

Серия  
• Высшее образование •

**Т. А. Ромм**

# **ИСТОРИЯ**

---

---

# **СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Учебное пособие*

Ростов-на-Дону  
«Феникс»  
2010

УДК 37.0(091)(075.8)  
ББК 74.6  
КТК 401  
Р70

**Рецензенты:**

член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук, профессор *А. В. Мудрик*;  
доктор педагогических наук, профессор *Н. Ф. Басов*

*Работа выполнена при поддержке автора  
Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ),  
проекты № 06-06-00553а и 09-06-00742а*

**Ромм Т. А.**

**Р70** История социальной педагогики : учеб. пособие /  
Т. А. Ромм. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 346 с. —  
(Высшее образование).

**ISBN 978-5-222-16872-1**

Настоящее учебное пособие разработано на базе государственных нормативных документов и предназначено для студентов, обучающихся по специальности 31300 «Социальная педагогика» очной и заочной форм обучения с целью изучения ключевых тем курса «История социальной педагогики».

**ISBN 978-5-222-16872-1**

**УДК 37.0(091)(075.8)  
ББК 74.6я73**

© Ромм Т.А., 2010  
© Оформление: ООО «Феникс», 2010

---

## || ПРЕДИСЛОВИЕ

Приступая к изучению курса «История социальной педагогики», будущий социальный педагог волей-неволей должен ответить на вопрос: зачем ему необходимо изучать этот предмет? Поскольку история социальной педагогики сравнительно молодая наука, в ней пока еще исчерпывающе не определена предметная область, не сформулированы в полной мере цели и задачи, не устоялась методология, недостаточно трудов и наработок ученых. Ответ на этот непростой вопрос — как это обычно бывает — прост и сложен в равной мере.

Познавая историю социальной педагогики, мы, *во-первых*, удовлетворяем естественную для каждого человека потребность в информации о непростой и противоречивой истории взаимоотношений человека, социума и государства в сфере общественного воспитания; закономерностях становления, развития и функционирования моделей социально-педагогической деятельности в разных странах и эпохах. Отсюда следует, что история социальной педагогики, будучи историей решения этой глобальной проблемы, интересна и поучительна для всех и каждого. *Во-вторых*, данная область научного знания обобщает и анализирует драгоценные крупницы общечеловеческого опыта по оптимизации педагогической деятельности в сфере социального становления человека в различные исторические эпохи. И наконец, *в-третьих*, историческая наука, отвечая на вопрос о целях и задачах изучения социальной педагогики, опирается не столько на праздный интерес и банальную эрудицию, сколько на строгие исторические факты.

Историю социальной педагогики интересует ряд проблем, которые не изучает никакая другая историческая дисциплина. Так, лишь история социальной педагогики рассматривает

возникновение и обусловленность главных понятий (категорий) социальной педагогики, осмысливает процессы и законы развития социальной педагогики как научно-практического знания, показывает этапы и механизмы приращения новой социально значимой информации для решения проблем социализации личности в процессе ее воспитания.

В структуре профессионального образования социального педагога история социальной педагогики — одна из тех редких дисциплин, которые позволяют студенту постичь синкретическую сущность социальной педагогики. История социальной педагогики знакомит студентов с основными типами (моделями) социальной педагогики, логикой их развития и становления и в то же время демонстрирует генезис методов научного познания, характер и основные типы научных дискуссий, изменение целей и задач науки в историческом процессе. Эта дисциплина и есть научное самосознание социальной педагогики, которая не просто пополняет образовательный фрагмент будущего специалиста, но и формирует логический остов его деятельности. Последнее особенно важно для формирования профессиональных, этических, моральных и нравственных установок будущих специалистов социальной педагогики относительно их непосредственной деятельности.

\* \* \*

Курс «История социальной педагогики» является компонентом профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности 031300 «Социальная педагогика». Предлагаемый курс является теоретическим; его содержание способствует формированию компетенций, связанных с усвоением студентами научных фактов, касающихся становления и развития социально-педагогических подходов к истории. Это позволит более объективно подходить к анализу существующих в социально-педагогической практике проблем, а также осуществлять прогноз их дальнейшего развития.

Курс направлен на формирование у студентов собственных представлений о сущности социальной педагогики на основе комплекса знаний о возникновении, изменении социально-педагогических взглядов в истории человечества, их взаимосвязи с национально-культурными компонентами (религией, традициями народной педагогики, философскими подходами). В связи с этим в пособии значительное место уделено темам, посвященным истории отечественной социальной педагогики.

Ключевой проблемой курса являются становление и развитие общественного (социального) воспитания как объекта социальной педагогики. Особое внимание уделено эволюции теоретических представлений об общественном / социальном воспитании — от разрозненных представлений об общественном аспекте воспитания в философском, религиозном знании к научным представлениям об объективном и субъективном уровне социального развития личности в процессе воспитания и далее — к концепциям социального воспитания.

Изложение материала построено на генетическом, сравнительном принципах исследования исторических моделей; изучении различных взглядов, идей, которые могут быть отнесены к теории и практике социального воспитания. Важное место в анализе исторического социально-педагогического процесса занимает цивилизационный подход. При построении курса важна не только хронология развития тех или иных явлений, но и преемственность идей, практики общественного воспитания, их социокультурное преломление в разное время.

При создании данного пособия автор ориентировался на работы известных специалистов в области социальной педагогики: И.Н. Андреевой, В.М. Басовой, Н.Ф. Басова, В.Г. Бочаровой, Ю.В. Васильковой, М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, М.М. Плоткина, Т.С. Просветовой, В.Д. Семенова и других.

Необходимость в подобном учебном пособии диктуется рядом обстоятельств: отсутствием достаточного разнообразия доступных учебников и учебных пособий по истории социальной

педагогики; потребностью дать каждому студенту компактное по форме и содержанию пособие для групповой и самостоятельной работы. Именно с этой целью пособие снабжено расширенным библиографическим аппаратом, вопросами и заданиями для самостоятельной работы. Приложения содержат возможные темы для исследовательских работ по истории социальной педагогики, а также банк тестовых заданий по разделам пособия.

Предлагаемое пособие не претендует на максимально полное изложение материала. Главная его задача — представить, описать и объяснить такую логическую структуру истории социальной педагогики, которая способствовала бы пониманию ее теоретических и практических основ. И хотя некоторые положения даны в авторском изложении, остается надеяться, что это обстоятельство не помешает целостному восприятию учебного материала.

## Введение

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

- ◆ *Место истории социальной педагогики в системе научного знания.*
- ◆ *Особенности историко-педагогического исследования в сфере социальной педагогики.*
- ◆ *Социальное воспитание как центральное понятие социальной педагогики.*
- ◆ *Основные подходы к изучению социально-педагогического процесса.*

### § 1. Социальная педагогика: особенности развития, сущность, подходы

Современная социальная педагогика — динамично развивающаяся отрасль педагогического знания. Разнообразные авторские концепции представляют различные варианты раскрытия ее сущности (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.). Это связано со спецификой современного состояния социально-педагогической действительности. Каковы же особенности российской модели социальной педагогики на современном этапе?

Возрождение профессии «социальная педагогика» происходит не на пустом месте: ее становление и развитие были подготовлены многолетней дореволюционной исторической традицией широкой социальной деятельности в сфере общественного воспитания, а также опытом воспитательной, культурно-массовой и просветительской работы среди населения в советский период. В этом, по-видимому, и состоит *первая особенность* формирования отечественной модели социальной педагогики.

*Вторая особенность* определяется тем, что, с одной стороны, в стране существует во многом уникальный исторический опыт, а с другой — эта, некогда могучая, традиция в дореволюционной России в ходе известных событий была безвозвратно утрачена. В итоге сложилась довольно грустная ситуация: мы имеем беспрецедентный исторический опыт, который применить на практике без кардинальной ревизии, адаптации к условиям современной действительности практически невозможно. Иными словами, те уникальные наработки, что сохранились в архивных источниках и дошли до нас, вполне могут быть реконструированы, но лишь формально — слишком уж разнится исторический контекст их становления и развития, — а потому результативность любого слепого копирования в современных условиях вряд ли будет столь эффективной, как когда-то. Именно поэтому Россия вынуждена практически заново, хотя и не на пустом месте, создавать современную национальную систему социально-педагогической деятельности.

*Третья особенность* органично связана со второй: приходится налаживать эффективную систему практики социального воспитания, занимаясь параллельно разработкой научной концепции, адекватной требованиям момента. Фактически становление социальной педагогики как профессиональной сферы деятельности идет одновременно с научно-практической разработкой основных методологических, концептуальных положений, определяющих сущность столь сложных явлений, таких, как социальное воспитание, социальная педагогика.

И наконец *четвертая особенность* коренится в тесном единстве таких социальных понятий, процессов и феноменов, как «социальная работа» и «социальная педагогика». Исторически так сложилось, что социальная работа в России это не только деятельность по оказанию непосредственной социальной помощи нуждающимся, но и работа по созданию благоприятных условий для развития и становления личности в социальном, психологическом, экономическом, правовом контексте. Социальная работа и социальная педагогика в на-



шей стране, будучи, вне всякого сомнения, самостоятельными областями теории и практики, имеют множество точек соприкосновения, и, как показал исторический опыт, практикуемое противопоставление социальной работы и социальной педагогики приносит больше вреда, чем пользы.

К началу 1990-х гг. в России начался сложный процесс формирования системы социально-педагогической деятельности на основе ретроспективного научного анализа отечественного опыта, осмысления ведущих тенденций развития мировой теории и практики. Однако современный этап теории и практики социальной педагогики характеризуется наличием различных подходов к определению ее целей и задач. Для чего необходимо изучать историю социальной педагогики? Может ли работающий практик обойтись без нее? Не лучше ли просто быть хорошо осведомленным в современных теоретических идеях, не углубляясь в историю?

Современные аргументы направлены на то, чтобы доказать, что в реальной жизни важен именно результат — некий набор понятий и способов их прикладного использования. Хорошо известен классический ответ Гегеля на аналогичный вопрос, возникающий в связи с историей философии. Голый результат, говорил он, — это труп, оставивший позади себя то, что сообщило результату новую жизнь: путь к нему, напряженные искания, стремление к цели — тенденцию.

Однако, как только возникает проблема — очевидные противоречия, логические неувязки и т.д., приходится обращаться к истокам их появления. Ведь все теоретические понятия возникали историческим путем, как инструмент теоретического решения эмпирических проблем. И чем серьезнее проблемы, тем дальше приходится забираться в историю — туда, где складывались основополагающие понятия социальной педагогики.

Каждая эмпирическая проблема, т.е. практическая трудность, неизбежно оказывается теоретической проблемой, которая раскрывается как историческая проблема — проблема истории конструирования понятий, закономерностей. Для современной социальной педагогики, формирующей свой научный и практический вид, история социальной педагогики

выступает как активный участник этого процесса. Фактически она присутствует в каждом из исторически сложившихся социально-педагогических понятий, которые используются как инструмент теоретического упорядочения действительности, понимания общих тенденций, скрывающихся за отдельными трудностями. Но актуализируется лишь в том случае, когда мы начинаем осознавать, что возникает реальная эмпирическая проблема и существующие способы ее решения неэффективны.

Для современной социальной педагогики, формирующей свой научный и практический вид, история социальной педагогики выступает как активный участник этого процесса. Привычка датировать ее появление с момента формулирования понятия научного объекта, которое традиционно связывают с именем немецкого философа П. Наторпа (конец XIX в.), может быть расценена не совсем корректно. Так как есть утверждения, что термин «социальная педагогика» впервые был употреблен еще К. Магером и А. Дистервегом, а немецкая школа социальной педагогики утверждает, что основателем социально-педагогической теории и практики является И.Г. Песталоцци. В связи с этим возникает вопрос о «донаторповской», т.е. неофициальной, истории социальной педагогики, о существовании ее до того, как она получила свое официальное название.

Таким образом, можно говорить о двух подходах. В русле первого подхода, «начало» социальной педагогики датируется более поздним временем, когда она обретает строгую «научность». В рамках второго, для которого понятие научной строгости не является решающим, соответственно всё более полно толкуются возникновение социально-педагогических идей и их реализация в опыте воспитания.

Основанием для упорядочения этих подходов наверняка могло бы стать строгое определение современного понимания предмета социальной педагогики. Ибо чем уже определен предмет науки, тем более точной (и краткой) оказывается ее история. И, наоборот, чем шире и неопределеннее представляется этот предмет, тем дальше в глубь веков уходит

история социальной педагогики. Но современная теория относительно этого вопроса не дает четкого ответа. Во всех современных концепциях определение объекта и предмета социальной педагогики различно, следовательно, и рассмотрение истории данного научного течения будет достаточно обширным.

Период ее существования в качестве *до-* или даже *не-*науки несоизмеримо длиннее, чем время ее «строго научного» существования. Дело в том, что социально-педагогическое, по сути, знание долгое время накапливалось и развивалось анонимно, когда строгое изучение социально-педагогических процессов не связывалось научно-педагогической ответственностью с термином и понятием «социальная педагогика»; и в том, что за неимением теоретической соответствующей дисциплины основные элементы будущей науки формировались в составе самых разнообразных гуманитарных дисциплин — философии, этики, педагогики, социальных учениях.

Исторически педагогика сыграла свою роль подготовительного периода. **Индивидуальность и социальность** — вот те две бытийные, ценностные ориентации (тенденции), которые присущи воспитанию как общественному явлению. Системная целостность воспитания определяется наличием этих двух противоположных, но взаимодополняющих тенденций.

**Первая тенденция (индивидуалистическая)** восходит к ценностям человеческой самости и неповторимости, характеризуя индивидуалистическую направленность педагогических усилий, ориентацию на подчинение всего комплекса воспитательных воздействий интересам и потребностям ребенка. Эта тенденция нашла свое отражение в воспитательных подходах эпохи Просвещения, идеях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, педагогической практике «вольных школ», принципах «вальдорфской педагогики».

**Вторая тенденция (социальная)** направлена на активизацию общественных усилий в воспитании, на включение подрастающего поколения в реальную жизнь, в систему общественных отношений, основанных на взаимодействии и поддержке. Данная тенденция получила свое развитие в

педагогических системах И.Г. Песталоцци, социалистов-утопистов, С.Т. Шацкого, немецких педагогов начала XX в. Развитие этих тенденций, их взаимоотношение в реальном педагогическом процессе зависели от многих факторов: характера социально-политических проблем, которые вынуждено решать государство, в том числе и средствами педагогики; традиций общественных отношений, норм, ценностей, присущих обществу и культуре; особенностей образа жизни, способов жизнедеятельности; религиозных предпочтений. Словом, стандарт личности, ее основные потребности, качества, какие она должна демонстрировать для жизни в конкретно-историческую эпоху в том или ином обществе — всё это определяло социальный заказ педагогике в целом и формировало ее либо «индивидуалистическую», либо «социальную» направленность. В этом противостоянии — источник развития воспитания вообще и педагогики — в частности. Даже тогда, когда произошло отделение социально-педагогического направления, педагогика продолжала и продолжает играть свою роль в развитии социально-педагогического знания в столь значительной степени, что и сегодня не утихают дискуссии о правомерности научного самоопределения социальной педагогики.

Не менее важны связи истории философии, социальной философии и истории социальной педагогики. Философия изначально являлась методологией педагогики, и сама педагогика развивалась как философская рефлексия проблем становления и развития личности. Поэтому вопросы о месте человека в мире, его пути и процессе «очеловечивания», изначально являясь философскими вопросами, составляют основу для понимания сути воспитания как социально-ориентированного или индивидуально-ориентированного процессов. А уже на этом строится само «здание» педагогики вообще и социальной педагогики — в частности. Начиная с Платона проблема и понятие общественного в процессе воспитания, прежде всего, анализируются в контексте философского знания.

Социальная философия исследует условия, предпосылки и понятийный аппарат науки об обществе, истоки ее — во взгля-

дах А. Сен-Симона и О. Конта, К. Маркса. В рамках этих концепций есть место анализу роли образования как элемента общества и социального характера воспитания. Сам термин «социальное» разграничивается от «общественного» в связи с развитием социальной философии начала XIX в. Понимание сущности «социальности» формируется в социально-философских взглядах И. Канта, далее — в теории, зарождающейся на этой основе, — социологии Э. Дюркгейма и М. Вебера.

В контексте различных подходов прошлого и современности социальная педагогика предстает как: социальная сторона воспитания (К. Магер); научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах (Х. Мискес); помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе; противостояние негативным отклонениям от норм поведения (Е. Молленхауер); педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег); педагогика социальной работы (В.Г. Бочарова); теория и практика социализации ребенка (М.А. Галагузова); педагогика среды, интегрирующая научные достижения смежных наук и реализующая их в практике общественного воспитания (В.Д. Семенов, Б.З. Вульф); педагогика социальной среды (Л.В. Мардахаев); отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации (А.В. Мудрик). Несмотря на существующую разноголосицу в подходах и определениях социальной педагогики, одним из ее ключевых понятий выступает понятие «социальное воспитание».

## **§ 2. Социальное воспитание как содержание социальной педагогики**

Для некоторых исследователей характерно чрезвычайно широкое понимание термина «социальное воспитание». Так, Л.Е. Никитина в теоретико-методологическом анализе социальной педагогики рассматривает социальное воспитание как некую современную альтернативу традиционного воспитания вообще, как новое состояние воспитания, связанное с

деятельностью всего общества по оптимизации процесса социального развития, как форму реализации «социально-педагогической парадигмы общественного развития».

**В.А. Никитин** представляет социальное воспитание как часть воспитания вообще (но не единственную). Сущностная характеристика этого вида воспитания дается им в определении результата социального воспитания — «социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром».

Для **М.А. Галагузовой** социальное воспитание является основной собственной категорией социальной педагогики. Это педагогически ориентированная и целесообразная система помощи «в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь». Такое определение, по мнению автора, отражает не только специфику социальной педагогики, но и ее объективно существующую и не допускающую игнорирования связь с социальной работой, которая подчеркивается введением в определение термина «помощь». Так же, через акцентирование помощи, раскрывает данное понятие **В.Г. Бочарова**: педагогически ориентированная система общественной помощи, «в целях формирования личности, адекватной к требованиям данного общества».

**А.В. Мудрик** представляет социальное воспитание как объект научной социальной педагогики: «Взращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации».

Терминологически «социальное» до сих пор не имеет устоявшихся конвенциональных значений в гуманитарных науках. Жизнь собственно термину «социальный» дала работа **Ж.-Ж. Руссо** «*Contract social*» («Общественный договор»), а в активный научный оборот он попадает из немецкого языка (*sozial*). Однако, начиная с Античности (Платон, Аристотель) и вплоть до Нового времени просуществовало теоретически артикулированное «неразличение» общества и государства. Всё это привело к чрезвычайно вольному использованию

термина «социальное» применительно к анализу педагогических феноменов в смысле «общественное», «государственное», «коллективное».

В предельно общем виде «социальное» определяют как область или сферу реальности, связанные с человеческими взаимодействиями (Ю.М. Резник). Известно, что оно употребляется либо в чересчур широком смысле — как понятие, содержание которого отражает любые общественные проявления (экономические, политические), либо слишком узко — как понятие, характеризующее всё, что связано только с развитием одной — социальной — сферы общества.

Семантический анализ происхождения слова «социальный», проведенный М.М. Плоткиным, показывает, *во-первых*, неотъемлемую связь «социального» и «общественного» с эволюцией человека и человеческого сообществ; а *во-вторых*, различия природы этих понятий. В одном случае — «общественный» — мы имеем дело с абсолютизацией наиболее общего, присущего данной целостности; в другом — в обозначении через «социальный» — речь идет о структуре выявления отношений между *общим*, присущим всему целому, и *отдельным*, обособляющим части внутри целого, характеризующим их особенности и уровни влияния этих особенностей на общий характер развития целого. Таким образом, «социальное» выступает атрибутом *любых* общественных процессов, однако использование и применение данного термина связано с *особенной* качественной характеристикой общественных отношений.

Так, в социологической концепции М. Вебера *социальным* называется *«такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»*. Основной характеристикой социального действия как ориентированного на поведение «другого» (других) является сознательность, рациональная осмысленность этой ориентации; на этом и основывается различие общественного и социального: всё, что происходит в обществе, имеет характер общественного, но не всё — социального.

Сложившаяся традиция в педагогике подтверждает: воспитание входит в число универсалий, которые существуют в любой общественной системе, определяя ее структуру и динамику. Это нашло свое отражение в ряде педагогических положений и идей о «воспитании в широком социальном смысле», о «социальной сущности воспитания», «социальном характере воспитания», «воспитании как объективном социальном явлении». Здесь «социальное» выражает предельно общие черты, характеристики общества, цивилизации, социальных групп людей; противоречивость, амбивалентность, многомерность мира и самого человека. *Воспитание как общественное явление* необходимо для обеспечения жизни общества и индивида; оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации служит степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни. Во многом это пересекается с проблемой социализации человека.

Анализ историко-педагогического контекста позволяет утверждать, что по мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, находивших свое отражение в содержании различных представлений об основах социального становления человека, осуществлялись постепенная дифференциация и интеграция педагогического знания о социальном в воспитании как:

- условия общественного развития и способе бытия человека (И. Кант, Р. Оуэн, Платон и др.);
- принципе воспитания (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др.);
- задаче государства по формированию и развитию человека как члена конкретного социума (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская и др.);
- факторе влияния среды на развитие человека: необходимости изоляции ребенка от средовых влияний (И.И. Бецкой, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо) или оздоровления среды педагогическими средствами (И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий, Н.Н. Иорданский, А.С. Макаренко);



- качественной характеристике воспитывающих отношений коллективности (А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, В.Н. Сорока-Росинский и др.) или общинности (А. Нейл, П. Петерсен и др.).

Все эти оттенки так или иначе вошли в трактовку социальных основ педагогики: шло ее обогащение социальными идеями; пересматривались взаимоотношения с социальными интересами, социальной практикой; усилилась социальная рефлексия проблем воспитания; возрос интерес к проблемам социализации личности. Использование предиката «социальное» оказывается связано со спецификой задач, возникающих у человека в процессе его социализации, а именно — обретение им социальности как свойства, отражающего его способность быть членом сообщества.

Как собственно педагогическая категория это понятие формируется в конце XIX — начале XX в. в связи со становлением социально-педагогического направления в воспитательной теории и практике (П. Наторп). Отражение этого процесса — научно-педагогическая рефлексия по поводу сущности общественного воспитания в российской педагогике (концепция общественного образования П.Ф. Каптерева; принцип общественности во взглядах Е.Н. Медынского; толкование роли и значения общественности для развития личности у К.Н. Вентцеля и С.Т. Шацкого и др.). Однако развитие социальной педагогики в XX в. оказалось неоднозначным. В какой-то мере термин был дискредитирован. Для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью (соцвоссы, которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). Немецкая социальная педагогика тоже оказалась под влиянием социального заказа Веймарской республики и идей национал-социализма. Как итог, к концу XX в. термин «социальное воспитание» наряду с необычайно широкой частотностью научного и педагогического употребления всё еще не имеет конвенционального толкования.

*Социальное воспитание* существовало и существует как определенное социокультурное явление, в контексте *социализации*. За истекшее столетие практически все школы и направления социально-гуманитарного знания в той или иной мере поучаствовали в создании теории социализации, выработав собственное понимание данной проблемы. Отталкиваясь от понимания роли личности в процессе социализации, А.В. Мудрик, Ю.И. Кривов определяют два основных теоретических подхода:

- 1) *субъектно-объектный* — утверждающий пассивную позицию личности (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Огбю и др.). С позиций данного подхода, социализация эксплицируется как процесс освоения социальных ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей, социальной группой и обществом. Таким образом, субъектно-объектный подход отводит личности роль в основном пассивного объекта, социализируемого силой общественного воздействия;
- 2) *субъектно-субъектный* — делающий акцент на активной роли личности в ходе социализации (Ф. Джиринг, Г. Рейнхольд, У. Уэнтворд и др.). С их точки зрения, общество не является главенствующей детерминантой социализации личности, поскольку личность и общество, как считает У. Уэнтворд, «взаимопроникают».

Несмотря на отсутствие термина «социальное воспитание», в концепциях социализации достаточно подробно анализировались процессы освоения человеком социальных ценностей и норм в рамках «относительно направляемой» (государственная политика и государственная система образования) и «относительно социально контролируемой» (воспитание) социализации, в рамках которой присутствует собственно социальное воспитание.

Следовательно, можно допустить известную взаимозависимость и взаимовлияние между процессом/результатом социализации и характером социального воспитания. Выразимся яснее: подобная детерминация дает устойчивое (т.е. методологически обоснованное) основание для выявления и

анализа специфики и направленности социального воспитания различных государственных и общественных институтов по решению задач, стоящих перед человеком и обществом. Данное обстоятельство позволяет сделать следующий вывод: теория социализации обладает по отношению к теории социального воспитания базовым уровнем предельной аналитической абстракции и выступает в качестве естественного теоретико-методологического основания для анализа социального воспитания.

Следовательно, содержание социального воспитания в предельно широком смысле представляет ориентацию задач социального воспитания на эффективность адаптации человека в общество или способы его обособления в обществе, которые могут быть решены в сферах образования, освоения социального опыта и индивидуальной помощи (по А.В. Мудрику).

В основе различного понимания сущности социального воспитания лежат разнонаправленные установки в понимании социального, личности и воспитания. Сложившийся в эпоху Нового времени *классический* (нормативный) общенаучный *исследовательский* подход, получивший свое развитие в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, К.Н. Леонтьева, А.С. Хомякова и других, позволяет учесть объективные закономерности приобщения человека к нормам и ценностям общества. Следуя ему, характеристика социальных процессов сводится к признанию того, что все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений, которые относятся к социокультурной системе ценностей, и эта система обладает принудительной силой. Среда как совокупность природных и социальных условий, в которых происходят развитие и деятельность человеческого общества, выступает по отношению к личности как необходимое условие её становления и развития, определяющее характер жизнедеятельности индивида.

Ориентация воспитания на подобную традицию абсолютизирует значение социального как внешней среды по отношению к человеку. Воспитание как часть этой среды выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Результатом

воспитания в этом случае станет человек как носитель социально-заданных качеств, востребованных данным обществом, неукоснительно соблюдающий традиции, официальные нормы, ориентированный на социальные авторитеты.

*Интерпретативный общенаучный подход*, зародившийся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, далее развитый идеями Дж.Г. Мида, П. Бергера и Т. Лукмана, Э. Гуссерля, С.Н. Булгакова, С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля и В.В. Зеньковского и других, носит антисциентистскую, феноменологическую направленность. В методологии интерпретативного подхода актуализируется ориентация на культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях. Интерпретативный подход предполагает актуализацию субъективных значений (смыслов), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением как условия эффективной социализации. Социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющиеся друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны разнообразные стратегии. Такой подход задает воспитанию цели, связанные не только с формированием стандартных стратегий поведения, но и с необходимостью уточнения для человека своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя.

Признание многозначности жизни человека, наряду с представлениями об ограниченности возможности познания этого мира, и неисчерпаемости человеческой сущности, которые характерны для современного общества, делают актуальным вопрос возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности (Н. Бор). Бытийность контекста ситуаций воспитания, обращение к человеку в его целостности предполагают представление о социальной характеристике воспитания как:

- необходимой функции общества по приобщению личности к объективно сложившейся системе ролей и взаимодействий в процессе формирования знаний, умений, на-

выков социально-одобряемого поведения, помощи личности в решении задач социального функционирования (нормативное представление);

- способности человека быть субъектом социальных отношений в процессе обучения социальному взаимодействию, самореализации, в решении социально-психологических задач социализации (интерпретативное представление).

Когда инициатором и организатором реализации данного содержания выступают государство или общество, речь идет о *социальном воспитании*, как инварианте воспитания, который отличается от иных видов воспитания (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др.). Формы реализации задач социального воспитания в процессе социализации отражают сложившиеся сферы общественного сознания (традиции, религия, философия, наука, педагогическое знание и организация воспитания) и имеют цивилизационно-обусловленный характер.

### § 3. Подходы к изучению истории социальной педагогики

Первые попытки изучения истории социальной педагогики были предприняты уже в период официального оформления ее научного и профессионального статуса. В начале XX в. немецкий ученый **П. Барт** связывает зарождение теории и практики социальной педагогики с противостоянием в истории воспитания вечных как мир идей индивидуализма и коллективизма. Понимая социальную педагогику как педагогику, «которая стремится воспитывать при посредстве общества (как общества детей, так и общества взрослых) и которая устанавливает свою программу, считаясь с интересами общества, а не с интересами отдельной личности», он объяснял ее развитие изменением характера взаимоотношений общества и индивида. В это же время, в Германии, в ходе Веймарской дискуссии о роли и месте социальной педагогики анализ

социально-педагогических подходов соотносился с развитием идей и практической деятельности И.Г. Песталоцци. В целом западная традиция исторического анализа социальной педагогики акцентирует свое внимание на развитие методологических и профессиональных отношений социальной педагогики и социальной работы.

В России в первой трети XX в. появился целый ряд оригинальных исследований, посвященных отдельным вопросам социального становления человека, в том числе — анализу развития социальных идей в педагогической теории и практике. Одна из первых обстоятельных статей о развитии социально-педагогического учения принадлежит **Петру Андреевичу Соколову**. В работе «История педагогических систем» (1913) он дал обстоятельный анализ «социальному элементу» в педагогической мысли прошлого. В последующем к этой проблеме обращается **Павел Петрович Блонский**: в «Курсе педагогики (Введение в воспитание ребенка)» (1916) он выделяет раздел «Социальная педагогика». Наиболее обстоятельный анализ развития идей социальной педагогики в трудах зарубежных и отечественных авторов был проведен **Леонидом Даниловичем Симицким** в работе «Трудовая школа: ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом» (1922).

В новейших исследованиях анализ становления и развития отечественной социальной педагогики иногда сводится либо к истории отдельно взятого элемента в системе оказания социальной помощи (например, история призрения детей), либо к описанию конкретно-исторического периода, взятого за «начало» социально-педагогической теории и практики (например, канун XX в. и введение С.Т. Шацким в научный оборот термина «педагогика среды»).

За последние годы появился ряд исследований, посвященных истории социальной педагогики в России: анализу объективных предпосылок ее национального своеобразия, характеристике основных этапов развития (Т.А. и Ю.В. Васильковы, Л.Е. Никитина, Т.С. Просветова, Т.А. Ромм, Т.В. Самсонова и др.). Под редакцией М.А. Галагузовой вышла одна из первых хрестоматий, посвященных истории социальной педа-

гогики (2001); И.Н. Андреева выпустила учебное пособие по антологии истории и теории социальной педагогики (2000), под редакцией Л.В. Мардахаева выпущена хрестоматия по отечественной социальной педагогике (2003). В 2003 г. выпущен учебник по истории зарубежной социальной педагогики под редакцией В.И. Беляева, авторский коллектив (Н.Ф. Басов, В.М. Басова и А.Н. Кравченко) подготовил учебное пособие, рекомендованное УМО, — «История социальной педагогики» (2005). Во всех авторских учебниках социальной педагогики предлагается краткий экскурс в историю ее возникновения. Однако устоявшихся концепций, дающих представление о целостном развитии социально-педагогического процесса, по-прежнему недостаточно: остается открытым вопрос о периодизации становления социальной педагогики, о ее взаимоотношениях с общей педагогикой и социальной работой.

В основу изучения истории социальной педагогики должен быть положен *системный подход*, т.е. рассмотрение самой социальной педагогики как системной целостности — во всей совокупности социальных взаимодействий, иерархических уровней, структурных элементов и теоретических взглядов, отражающих всё многообразие системных отношений между человеком, природой и обществом.

Известно, что история, с точки зрения теории общественно-экономических формаций К. Маркса, — это системная целостность, организованная вокруг социально-экономических отношений. В то же время, теория формаций, с точки зрения Т.В. Панфиловой, «помогает осмыслить только то, что попало в «конус» единой всемирной истории на основе социально-экономических отношений, и настолько, насколько эта тенденция осуществилась или продолжает устойчиво воспроизводиться вне зависимости от времени или географического положения».

*Формационный подход* позволяет рассматривать социальную педагогику во взаимосвязи с развитием общественных систем более глобального порядка (общество, экономика, политика и т.п.), с изменением общественно-экономических

условий как объективной закономерности развития социальной работы.

Осмысление процесса развития социальной работы действительно требует обращения к *цивилизационному подходу*, поскольку построение модели социальной работы на современном этапе невозможно без учета исторических, социокультурных закономерностей развития страны. Освобождение от гипертрофии социально-экономических детерминант при объяснении исторических процессов, от примата революционно-классового подхода предполагает смещение центра тяжести в анализе на культурологические аспекты, делает необходимым анализ ментальности в исторических исследованиях. При цивилизационном подходе «материалистическому объяснению способствуют и дополняют его генетически историко-сравнительный, культурологический или культурно-антропологический метод исследования, позволяющий в единстве цивилизации увидеть асинхронность исторического развития, многообразие ее культурно-исторических типов, их устойчивость и перспективы исторического развития».

Цивилизационный подход, по мнению М.А. Барга, позволяет рассматривать исторический процесс в динамическом сопряжении двух его отправных начал: *объективно-заданного* (формационного) и *субъективно-волевого* (антропологического), что позволяет «различить в истории общества не только противостояние общественных групп и классов, но и области их культурного взаимодействия на базе общенародных ценностей, не только проявления социальных антагонизмов, но и области социального консенсуса». Экстраполяция цивилизационного подхода на историю социальной педагогики делает возможным и необходимым анализ культурного контекста, вне которого невозможно понимание логики развития идей, формирующих особенности благотворительной деятельности. С этих позиций существование социальной педагогики необходимо и возможно рассматривать как явление, неразрывно связанное с философской, культурной традицией, особенностями ментальности, многовековым опытом воспитания, включенностью национальных процессов в контекст общими-



рового развития. Рассмотрение социальной педагогики в свете цивилизационного подхода позволяет понять, чем определялась специфика данного феномена в той или иной социокультурной среде.

В современной истории и социологии, социальной философии и культурологии существуют разные варианты периодизации общества (Р. Арон, У. Бек, Д. Белл, М. Вебер, Дж. Гелбрейт, Д. Лион, Ж. Лиотар, К. Маркс, Т. Парсонс, А. Тойнби, А. Турен, О. Тоффлер, Ж. Фурастье, О. Шпенглер и др.). Из многообразия существующих подходов к типологии общественной эволюции наиболее распространенным является утверждение обществознания о главных типах обществ, задающих стадии (волны) развития человеческого общества: *доиндустриальное* (традиционное), *индустриальное* и *постиндустриальное*. Данная типология в первую очередь связана с именем американского социолога Д. Белла, который показал смену доиндустриальной, индустриальной и постиндустриальной стадий общественного развития как смену технологий, способов производства, форм собственности, социальных институтов, политических режимов, культуры, образа жизни и т.п. Тот или иной тип общества задает специфические практики социального воспитания, а они, в свою очередь, находят свое отражение в тех или иных донаучных и научных представлениях о нем. Следовательно, можно говорить о специфике социальной педагогики, существовавшей в условиях традиционного, индустриального и постиндустриального общества.



### **Вопросы для самопроверки**

1. Что такое социальная педагогика и каковы подходы к ее определению?
2. Что изучает история социальной педагогики?
3. Что такое социальное воспитание?
4. Какова взаимосвязь концепций социализации и социального воспитания?
5. Каковы основные подходы к рассмотрению истории социальной педагогики?

6. Что дает для понимания истории социальной педагогики применение формационного и цивилизационного подходов?
7. Что дает изучение истории социальной педагогики для формирования специалиста — социального педагога?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Сравните определения социальной педагогики в учебных пособиях различных авторов. Как рассматривают цели и задачи социальной педагогики различные авторы?
2. На основе анализа различных учебников по социальной педагогике и истории социальной педагогики выделите основные историко-научные этапы развития социальной педагогики как науки. Решение каких социально-педагогических проблем было в центре внимания в тот или иной исторический промежуток времени?
3. На основе анализа тематики педагогических, социально-педагогических и историко-педагогических публикаций в журналах «Педагогика» и «Народное образование» последнего десятилетия выделите приоритетные проблемы исследования исторического прошлого социальной педагогики. Чем вызван интерес авторов?
4. Сравните сущность современной трактовки социального воспитания у разных авторов. Определите, что является общим и особенным.



### **Литература**

1. *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Басов Н.Ф.* История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005.
3. *Беляев В.И.* Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6.
4. *Василькова Т.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. — М.: Академия, 1999.
5. *Галагузова М.А.*, Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики: понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. Вып. 3. — Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. С. 168–184.

6. *Джуринский А.Н.* Размышления над историей педагогики // Педагогика. 2001. № 6. С. 72–80.
7. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. — М., 2000.
8. История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики: учебник / под ред. В.И. Беляева. — М.: Гардарики, 2003.
9. История социальной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.
10. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М., 1994.
11. *Липский И.А.* Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики // Педагогика. 2001. № 10. С. 13–20.
12. *Липский И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2004.
13. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. — М., 2005.
14. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. — Изд. 2-е, перераб. — Раздел I. — М., 2009.
15. *Никитин В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие. — М., 1999.
16. *Никитина Л.Е.* Социальная педагогика. — М.: Академический проект, 2003.
17. *Равкин Э.И.* Современные проблемы историко-педагогического исследования // Педагогика. 1994. № 1.
18. *Ромм Т.А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов.
19. Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
20. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
21. *Филонов Г.Н.* Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития // Педагогика. 1997. № 6. С. 36–42.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА  
В ЭПОХУ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА****Глава 1****ЗАРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ  
И ПРАКТИКИ НА РАННИХ ЭТАПАХ  
РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

- ◆ *Зарождение воспитания как социального феномена, воспитание как социализация.*
- ◆ *Индивидуальное и социальное начало в человеке как основа для воспитания.*
- ◆ *Социальный опыт.*
- ◆ *Место воспитания в жизни общины и отдельной личности.*
- ◆ *Воспитательные и социально-защитные функции общины.*
- ◆ *Семья как ведущий институт социализации.*
- ◆ *Социально-педагогический опыт в истории древнейших государств (Месопотамии, Древнего Египта, Китая, Индии и др.).*
- ◆ *Социальная направленность обучения.*

**§ 1. Социальные предпосылки зарождения  
воспитания в первобытном обществе**

Новейшие археологические открытия позволяют предположить, что выделение человека из животного мира началось 2–3 млн лет назад. Появление орудий труда, без которых невозможно было существование предков людей, требовало передачи из поколения в поколение опыта их изготовления. Представления о наиболее эффективных формах орудий, знания о свойствах камня, дерева, кости, умения и навыки по их обработке не могли быть получены самостоятельно детьми

в необходимом объеме. Вот почему взрослые должны были руководить их деятельностью, передавать им знания, формировать умения и навыки, направлять, контролировать и исправлять действия детей, широко используя при этом показ, одобрение или неодобрение. По мере расширения ассортимента орудий, усложнения их формы и технологии изготовления возрастала соответственно и роль руководства взрослых в приобщении подрастающих поколений к производственному опыту.

Воспитание человека принципиально отличается от любых способов передачи опыта поведения и жизнедеятельности, имевших место в сообществах животных предков людей, но при этом преемственно связано с ним. Существует некоторый переходный тип деятельности между специальными действиями животных по передаче опыта популяции последующим поколениям и собственно воспитанием. Эту переходную деятельность специалисты называют *предтечей воспитания* (его становящееся, формирующееся начало). Сущностное отличие воспитания от действий животных по передаче опыта молодняку связано не с более продолжительными сроками обучения «молодежи» (это чисто внешняя, не столь существенная сторона этого процесса), а с принципиальными различиями между механизмами передачи этого опыта и его содержанием. У предков людей в ходе их совместной деятельности развивалось общение, зарождалась речь, ставшая важнейшим средством накопления и передачи опыта, воздействия на психику и поведение, в том числе и в процессе воспитания. Само воспитание не могло окончательно сформироваться до тех пор, пока не возникла человеческая психика.

Становление *воспитания как общественного явления* началось примерно 1,5 млн лет назад и было связано с процессом зарождения речи, что мощно стимулировало процесс общения, эволюцию человека в целом. Люди этого времени — *архантропы* — обладали зачатками понятийного мышления и речи, жили коллективно. Они создали каменное рубило, освоили огонь. Этот «первобытный очаг» способствовал формированию социального типа общения, т.е. возникновению

общественных способов обмена информацией. Общение развивалось в процессе трудовой деятельности, оно становилось одним из главных средств воздействия на психику и поведение детей и взрослых. Считается, что кровно-родственные и семейно-брачные отношений зародились более 250 тыс. лет назад. Палеоантропы были уже почти людьми. Они — родоначальники искусства и верований.

Очевидно, что происхождение воспитания как педагогического феномена было исторически связано с появлением системы *социального наследования*. Биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки. Социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения ими в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. Это определяется как социальное наследование. Система социального наследования в отличие от биологического наследования не передается автоматически. Социальное наследование осуществляется в рамках более широких процессов: *инкультурации* и *социализации*, обеспечивающих превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова.

Архаичная (традиционная) культура, в рамках которой формировались основные принципы жизнедеятельности традиционного человека, определена тем, что основным жизнеобеспечивающим ресурсом для человека является природа: земля, полезные ископаемые, дикие и домашние животные, а деятельность носит добывающий характер. Поэтому социальная жизнедеятельность обусловлена состоянием окружающей среды и организуется по принципу максимального соответствия природно-климатическим условиям. Такая природная заданность социальной активности не способствует формированию у субъекта деятельности способности к самоорганизации, потребности в свободе, так как отсутствует ситуация выбора. Это влияет на формирование специфического ощущения времени, которое замкнуто, линейно необратимо и опирается на сакрализацию прошлого. Признаком

сакрализации является обращение к *тотему предков* — животным, растениям или явлениям природы, которые у родовых групп служили объектом почитания, что приводило к доминированию авторитета старшего поколения и влекло за собой снижение ценности детства. Образ жизни был относительно неизменным на протяжении смены нескольких поколений. Человек занимал отведенное место и реализовывал по мере прохождения этапов жизненного цикла предписанные ему социальные функции и роли. Смысл социальной активности в традиционных культурах состоял в том, чтобы вести безальтернативный образ жизни; регуляция социальной жизни осуществлялась путем неукоснительного следования традициям, воспроизведения их из поколения в поколение.

По данным ученых, *антропосоциогенез* завершился около 40 тыс. лет назад: появились люди современного физического типа, обладающие сознательной психикой и живущие первобытными общинами. В первобытных общинах охотников и собирателей физическое созревание индивидов органично и естественно совпадало с освоением ими накопленного коллективного опыта, овладением созданной предшествующими поколениями культурой. Связь детей с обществом была прямой и непосредственной — ребенок с раннего детства жил одной жизнью со взрослыми, его развитие происходило внутри этой жизни, будучи органичной составной частью. Подрастающие поколения усваивали нормы и ценности, принятые всей группой, единые для всех членов коллектива и имеющие лишь обязательные для всех, естественные и принимаемые всеми половозрастные различия.

Главным фактором возникновения воспитания были постоянный рост и усложнение *социального опыта* и, прежде всего, опыта производственного. Это усвоение не могло — в силу важности и сложности опыта, необходимости быстрого и прочного усвоения его новыми поколениями — осуществляться автоматически, включением детей в трудовые и прочие социальные процессы, а должно было предшествовать этому включению или, по крайней мере, сопровождать его

Ру

направлено на то, чтобы внести в их психику и поведение такие изменения, которые обусловили бы возникновение у них готовности (определенного эмоционально-ценностного отношения) и способности (определенных знаний, умений и навыков) изготавливать орудия труда. Большую роль в становлении воспитания сыграла охота, являвшаяся основой хозяйственной деятельности предков людей. Охотники должны были знать рельеф местности и повадки зверей, хорошо владеть оружием, и при этом быть смелыми, сильными и выносливыми. В противном случае они были не только бесполезны, но и вредны на охоте, главными объектами которой были такие крупные и опасные животные, как мамонт, пещерный медведь, зубр и другие. Прежде чем стать охотником, ребенок получал специальную предварительную подготовку, ему передавался необходимый опыт и у него формировались требуемые качества. Это руководство социальным развитием подрастающих поколений и составляло изначально главное содержание относительно направляемой социализации — воспитания в широком смысле слова как общественного явления.

## **§ 2. Развитие воспитания как общественного явления**

Включение подрастающих поколений в социальную жизнь, в систему отношений, основанных на взаимоподдержке и взаимопомощи, совместном обязательном труде происходило как в процессе непосредственной жизнедеятельности, так и при помощи специально организованных условий.

Этнографические данные об аборигенах Австралии, бушменах Африки, индейцах Огненной Земли и других, наиболее отстающих в своем общественном развитии племенах, а также данные археологии и фольклористики позволяют реконструировать процесс стихийной социализации, а также — элементов становления относительно направляемой социализации (т.е. воспитания) в первобытных общинах охотников



и собирателей. В первые годы жизни взрослые вводили ребенка в систему отношений между людьми, сообщали ему сведения об окружающем мире, учили пользоваться различными предметами, совершать те или иные действия. Это осуществлялось в процессе активного включения в жизнь. Дети наблюдали, копировали действия взрослых, важное место в воспитании принадлежало игре. С помощью игры моделировалась общественная, производственная, бытовая жизнь общины. Под руководством взрослых дети имитировали свое поведение в различных социальных ролях (охотник, воин, змеелов и т.д.).

В первобытных общинах охотников и собирателей крайне низкий уровень развития производительных сил, отсутствие прибавочного продукта, следовательно, и возможности эксплуатации, обуславливали единство интересов отдельного индивида и коллектива в целом, необходимость совместного труда, господство общественной собственности на средства производства, социальное и имущественное равенство всех людей. Это приводило к тому, что **воспитание приобретало общественный характер**, заключавшийся в том, что: *во-первых*, в первобытных общинах одинаково воспитывали всех без исключения детей; *во-вторых*, вся община, каждый ее член заботились по мере необходимости о воспитании каждого ребенка; *в-третьих*, всех детей готовили к деятельности на пользу общины, воспитывали в духе подчинения интересов отдельного индивида интересам коллектива. Различия в воспитании касались лишь мальчиков и девочек, что обуславливалось господством системы естественного половозрастного разделения труда.

**Общая модель** относительно направляемой социализации в первобытной общине выглядела следующим образом: первые 3–4 года ребенка воспитывает мать; с 3–4 лет дети начинают помогать по хозяйству; в 6–8 лет происходит разделение воспитания по полу; с 9–11 лет начинается подготовка к *инициации*; в 13–15 лет прохождение через инициацию. Сам обряд инициации, в сущности, определялся как смерть детства и рождение взрослости. При этом мальчик, как правило,

получал новое имя. Обряд инициации — церемония посвящения детей в полноправные члены первобытного коллектива — происходил, когда детям исполнялось 13–15 лет; в нем участвовала вся община, он продолжался несколько дней. Празднества начинались с раскрашивания, ритуальных действий (костер, танцы, принесение жертвы и т.п.). Затем проводился экзамен «на взрослость», когда испытуемый должен был выполнить задание (например, поймать с трех раз руками рыбину) и продемонстрировать терпение, ловкость, выносливость (жажды, болевых ощущений). Во время инициации снимался последний запрет (*табу*) на верования, обряды. Выдержавшие испытания становились полноправными членами общины, не прошедшие их подвергались насмешкам и отправлялись на повторную подготовку.

Экзамен принимала вся община. Она должна была удостовериться в том, насколько хорошо и надежно усвоены молодежью общественные правила и нормы поведения, взаимоотношения со взрослыми и стариками; приверженность их к религиозным верованиям и обрядам; способность самостоятельно обеспечивать и защищать жизнь свою и соплеменников. Система подготовки молодых поколений как бы естественно замыкалась: община начинала эту подготовку, она же и заканчивала ее, приняв экзамен на социальную зрелость. Этой акцией проверялись и закреплялись необходимые ценностные основания и ориентиры, отвечающие интересам всего первобытного коллектива.

Высокая эффективность этого стихийного воспитательно-го процесса, имевшего явную социальную направленность, обеспечивалась могучим фактором — единством требований, предъявляемых подрастающим поколениям общиной, воспитателями, самой жизнью; неколебимостью и устойчивостью этих требований, сформированных тысячелетними традициями. Заботливость и доброжелательность, любовь, которые демонстрировались взрослым населением общины по отношению ко всем детям, исключали сиротство и безнадзорность. Этим обеспечивался мощный эмоционально-ценностный по своему характеру фундамент социализации.

Развитие производительных сил, разделение скотоводства и земледелия привело к разложению первобытной общины, общественному разделению труда, возникновению частной собственности на средства производства, а следовательно, и социального неравенства. Общественное положение человека определялось его экономическим состоянием и принадлежностью к социальной группе. **Зарождение имущественного и социального неравенства**, постепенное дробление общин на семьи, превращавшиеся в самостоятельные хозяйственные ячейки, обусловило изменение характера воспитания, которое из всеобщего, равного, контролируемого общиной стало превращаться в семейно-сословное. Если в первобытной общине были три группы — дети, взрослые и старики, то в соседской возникают социальные страты уже не по возрастному признаку — жрецы и другие. Основные функции воспитания, цели, содержание и формы всё более различались для зарождавшегося жречества, вождей, воинов и основной массы трудового населения, сосредоточиваясь в семье.

**Общественное положение детей стало определять их положение в воспитательном процессе.** Это объяснялось, *во-первых*, необходимостью обеспечивать усвоение представителями каждой конкретной группы различных элементов социального опыта, например опыта ремесленного производства для ремесленников, а в ряде случаев — не допустить усвоения этих элементов представителями других групп, например священного жреческого знания. *Во-вторых*, необходимостью закреплять из поколения в поколение неодинаковое общественное положение различных групп и, соответственно, их представителей в общине. *В-третьих*, различными материальными возможностями, которыми обладала каждая социальная группа для воспитания детей. Усиливавшееся разделение труда вызывало необходимость определенной специализации в обучении и воспитании детей.

Воспитание рядовых общинников осуществлялось в неинституализированных формах в процессе повседневного общения старших и младших поколений. В основе их педагогического идеала лежал труд как высшая социальная и

нравственная ценность. Возникновение профессионального ремесла требовало квалифицированных работников, что обусловило появление ремесленного ученичества. Ремесленник обучал своего сына или поступившего к нему в учение подростка ремеслу, постепенно включая их в производительный процесс. При этом содержанием образования являлись не только производственные знания, умения и навыки, но и нормы поведения, мировоззренческие установки, религиозные представления, специфические для данного социального слоя.

Воспитание представителей зарождавшихся привилегированных социальных групп существенно отличалось от воспитания детей и подростков общей массы общинников. Будущие жрецы получали интеллектуальную подготовку, осваивали религиозные ритуалы и знание, считающееся священным, а следовательно, недоступное для «непосвященных»; воины проходили специальное военное обучение.

Существенно изменяются функции и социальное предназначение инициации: в ней сохраняются элементы прежнего равенства и всеобщности, но у привилегированных сословий (жрецы, военачальники и др.) уже возникают закрытые формы инициации, где им передаются специальные знания и умения, обеспечивающие их закрепление в соответствующей социальной страте, особые права и полномочия. На этом этапе человеческой истории инициации постепенно утрачивали свой всеобщий характер и превращались в институт воспитания социальной верхушки.

С разложением первобытного общества первобытные коллективы стали терять принадлежавшее им ранее безусловное право на детей, которое всё в большей степени становилось достоянием формирующейся семьи во главе с отцом. Круг лиц, принимавших активное участие в воспитании детей, сужался, ими становились преимущественно матери и главы семей.

Около 9—11 тыс. лет до н.э. в Малой, Передней и Средней Азии началось становление производящей земледельческо-скотоводческой экономики. В поздних формах перво-

бытной общины (7—5 тыс. лет до н.э.) наряду с традиционными занятиями — охотой, собирательством и т.п. — начинают развиваться земледелие и скотоводство. С усложнением и изменением хозяйственных и социальных связей зарождается новый субъект социализации — семья. Запрет браков в пределах одной родственной группы (*экзогамия*) привел к новой организации родового общества, основой которого являлась моногамная (*парная*) семья во главе с отцом. Она становится главным субъектом социализации. Заботясь о продолжении и укреплении своей родословной, семья (отец, прежде всего) передавала свою профессию детям. Профессиональная подготовка включала не только передачу производственных знаний, умений и навыков, но и норм социального поведения, религиозных представлений, мировоззренческих установок — взглядов, представлений, убеждений. Семейная форма организации воспитания становится основной в процессе социализации.

В результате непосредственная жизнедеятельность ребенка и подготовка его к взрослой социальной роли начинают всё более отдаляться друг от друга. Расслоение общества приводит к расхождению целей воспитания, а также ценностных ориентиров у различных социальных групп. Практика воспитания способствовала закреплению за каждым человеком определенной общественной функции, определенного социального статуса. Его важнейшей задачей всегда оставалось сохранение существующих классово-сословных различий.

**Главные задачи социального воспитания** — передача материальной и духовной культуры — были связаны с передачей профессии от отца к сыну. Профессиональное образование становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется и составляет основу социализации: через овладение профессией происходит развитие сил, способностей и возможностей личности; в профессиональной деятельности самореализуется личностный потенциал индивида.

### § 3. Социальный характер воспитательной практики в древнейших государствах

Первые государственные образования появились более 5 тыс. лет назад в долинах Нила и Евфрата. Как свидетельствуют письменные источники, у народов Древнего Востока дальнейшее развитие получило семейное воспитание, возникшее в первобытном обществе. Это обуславливалось ростом экономической самостоятельности семей, утверждением традиции наследования детьми социального положения и занятий своих родителей. **Воспитание есть долг родителей.** Эта идея пронизывала многие правовые, религиозные и литературные тексты. К их числу относятся, например, Законы вавилонского царя Хаммурапи (первая половина II тыс. до н.э.), «Книга Притчей» иудейского царя Соломона (нач. I тыс. до н.э.). В «Притчах» подчеркивалась решающая роль в воспитании родителей, прежде всего отца, имевшего над детьми неограниченную власть: *«Слушайте, дети, наставления отца и внимайте, чтобы научиться разуму».*

В «Книге Притчей» содержались педагогические рекомендации, являвшиеся результатом осмысления и обобщения многовековой практики патриархального семейного воспитания. В них указывалось на необходимость начинать воспитание детей с раннего возраста и рекомендовалось широко применять телесные наказания: *«Наказывай сына своего доколе есть надежда и не возмущайся крикам его... Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына, а кто любит, тот с детства наказывает».*

Опыт семейных отношений стал основой традиций общественного воспитания детей в Древнем Китае. Считалось, что в каждом доме обитал свой домовый (цзаован), который бдительно следил за поведением, трудом и прилежанием домочадцев, особенно девочек и женщин. Поэтому всем приходилось соблюдать многочисленные табу (на бранные слова, поступки и т.д.), что дисциплинировало поведение каждого человека. **Семья становится основным институтом социализации в традиционном обществе.**

Однако семейное воспитание, являвшееся основной формой педагогической практики народов Древнего Востока, не могло обеспечить потребности общества в образованных людях, умеющих читать и писать, владеющих основами математики и астрономии, сведущих в законодательстве. Образованные люди были необходимы для четкой организации работы громоздкого государственного аппарата, для управления храмовым и царским хозяйством. Это внесло существенные изменения в практику передачи знаний и потребовало особой организации обучения, дополнявшего семейное воспитание. Появились специальные образовательные учреждения — *школы*. Возникновению школ способствовало развитие письменности. Овладение древними системами письма (клинописью, иероглифами) было сложным и трудоемким процессом, требующим специального длительного обучения. Грамотность являлась необходимым элементом образования чиновников, жрецов, землемеров. В свою очередь, письменность обеспечивала возможность создания более эффективных методов преподавания, не ограниченных рамками устных повторов и словесных инструкций.

Первые школы возникли в Месопотамии и Египте в III тыс. до н.э. Древневосточные школы были призваны не только дать образование, но и воспитать дисциплинированных волевых исполнителей, убедить их в том, что путь, по которому они идут, сулит выгоду и благополучие, превратит их в надежную опору государства. Школы, которые были почти в каждом городе, постепенно превращались в центры культуры и просвещения, при них создавались большие книгохранилища, библиотеки.

В период расцвета Вавилонского царства (первая половина II тыс. до н.э.) ведущую роль в деле образования стали играть дворцовые *храмовые школы*, которые располагались в зиккуратах. Они имели множество помещений для занятий писцов, библиотеки. Эти комплексы «библиотека — школа» назывались «домами знаний». Всё это свидетельствовало о том, что образование и культура стали необходимым условием для развития потенциальных возможностей человека и его

самореализации, т.е. процесс социализации обретал качественно новую характеристику — *образованность*.

Одновременно усиливается общественное внимание к воспитанию, которое начинают рассматривать как одно из важнейших средств совершенствования общества. Идеологическое и нравственное воспитание и образование граждан имело религиозную основу. Молодежь воспитывалась в соответствии с идеалом древнего египтянина — немногословный, трудолюбивый, терпеливый человек, стойко переносящий удары судьбы.

В основу традиций общественного воспитания детей в Древнем Китае был положен опыт семейно-общественного воспитания. Воспитательные отношения основывались на преклонении и почитании младшими старших. Социальный статус учителя был очень высок: он был для учеников как отец, его деятельность считалась весьма почетной.

Первые школы в Китае возникли в III тыс. до н.э. Они были двух типов — *сян* и *сюй*. Школы *сян* первоначально были местом прибежища престарелых, которые обучали и наставляли молодежь. В школах *сюй* молодежь училась стрельбе из лука. Социально-педагогическая работа осуществлялась обществом посредством воспитания нравственности, трудолюбия своих граждан с помощью мистических сил. Такие настрой и образ жизни обеспечивались наглядной «агитацией»: многочисленные картинки тушью воспроизводили нравоучительные сценки из народной жизни, сказок.

К числу первых представлений о социальном содержании воспитания можно отнести сформулированное в Древней Индии с середины I тыс. до н.э. отношение к ученичеству как к закономерному этапу в жизни человека. Кастовое деление древнеиндийского общества, освященное индуизмом, обусловило религиозное и законодательное закрепление различий в воспитании и образовании для высших и низших социальных слоев. Для *брахманов* (жрецов) считалось необходимым прежде всего воспитание чистоты и праведности, для *кшатриев* (воинов) — мужества и смелости, для *вайшьев* (земледельцев) — трудолюбия, для *шудр* (слуг и ремесленников) — покорности. Для трех высших каст обучение счита-



лось обязательным. В период ученичества человек должен был приобрести знания и навыки, необходимые ему в зрелом возрасте, а также усвоить правила поведения, обязательные для его касты. Распространению образования в Древней Индии способствовало новое религиозно-философское учение — *буддизм*. Согласно буддийской традиции, учитель должен был постоянно наблюдать за учеником, учить его, к чему следует стремиться, чего следует избегать. Он должен был познакомить ученика с принципами сохранения здоровья и личной гигиены с учетом того социального положения, которому он соответствует.

Особое внимание в учении **Конфуция** (ок. 551–479 до н.э.) отводится нравственному самосовершенствованию личности как необходимому элементу формирования гражданского сознания человека. Ведущее положение его учения — тезис о **правильном воспитании граждан как неременном условии процветания государства**. Прочность и жизненность общества покоятся на воспитанности его членов, поведение и функции каждого из них определяются его социальным статусом: *«Государь должен быть государем, сановник — сановником, отец — отцом, сын — сыном»*. Природное в человеке — тот материал, из которого при правильном воспитании можно сделать идеальную личность (благородного мужа). Однако воспитание не всесильно: унаследованные черты во многом определяет эффективность воспитания человека, которое продолжается всю жизнь.

В основу нравственного воспитания им положено пять правил: почитай родителей; служи господину, как самому себе; уважай братьев; живи в мире с женой и выполни то, что обещал. Во II в. до н.э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией императорского Китая. Оно способствовало утверждению в Китае культа образованного человека, превращению заботы об образовании в важнейшую часть государственной политики.

Заложенные в древнейших учениях подходы к представлению о назначении воспитания в жизни общества и отдельного человека стали основой для формирования социально-педагогической традиции.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Каковы социальные предпосылки возникновения воспитания как общественного явления?
2. Каковы цели и механизмы реализации социализации в первобытном обществе?
3. Как воспитание начинает отделяться от процесса социализации?
4. Каков социально-педагогический смысл древнейших обрядов?
5. Какова социальная функция обучения в древнейших государствах Востока?
6. Почему семья продолжает оставаться основным субъектом социализации в древнейших государствах мира?
7. Почему школу можно определить как первый государственный институт социализации?
8. Охарактеризуйте направления социализации в древнейших государствах.
9. Какова роль религии в формировании общественных основ воспитания?

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Используя дополнительную литературу (исторического, этнографического, антропологического характера), подберите материал, который может стать иллюстрацией к содержанию процесса социализации в родовой общине. Какой социальный опыт приобретался в данном процессе? Какие социальные нормы и ценности усваивались?
2. Приведите примеры, доказывающие социальную направленность воспитания: а) в семье; б) в первых образовательных учреждениях в древнейших государствах.
3. Используя тексты-афоризмы Конфуция («Беседы и суждения») дайте характеристику представлений о роли среды в жизни человека. Какими чертами должен обладать «добродетельный» человек, живя в таком обществе?
4. Охарактеризуйте задачи воспитания как социального института по древнейшим законодательным источникам («Законы вавилонского царя Хаммурапи»).
5. Приведите примеры, характеризующие цели и основные направления воспитания в Древнем Египте, Древней Индии, Древнем Китае.

6. Сделайте конспект главы III («Нормативный канон человека и стиль социализации») в книге И.С. Кона «Ребенок и общество». Покажите, как цели, задачи и методы воспитания связаны с нормативным образом ребенка в культуре. Что и как влияет на locus контроля? Как происходит усвоение свойственного данной культуре нормативного канона человека? Как различаются термины «социализация» и «воспитание»?



### Литература

1. *Артемова О.Ю.* Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине (по австралийским этнографическим данным). — М., 1987.
2. *Басов Н.Ф.* История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005.
3. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А.И. Пискунова. — М., 2001.
4. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. — М., 1988.
5. *Конфуций и его школа* / авт.-сост. В.В. Малявин — М., 1996.
6. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. Глава 4. — М., 1994.
7. *Крамер С.* История начинается в Шумере. — М., 1991.
8. *Кудрявцев М.В.* Буддизм в Наланде. — М., 1983.
9. *Летурно Ш.* Эволюция воспитания у различных человеческих рас. — М., 1900.
10. *Оппенгейм А.* Древняя Месопотамия: портрет погибшей цивилизации. — М., 1980.
11. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции): эксперим.: учеб. пособие. — М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
12. Психологические аспекты буддизма / под ред. В.В. Мантатова. — Новосибирск, 1986.
13. *Семененко И.И.* Конфуций. Изречения. — М., 1994.
14. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: очерки развития педагогической теории. — М., 1979.
15. Хрестоматия по истории Древнего Востока / под ред. М.А. Коростовцева [и др.]. — М., 1980.

## Глава 2

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРАКТИКЕ И ИДЕЯХ АНТИЧНОСТИ

- ◆ *Социально-педагогическая практика античности: афинская и спартанская модели.*
- ◆ *Античное воспитание, его социальная сущность: Платон и Аристотель о сущности общественного воспитания (цели, содержание, организация).*
- ◆ *Социальная направленность древнеримской воспитательной традиции.*

### § 1. Социальное воспитание в Древней Греции

По П. Барту, «первая сознательная система педагогики, возникшая в западноевропейском культурном мире, является уже ясно выраженной социальной педагогикой». Этому способствовало утверждение новых форм общественного развития в античности.

Социальный характер воспитания в античном обществе определялся, прежде всего, свободным *демократическим строем*. Античный город-государство (*полис*), будучи коллективом полноправных граждан земельных собственников, избиравших городские власти, обеспечивал эксплуатацию рабского труда; регулировал внутреннюю и внешнюю торговлю; стимулировал развитие ремесла и строительства за счет государства; устраивал празднества и театрализованные представления. Начиная с гомеровской эпохи (VIII в. до н.э.) *народное собрание*, в котором каждый свободный гражданин был полноправным участником, стало важнейшим общественно-воспитательным учреждением, вовлекающим всех и каждого в общественное дело. Городской уклад жизни с характер-

ным для него демократическим устройством, товарообменом и другими видами хозяйственной деятельности, в которых принимали участие большие массы людей самого различного происхождения, формировал особый образ жизни.

В рамках полиса понятие *гражданина* совпадало с понятием *человека*, своими делами утверждающего себя и свое право на уважение в обществе. Это нашло свое подтверждение в мифологии и греческом эпосе, где главные герои совершают труды и подвиги ради людей (Геракл), защищают родной город от врагов (Гектор), преодолевают все препятствия на пути к родине (Одиссей), для которых вечная слава и память потомков важнее спокойной и безопасной жизни (Ахилл). Вплоть до эллинистической эпохи именно государство оставалось «этическим горизонтом» для каждого грека. Государственные интересы были неотделимы от личных, нигде в мире свобода полиса не сочеталась настолько органичным образом с индивидуальной свободой человека, как в Греции той поры. Поэтому в политических интересах государства было воспитать из подрастающей молодежи людей, умеющих «делать добро» государству; задачи политические здесь сливаются с задачами педагогическими. Такой идеал самоутверждения в борьбе за признанные обществом ценности, готовность пожертвовать многим ради его интересов и благополучия обеспечивали активное участие граждан в жизни родного города.

В архаическую эпоху происходит становление полисной системы воспитания. На смену колесницам и отдельным поединкам знатных воинов приходит фаланга, действовавшая в сомкнутом строю и представлявшая гражданский коллектив полиса на поле боя. Крестьяне и новые торгово-ремесленные слои населения утверждают политические права в борьбе с родовой аристократией. Неотъемлемой частью их является право на связанное с полисными традициями воспитание, которое раньше было достоянием отдельных аристократических семей. Изучение гомеровских поэм, музыки (игра на лире, пение, танцы) и занятия физическими упражнениями составляли основное содержание традиционного образования в

архаический период греческой истории. В этих условиях с VII в. до н.э. распространяются школы: индивидуальное образование сменяется коллективным.

Школы не только обеспечивают возросшие потребности общества в образованных людях, но и становятся важным средством приобщения подрастающих поколений к полисной идеологии. Страстное желание и стремление «стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же властвовать» (Платон) — вот главная добродетель человека античного мира. В связи с этим задача личностного служения обществу-государству выдвигается как высшая доблесть. Идея гармоничности всестороннего развития личности подразумевала гармоничное соотношение «разумных слов и достойных дел». Причем понимание добра как общественного поступка и умение воплотить это добро в жизнь определялись также интересами государства.

Принцип воспитания для общества при помощи соответствующей общественной организации достиг в античном мире высокого совершенства. Общество всегда и везде было на первом плане. В интересах общества направлялось, естественно, и всё полисное воспитание — массовая древнегреческая воспитательно-образовательная практика, традиционно представляемая как *спартанская и афинская модели воспитания*.

В *спартанской модели воспитания* нашла свое отражение потребность спартанского государства в мужественных, дисциплинированных, закаленных воинах, способных отстаивать его интересы. Подрастающие поколения готовились к служению полису, к борьбе за его существование, за сохранение и приумножение его могущества. Осуществляемые городом-государством педагогические функции по воспитанию подрастающих поколений органически согласовывались в своей направленности со всей жизнедеятельностью общества, со всеми процессами социализации. Всё воспитание велось по общей, единой для всех системе и под надзором должностного лица, назначавшегося советом старейшин — *педонома* (греч. *paidonomos*, от *país* — дитя и *neto* — управляю).

Воспитание носило выраженный общественный характер, так как готовило людей, беззаветно преданных государству и умело выполнявших его задачи. Воспитание осуществлялось в специально создаваемых обществом организациях (школах-общинах), представлявших модель той же жизни, какую нужно было вести каждому впоследствии. Мальчики здесь жили постоянно, спали в общих бараках, ели за общим столом, отчасти добывали провизию для этого стола, совместно охотились, совместно участвовали в «хорее» (плясках) во время религиозных празднеств, вместе учились, посвящая время главным образом физическим упражнениям. Те же общая жизнь в бараках и обед за общим столом продолжались и после 18 лет, когда юноша переходил в специально-военную школу эфэбов и когда после этого еще на 10 лет привлекался непосредственно к военному делу, и даже после 30 лет, когда он становился полноправным гражданином.

**Афинская модель воспитания** определялась в связи с другими жизненными требованиями. Для афинской демократии также насущной была потребность разрешения политических проблем. Однако открытое и систематическое обсуждение политических вопросов, участие в демократических институтах, борьба мнений и культура устной речи — всё предполагало большее стимулирование развития индивидуальных способностей и их использование на благо государства. Именно это заставляло афинян интенсивно искать ответы на вопросы: как достигается и поддерживается образцовое поведение (*арете*) и каким должно быть образование, ведущее к нему (*пайдейя*)? И в осуществлении этого образования ведущую роль должны были играть государственные силы.

В афинском воспитании были воедино связаны интеллектуальный, эстетический, физический, моральный элементы: красивая, добрая, разумная и добродетельная жизнь составляла одно неразрывное целое. Моральный момент, помимо общего строя школьного воспитания, усиливался еще и влиянием взрослого «вдохновителя», существование которого в Афинах не было таким неизменным правилом, как в Спарте, но и здесь было очень распространенным явлением.

Мальчики находились под большим влиянием как со стороны отдельных друзей из числа взрослых, так и подвергались воспитательному воздействию со стороны взрослых посетителей, постоянно бывавших и в *палестрах*, и в *гимназиях*. Они могли не только получать прямые указания относительно физических упражнений, но и вслушиваться в те философские и политические разговоры, какие вели старшие между собою. Еще большим было непосредственное влияние жизни на учеников государственных гимназий (16—18 лет) и на *эфебов* (18—20 лет). Последние получали свое воспитание в лагере, но принимали также живейшее участие в религиозных церемониях и общественных играх. И «гимназисты», и эфебы уходили уже из-под влияния «педагога» — того воспитателя, дядьки, который водил их в школу, но подчинялись присмотру государственных чиновников — *педотриба* и *софрониста*, из которых первый должен был следить за физическими упражнениями, а второй — за нравственностью юношества. Гимназия брала на себя непосредственно лишь физическое воспитание юношества, интеллектуальное и нравственное воспитание оно получало путем общения со взрослыми людьми, путем участия в прениях на площадях, в разговорах на пирах, а также путем посещения театральных представлений или зала судебных заседаний.

Таким образом, и в спартанской, и в афинской моделях воспитания последовательно просматривается осознанная потребность общества в совершенно определенном типе личности, который связан с типом общественных отношений. В античном обществе процесс формирования личности базировался не столько на педагогической организации жизни детей, сколько на приобщении их к жизнедеятельности общества. Здесь налицо доминирование «относительно направляемой социализации», в рамках которой деятельность государства (прежде всего как политической структуры) оказывается объективно существенной.



## § 2. Идея общественного воспитания в античном мире

Античные философы используют термин «воспитание», который по контексту можно соотнести с проблемами обучения, воспитания как целенаправленного формирования личности, социализации, как социального становления и осуществления человека в мире. В античной культуре, в трудах древнегреческих философов (Аристотель, Платон) появляется упоминание об *общественном воспитании*, которое противопоставлялось семейному, т.е. не находящемуся под контролем государства. «Хотите получить понятие о воспитании общественном, читайте «Государство» Платона» — писал в XVIII в. Ж.-Ж. Руссо.

Обоснование идеи общественного воспитания строится на философских построениях понимания общественной сути античного человека: «Человек есть существо общественное в большей степени, нежели пчелы и другие стадные животные». Этот вывод, к которому приходит Аристотель, весьма показателен: человек по своей действительной «природе» не является ни «семейным», ни «сельски-слободским» существом; он «по природе своей существо политическое». То есть человек и общество (государство) неразделимы, невозможны порознь. В этом — гармония существования человека в мире.

Платон выдвигал тезис о том, что внутренний строй души, достигшей совершенства, соответствует строю идеального общества. Это совпадение и должно было обеспечить гармоническое единство личностного и коллективного начал в воспитании, в человеке, в обществе. Гармонизацию интересов личности с интересами обществ он видел в сочетании ориентации на достижение практического успеха и безусловных ценностных установок универсального характера. По Платону, индивид всегда живет и действует в обществе и так или иначе включен в сложную цепь общественных отношений.

Стремясь обеспечить гармонию взаимоотношений человека и общества как непосредственную основу мироздания, античные философы смогли найти для этого эффективное средство, обозначенное ими как «общественное воспитание».

Образ общественного воспитания, существовавший в античной культуре, представляется как воспитание для государства, в интересах государства и при активном участии государства. Это нашло свое отражение в формулировании целей воспитания, в обосновании соответствующих им содержания и организации воспитания.

Назначение общественного воспитания относительно общества: быть гарантом государственной стабильности (Аристотель); средством преобразования общества и способом создания идеального государства (Платон). По выражению П.П. Блонского, «Древняя Греция растворяла педагогику в науке о государстве». Общественное воспитание как единое воспитание, имеющее общую цель, выполняет миссию объединения греков, «живущих в собственно Греции, разрозненных колонистов от Ливийской пустыни до центрально-азиатских степей, в конце концов разрозненных варваров — это сам факт попытки приспособиться к единому идеальному типу человечности...». Поэтому, считает А. Марру, всюду, где появляются и начинают жить греки, они тут же принимают за создание своих воспитательных институтов.

Назначение общественного воспитания относительно человека: готовить людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям (стражей, правителей и философов) и соответствующему им образу жизни (Платон); формировать «привычки к нравственному поведению» (Аристотель). Благодаря общественному воспитанию человеку удастся реализовать свою подлинную (античную) человеческую сущность. В более широком смысле — это «посвящение в греческую жизнь, которое формирует ребенка и юношу исходя из национальных обычаев, приучает его к этому особому жизненному стилю, который отличает человека от скота, эллина от варвара» (А. Марру), т.е. средство социальной идентификации человека. Решение этих задач в представлениях античных философов соотносилось, *во-первых*, с обучением и, *во-вторых*, с усвоением определенных поведенческих моделей, которые позволяли быть социально эффективными в данном социуме.

Значимость воспитания как общественного института закрепляется ответственностью государства за его организацию. Платон отстаивал идею максимальной педагогизации всей среды жизни человека: весь уклад жизни общества должен способствовать формированию у каждого ребенка требуемых качеств. Влияние семьи и иных обстоятельств, по Платону, следовало ограничить. В «Законах» он подчеркивал, что семейное воспитание может привести к разномыслию граждан, что крайне негативно скажется на государстве. А идеальное государство представляло в его размышлениях как коллективный воспитатель.

Рисуя идеальную картину воспитания, Платон синтезировал опыт как афинской, так и спартанской педагогической практик. Говоря о том, что воспитание имеет своим стержнем помощь индивидуальной душе в припоминании абсолютных идей, Платон ставил в центр педагогического процесса личность, развитие ее внутренних потенций. Утверждая, что воспитание должно быть направлено на интеграцию человека в жесткую социальную систему, он делал акцент на общество. Это противоречие Платон пытался преодолеть, выдвигая тезис о том, что внутренний строй души, достигшей совершенства, соответствует строю идеального общества. Это совладение и должно было обеспечить гармоническое единство личностного и коллективного начал в воспитании, в человеке, в обществе. Гармонизацию интересов личности с интересами обществ он видел в сочетании ориентации на достижение практического успеха и безусловных ценностных установок надличностно-универсального характера.

Как и Платон, Аристотель считал воспитание важнейшей социальной функцией и предметом заботы законодателей, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом. Он подчеркивает, что каждому общественному строю должно соответствовать свое специфическое общественное воспитание, которое имеет гораздо больше шансов быть правильно организованным, чем стихийное, семейное.

Таким образом, главная задача государства — это «правильное» воспитание, а главная задача воспитания — готовить

людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям и соответствующему им образу жизни.

Идеализм Платона в итоге вылился в жесткую рациональную точку зрения на роль и место общества в воспитании и место воспитания в жизни человека и общества. Общество / государство всегда правы, поскольку идеальное государство раз и навсегда данный образец и всякое отклонение от него — зло. Причем роль и место самого человека в этом процессе вторичны. При подобном общественном / социальном воспитании на первый план выходит освоение социально- (если быть более точным, государственно-) одобряемых норм и ролей.

В отличие от Платона, Аристотель выделяет две разновидности воспитания: *общественное* и *семейное*. Оба вида воспитания неразрывно связаны и направлены на общую задачу, поскольку, по мнению Аристотеля, цель жизни человека может быть достигнута только при разумном социальном устройстве общества. Общественное воспитание было призвано регламентировать общий порядок, а семья и индивидуальное воспитание должны решать конкретные педагогические задачи. То есть общественное воспитание в аристотелевском понимании — в большей степени процесс взаимодействия человека со всем многообразием факторов окружающей среды. Аристотель более сдержанно оценивал возможности воспитания в формировании человека. По мнению Аристотеля, цель жизни человека — состояние «эвдемонии» (*греч.* — счастье). В этом процессе очень важную роль составляют индивидуальные возможности человека.

Это отличие связано с аристотелевским пониманием социальности / общественности. В представлении государства Аристотель привносит «психологический» момент: государство как своего рода общение, «некоторая форма общежития», в которой присутствует своеобразный тип общественных отношений — дружеских. Человек участвует в социальном пространстве большей индивидуальной свободы и личной самодеятельности — пространстве межличностных контактов, новых форм общения, инициатором которых индивиды вы-

ступают именно как индивиды, представляющие сами себя, а не различные надперсональные общности и коллективы.

Эпоха эллинизма привела к закату античного полиса. Эллинистические монархии, возникшие на обломках империи Александра Великого, выдвинули на повестку дня новый этический идеал, породив понятие «подданный» вместо классического «гражданин». Это повлекло за собой пересмотр древних гражданских добродетелей, эпоха героев сменялась эпохой профессионалов (или функционеров). Новой реальностью эпохи эллинизма становится индивид, человек фактически обретает персональную свободу, которая находит отражение в философии индивидуализма, эгоизма и социального индифферентизма.

Наряду с социальными ценностями утверждаются индивидуально-духовные: индивидуальная духовная работа есть содержание жизни, а не служение обществу. Философия стоиков и эпикурейцев ставит мудреца вне обязанности выполнять социальные обязанности. Наслаждение материальной и духовной жизнью заняло место преданности государству, требовало определенной подготовки (хотя бы для понимания продуктов духовной культуры: философских идей и т.п.). Становление тенденции усиления внимания к человеческой индивидуальности в философском осмыслении способствовало развитию философско-педагогической рефлексии по поводу различий социально- и индивидуально-личностных механизмов воспитания.

### § 3. Социальное воспитание в Древнем Риме

В системе римского воспитания, которое имело также выраженный социальный характер, носителем социальности выступала семья. Каждая семья имела сложную структуру: в нее, помимо отца семейства (*патерфамилмас*), входили жена, дети, жены и дети сыновей, а также рабы. Группа семей, имеющая общее происхождение, образовывала *клан*, или *род*. Люди, не имеющие обычной правовой поддержки семьи

(например, чужестранцы, вольноотпущенники), могли присоединиться к чьей-либо семье. Таких людей называли *клиентами*, а их покровителей — *патронами*.

Особенности семейного воспитания в Древнем Риме: формирование нравственности, понимаемой как гражданственность; абсолютная роль власти отца; гендерная направленность влияния родителей (отец занимается воспитанием сыновей, мать — дочерей); традиции предков как средство воспитания. Семейное воспитание сочеталось с *религиозным воспитанием*. Особую роль играл военный образ жизни. Под влиянием афинской культуры постепенно формируются ценности «римской добродетели», которая означала мужество, верность долгу, умеренность в образе жизни в сочетании с преданностью государству, соблюдением законов и обычаев.

Во II в. до н.э. — II в. н.э. оформилась правовая система, ставшая классической основой для современных правовых положений, — так называемое *римское право*, в котором присутствовал ряд статей, прямо или косвенно касавшихся проблем помощи. В первую очередь, это затрагивало вопросы усыновления, опеки и попечительства над несовершеннолетними, над женщинами, над безумными, над расточителями. Так, существовали статьи, которые обеспечивали процедуру усыновления, опеки и попечительства. Были распространены *две формы усыновления*: в форме общественного узаконения (свободными гражданами); в форме «продажи члена семьи в рабство» — для привлечения дополнительной рабочей силы в семью.

Особый подход осуществлялся к лицам, имеющим права (правоспособные), но не обладающим достаточной степенью разумности и зрелости воли (недееспособные). К последним, по римскому праву, относили несовершеннолетних и безумных, а также женщин и расточителей. Опека становилась общественной повинностью в двояком смысле. Прежде всего, опека в смысле заботы о лицах, которые сами о себе позаботиться не могут — есть общая обязанность государства, и оно постепенно усиливает контроль над деятельностью опекунов. В другом отношении опека превратилась в обществен-

ную обязанность отдельных граждан. В зависимости от объекта опеки выделялись различные формы: попечение о несовершеннолетних, опека над женщинами, попечительство над безумными, над расточителями. То есть в рамках римского права разрабатывались отдельные направления социальной деятельности государства.

Педагогические идеи (Сенека, Квинтилиан) связаны влиянием античной традиции, а также с более поздним распространением раннехристианских идей (Климент Александрийский, Иоанн Златоуст, Августин). На ранних этапах распространения христианства идея воспитания определяется как религиозно-семейная, без всякого вмешательства внешних сил. **Иоанн Златоуст** утверждал, что постоянное воспитательное воздействие благочестивых родителей, которое создает у ребенка определенный настрой души, выше обучения в общественных учебных заведениях: *«Если бы отцы тщательно воспитывали своих детей, то не нужно было бы ни законов, ни судилищ, ни мщений, ни наказаний и публичных убийств»*. Рациональное знание (внешнее, мирское) может заслонить духовное (интуитивное восприятие Истины). Поэтому благочестивые родители, хотя и не всегда владеют светской мудростью, гораздо ближе к ребенку и по природе и по Божьему замыслу. Устраняясь от воспитания собственных детей, перепоручая его воспитателям и учебным заведениям, родители совершают грех.



### Вопросы для самоконтроля

1. Как влияет на процесс социализации характер общественного устройства в античном мире?
2. Почему педагогика античного мира связана с политическим характером? В чем заключалась эта связь?
3. Каков был идеал социального воспитания в античном обществе и чем это было обусловлено?
4. Какова цель и в чем специфика социального воспитания в античном обществе?
5. Какие социальные институты участвовали в социальном воспитании в античном обществе?

6. Каково содержание античного образования и как оно способствовало реализации социальных целей?
7. Как меняются институты социализации и их учет в воспитательной практике?
8. Какова взаимосвязь философского учения Платона и идеи общественного воспитания?



### *Задания для самостоятельной работы*

1. Сравните организацию воспитания в спартанском и афинском обществах. Покажите общее на уровне содержания и организации, выделите особенности. Сделайте вывод.
2. В работах Платона и Аристотеля найдите определения общества, охарактеризуйте его структуру.
3. Составьте собирательную характеристику образа человека по работам античных философов.
4. Составьте тезаурус педагогики в античном мире.
5. Покажите, что термин «воспитание» в античной культуре является синонимом: социализации, обучения, воспитательной деятельности; политической задачи государства.
6. Сравните взгляды на общественное воспитание Платона и Аристотеля, используя следующие основания: философское определение человека в мире; роль среды в становлении человека; факторы среды, влияющие на становление человека; цель воспитания; содержание; субъекты воспитания; результат. Сделайте вывод об общем и различиях.
7. Докажите, что семейное воспитание в Древнем Риме носило выраженный социальный характер.
8. Л.Д. Синицкий утверждал, что социально-педагогическая практика античности складывалась на трех принципах: социальной, действенности и целостности. Приведите примеры, подтверждающие данное заключение.



### *Литература*

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. — М., 2000.
2. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика // Аристотель. Собр. соч.: в 4 т. — М., 1984. Т. 4.
3. Басов Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005.



4. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.
5. История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики: учебник / под ред. В.И. Беллева. — М., 2003.
6. История социальной педагогики: хрестоматия-учеб.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001. С. 25–37, 134–150, 163–181.
7. *Йегер В.* Пайдейя: воспитание античного грека. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. Т. 1. 594 с.
8. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963.
9. *Лурье С.Я.* История Греции. — СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993. 680 с.
10. *Марру А.* История воспитания в античности: Греция. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998.
11. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / под ред. К. Салимовой. — М., 1989. Ч. 1. Гл. 1, 3; Ч. 2. Гл. 3, 6.
12. *Платон.* Протагор // Платон. Собр. соч.: в 4 т. — М., 1990.
13. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. Ликург // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А.И. Пискунова. — М., 1981.
14. *Ромм Т.А.* Исторический генезис теоретических образов социального воспитания за рубежом. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.
15. *Синицкий Л.Д.* Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2003.
16. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И. Пискунов. — М., 1972.
17. Человек античности: идеалы и реальность / сост. В.И. Исаев. — М., 1992.

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНИЕ ВЕКА И ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

- ◆ Роль христианской идеологии в формировании взглядов на социальное воспитание.
- ◆ Христианское понимание социального аспекта воспитания (католический и протестантский подходы).
- ◆ Христианская практика помощи, ее педагогический потенциал.
- ◆ Школа как институт социализации.
- ◆ Социально-воспитательная практика эпохи Возрождения.
- ◆ Гуманизация сущности общественного воспитания в эпоху Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла).

### § 1. Роль христианства в формировании представлений о социальном аспекте воспитания

Христианское понимание мира и человека, пришедшее на смену античному, во многом стимулировало переосмысление и пересмотр всей педагогической традиции Запада. Христианская идеология обращена внутрь человека, и этим она противоположна античной системе социальных отношений. Христианское духовенство всячески отвергало античную культуру как языческую. Однако христианское мировоззрение отнюдь не раз заменило магические и мифологические представления. Так, героический эпос был хранителем истории, коллективной памятью, жизненным эталоном, средством идеологического и эстетического самоутверждения. Он сконцентрировал в себе важнейшие стороны духовной жизни, идеалы, эстетические ценности. «Песнь о Роланде» (Франция), «Песнь о моем Сиде» (Испания), «Песнь о Нибелунгах» (Германия),

«Старшая Эдда» (Исландия) и другие, помимо того, что вмещали в себя систему мировоззрения, духовный опыт поколений, были общенародным достоянием, доступным «социально-ценностным» кодексом человека в эпоху Средневековья и средствами ритуально-символического осмысления действительности.

Боги «варварской» мифологии — это олицетворение не только природных, но и социальных сил. Например, Вотан (Один) — бог бури, вихря; глава германского пантеона, одновременно и вождь-воитель, стоящий во главе небесного героического воинства, и олицетворение идеалов верности, служения, воинского мужества, признание более высокой значимости общности племени, чем индивидуальной жизни.

В раннехристианской культуре, объединившей в себе библейскую религиозность с логико-философской образованностью античного наследия, Христос воспринимается одновременно как Педагог и как Отец, более значимый, чем физический глава римской фамилии. Все процессы развития и, следовательно, воспитания человека управляются Господом с внешней стороны. Педагогический комплекс внешних воздействий, внешних условий воспитания — планеты, солнце, луна, времена года и смена дня и ночи, правильная последовательность в обучении и качества наставников, условия вскармливания ребенка, т.е. всё то, что с современных позиций может быть охарактеризовано как факторы социализации, — целиком и полностью был соподчинен Божественному. Однако всё это корреспондировалось с внутренними условиями христианского воспитания (качества души, чувства к сопереживанию, способность вспоминать Божественное и пр.). И то и другое вдобавок испытывало воздействие мира Божественного через всю систему церковных ритуалов.

Это меняет значение внутренней жизни человека, которая приобретает первостепенную религиозную ценность. «Воспитательное кредо» христианства было сформулировано в Первом послании к коринфянам Папы Римского Климента (96 г. н.э.): «Дети ваши пусть получают воспитание христианина: пусть научаются как сильно перед Богом смирение, что

значит перед Богом сильная любовь, как прекрасен и велик страх Божий и спасителен для всех, свято ходящих в нем чистым умом» (21:8). Поэтому сама идея общественного воспитания как светского, государственного воспитания (в античной трактовке), на первый взгляд, противоречила христианскому учению о воле человека.

В отличие от античного мироощущения, которое формировалось под влиянием язычества и уделяло большее внимание внешним обстоятельствам, христианство направлено на постижение внутренней сущности человека. Цель жизни христианина — спасение души, и это зависит от самого человека, его личности, родителей. Приобщение к Истине (к Богу) в христианстве возможно напрямую через мистические действия, внешнее обучение тоже может способствовать этому, но лишь как второстепенное средство. При этом излишнее увлечение социальной жизнью отвлекает от подготовки к вечной, будущей жизни, что также умаляет роль всяческих внешних воздействий, за исключением семьи. Поэтому идея общественного воспитания как светского, государственного воспитания (в античной трактовке), на первый взгляд, противоречила христианскому учению о воле человека.

С другой стороны, религиозное воспитание, оформляясь и дифференцируясь как самостоятельный вид воспитательной практики, обладало достаточно серьезным социально-воспитательным потенциалом. Христианские идеи и принципы: открытости, перспективы, равенства адресованы и даны каждому в отдельности, и в то же время имеют всеобщий характер:

- открытость определяется идеей равенства всех людей перед Богом, и механизм нравственного восхождения к Богу одинаков для всех: вера в Христа и жизнь по его заповедям;
- христианская религия закрепляет через традиции и праздники единство поколений, социальных групп, тем самым, способствуя стабильности общества, создавая условия для адаптации человека, облегчая процесс социализации;

- солидарность и взаимопомощь как основа жизни христианской общины.

Относясь негативно к идее социального воспитания (воспитания вне верующей семьи и общины), христианство, тем не менее, сыграло определенную роль в распространении идеи заботы, помощи. В рамках «теории милосердия» показателем нравственности человека объявляется его способность оказать содействие, сочувствие, поддержку.

Со временем непримиримость христианской церкви к светской жизни снизилась, содержание религиозного воспитания во многом стало, по сути, представлять именно социальное воспитание. В условиях господства религиозного сознания и доминирования церкви как социального института, процесс адаптации к обществу, приобщение к культуре этого общества, самореализация в этом обществе оказываются невозможны вне религиозного контекста. Христианство, будучи своеобразной морально-религиозной школой, отстаивало идею неограниченной «перевоспитуемости» людей, возможности их радикального пересоздания изнутри. Смысл христианского воспитания состоял в заботе о сохранении и развитии того, что в человеке создал Бог. А религиозное образование способствует постижению человеком высшей Божественной Истины. Всё светское образование, в конечном итоге, должно быть подчинено решению задач нравственного совершенствования личности в духе христианских идеалов и ценностей (Блаженный Августин). А основным содержанием религиозного воспитания стало приобщение к Богу через соблюдение правил, обязательных для всех.

«Общинность» семьи (семейное воспитание) и общинность средневековой корпорации (групповое обучение и воспитание) в своем коллективном обращении к Богу поддерживались монашеским христианством, ставшим проводником папской политики. Среди задач, которые ставились перед первыми монашескими обителями (IV–VI вв. н.э.), были и задачи воспитания детей. И. Кассиан (IV–V вв. н.э.), выявляя квинтэссенцию монашеской педагогики, утверждал, что внешнее поведение человека определяется его внутренним

состоянием, а лучшее средство достижения этого — молитва, а также послушание старшим, смирение, жизнь в строгом монашеском общежитии, исполненном физических работ. Подобные взгляды отражены в «Правилах», составленных Бенедиктом Нурсийским, которого считают родоначальником монашества на Западе (VI в. н.э.). Познание коллективного опыта монашества признается лучшим по сравнению с ученостью, знанием в собственном смысле слова, способом нравственного воспитания как социального воспитания, так как социокультурный опыт здесь воспроизводится в рамках монастыря как узкой корпорации.

Таким образом, христианство, не являясь в чистом виде ни педагогией, ни социальной педагогией, тем не менее, сыграло свою роль в формировании социально-педагогических подходов. Прежде всего, в силу того, что в рамках христианской педагогике детальному вниманию подверглись вопросы нравственного развития человека, семейного воспитания, влияния окружающей среды на индивида, роль церкви как социального института. Кроме того, христианская практика представила миру особые механизмы, с помощью которых человек способен оптимально взаимодействовать с другими людьми и окружающим миром.

Религия для средневекового человека была своеобразным *энциклопедическим компендиумом*, с помощью которого можно было составить определенное знание о мире (его начале и конце, структуре развития), человеке (его месте в мире, предназначении, системе ценностей). В моральной сфере она создавала *ориентиры человеческих отношений*, была регулятором поведения в жизни людей. Религия претендовала на то, чтобы дать исчерпывающий ответ на вопросы о будущем человека и человечества, развивая эсхатологию — учение о бессмертии души, и т.п. В библейской среде центральной всегда была практическая цель (христианская мораль требовала от человека соответствующего практического поведения в обществе), поднятая на уровень сакральной ценности.

В весьма нестабильную в психологическом отношении эпоху она была своеобразным *эмоциональным регулятором*,

давая выход социальным и личным чувствам, создавая иллюзию человеческой общности. Христианская установка на интерес к отдельной личности, ее внутреннему миру стимулировала обращение к эмоциональной сфере человека, сфере переживаний, что также расширяло содержание общественного воспитания в части его *духовно-ценностных ориентаций*. Вместо акцента на рациональное научное знание доминирует акцент на спасение души и ее нравственное формирование, на добродетель и мудрость. Обучение человека было направлено не просто на Разум человека, но, прежде всего, — на его Волю. Учить мыслить — это значит воспитывать одухотворенность ежедневного поведения.

Под влиянием идей *Реформации* (XIV–XV вв.) складывалась принципиально новая картина мира, общества, высвобожденная из-под опеки господства католической церкви, новая нормативная система поведения, в основе которой — *протестантизм*. Религиозно-философские представления протестантизма (XV–XVII) изменили понимание задач и способов воспитания. Мартин Лютер провозгласил абсолютную зависимость человека от Бога, а не от церкви. Кроме того, поскольку признавалось, что внутреннее общение с Богом осуществлялось в ходе самой мирской жизни, с помощью устроенного должным образом светского порядка, то и этот порядок, в первую очередь государственный строй, получил отныне религиозную санкцию на автономное развитие.

Как и классическое католическое христианское учение, протестантизм игнорирует идею социального (т.е. светского) воспитания. Религиозно-философская доктрина Реформации отрицает мистическое значение Церковных Таинств (в первую очередь причастия) и «добрых дел» как необходимых условий спасения души; Лютер признавал главным таким условием личную веру человека. Такая вера должна была быть основана на знании Писания, т.е. Библии. Отрицание священства в прежнем его понимании означало, что: священник не есть обязательный посредник между человеком и Богом; клирик не есть единственный толкователь христианского учения. Отсюда делался вывод, что каждый человек

может не только читать, но и объяснять Библию на основании собственного разума, который следует приучать к самостоятельному мышлению. Таким образом, главная цель жизни христианина — *спасение души* — в протестантизме во многом зависела от самого человека, его личности; и интерес к этой личности значительно повышался.

С другой стороны, несмотря на то, что учение о предопределении отрицало возможность и важность какого-либо внешнего воспитания (судьба каждого предопределена заранее, и никакое воспитание, тем более социальное, тут помочь не в состоянии), получить подтверждение своей праведности в этой, земной, жизни возможно добродетельным поведением, приверженностью к делам церковной общины, успехами в профессиональной деятельности и т. п. В основе представлений о способах адаптации к обществу, присвоении ценностей, норм находятся нравственные догматы протестантской этики, а сам процесс приобщения к обществу мыслится возможным при непосредственном участии основного носителя этой нравственности — протестантской общины. Нормирующие функции общины становятся доминирующими во взаимоотношениях индивида и общества. Тем самым во взаимоотношениях индивида и общества доминирующими становятся внешние, нормирующие функции общины, т.е. способы регуляции поведения человека оказываются социальными, в том числе и в процессе обучения и воспитания.

Религиозное представление (образ) общественного характера воспитания развивается специфичным видением социального поведения человека в педагогике *иезуитов*. Установка на авторитет, пример признанного знания, регламентация жизни воспитанников, — всё это способствовало утверждению иезуитской морали, подчиняющей личное начало в жизни человека, его собственное «Я». Эффективность педагогики ордена иезуитов во многом определялась доминирующей установкой на формирование приспособительных механизмов человека, развитие и формирование способности беспрекословно выполнять внешние требования, подчинять свою индивидуальность внешним обстоятельствам. Основной прин-



цип ордена — слепое подчинение авторитету — реализовывался через систему методов воспитания: групповой работы, соревнования, групповых обсуждений.

Здесь, как и в католическом, протестантском представлении, смысл воспитания заключен в служении высшему источнику — Богу, который является источником мудрости. Постигание этой мудрости — истинная сущность социализации человека с теологической точки зрения. «Вероучительное воспитание» (В.Г. Безрогов) независимо от религиозной принадлежности направлено: это воспитание в вере в Абсолютно Высшую Ценность... Обращение в веру есть приобщение к истине, просвещение. Различия присутствуют на уровне предпочтения тех или иных способов и средств приобщения человека к системе нравственных в рамках общего антропологического идеала религии ценностей. Так, классическое католическое христианство особое внимание уделяло знанию текста священного канона, отсюда — значение обучения как составляющего процесс социального воспитание. Протестантизм делает упор на деятельностный аспект — освоение опыта жизнедеятельности в рамках общины, иезуитское воспитание — на многообразии поведенческих стратегий приспособительного характера.

Христианская практика представила миру особые механизмы на уровне сочетания «рационального и мистического компонентов» (Т.В. Склярова), с помощью которых человек способен оптимально взаимодействовать (адаптироваться и обособляться) с другими людьми и окружающим миром. Например, таким *механизмом социализации* человека выступала идея и принцип *Imitatio Christi* («подражание Христу»). Или символизм, парадоксальность, как один из способов дополнения или разрушения обыденного мировосприятия и мироотношения, формирования *рефлексивности* — основы ответственного (в том числе и социального) поведения. Такими *ритуалами*, прежде всего, были исповедь и проповедь. Они, с одной стороны, являлись средством выработки способности личности к самооценке; а с другой — при помощи исповеди и проповеди прихожане усваивали религиозные максимы и интериоризировали христианское учение.

## § 2. Социально-воспитательная практика в Средние века

Сословно-корпоративное устройство средневекового общества предполагало наличие большого количества субкультур, групповых обычаев, традиций, норм воспитания, способов и методов обучения подрастающих поколений. Практика социальной педагогики в это время складывалась в условиях господства семейного и общинного воспитания. Усвоение социальных норм начиналось с самого рождения. Средневековая деревня жила в аграрном циклическом ритме с чередой сменяющих друг друга поколений, вовлечения детей в процессы жизнедеятельности. Дети являлись частью окружающей природы, всеобщих процессов рождения, взросления, старения и умирания. Они воспитывались на идеалах мифов и легенд, где люди с раннего детства совершают героические поступки. Идеалы христианского деревенского воспитания стали основой для создания рыцарской культуры.

Система образования подразумевала *сословный уровень*, в котором выделялись крестьянские, рыцарские, монашеские составляющие, и *корпоративный уровень*, который ориентировался на обучение и воспитание ремесленников, купцов, ученых и других. Для женщин было предусмотрено только домашнее обучение, которое осуществлялось под строгим контролем матери или же в монастыре.

Смысл средневекового образования сводился не к овладению суммой знаний, а к построению самого себя по образу и подобию Божию. Основным способом становилось *ученичество*: ученичество у Бога (монах, священник, послушник), ученичество у мастера (ремесленник, ученый, военный), ученичество в семье. Особенно оно было принято в семьях торговцев и ремесленников. В ремесленной и торговой среде этот вид образования осуществлялся следующим образом: мастер брал к себе в обучение одного-двух учеников за определенную плату. Об умении мастера учить судили представители ремесленного или гильдейского цеха. Таким образом, основное содержание воспитания сводилось к освоению опыта

жизнедеятельности, т.е. организации социализации. Школы также имели ученический вид, так как отсутствовала строгая система и ученики перенимали знания и умения у учителя в непосредственном учении.

Собственно педагогическая деятельность раннего средневековья совмещалась с духовной, светской или военной службой. Практическая направленность обучения выражалась в формировании страха как начала премудрости. Мудрецы эпохи Средневековья считали, что многознание — суетное любопытство, а главное состоит в неспешном и вдумчивом диалоге с божественно устроенным миром, с самим Богом. Строгость в обучении формировала уничтожение гордыни и приобретение опыта постижения христианской истины почитания и следования Господу. Человек должен стремиться к отрешению от страстей, порочных желаний и помыслов.

В первых христианских школах готовили лишь к таинству крещения, полностью игнорируя мирские знания. Отсюда — *катехизический (вопросно-ответный) метод обучения*. Однако на протяжении всего средневековья школа способствовала социальному продвижению людей даже низкого происхождения. Вместе с тем образование служило и средством укрепления установившегося государственного и церковного порядка.

Идеи для преобразования школы черпались из практики обучения и воспитания так называемых *братств*. Формально светские организации, не связанные официально с церковью, католические братства (а вслед за ними протестантские секты, такие, как движение анабаптистов Германии, Швейцарии, Нидерландов начала XVI в. и другие) имели общее имущество, совместное питание, работу, одинаковую одежду; проповедовали идеалы христианского коммунизма. Одна из важнейших задач братств виделась в воспитании детей и распространении образования.

Идеологи Реформации провозгласили лозунг всеобщего элементарного обучения для детей всех сословий, что привело к расширению сети учебных заведений (классические гимназии Ф. Меланхтона, И. Штурма, гугенотская система воспитания М. Кордье, латинские школы). Они должны были

путем приобщения к светскому знанию формировать личность человека-прагматика, сочетающего христианскую добродетель со служением собственному интересу. Для содержания школ и обеспечения бесплатного обучения использовалось церковное имущество, секуляризованное в процессе Реформации, и частные пожертвования. В церковные уставы включались пункты, касающиеся школьного дела, в частности регулирование часов занятий, составление программы обучения и воспитания, разработка структуры уроков. Обучение в школах проводилось на родном языке, что в значительной степени упрощало усвоение грамоты детьми.

Так, в общинах моравских баптистов воспитание было организовано и регламентировано как в общественном производстве, которое осуществлялось на основе крупных мануфактур. Ребенок, как только его отнимали от материнской груди, поступал под присмотр «сестер» — членов общины; в возрасте 5–6 лет отправлялся в школу, где его учили чтению, письму, счету, Библии и катехизису. Затем следовала профессиональная подготовка в той области, где ребенок проявлял наибольшие способности.

В общинах чешских братьев была создана школьная система, состоявшая из *начальных школ*, где преподавалось чтение, письмо и религия, *нижних братских школ*, где наряду с углубленным начальным образованием преподавалась латынь, и *высших братских школ* — «гимназий», которые пользовались широкой известностью и давали своим выпускникам знания, позволявшие им продолжать обучение в университете. Так же, как и у других сектантов, образование чешских братьев было всеобщим, т.е. в той или иной степени охватывало всех членов общины вне зависимости от социального положения. Из общины «Моравские братья» в Чехии вышел Я.А. Коменский.

Педагогическая практика протестантского сектантства — не что иное, как утверждение общественного характера воспитания. Принятое в общинах воспитание включало умение коллективно работать, уважение к физическому труду и формирование социально приемлемого в рамках церковной об-

щины поведения. Большая забота проявлялась о здоровье членов общин и их отдыхе. Если начальная школа решала простейшую задачу — научить читать и понимать Библию, то перед средней школой стояла задача более серьезная — с помощью хорошо организованной системы образования и воспитания подготовить кадры интеллигенции и квалифицированного чиновничества, готовые служить интересам протестантской Германии.

В условиях жесткого сословно-корпоративного разделения общества отдельную категорию составляли люди, не входившие ни в одну из социально значимых групп: бродяги, нищие, больные, убогие, сироты. Отношение к таким людям было отрицательное, хотя христианское мировоззрение утверждало принципы милосердия и благотворительности по отношению к тем, кто находится в нужде, скорби или болезни.

Постепенно церковь использует милосердные принципы жизни для сохранения социального мира и сглаживания социальных противоречий. Ценным является то, что апелляция к милосердию существовала не только на уровне проповеди, но и в реальной практической деятельности. Прежде всего, через распространение *милостыни*, а также создавая отдельные убежища для нуждающихся. Одни из самых ранних и известных — убежища для престарелых, госпиталь, странноприимный дом, богадельня для слабых, увечных и сирот, открытые в IV в. н.э. в Малой Азии св. **Василием Кесарийским**. В 787 г. подобное учреждение открывается при соборе в Милане. Долгое время оно оставалось единственным в Европе, и лишь к XIV в. число воспитательных домов возрастает до тридцати. Эти учреждения занимались не только уходом за детьми-сиротами, но вели профилактическую работу: помогали матерям, предупреждая отказ от ребенка, передавали детей в семьи, преимущественно крестьянские, осуществляли контроль за их воспитанием. И в дальнейшем многие детские приюты возглавлялись священнослужителями. Богатые христиане как частные лица устраивают учреждения помощи: *ксенодохи* (странноприимные дома) Евбула,

*носокоми* (больницы) Симеона Странноприимца в Константинополе.

Наиболее активными участниками этого процесса становятся средневековые *монашеские ордена* — сообщества людей, добровольно обрекающих себя на безбрачие и отречение от всех благ мира, подчиняющихся уставу и имеющих своей целью служение идеалам, достижимым лишь путем самоотречения и удаления от мира.

Как особое учреждение *христианское монашество* появилось в IV в. н.э. В XI–XIII вв. монашеские ордена разделились на традиционные и обновленные. К первой группе относят ордена бенедиктинцев, доминиканцев, кармелитов, которые занимались в основном служением Богу молитвой, проповедью, соблюдением обетов. Вторую группу составили ордена тамплиеров, антонинов, иоаннитов, которые занимались практической деятельностью по уходу за больными. В целом католические ордена имели «специализацию» — оказание помощи отдельным категориям. Так, иоанниты и лазаристы поддерживали больных, беггарды и алексиане — умирающих, трентории специализировались на выкупе пленных и т.д. Таким образом, благотворительная деятельность, осуществляемая церковью, формировала содержание и формы адресной помощи.

Активная благотворительная деятельность церкви способствовала решению социальных проблем средневековой Европы, таких, как голод, эпидемии. Страх голода, свойственный жизни человека, объясняет то, что практически все чудеса святых католической церкви связаны с едой, начиная с манны небесной (например, чудо св. Бенедикта, св. Якова и др.), объектом всех чудес являлся хлеб. В каждом крупном аббатстве имелись службы раздачи милостыни и оказания гостеприимства, а также два специальных должностных лица, несших эти послушания. Однако в конце Средних веков церковно-монастырская система благотворительности становится всё менее регулируемой, появляются толпы профессиональных нищих. Церковь уже не могла самостоятельно заниматься благотворительностью.

### § 3. Идеи социального/общественного воспитания в эпоху Возрождения

С развитием производительных сил в Европе в начале XIV в. формируется новое мировоззрение, получившее название гуманистического. *Возрождение*, оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, обращается к идеалам античности, актуализируя идею гуманизма как признание ценности человека, его права на самоутверждение. Утверждая возрождение основных принципов античной культуры, философы-мыслители Ренессанса не могли игнорировать античное понимание человеческой сущности как социальной, т.е. человек как социальный мир, социальное существо, которое признает идеал высокой гражданственности. С другой стороны, для эстетики Ренессанса характерно и осознание некоторой беспомощности человека в преобразовании природы, художественной деятельности. Человек эпохи Возрождения в своих индивидуальных помыслах ощущал свою слабость и испытывал потребность в поддержке коллектива.

Гуманизм как течение не был однороден и развивался на протяжении XIV–XVI вв. Сторонники и представители так называемого «гражданского гуманизма» (Леонардо Бруни, Маттео Пальмиери, Лоренцо Вала) считали основной функцией воспитания задачу формирования социальной личности (*Uomo civile*), действующей на благо общества, а очагом воспитания — семью. В Италии, колыбели европейского Возрождения, где оно проявилось наиболее ярко, главным в формировании гармоничной личности становится воспитание гражданина. Мерилом человека становится не религиозная добродетель, а доблесть (*virtu*), «которая дает человеку крылья».

Гуманизм XVI в. оказался связан с проблемами социальной жизни как национальной, религиозной, общественной: своей критикой католицизма гуманисты подготовили Реформацию (Э. Роттердамский); их волновали проблемы объединения государств (Ульрих фон Гуттен в Германии), политики и политической власти (защита сильного единовластия у

Макиавелли и Бодена, критика тиранической единоличной власти у Этьена Ла Бозси); они начали откликаться на обострившиеся социальные проблемы (бедность, отлучение от средств производств у Т. Мора, Хуана Луиса Вивеса).

Борьба итальянских горожан за независимость городов-республик пробуждала гражданское самосознание личности и развивала чувство патриотизма. Первые шаги в практическом осуществлении программы гуманистического воспитания нового типа были предприняты в 20-е гг. XV в. талантливыми итальянскими педагогами В. да Фельтре и Г. Гуарини.

Витторино да Фельтре создал придворную школу (в Мантуе), вошедшую в историю как «Дом (школа) радости». В ней кроме детей мантуанского герцога, на средства которого она содержалась, и других детей знати учились еще свыше сорока неимущих учеников (как мальчиков, так и девочек, что само по себе было новшеством для того времени). Символом школы стал пеликан, который, согласно легенде, раздирает себе клювом грудь, чтобы накормить птенцов.

Основную цель школы В. да Фельтре видел в том, чтобы заложить такой фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы воспитанникам самостоятельно овладеть специальными предметами. Это была школа воспитания, она не имела профессиональных целей. Главную воспитательную задачу педагог, разделяя взгляды «гражданского» гуманизма, видел в подготовке достойных граждан страны. Он заявлял, что даже обладающий феноменальными способностями человек не в праве назвать себя просто юристом, врачом, филологом, если не осознает своих общественных обязанностей. Помимо образовательных дисциплин было много физических упражнений и игр. Большое значение уделялось религиозному воспитанию как практическому благочестию. В детях воспитывали трудолюбие, умение выносить трудности, презрение к пустым удовольствиям и бездействию, уважение к старикам и почитание родителей, учили строить человеческие отношения со сверстниками.

Близкой по гуманистическому духу, но принципиально отличающейся по подходу к содержанию образования яви-



лась частная школа в Ферраре, куда был приглашен для преподавания педагог высочайшей культуры Г. Гуарини. Он также потребовал от маркиза, владельца школы, права обучения не только наследника, но и других мальчиков. Девочки в его школе не обучались. Педагогическая цель школы состояла в том, чтобы подготовить своих питомцев к их будущей профессии, что отличало его от «Дома радости». Поэтому при обучении каждого ученика он делал акцент на тех предметах, которые будут необходимы избранной данным учеником профессиональной деятельности.

Не менее значимой фигурой общеевропейского гуманистического движения в формировании научного педагогического знания был испанский философ, психолог и педагог Хуан Луис Вивес. Многолетняя деятельность Вивеса в качестве школьного учителя и преподавателя университетов во Франции и Англии позволила выдвинуть ряд важных для педагогической прогностики положений, изложенных в его сочинении «О науках». Вивес первый из гуманистов обратил внимание на появление в тот период так называемых «школ для бедных», функционировавших при рабочих домах, где детям давали азы грамоты. Готовя учебную программу для этих школ и проект их финансирования, Вивес понимал тщетность такой попытки избавить народ от обнищания. Но, тем не менее, его представления о школах для бедных были в то время значительно прогрессивнее.

Начиная с XV в., в условиях усиливающегося разделения труда и возросшей социальной мобильности, воспитание, по мнению гуманистов, было призвано, прежде всего, помочь человеку осознать свое призвание, правильно оценить собственные силы, занять соответствующее место в обществе, т.е. способствовать социализации человека.

В философско-литературных произведениях представителей утопизма Т. Мора («Утопия») и Т. Кампанеллы («Город Солнца») проблемы воспитания рассматривались в связи с идеей совершенствования общества (у Мора дурной человек — вор, бродяга, достойный виселицы разбойник — порождение плохо устроенного государства, отношений в обществе).

Однако в отличие от античного представления об исходной непротиворечивости общества и человека, представители утопии начинают осознавать несовершенство человека и общества. Они высказывали мысль о том, что гармоническое развитие человека должно осуществляться не изолированно, а в коллективе, и с этой целью необходимо объединение людей на новой социальной основе, хотя общественные отношения утопийцев по-прежнему являются следствием (или продолжением) полупатриархального устройства их семей. «Во главе хозяйства стоит старейший. Жены услуживают мужьям, дети — родителям, и вообще младшие по возрасту — старшим», — писал Т. Мор. Вслед за Платоном и Аристотелем он полагал, что рациональным путем, за счет разумных законов и правильно организованного воспитания (даже без Божественной помощи), удастся полностью изменить несовершенную человеческую природу и, как следствие, создать идеальный общественный строй. Отсутствие в «Утопии» сколько-нибудь стройной системы учебных заведений, что предполагалось Платоном, компенсировалось продолжительным воспитанием в большой семье, где в этом процессе участвовали не только родители, но и старшие родственники.

Традиция платоновского «Государства», возрожденная Т. Мором, нашла продолжение у Т. Кампанеллы. В «Городе Солнца» Кампанелла представляет такое государство, в котором люди живут общиной и упразднена частная собственность — основа социального неравенства. Сам социальный принцип построения общины не допускает возникновения таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство. Обеспечить гармоническое состояние этого государства Кампанелла предполагал несколькими путями: искусственной селекцией детей, общественным воспитанием, совершенными законами и угрозами жестоких наказаний.

Воспитание, как считает Кампанелла, — это самая первая основа благосостояния государства, и воспитывать детей должно только государство, и ручаться за его надежность может только воспитатель и никто другой. Кампанелла не доверяет воспитание детей родителям, так как они дурно их воспитыв-

вают, «на гибель государству». Дети полностью находились на попечении государства и под его надзором. Их обучение и воспитание проводились организованно, причем учили и конкретным ремеслам (по собственному выбору детей), и «отвлеченным наукам» (в том числе метафизике, т.е. философии), и спортивным упражнениям, а мальчиков, как рекомендовал Платон, брали на войну. В зависимости от проявленных успехов каждый определялся к какому-либо виду работ или получал чиновничью должность.

Социальный аспект воспитания, таким образом, выражался, *во-первых*, в стремлении содействовать более тесным связям человека с другими людьми. *Во-вторых*, само воспитание воспринималось как социальная сила, способная решать социальные проблемы общества. *В-третьих*, главную воспитательную задачу педагог, разделяя взгляды «гражданского» гуманизма, видел в подготовке достойных граждан страны. Реализацию гражданского долга гуманисты тесно связывали с трудовой деятельностью. Эффективность социального воспитания, состоящего из прямых наставлений в нравственности и добрых примеров старших, по мнению Кампанеллы, должна быть очень высокой. Косвенное социальное воспитание в «Городе Солнца», как и в «Утопии» Мора, продолжалось до конца жизни, поскольку свободное от работы время люди проводили в нравоучительных беседах и изучении наук.

Если античное представление об общественном воспитании выражается в признании формирования человека в интересах общества/государства средствами этого общества/государства, то представления ранних социалистов-утопистов несколько меняют акцент: речь идет о развитии «неповторимой человеческой индивидуальности» средствами общества (в том числе семьи, общины, трудового коллектива и пр.). Различия связаны с изменениями в социальной, политической, культурной жизни европейского общества и изменением представлений о сути человека и общества.



### Вопросы для самоконтроля

1. В чем специфика христианско-религиозного понимания общественного воспитания?
2. Что нового внесли в воспитание христианские традиции?
3. Какие социально-педагогические задачи пытались решить деятели Реформации?
4. Что меняется в понимании сути общественного воспитания у философов-гуманистов эпохи Возрождения?
5. Какова роль школы в социализации человека в Средние века и в эпоху Возрождения?
6. Каковы педагогические аспекты христианской благотворительной практики?



### Задания для самостоятельной работы

1. Выявите социальную направленность содержания воспитания феодала, рыцаря, ремесленника. Что было общим, а что — отличным?
2. С использованием материала главы и дополнительных источников представьте обзор форм религиозной благотворительности, распространенных в Средние века, в эпоху Возрождения и Реформации. Сделайте вывод с точки зрения социально-педагогической целесообразности.
3. Подготовьте реферат на тему «Социальная направленность педагогики иезуитов».
4. Используя историческую и историко-педагогическую литературу, докажите, что педагогическая концепция классического христианства и протестантизма имеет больше схожего, чем отличного, в аспекте социализации.
5. Проанализируйте представленные «Документы и материалы» (Басов Н.Ф. и др. История социальной педагогики. С. 72–85). Покажите, какой социальный опыт был актуален для освоения человеком в изучаемую эпоху.
6. Дайте характеристику педагогических традиций западной цивилизации в Средние века, эпоху Возрождения и Реформации.



### Литература

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. — М., 1994.
2. Басов Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005. С. 72–85.
3. Безрогов В.Г. Бог, мир и человек в Средневековой педагогике: антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. / В.Г. Безрогов, О.И. Варьяш. — М., 1994. Т. 2
4. Василькова Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании: идеал человека будущего. — М., 1989.
5. Кузьмин К.В. История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. — М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.
6. Культура Возрождения и средние века / ред. кол. Л.С. Чиколини [и др.]. — М., 1992.
7. Малькова Э.А. Школа и педагогика за рубежом. — М., 1983.
8. Слярова Т.В. Профессиональная подготовка социальных педагогов в конфессионально ориентированных заведениях. — М., 2008.
9. Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и Нового времени / под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. — М., 1991.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В РОССИИ

- ◆ *Культуросообразность общественного воспитания на Руси.*
- ◆ *Социальная направленность педагогической традиции.*
- ◆ *Традиция попечительства, благотворительности и призрения как фактор актуализации социально-педагогических подходов в воспитании.*

### § 1. Цивилизационная основа развития отечественной социальной педагогики

Развитие социальной педагогики в России шло в общемировом контексте, но имело свои особенности, связанные с социокультурными развитием России, ее цивилизационным своеобразием. В современном обществознании выделяют **три базовых типа культуры**, определяемые цивилизационным своеобразием.

*Стационарный тип культуры* направлен на содействие сохранению устойчивости и стабильности цивилизации в целом. Стабилизирующую роль здесь выполняют традиции. Этот тип культуры свойствен всем восточным, первичным цивилизациям (египетской, индийской, китайской и др.).

*Динамический тип культуры* характеризуется поиском новых идеалов, ценностей, которые обогащают цивилизацию, и критическим отношением к прошлым ценностям (как пример — западно-европейская цивилизация).

*Адаптивный тип культуры* присущ вторичным цивилизациям, которые складываются на основе развитых обществ, обладающих устойчивыми культурными традициями. Это традиции приспособления личности к цивилизации, к собственным нуждам (сюда относят ближневосточную цивили-

зацию, а также Россию). Таким образом, цивилизация и свойственный тип культуры оказывают влияние на образ жизнедеятельности, свойства характера людей, культурные ценности, в том числе педагогическую традицию.

Специфика российской истории связана с тем, что в России человек всегда согласует ритм своей жизнедеятельности с ритмами природы, приспособливает свою натуру к суровой среде. Именно это роднит Россию с восточными обществами традиционного типа. Жизнь в непростых климатических и экономических условиях требует от человека реального, а не мнимого коллективизма, ибо одному не выжить. Уважение к опыту предков и национальному укладу становится действительным залогом выживания и развития национальной культуры, религии и языка. И в то же время российская культура отнюдь негетерогенна. Ей присущ скорее гетерогенный характер, а религиозная национально-культурная система ценностей представляет собой сочетание двух великих цивилизаций — европейской и азиатской. Россия в целом не принадлежит ни Востоку, ни Западу. Значение индивидуальности здесь не так велико и многогранно, как в европейской цивилизации; общинный же уклад и коллективистское сознание никогда не поглощали личность в России столь всецело, как в аутентичном азиатском обществе. При этом взаимодействие личности и общества в российской культуре вовсе не сводится к одному лишь их противостоянию или неразрывному единству.

Патриархальная общинная среда формирует исключительно самобытный тип личности со специфической «неевропейской ментальностью». Философ Н.О. Лосский, исследуя самобытность русского народа, в числе основных его характеристик отмечает взаимосвязанные религиозность и доброту. Доброта русского народа «есть непосредственное принятие чужого бытия в свою душу и защита его, как самого себя». Искание абсолютного добра, свойственное русскому человеку, ведёт к признанию высокой ценности всякой личности. Именно в этом, — по мнению Н.О. Лосского, — коренится источник повышенного интереса русской интеллигенции к проблемам социальной справедливости и заботы об

улучшении положения крестьян как наиболее обездоленно-го сословия. О гуманности и терпимости (как основной черте славяно-русского типа) писал Н.Я. Данилевский, разрабатывая оригинальную концепцию культурно-исторических типов. О социальном доверии и бескорыстии упоминает и Н. Гредескул.

Представители различных психологических школ дают разные названия доминирующему среди русских психологическому типу. Последователи психоаналитической школы З. Фрейда связывают этот тип с «женским» началом и в связи с этим обретение «жениха» рассматривают как ведущую функцию русского этноса. Н.О. Лосский, однако, возражал тем, кто приписывал русскому народу женственную природу. К.Г. Юнг и вслед за ним аналитическая психология относят русский психологический тип к интуитивно-чувственному или «интуитивно-этическому» интроверту, сильной чертой которого является способность к предчувствию, прежде всего, когда это касается сферы человеческого, слабой — отношения с объективной, материальной стороной мира. Функции конкретной деятельности и волевой мобилизации являются недостаточно сформированными, на уровне «ребенка» (по Э. Берну). Это приводит к преувеличению роли государства как старшего, способного решить все проблемы.

Хотя отношение к государству и государственности было неоднозначным, на что обращали и обращают внимание российские философы и историки (Н. Бердяев, Вл. Соловьев, И.А. Ильин и др.), упование на государство сочетается с отчуждением от него. Государство, власть — это «они», а не «мы» (как отечество, страна). Такая установка предполагает восприятие государства в качестве внешней силы, не зависящей от индивидуума. Подобная двойственность отношения человека к господствующему над ним государству глубоко вьелась в ядро российского самосознания.

Исследуя противоречивый характер «русской души», в числе антиномий последней Н.А. Бердяев отмечает удивительную способность причинять страдания и одновременно сопереживать им. Отмеченное свойство русской души связано не только с двойственной природой человека.



Антиномия «русской души» необъяснима без учета и понимания особой роли общины и православия. По мнению П.А. Сорокина, основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия с конца IX до XVIII в. (по мнению А. Тойнби, российская цивилизация может быть квалифицирована как «православно-христианская»). Принятие православия и распространение на Руси соответствующих идей создавали прочную опору для наращивания культурного потенциала.

Традиционная апелляция православия к общему сопереживанию, к идее коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости наиболее тесно связана с общинным строем жизни. Община была не только хозяйственным объединением, но и первоосновой социальности и нравственности в России. Именно славянофилам, глубоким знатокам русской общины, принадлежит несомненная заслуга в ее изучении, в осмыслении той роли, которую она играла в развитии всех социально-политических и культурных процессов в России.

Русская православная церковь была тогда основой организации всего общества. Церковь веками выполняла общечеловеческую, общегосударственную, общенациональную функцию социокультурной организации людей, стремясь органически соединить личное и общественное. Существовавшие в истории религиозные системы нравственного воспитания (монастырская и церковно-приходская) представляли собой конкретно-историческую социально-педагогическую форму общественной жизни.

*Монастырская система воспитания* органично соединяла осязаемые, прозаические проблемы народного бытия с нравственным воспитанием конкретного человека в духе христианских догматов — братолюбия, нищелюбия, послушания, умения отдавать всего себя служению общему делу. Первоначально монастыри существовали исключительно как закрытые сообщества. Они не стремились к «общению» с народом,

поскольку монашество означало подвижничество и отречение от мирских соблазнов. Получив поддержку со стороны княжеской власти, окрепнув экономически, монастыри становятся центрами благотворительной, социальной деятельности. Монастыри начинают выполнять три основные функции: лечение, обеспечение неимущих (милостыня), обучение. Сообразно этим функциям при монастырях существуют соответствующие институты поддержки, воспитания.

Воспитательные усилия *церковного прихода* были непосредственно направлены на упрочение человеческих связей и отношений прихожан между собой. Все наиболее важные вопросы приходской жизни решались крестьянским миром, обща. Создаваемая и культивируемая специфическая для прихода атмосфера человеческих отношений органически соединяла нравственное воспитание, идеи благотворительности — не будем идеализировать прошедшую эпоху — с отнюдь неидеальной социальной средой. Фактически речь идет о формировании целостной системы, объединившей в себя нравственное христианское воспитание и идеалы активной, постоянной, всеохватной благотворительности.

С выяснением особенностей русского характера, самобытности России связана и философская традиция отечественной культуры. Антропоцентризм, проблемы нравственного долга и служения человека, поиск способов совершенствования души — вот некоторые ведущие темы русской философии. Обобщив нравственные и философские искания россиян, Л.И. Новикова выделила особое философское мировоззрение, ориентированное на поиски «правды-истины», которое требует своей реализации в мире, т.е. неотделимо от делания Добра. Добро изначально присуще Бытию как выражение его полноты: *«Человек, познавая мир, призван осуществлять Добро. Но достичь этого он может через нравственное деяние»*.

Наряду с утверждением нравственности как ведущего источника развития личности русской общественной мысли всегда была присуща идея социальной справедливости. Уже в ранних русских утопиях, отмечает Ю.В. Василькова, находят

упоминание о земном рае — «ирье». Мечты о новом обществе, в котором будут учтены интересы каждого человека, присутствуют в литературных памятниках XV–XVI вв. у Афанасия, Ф. Косого и Ермолая Эразма. Проекты идеального общества появляются в XVII в. у В.А. Левшина, М.Д. Чулкова и других, находят своё продолжение в трудах революционеров-демократов XIX в.

Таким образом, качества российской ментальности, традиции культурного развития страны, определяемые особенностями исторического и социального развития, многовековой опыт народной педагогики представляют возможность понимания существования социально-педагогической идеи в России как идеи всемерного задействования возможностей общества в воспитании подрастающего поколения. Став важнейшей составляющей культурной отечественной традиции, тема нравственного совершенствования и социального равенства проявилась и в формировании нравственных и педагогических взглядов народа. В том, что П.Ф. Каптерев называл «педагогическим народным самосознанием»: «Педагогические взгляды народа неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живёт данный народ, социальными условиями и, в частности, религией».

## **§ 2. Особенности педагогической традиции в России**

Система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами рамок ее реализации, содержание которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации, составляет суть *базовых педагогических традиций* (Г.Б. Корнетов). В самом общем виде здесь находят отражение механизмы социализации. Базовые педагогические традиции, складывающиеся в рамках великих цивилизаций, отражают стереотипы в

решении проблемы соотношения личностно-индивидуального и общественно-коллективного начала в человеке.

Воспитательно-образовательная деятельность в рамках любой цивилизации обращается к формированию / развитию основных форм психики: интеллектуально-познавательной, мотивационно-познавательной и нравственно-психической, стремясь приобщить индивида к знаниям и ценностям, развивать мышление и волю, научить действиям и переживаниям. Вопрос лишь в том, развитию каких сфер отдается предпочтение, как они соотносятся, как трактуется соотношение знания, переживания, разума, чувства, воли. Рациональность в православии имеет вторично-вспомогательный характер и выступает как вынужденное средство толкования христианских истин и свободного, особого богословского мнения. Не случайно принятие веры в православии — таинство, иррациональное поведенчество, а не умствование. Его истина не в отвлеченных понятиях, а в живой духовной жизни верующего человека в церкви Христовой со всеми обновляющими его таинствами и дарами.

М.А. Демков, П.Ф. Каптерев и другие исследователи педагогической традиции России видели в ней две важнейшие составляющие, присущие всему укладу русской жизни и мировоззрения: господство жизненного общинного строя и страдательная христианская позиция при решении социальных вопросов. Отсюда — теснейшее единство таких основополагающих народных понятий, как нравственность, благотворительность и педагогика, которые формировались в России неразрывно и наряду со стихийной и организованной, светской и церковной, индивидуальной и массовой практикой воспитания и призрения в семье и общине

В православной педагогической традиции нравственно-волевой компонент стоял на первом месте, осуществлялся поучениями, постами, которые должны были помочь обуздать плоть, выработать волю. Молитвы служили средством развития душевного настроения, а развитие ума осуществлялось в процессе исповеди, где актуализировались способности самоанализа. Главный императив древнерусской православной

педагогика может быть выражен следующим: «Человече, ежели ты не знаешь, как спастись, и книг не умеешь читать, то не делай другому того, что самому не любо, и спасешься».

В этих условиях складывается своеобразная воспитательная практика, которая сформировала главный педагогический принцип как приобщение к Богу через путь познания (умопостижение) и путь дел. Учитывая роль православия как этнокультурной доминанты, педагогика на Руси понималась как «душевное строение»; рассудочное, внешнее познание здесь противостоит внутреннему, истинному, душевному. Ее цель — помочь овладеть христианским мировоззрением, добродетелями, стать нравственным в поступках. В отличие от западной педагогической традиции, где на первое место выходит рационализация религиозного познания, важное место (особенно с XV—XVII вв.) занимает профессиональная подготовка. Образованность трактовалась как вера в «книгу Божию», поэтому педагогика ориентировалась не на осмысление мира, а овладение христианской мудростью.

Школа как социальный институт не существовала, а грань между обучением и воспитанием практически была неуловима, так как акцент делался не на развитие разума, а на формирование души. В древнерусской педагогике сосуществовали любовь к человеку, забота о нем и ярко выраженные авторитарные установки. Это хорошо видно в дошедших пословицах: «Кулаком в спину — поученье сыну» и тут же «Детей наказывай стыдом, а не кнутом» и других.

Особое значение для реализации целей воспитания играл **семейный быт**: с сильной властью отца и нравственным авторитетом матери. Служение отцу и матери уподоблялось служению Богу, оскорбить их, значит оскорбить самого Бога, что также соответствовало особенностям патриархального устройства России и ветхозаветным идеалам. До XVIII в. социальное воспитание в России осуществляли семья, церковь, территориальная и этническая общины.

Своеобразной энциклопедией семейного воспитания XVI—XVII вв. является *«Домострой»* — дошедший памятник литературы той эпохи. Автор обращается к читателю, учит, как

зжиточному крестьянину жить и вести свое хозяйство: нужно почитать Бога, церковь и царя, быть терпеливым, не мстить за зло и так же воспитывать детей. Все в его доме, вслед за хозяином, должны соблюдать устои христианской морали: «Царя бойся и служи ему верою... яко самому Богу и во всем повинуйся ему». «Домострой» призывает к строгости быта и бережливости, дает советы, как получить прибыль, жить по средствам, избегать долгов; как наживать богатство «праведной прибылью».

В главах 15, 16, 17 («Како детей своих воспитати во всяком наказании, и в страхе Божий», «Како чад воспитати, с неделком замуж выдати», «Како дети учити и страхом спасти») сосредоточены советы, как воспитывать детей. Детей, по «Домострою», нужно воспитывать «в страхе Божьем» и в «благоразумном учении всякому разуму и вежеству и промыслу и рукоделию». Причем обучение «вежеству и всякому благочинию — и по времени и детям смотря и по возрасту», т.е. с учетом возрастных особенностей детей, а также их задатков и способностей. Уточняется также, что детей нужно приучать трудиться, причем мать должна «учити рукоделию» дочь, а отец сына — вести хозяйство.

В XVI в. подобных руководств, как вести себя в обществе и семье, было несколько. Созданный в XVI в. «Домострой» имел две редакции: *раннюю* (новгородскую), более полную, и *позднюю*, сокращенную (московскую). До нас дошел наиболее известный вариант «Домостроя», который был отредактирован протопопом Сильвестром, советником Ивана Грозного. Священник Кремлевского Благовещенского собора, образованный публицист, государственный и культурный деятель, протопоп Сильвестр на протяжении ряда лет (конца 40–50-х гг. XVI в.) был советником и духовником Ивана Грозного. Предполагается, что именно он в середине XVI в. переработал первоначальную редакцию «Домостроя» и в качестве 64-й главы добавил свое «Поучение сыну Анфиму», в котором изложил собственные взгляды на воспитание.

В «Поучении» рассказывается о том, что его сын Анфим расписывал иконы и переписывал книги для продажи. В этой

мастерской вместе с домочадцами сын учился грамоте, «писать и пети, инех иконного письма, инех книжного рукоделия, сверх серебряного мастерства и иных всяких многих рукоделий». Это была своеобразная домашняя школа, после которой часть домашних впоследствии стали священниками, «и в дьяконском чину и в дьяцех и в подьячих и во всяких чинах». Сильвестр советует сыну соблюдать мораль христианина, особенно исполнять необходимые обряды, быть верным на «службе государевой» и служить «верою и правдою безо всякия хитрости». Он советует сыну трудиться и помогать нищим, учиться грамоте, жить лаской, правдой, с любовью.

### § 3. Педагогическая направленность отечественного призрения

Для российской педагогики характерна связь воспитательной практики и социальной заботы. Исследования жизни и быта древних славян показывают, что примеры соблюдения долга перед землей Русской, несущие идеалы моральной чистоты, степенности и достоинства, всегда были в основе духовного и семейного воспитания. С принятием христианства был запрещен обычай хоронить жену с умершим мужем, так как это порождало обилие детей-сирот. Традиция родовой общины славян в дохристианской Руси — заботиться о сиротах всем миром — преобразовалась в дома при скудельницах, могильниках, где строилась сторожка и всем миром кормили брошенных малюток. В *скудельницах* (божедомках) собирались бездомные старики и старухи, которые были воспитателями брошенных детей. Тогда, по-видимому, и возникла пословица: «С миру по нитке, а бедному сироте сорочка». Божедомка была, конечно, убогим жилищем, но это была народная забота о несчастных.

В VIII–IX вв. на Руси происходит переход к малой семье, состоящей из супругов и детей. Малая семья была многолетней, дети желанными, о них заботились. Поэтому с IX в.

наблюдается путь от *нищелюбия* к государственной политике заботы о детях. Проявлять заботу о малолетних сиротах стала не община, а семья, и после смерти родителей решается проблема опекунов, наследования имущества. Существовавший в то время термин «печаловаться» означал заботу о воспитании сирот, покровительство им.

Начало истории детского призрения (как, впрочем, призрения вообще) относят к временам Великого князя Владимира (Святого), положившего начало христианизации Руси. (Российский исследователь А. Стог установил, что понятие «призрение» встречалось в церковно-славянской лексике уже в XI–XIII вв. В Словаре древнерусского языка есть глагол «призьръти», который имеет следующие значения: посмотреть, взглянуть; оказать внимание, оказать милость, приласкать. В данный период это понятие интерпретируется как: 1) видение; 2) благосклонное внимание; отношение, покровительство; 3) присмотр, забота, попечение; 4) удобство. В XVII в. понятие «призрение» секуляризуется и входит в повседневный лексический оборот, а с XVIII в. оно становится синонимом понятий «поддержка» и «защита». Указ Екатерины II от 7 ноября 1775 г. определяет понятие «общественное призрение» в качестве официального термина и признанной сферы деятельности общества и государства. В качестве научного понятия термин «призрение» утверждается только в виде словосочетания «общественное призрение» как следствие оформления в России официального института поддержки, защиты и контроля — «приказов общественного призрения». Н.М. Карамзин, по-видимому, был первым российским историком, который использовал понятие «благотворение». Авторское повествование о деяниях Великого князя Владимира сопровождается следующим наблюдением: «Слова Евангельскія: блаженны милостивии, яко ти помиловани будутъ, и Соломоновы: дая нищему, Богу въ заимъ даете, вселили въ душу Великаго Князя рѣдкую любовь къ благотворенію...» [46]. Благотворительность в русской традиции — это проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему, стремление исполнить «некоторую религиозно-нравственную потреб-



ность» — отмечает современный исследователь исторических традиций отечественной социальной работы Л.В. Бадя. Дореволюционная историография (В.О. Ключевский, В.И. Герье и др.) выделяла три формы благотворительности в человеческом обществе.

1. Милостыня — субъективное проявление случайного настроения (по словам В.И. Герье, «всегда добро для того, кто подает, но не всегда для того — кому»);

2. Богадельня — источник «вечного благотворения» для определенных категорий нуждающихся, цель, которой не просто оказать случайную помощь, а прочно обеспечить судьбу по определенному плану;

3. Попечительство о бедных включает в себя первое и второе («придавая высший смысл первой и являясь расширением второй — организованная милостыня и подвижная богадельня»), цель его исцелить нужду в корне: помощь в семье, предохранить от разорения, снабдить всем необходимым, чтобы возобновить самостоятельную достойную жизнь [47]. То есть попечительство вносит в организацию благотворительности особый смысл: принцип индивидуализации помощи, который становится важнейшим для попечительства, позволяет соотносить способ и размер помощи с потребностями и свойствами личности. Попечительство предполагало не только организацию помощи, но и наблюдение за процессом её потребления.

По наблюдениям М.В. Фирсова, понятия «общественное призрение — благотворительность» воспринимались в России по-разному, как: 1) синонимы («общественное призрение есть благотворительность»); 2) дополнения друг другу, что соответствует реальной социальной практике; 3) противопоставление друг другу, как две самостоятельные составляющие одного процесса. Все эти определения объединяет понятие «помощь». Цель призрения, в отличие от благотворительности, — разумное и организованное обеспечение нуждающихся необходимым и предупреждение нищеты).

Владимир положил начало и осуществил ряд мероприятий по приобщению россиян к образованию и культуре.

Он учредил училища для обучения детей знатных, среднего состояния и убогих, видя в образовании детей одно из главных условий развития государства и духовного становления общества. Князь Ярослав Владимирович, принявший престол в 1016 г., учредил сиротское училище, в котором обучал на своем иждивении 300 юношей.

В более поздних памятниках литературы Руси (X–XIV вв.) мы находим огромный пласт социальных проблем, влияющих на воспитание детей, проявление заботы о них. В «Житии Феодосия Печерского», «Поучении Владимира Мономаха» (XI в.), в житиях Александра Невского и Сергия Радонежского (XIII–XV вв.), в «Домострое» и «Повести о Горе-Злосчастии» (XVI в.) рассматриваются социальные проблемы семьи, отцов и детей, проблемы подготовки детей к жизни, решений семейных, общественных и социальных конфликтов. Предстают примеры праведной жизни, соблюдения долга, порядка в семье и доме, лада и уюта, соблюдения «божеской жизни», призыв к милосердию, добросердию. Авторы призывают читателя спешить делать добро, так как это на пользу и человеку и окружающим. В каждом из этих памятников проходит лейтмотивом забота о сиротах и вдовах, помощь нищим и больным.

При Иване Грозном государство занималось призрением детей-сирот. Патриарший приказ ведал сиротскими домами. Стоглавым Собором (1551) было определено каждой церкви открывать училище «для наставления детей грамоте», а для сирых и немощных создавать при церквях богадельни. Такое объединение сил церкви и государства означало практическое единение в духовном, нравственном и светском образовании детей, а также в проявлении милосердия к нищим.

Первый из династии Романовых, царь Михаил Федорович, передал открытие сиротских домов в ведение Патриаршего приказа. Эта политика благотворительности была государственной. В середине XVII в. существовал Приказ общественного призрения, ведавший делами «сирых и убогих». Так, царь Федор Алексеевич издал Указ об устройстве за казен-

ный счет церковно-государственных благотворительных заведений для хронических больных, нищих и сирот. В 1682 г., в царствование Федора Алексеевича, был подготовлен проект Указа, по которому из общего числа нищих выделялись безродные нищие дети. Здесь же впервые (по свидетельству письменных источников) ставился вопрос об открытии специальных домов, где дети должны были обучаться грамоте и ремеслам, наукам, которые «зело и во всех случаях нужны и потребны». Этот проект демонстрирует, как на место чувства религиозного «нищелюбия», основывающегося на мысли о спасении души, выдвигается идея о необходимости заботы о достойном будущем детей. Это была попытка государства обеспечить потребности в грамотных и обученных различным ремеслам и наукам людям.

Прямое попечение о детях с помощью специальных учреждений появилось в начале XVIII в., когда Новгородский митрополит Иов построил по собственной инициативе и за счет церкви в 1706 г. в Холмово-Успенском монастыре «сиропитательницу» для «ззорных» (т.е. незаконнорожденных) младенцев. По указу Петра на содержание приюта были обращены доходы от нескольких монастырских вотчин. Помимо этого приюта, в это же время было открыто еще десять подобных заведений.

Дальнейшее развитие государственного попечения о детях-сиротах осуществляет Петр I в рамках своих социальных реформ. Он повелел монастырям призывать и воспитывать сирот до семилетнего возраста, а потом посылать их в школы для обучения ремеслам. Вскоре последовало распоряжение об учреждении в городах специальных госпиталей для незаконнорожденных, а затем — и сиротских домов (последние находились в ведении магистратов). По указу 1712 г. в госпитали и сиротские дома должны были приниматься младенцы, «которые не от законных жен рождены, дабы вящшаго греха не делали, сиречь убийства».

Более пространен ноябрьский указ 1715 г. В нем, в частности, говорится, что следует «избрать искусных жен для

сохранения зазорных младенцев, которых жены и девки рожают незаконно и стыда ради отметывают в разные места, от чего оные младенцы безгодно помирают, а иные от тех же, кои рождаются, и умерщвляются; и для того объявить указом, чтоб таких младенцев в непристойные места не отметывали, но приносили б к вышеозначенным гошпиталям и клали тайно в окно чрез какое закрытие, дабы приношенных лица было не видно. А ежели такие незаконнорождающие явятся в умерщвлении тех младенцев, и оныя за такие злодейственные дела сами казнены будут смертию; и те гошпитали построить и кормить из губерний из неокладных прибылых доходов, а именно: приставленным на год по три рубли, да хлеба по полуосьмине на месяц, а младенцам на день по три деньги».

Таким образом, определялись следующие меры:

- а) набирался штат детских приютов и госпиталей из «искусных жен» (кормилиц) с назначением жалованья за работу (по 3 рубля в год);
- б) за умерщвление незаконнорожденных виновные наказывались смертию;
- в) устанавливалась анонимность приема (подкидывания) незаконнорожденных в приюты;
- г) на содержание незаконнорожденных отводилось по три деньги (т.е. по полторы копейки) в день.

По тому же указу принятые в приюты мальчики в дальнейшем должны были отдаваться в обучение к какому-нибудь мастеру, а девочки — в услужение, а если выдавался случай, и замуж. Особо подчеркивалось, что «если впоследствии они подвергались болезням или увечью, или впадали в помешательство, то могли возвращаться в эти приюты, как в родительские дома».

Уже в царствование Петра существующие гошпитали и богадельни были переполнены детьми. К 1724 г. только в ведении Московской губернской канцелярии насчитывалось 865 незаконнорожденных детей в возрасте до 8 лет. На их содержание расходовалось в год около 4 700 рублей, а кормле-

нием грудных «засорных» младенцев занималось 218 кормилиц. В связи с этим Петр в октябре 1723 г. распорядился определять незаконнорожденных в частное воспитание «тем, кто их к себе принять похочет, в вечное владение». В данном случае речь идет вовсе не об усыновлении или удочерении сироты, а о приобретении слуги. Тем же указом мальчики, достигшие 10 лет от роду, оставшиеся без воспитания, определялись в матросы и приписывались к Адмиралтейской коллегии. Наконец, в январе 1724 г. поступило распоряжение определять мальчиков, по слабости здоровья не годящихся к морской службе, «ко всяким художествам в ученики».

В записках Петру I известного дипломата и просветителя, образованнейшего человека своего времени Федора Степановича Салтыкова («Пропозиции», «Изъявления прибыточные государству») предлагался план развития образования в России: «Сирот и нищих от младенчества до 20 лет... брать и отдавать в церковные приходы... и чтобы церковные причетники тех приходов учили б их словенскому, читать и писать... И при тех церквях велеть построить им кельи... для жилищ их». Автор предлагал создать для сирот два типа учебных заведений: *элементарные* и *повышенного типа*. «А когда... какой сирота выучится читать и писать... его следует отсылать в «питалища» высшей категории при монастырях, соединенные; как и «питалища» низшей категории, с госпиталями, т.е. «странноприимными» учреждениями для престарелых, «бесчувственных и увечных».

Программа обучения в «питалищах» повышенного типа разделялась на две части: для мальчиков и девочек. «Сироты мужеского полу будут обучаться цифири, навигации, архитектуре, механике, рисованию, истории, серебряному, медному и оловянному делу, часовому и резному делу, делу токарному и столярному и японскому лаковому искусству». Девушки должны были обучаться цифири, рисованию, живописному, швейному, кружевному, ткацкому и прядильному делу. А так как один человек не сможет освоить столько специальностей, предлагалось учеников «не отягощать

всякими науками», а определиться к наукам «смотря по их склонности к сему». «Если ученики окажутся крепостными, то, когда они познают и обучатся своей науке или художеству», направлять их на морскую или сухопутную государеву службу. Тех, которые познают «мануфактурное дело», отпускать на свободу, давать грамоту, так как от их промысла и дохода только польза. Девушек после освоения наук и рукоделия также отпускать на свободу и «велеть им от рукоделия своего питаться». Из этого проекта Петр I поддержал только идею создания «сиротских монастырей», где сироты жили бы и учились.

Итак, Петр I предпринял некоторые шаги к реформированию дела призрения детей. В его деятельности видно стремление внести в эту сферу, как и во все остальные, определенную систему, похожую на ту, которая существовала в других европейских странах. Он пытался сочетать государственные мероприятия с принципом следования общественной пользе в проявлениях личного милосердия и разрушил систему призрения за счет боголюбцев. Однако реформаторская деятельность Петра Великого в этой области оставила все же без изменения характер общественного призрения на местах. Оно по-прежнему лежало на сельских общинах, помещиках, городских церковных организациях (в основном монастырях), полиции.

Таким образом, потребности той системы, каковой являлось российское общество в целом, особенности его социально-экономической, политической жизни, науки, культуры актуализировали именно социальную направленность развития теории и практики воспитания. Исторически вопрос развития, становления личности в России решался с социально-педагогических позиций: в её отношениях и опорах на окружающий мир, среду.



### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. В чем специфика российской цивилизации и как она повлияла на социальную направленность отечественного воспитания?
2. Каков идеал личности, определяемый народной педагогикой в России?
3. Выделите основные черты народной педагогики в России.
4. Как практика призрения связана с воспитательной идеей в России?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Используя данные истории, этнологии, культурологи, подберите доказательства тезиса о том, что народная педагогика России имела выраженный социальный характер.
2. Опишите образ идеального человека на основе анализа текста «Домостроя».
3. Составьте «словарь педагогических терминов», характерных для отечественной педагогической традиции (используйте материалы Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. С. 60, 83, 98, 164–167; Истории педагогики в России: хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. С. 46, 47).
4. Докажите на примерах, используя литературу и исторические документы, что практика призрения, сложившаяся в России, имела педагогическую направленность.
5. Сделайте конспект работы В.О. Ключевского «Два воспитания», проанализируйте соотношение семейного, религиозного воспитания в России.
6. Подготовьте доклад на тему «Социально-педагогический характер социальных реформ Петра I».



### **Литература**

1. Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. — М., 1985.
2. Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. — М., 1994, 1995.
3. Бадя Л. Исторический опыт социальной работы в России. — М., 1994.

4. Барз М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки // *Цивилизации*. — М.: Наука, 1993. Вып. 2.
5. Басов Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005. С. 72–85.
6. История педагогики в России: хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров. — М., 2000.
7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996
8. Ключевский В.О. Два воспитания // Ключевский В.О. Соч.: в 9 т. — М., 1990. Т. 6.
9. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М., 1994.
10. Кузьмин К.В. История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. — М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / под ред. Э. Днепров. — М., 1989.
12. Ромм Т.А. Исторические очерки российской социальной работы / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.В. Скалабан. — Новосибирск, 1999.



## РАЗДЕЛ II

# СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

## Глава 5

### РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЭПОХУ НОВОГО ВРЕМЕНИ

- ◆ *Связь образовательной практики и общественных проблем. Развитие идеи образования для бедных как способа социализации. Борьба с социальными проблемами. Распространение воспитательных приютов. «Карцерная» система благотворительности». Появление социально-педагогических комплексов — общин. «Филантропин» и филантропизм. Законодательная практика общественного воспитания.*
- ◆ *Влияние Просвещения на понимание общества, его роли в жизни отдельного человека. Отражение проблемы социального в педагогических теориях Просвещения (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо). Проблемы воспитания в социальных теориях XIX в. Социально-ориентированная модель воспитания во взглядах социалистов-утопистов (Р. Оуэн, К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье).*
- ◆ *Формирование социального направления в педагогике. Социально-педагогическая концепция и деятельность И.Г. Песталоцци. Взгляды и деятельность Ф. Фребеля. Социально-педагогический подход А. Дистервега. Изменение трактовки принципа природосообразности. Сущность культуросообразности как принципа социальной педагогики.*

#### § 1. Социально-педагогическая практика в XVII — первой половине XIX в.

Началом *Нового времени* обычно считают XVII в., когда капиталистические отношения прочно утверждаются в экономике, благодаря развитию мануфактур и включению

сельского хозяйства и городского ремесла в сферу организованного на капиталистических принципах товарообмена, и оказывают значительное влияние на социально-политическое устройство западноевропейского общества и на его мировоззрение.

Развитие капитализма вытесняло из деревни, обрекало на нищету и неисчислимые страдания большую часть деревенского населения. Потерявшие связь с землей бедняки массами скапливались в городах, перебиваясь случайными заработками и подаванием. В 1700 г. ниже уровня бедности жила третья часть населения Англии. Огромное количество бедноты ютилось в городах Франции. Лишенные средств к существованию, эти люди представляли серьезную угрозу социальному порядку: многие были потенциальными участниками городских волнений, среди них получила широкое распространение преступность. Государственная власть с помощью полицейских мер стремилась изолировать массы нищих от общества, в особенности это касалось детей, в отношении которых речь шла об их «исправлении». Уже с XVI в., а в массовых масштабах с середины XVII в. в Англии, Франции, Германии и других европейских странах возникают приюты, *работные дома*, госпитали, где нищие дети были заперты вместе с ворами, проститутками, бродягами и сумасшедшими.

Первый работный дом появился в 1697 г. в Бристоле (Англия), к середине XVIII в. их число достигло двухсот. Большую часть продукции домов составило текстильное производство. Так в Уставе бристольского работного дома было записано: «Бедняки обоего пола любого возраста могут трепать пеньку, прясть и аппретировать лен, чесать и прясть шерсть». Уделом заключенных в них детей было полуголодное существование и тяжелый, подневольный труд. При всей своей жестокости эти государственные меры охватывали все-таки сравнительно небольшую часть бедноты, кроме того, они не были способны смягчить социальные противоречия, а лишь усугубляли их.

Формирование новых подходов к воспитанию оказалось связано с перенесением акцентов на повышение роли обра-

зования как основного способа социализации. Но значимость образования в общем процессе социализации достаточно длительное время остается невелика. Рядом с ним продолжает существовать мир устной культуры, устоявшихся обычаев и традиций, передававшихся из поколения в поколение. Поскольку средняя продолжительность жизни была невелика (30—40 лет), в семьях, как правило, отсутствовали дедушки и бабушки, основная тяжесть воспитания ложилась на плечи родителей, прежде всего, матери. Очень большую роль в этих условиях играла окружающая среда — мир деревенской или городской улицы с ее повседневной жизнью и ее праздниками, главными участниками которых были молодые люди в возрасте 15—25 лет, выступавшие тогда основными хранителями народных традиций.

Сохранение традиционных культурных форм обуславливалось тем обстоятельством, что Западная Европа оставалась преимущественно деревенской: в наиболее передовой стране того времени — Англии — в 1688 г. на доходы от сельского хозяйства жило 90% населения. Настоящая урбанизация начнется лишь в конце XVIII в. — вместе с промышленным переворотом. Неразвитость производительных сил определяла низкий уровень жизни и высокую смертность: уже в течение первого года жизни умирала половина родившихся, из оставшихся до взрослого возраста также доживали далеко не все (в результате население росло медленно, несмотря на очень высокую рождаемость). Это объяснялось почти полным отсутствием детской гигиены, а также беспомощностью тогдашней медицины против многих заразных болезней, из которых самой страшной была оспа.

Грамотность среди народных масс распространялась медленно, еще в конце XVII в. во Франции, крупнейшей тогда стране Западной Европы, были неграмотны 71% мужского населения и 89% женского. Значительная часть грамотных, особенно среди женщин, умела только читать. Элементарное обучение чтению осуществлялось нередко в семье. В этих условиях в XVII в. возникает идея *образования для бедных*. В религиозных кругах Англии и Франции развивалось

убеждение, что необходимо распространять на детей бедноты духовное воспитание с одновременным обучением их письму и счету. Так можно было получить набожных и серьезных работников.

В Англии второй половины XVII в. было создано «Общество распространения христианского знания» (Ф. Уотсон), где дети бедноты получали элементарное знание, а также начала профессии. Во Франции такие школы были открыты в Мулене и Лионе Шарлем Дермиа, придавшем им характер военных. В Париже бесплатные школы были созданы в большинстве католических приходов благодаря широкому притоку частных пожертвований, причем в некоторых таких школах обучали также и профессии. Так, в школах Сен-Сюльпис в 1680 г. вязанию обучалось около 200 учеников. Не были забыты и девочки, длительное время находившиеся в стороне от образования. В 1646 г. Луиза Белланж собрала у себя 40 девочек бедняков из прихода Сен-Эташ. Той же миссии посвятили себя новые монашеские объединения: орден урсулинок содержал школы для девочек с пансионом и без. В 1685 г. Барре создан институт Младенца Иисуса, известный под именем сестер Сен-Мор, послуживший моделью для орденов, занимавшихся преподавательской деятельностью, в том числе и самого знаменитого из них — Братства христианских школ.

В сельской местности распространенным явлением становятся небольшие школы. В Англии и Франции они так и назывались — *маленькие школы* (в немецких городах им соответствовали так называемые *угловые школы*). «Маленькими» эти школы называли не столько из-за количества учеников, которых могло быть несколько десятков, сколько из-за возраста обучающихся детей — обычно от 5 до 9–10 лет (хотя среди них могли быть подростки и даже взрослые) — и элементарного характера обучения, которое ограничивалось чтением, письмом и счетом, к чему в городе иногда добавляли первые правила латинской грамматики. Такие школы чаще всего были связаны с церковью. Религия занимала достаточно большое место в жизни школы, с ней было связано фор-

мирование нравственности. Учитель помогал священнику во время церковной службы: играл на органе, звонил в церковный колокол. Под контролем духовенства находился и выбор учителей.

Среди сторонников просвещения бедняков было немало самоотверженных, искренних людей, надеявшихся на то, что их деятельность приведет к улучшению положения бедноты не только в духовном, но и в социально-экономическом и культурном смысле слова. Наиболее выдающимся среди них был видный французский педагог Жан Батист де Ла Саль (1651–1719). Школы для бедных, созданные Ла Салем, резко отличались от обычных «маленьких школ». Обучение в них было бесплатным, так как они предназначались, прежде всего, для тех детей, семьи которых не были в состоянии платить за учебу. В школы Ла Салья принимали всех, и учащихся было по 100 и более человек в классе. Ла Саль не располагал огромными деньгами, на которые он мог бы обучить и оплачивать учителей, но он был глубоко религиозным человеком и сумел превратить учительский труд в религиозное призвание. Им была создана конгрегация «Братья христианских школ». Несмотря на то, что это была религиозная конгрегация, ее устройство не похоже на устройство других католических конгрегаций (например, иезуитов), многие из которых также занимались преподаванием (в основном среди господствующих классов). «Братья» давали обет учить бедных и не имели права отвлекаться на что-то иное. Им было запрещено становиться священниками или учить латынь (язык буржуазно-дворянского образования).

Постепенно посещение начальной школы в западноевропейских странах на протяжении XVIII в. становится гражданской обязанностью. В целях распространения образования стали появляться законы, предписывающие каждой общине, насчитывающей более 50 домов, содержать за свой счет учителя для обучения детей. Со временем обязанности общины в отношении общественного образования всё более увеличиваются. В результате просветительской деятельности общин появились воспитательные учреждения для маленьких детей, приходские школы, благотворительные заведения и т.д.

Промышленная революция имела своим результатом и многократное увеличение числа детей-сирот, что было характерно для всех стран Европы. В большинстве своем дети оказывались либо в приютах, которые были основаны, чтобы «не распространять детоубийства», либо у приемных родителей в деревне. Масса грудных младенцев погибала от опия. Прикованные к швейной машине матери, не имея возможности ухаживать за своими детьми, были вынуждены «успокаивать» их сонными средствами. Выжившие же дети из-за недоедания обычно страдали золотухой и рахитом. Голод и нужда толкали родителей на жестокое обращение со своими детьми, нередко оборачивавшееся убийством. Увеличение количества детей, оказывавшихся без всякого попечения, актуализировало деятельность общества и государства по созданию специальных учреждений.

В Великобритании к середине XIX в. получили развитие *рабочие школы для уличных детей*, основанные на идее о том, что лень является основой для пороков и труд — лучшее лекарство против них. Поэтому в данных школах превалировало обучение ремеслам, причем выделилось три основных типа школ в зависимости от категории призываемых: детей бедноты, детей-бродяг и малолетних преступников. *Школы для детей бедноты* создавались при местных приходах, дети содержались в них вместе с родителями под надзором школьных комитетов. К началу 1860-х гг. имелось около 470 таких школ, где обучалось почти 35 тысяч детей. Для бродяг были учреждены особые *рабочие школы*, где в 1851 г. обучалось более 22 тысяч детей. Создавались такие школы в основном при ночлежных приютах. Наконец, третьей категорией благотворительных школ стали заведения для малолетних преступников (так называемые *реформатории*). Наибольшую известность в середине XIX в. получил «реформаторий» в Редхилле, где содержалось более 250 человек.

В это время происходит зарождение так называемой «*карцерной системы благотворительности*». «Карцерная» система представляла сеть благотворительных заведений, оказывающих специализированную помощь нуждающимся. В эту сеть

включаются сиротские приюты, благотворительные школы, школы для взрослых, бесплатные больницы, богадельни и другие заведения. Объектами социальной помощи становятся дети-сироты, дети, обладающие физическими и умственными недостатками развития, неизлечимо больные, одинокие старики и др. В рамках «карцерной» благотворительности принцип изоляции уже не означает абсолютное отчуждение человека от общества, а принцип извлечения пользы предусматривает не только использование дешевой рабочей силы в общественных интересах. Эти принципы сочетаются с идеей сострадания и оказания необходимой помощи.

Так, во Франции в первой половине XIX в. были созданы специальные колонии для бедных, беспризорных и бродячих детей (в 1840 г. была открыта колония Пети-Бур, в 1842 г. — колония Оствальд), дома милосердия и благотворительные заведения для молодых преступниц, для девиц, для девушек, подбираемых у дверей больниц и в меблированных комнатах. По закону 1850 г. здесь создавались исправительные колонии для несовершеннолетних, а также для порочных и строптивых воспитанников детских домов.

Образцом стала исправительная колония для несовершеннолетних преступников в Меттрэ (1840), сочетавшая в себе по форме приют, тюрьму, школу, мастерскую и армейский полк. заключенные были разделены на небольшие иерархически организованные группы, построенные сразу по пяти моделям:

- а) «семья» (каждая группа представляла собою «семью», состоявшую из «братьев» и двух «старших»);
- б) «армия» (каждая «семья» подразделялась на две «роты»; заключенный имел свой номер и обучался азам военных упражнений; ежедневно проверялась чистота помещений, еженедельно производился осмотр одежды, трижды в день — переключка);
- в) «мастерская» (с начальниками и старшими мастерами, обеспечивавшими регулярность работы и отвечавшими за обучение самых молодых заключенных);
- г) «школа» (каждый день один или полтора часа уроков);

д) «суд» (ежедневно в общем зале происходило «распределение правосудия», «малейшее неповиновение наказывается, и лучший способ избежать серьезных нарушений — строжайше карать за самые ничтожные проступки»; основным наказанием было заключение в карцер, ведь «изоляция — лучшее средство воздействия на нравственность детей... в одиночестве прежде всего голос религии обретает всю свою эмоциональную силу»).

В Меттрэ особое место отводилось воспитателям, которые становились в некотором роде «специалистами по формированию детского поведения», совмещая в своей деятельности сразу несколько функций — «судей», учителей, мастеров, «офицеров» и «родителей». Воспитатели контролировали воспитанников в течение 9–10 часов ежедневной работы (ремесленной или сельскохозяйственной), руководили физическими упражнениями, военной подготовкой, следили за подъемом по утрам и своевременным отходом ко сну, заставляли детей делать гимнастику, следили за чистотой, присутствовали при мытье детей и т.п. В основе воспитательной деятельности лежало убеждение: «Всё, что вызывает усталость, способствует изгнанию дурных помыслов; потому надо позаботиться, чтобы игры включали тяжелые физические упражнения. Вечером они засыпают, едва коснувшись подушки». Из повседневного поведения колонистов непрерывно извлекалось знание, используемое в качестве инструмента постоянной оценки: «При поступлении в колонию ребенка подвергают своего рода допросу, чтобы получить сведения о его происхождении, положении его семьи, проступке, приведшем его на скамью подсудимых, и обо всех других правонарушениях, совершенных за его короткую и часто очень несчастную жизнь. Эти сведения записываются в таблицу, куда, в свою очередь, вносится вся информация о каждом колонисте, его пребывании в колонии и месте, где ему разрешено жить по освобождении».

В середине XIX в. были созданы приюты для брошенных или нищих детей (сиротский приют Мэниль-Фирмен и др.), заведения для подмастерьев («Вифлеем» в Реймсе и «Дом» в



Нанси) и «заводы-монастыри». Примером последних могут служить заводы в Ла Соважэр, Тараре и Жюжюрье для малолетних работниц, поступавших туда в тринадцатилетнем возрасте, долгие годы живших в заточении и выходявших во внешний мир только под надзором. Девушки получали не зарплату, а содержание и премии за усердие и хорошее поведение, которыми могли воспользоваться лишь при выходе из монастыря.

Особое место в «карцерной» системе призрения заняли заведения для малолетних детей — *ясли*, созданные, прежде всего для беднейших слоев населения. Они стали новым типом благотворительных заведений и впервые возникли в середине 1840-х гг. во Франции, в Париже, по инициативе Марбо. По его мнению, ясли, предназначенные для детей низших классов общества, должны были заменить ребенку мать и предохранить его от вредных условий жизни среди нищеты. Уже в 1855 г. сеть яслей во Франции состояла из четырехсот заведений.

Еще одним типом благотворительных заведений стали *дневные приюты*, целью которых было обеспечение надзора за детьми, чьи родители работали. Один из первых таких приютов появился в 1780 г. в Штейнгале (Эльзас, Франция) по инициативе местного священника Оберлина. Он нанял за свой счет комнату, куда собирал оставленных родителями детей (в основном девочек), причем старшие из них обучались вязанию и шитью. Вскоре подобные заведения появились в Германии. Так, в 1802 г. княгиня Паулина устроила образцовый приют в Липпе-Детмольде, принимая в него детей родителей, занятых на сельскохозяйственных работах, в возрасте не моложе года и не старше четырех лет. Летом и осенью, пока продолжались полевые работы, т.е. с конца июня и до начала октября, дети оставались в приюте в течение целого дня (с 6 часов утра до 8 часов вечера).

В дальнейшем дневные приюты, получившие название *детских садов*, распространились в европейских странах благодаря деятельности Ф. Фрёбеля. Во второй половине XIX в. детские сады появились и в других странах Европы

(во Франции, Великобритании, Бельгии, Нидерландах), а также в США. В то же время, применение методики Ф. Фрёбеля привело к ее изменениям в соответствии с национальными особенностями. Так, в Бельгии детские сады основывались на свободном выборе занятий для ребенка при максимальном ослаблении контроля и дисциплины, что давало простор развитию индивидуальных способностей. В США возникает особый тип детских садов для девочек, где пытались развить хозяйственные способности детей. Занятия детей проходили последовательно в три этапа: вначале девочки обучались обычным домашним работам (уход за младшими детьми, помощь матери и т.п.), затем — стирке белья и уборке квартиры, закупке провизии и приготовлению пищи. То есть акцент был сделан на подготовке девочки к будущей роли домохозяйки и матери семейства.

Особым типом благотворительных заведений стали *школы для детей, имевших отклонения в физическом и умственном развитии*. Первое заведение для слепых детей было создано в Париже в 1784 г. по инициативе В. Гюни и Т. Паради. В первой половине XIX в. возникают методики обучения слепых письму, наибольшую известность из которых получила методика Луи Брайля (1809—1852). Первые заведения для глухонемых детей были созданы в начале 1760-х гг. в Париже и Лейпциге. В первой половине XIX в. возникли и особые заведения для умственно отсталых детей. В 1841 г. в Абендберге (Швейцария) была создана первая школа для слабоумных, в 1842 г. аналогичное заведение было открыто при Берлинском институте глухонемых. В США в 1845 г. по инициативе Д. Дике были открыты приюты для умственно отсталых детей в Трентоне.

Таким образом, появляются новые типы заведений помощи, связанные с обучением детей, страдающих как физическими, так и умственными недостатками в развитии. В основе их деятельности лежали идеи воспитания и обучения, с целью превращения призреваемых в «полезных» членов общества.

В Германии во второй половине XVIII в. возникло течение *филантропизма* (греч. *philantropia* — человеколюбие, бла-

готовительность), основателем которого стал К. Базедов, сторонник идей Ж.-Ж. Руссо. Он получил известность благодаря своей книге «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» и, главным образом, созданию в герцогстве Дессау на средства влиятельных лиц воспитательного учреждения, подобия школы-интерната, названного им «Филантропином». Свой социальный долг К. Базедов видел в освобождении детей от традиционной системы воспитания и обучения, призывая следовать природе ребенка в обучении, утверждая гуманизм в педагогике. Приемы воспитания и обучения, по его замыслу, должны быть естественными, доставлять ребенку радость и обеспечивать его свободное развитие. После смерти К. Базедова «Филантропин», просуществовавший 15 лет, был закрыт, однако подобные учреждения стали создаваться уже не только в Германии, но и других странах.

Последователи создания филантропинов — *филантрописты* — на первое место ставили задачу воспитания полезных и высоконравственных членов общества, подготовленных к практической деятельности в различных сферах жизни, обладающих необходимыми для этого умениями. Видными филантропистами Англии XIX в. были Р. Оуэн и Т.Д. Бернардо. Последнего называли «отцом ничьих детей». В 1867 г. он основал в Степней-Хаусе воспитательное учреждение для беспризорных детей, названное *колонией*. Это учреждение состояло из начальной школы, жилых домов, мастерских, библиотеки, бассейна, столовой. Воспитывавшиеся здесь мальчики получали начальное образование и могли выбрать одну из 11 профессий, которым их обучали в колонии (столяр, портной, сапожник, типограф и др.). Для девочек была организована колония в Ильфорде. Если мальчики жили все вместе, то девочки — «семьями», по 15–20 человек в отдельных коттеджах. В «семье», возглавляемой «матерью» (воспитательницей), были девочки разных возрастов; их обучали кройке, шитью, тонким рукоделиям; они занимались также садоводством, огородничеством, осваивали профессии нянь, сиделок, прислуги. Еще одним воспитательным учреждением

Т.Д. Бернардо стала мореходная школа для «трудных» подростков в Норфолке, где велась подготовка юнг и матросов.

Появлявшиеся аналогичные комплексы были закрытыми учреждениями; основанные на определенной идеологии (национальной, религиозной и др.), они выполняли адаптивные функции для человека. Так, известна и описана деятельность пиетистов (представители немецкого протестантизма), которые всё социальное зло связывали с неправильным воспитанием и образованием. Главная педагогическая идея, которую отстаивали пиетисты, заключалась в том, чтобы воспитать в детях три добродетели: любовь к природе, послушание, усердие на основе изучения религии и организации соответствующего образа жизни. На основе этого должна была быть осуществлена подготовка к жизни в гражданском обществе.

В ходе Великой французской буржуазной революции возникали *проекты общего воспитания*. Революция обострила главный вопрос взаимоотношений личности и общества в связи с новым общественным устройством и ролью государства в этом процессе. Естественно, это актуализировало социальные подходы к обучению и воспитанию. Не случайно, на всех этапах революции вопросы образования выступали как важнейшие. Эти проекты не были претворены в жизнь, но сами идеи способствовали развитию социально-ориентированной педагогической практики.

Так, **Ж. Кондорсе** (1743–1794) предлагал «план общего воспитания», предполагавший воспитание полноценных членов нового буржуазного общества при помощи активизации участия детей в общественной, гражданской жизни: в гражданских праздниках, выборах. Воспитание, с одной стороны, строилось на нормах социальной жизни, а с другой — само образование понималось как средство совершенствования общества.

Якобинский период революции представил проект общего воспитания **Л.М. Лепелетье** (1760–1793), в нем идея объединяющего нацию единого для всех воспитания должна была реализоваться через создание так называемых *общих домов*. Социальная миссия педагогики мыслилась как массовое вос-

питание, ориентированное на фундаментальное единство человеческой природы. В предлагаемом им *Плане национального воспитания* он излагает программу, которая могла бы способствовать национальному возрождению Франции путем «создания нового народа». Для этого нужно решить проблему, состоящую из двух частей: народу нужно дать, во-первых, воспитание, а, во-вторых — образование. И если образование, даже доступное для всех, является всё же собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех.

Для этого, как считал Л.М. Лепелетье, необходимо издать декрет, по которому мальчикам от 5 до 11 лет, без всякого различия и без всякого исключения, обеспечивалось бы общественное воспитание за счет республики, так, чтобы они, находясь под ее защитой, имели одинаковую одежду, пищу, образование и уход. По мнению Л.М. Лепелетье, в пятилетнем возрасте Отечество получит ребенка из рук природы, а в двенадцать лет оно сделает его членом общества. Этот период, считал Л.М. Лепелетье, наиболее подходит для общественного воспитания, кроме того, в этом возрасте ребенок уже в состоянии выбрать себе будущую профессию и начать ее изучение.

Л.М. Лепелетье предлагал в городах и сельской местности создавать дома национального воспитания, каждый из которых вмещал бы от 400 до 600 учеников. Эти учреждения должны находиться недалеко от места проживания детей, с тем, чтобы родители могли часто навещать их. Задачей таких школ должно было стать «приготовление первичного вещества», вооружение детей сведениями, «одинаково полезными гражданам в любом положении». Прежде всего, это должно было касаться физического воспитания, которое должно развиваться в детях силу, закалять их, учить переносить перемену погоды, усталость. Для этого необходимо соблюдение обязательного для всех режима. Другим благом должна стать в результате воспитания привычка к труду. В детях следует воспитывать мужество в начинании трудной работы, энергичность, упорство в доведении ее до конца, т.е. всё то, что характеризует

трудолюбивого человека. Управлять своей жизнью, подчиняться точной дисциплине — вот еще две привычки, которые крайне необходимо привить детям. Такое воспитание, по мнению Л.М. Лепелетье, должно было формировать «детские нравы», которые в итоге сделаются «национальными нравами», что породит новое молодое поколение Франции и приведет к обновлению нравов общества.

Таким образом, социальная практика XVII — начала XIX в. была разнообразной. Педагогическая деятельность приобретает ярко выраженную социальную направленность. Это проявляется в активной роли государства в решении социальных вопросов средствами образования. Большое распространение получили отдельные частные социально-педагогические проекты, где «социальное» подразумевало достижение некоторого социального равенства в борьбе с сословными предрассудками. Общим стало признание необходимости связи обучения и воспитания с жизнью, образование выполняло новую социальную миссию — пропаганду нового общества. Содержание такого образования связывалось не столько с конкретными знаниями, сколько с обучением правам и обязанностям человека как гражданина нового общества.

## § 2. Социальный аспект в педагогических теориях эпохи Просвещения

Становление нового общества, формирующего новый тип личности, привело к формированию нового мировоззрения, сторонники которого воспринимали природу не как чувственно постигаемую реальность (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Ф. Бэкон и др.), а как гигантский механизм познания законов, действие которого недоступно чувствам и может быть достигнуто лишь разумом. Эти идеи составили основу рационалистического взгляда на человека, природу, общество, ставшего доминирующим в эпоху *Просвещения*. «Естественность» развития человека, природы, общества

противопоставлялась искусственности прошедшей эпохи Средневековья, «рукотворности» общественных состояний существования людей, поскольку это результат целенаправленных действий — «соглашений» и мероприятий, гарантирующих их соблюдение. Общество, по мнению просветителей, — творение великих законодателей, превративших несоциальную жизнь в социальную путем согласия с себе подобными («общественный договор»).

Благодаря идеям представителей Просвещения расширяется и уточняется понимание феномена социального. В отличие от античных и средневековых представлений, постепенно начинает происходить отделение понятия «государства» от «общества». Помимо сугубо политической сферы, которая по-прежнему является прерогативой государства, Т. Гоббс вычленяет сферу нормальной мирской жизни, в которую суверен (обладатель верховной власти) не вмешивается (если эти дела безопасны и безвредны для государства). Признается существование внутри государства множества групп, которые объединены общим интересом или общим делом; они могут быть упорядочены (семья, «корпорации» нищих) и, наоборот, нет (народ в церкви, народное возмущение). Так постепенно начинает осознаваться сложность общественных структур и отношений, которые влияют на человека во всем своем многообразии.

**Ш. Монтескьё** на основании анализа законов и обычаев различных государств — от античности до XVIII в. — попытался доказать, что государственные законы, обосновывающие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство каждой страны, которое, в свою очередь, зависит от географической среды, климата («принцип географического детерминизма»). По мнению Ш. Монтескьё, доминирующее воздействие на формирование человеческой личности оказывает не только семья, но и социальная группа.

Общая тенденция Просвещения формировала новую «естественную педагогику», основанную на естественных свободах человека. Философы эпохи Просвещения (Монтескьё,

Дидро, Гельвеций), вступая в дискуссию с религиозной философией и продолжая идеи античной культуры, придают идее социального воспитания сугубо светский характер. Для французских просветителей религиозная идея или полностью отрицалась, или играла некую вспомогательную роль в процессе воспитания, как один из традиционных элементов культуры. Зато социальные вопросы у них выступали на первый план.

В Европе и на северо-американском континенте в сознании общества утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются созидательно-преобразующим фактором развития общества, а человек должен быть всегда целью, а не средством развития в соответствии с ценностями свободы, равенства и братства: Х. Вольф, И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман (Германия), Т. Джефферсон, Б. Франклин, Дж. Вашингтон (Северная Америка), У. Петти, Дж. Беллерс, Дж. Локк (Англия), Ш. Монтескьё, Д. Дидро, К.А. Гельвеций, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо (Франция) и другие.

По мере утверждения буржуазных порядков и осознания познавательной и экспериментально-практической деятельности человека как фактора общественного развития реанимируется известная идея Платона об обучении человека «от колыбели до могилы», появляются концепции прагматического воспитания. Это в значительной степени мотивировалось тем, что «непросвещенные» родители не смогут должным образом подготовить детей к взрослой жизни. Хорошее профессиональное обучение как условие успешной социальной жизни можно получить только в государственных и общественных учебных заведениях. В педагогических сочинениях Я.А. Коменского развивается концепция пампедии — непрерывного овладения каждым человеком на протяжении всей жизни пансофией.

В философской, педагогической литературе и законодательной практике (Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Ж. Кондорсе и др.) получает широкое распространение термин *общественное воспитание* как противоположность домашнему (К.А. Гельвеций), частному (И. Кант), естественному



(Ж.-Ж. Руссо). Главной задачей общественного воспитания становится задача обучения человека жить с другими людьми, быть хорошим гражданином в светском смысле слова. Здесь также доминировали рационалистические мотивы, приоритет человеческого разума, за счет которого (путем его «просвещения») надеялись разрешить все жизненно важные вопросы, в том числе и в социальной сфере. Стандарт личности, задаваемый условиями наступающего Нового времени, актуализировал новые качества личности: знание и выполнение законов государства, соответствие социальным ролям общества, неравнодушие к общественным проблемам.

Необходимость учета в воспитании факторов социальной среды присутствует отныне во всех педагогических концепциях. Ответы на вопрос: какое звено в связке «образование — воспитание — среда — личность» является главным, — давались разные.

**К.А. Гельвеций** конкретизирует достоинства общественно-го воспитания, которые способствуют достижению его цели: «Только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального».

**Я.А. Коменский** (1592–1670) рассматривал процесс становления личности во всей совокупности факторов, влияющих на становление человека. Рано потеряв родителей, Коменский получил «общинное воспитание»; его деятельность оказалась тесно взаимосвязана с борьбой чешского народа. Идея народности, патриотизма определяют и его педагогические подходы. Народ был, есть и будет первым и главным субъектом социализации.

Его социально-педагогические идеи и взгляды просты и понятны: для того, чтобы человек стал человеком, ему необходимо воспитание; в воспитании нуждаются все, оно раскрывает способности и возможности индивида, создавая тем самым главное условие для его самоутверждения и самореализации; воспитанный и образованный человек легче адаптируется в системе общественных отношений, регулирует свои взаимоотношения и взаимодействие с окружающей социо-природной средой.

Человек должен разумно строить свою социальную жизнь: почитать своих родителей и власть; служить народу и быть создателем; вести себя с достоинством и святостью; понимать, где и до какого предела нужно уступать ближнему; управлять своими внутренними и внешними действиями. Эти принципы присутствуют в «Великой дидактике», которая обращена к нуждам и потребностям человека и общества.

Предлагая модель школы, Коменский обращает внимание на ее социальную миссию. Она дает основы научных знаний и социального опыта взаимодействия учащихся друг с другом и с обществом, т.е. выполняет социализирующую роль. «Человек должен быть воспитан для человечности!» — таков девиз Коменского. Для этого образование должно быть всеобщим и обязательным, на родном языке; оно будет вооружать народ знаниями, которые ему необходимы для материального и духовного благосостояния, поэтому школа должна быть «мастерской мудрости»; воспитание готовит к самостоятельной жизни и труду.

Систему школ Коменский соотносил с четырьмя социальными ступенями жизни человека — дошкольник, младший школьник, подросток, юноша. Каждому социальному статусу — своя школа: материнская (от рождения до 6 лет); народная, или школа родного языка (6–12 лет); гимназия, или латинская школа (12–18 лет); университет, или академия (18–24 года). Их главная задача — сделать из детей настоящих людей: воистину верующих, владеющих родным языком, искусных в работе, мудрых умом, знающих права и благочестивых.

Его *Материнская школа* не образовательное учреждение, а форма организации семейного воспитания (родительская «школа» в каждом доме, где главным воспитателем является мать). Педагог рассматривал эту ступень воспитания как первую и важнейшую часть социальной подготовки подрастающих поколений. Она — фундамент для всей последующей системы социального воспитания молодежи. В ней закладываются основы физического, нравственного, умственного развития. Коменский предлагает рассматривать семью как

важнейший фактор социализации, выделяя различные функции семьи в социальном становлении, механизмы и средства семейной социализации и семейного воспитания. Впервые в педагогике поставлена проблема взаимодействия семьи и школы в воспитании молодежи: семья готовит детей к школе; школа своим советом и примером помогает родителям в вопросах воспитания.

С педагогики Коменского социально-педагогическое направление начинает развиваться на научной основе в русле общепедагогического знания. Это связано с разработкой принципов воспитания, которые отражают закономерности воспитания и обучения, выполняя нормативную функцию и по отношению к социальной педагогике. Это касается, прежде всего, принципа природосообразности, который исходил из понимания сущности природы человека: социальной и индивидуальной. Учет этой закономерности предполагал рассматривать развитие индивида как целостный процесс, включающий в себя и социализацию человека. Как отмечают, глубокий смысл идеи природосообразности состоит в том, что она определяет социальное воспитание и развитие человека, общества и народа как непрерывный эволюционный процесс, целостный по своей сущности и требует соотносить воспитательные и образовательные задачи с потребностями и возможностями природы, общества и личности с учетом их уровня развития, времени, культуры и комплекса индивидуальностей.

Джон Локк (1632–1704) был одним из немногих выдающихся европейских педагогов, отрицавших необходимость социального воспитания, по крайней мере, в отношении детей наиболее преуспевающих и образованных граждан. Он полагал, что воспитание (детей представителей высшей части общества) должно быть семейным с привлечением тщательно отобранных домашних учителей.

В основу подобных представлений во многом легли два положения, тесно связанные с философско-религиозными убеждениями этого мыслителя. Во-первых, это эмпирический подход Локка к проблеме познания. Он придерживался

известного высказывания Аристотеля, согласно которому ум ребенка представляет собой *tabula rasa*, т.е. «чистую доску»; никаких врожденных идей у ребенка нет, а получить Божью благодать путем участия в Таинствах (это отрицали протестанты) он не может. Во-вторых, он в определенной степени переносил крайне-протестантскую идею «избранности» Богом отдельных лиц и общин на воспитательный процесс. Поэтому Локк, сравнивая достоинства и недостатки воспитания семейного и социального, отдавал полный приоритет первому из-за боязни порчи нравов ребенка под воздействием дурного внешнего влияния.

Признавая необходимость определенной «социализации» детей, он предлагал решить эту проблему путем их общения со взрослыми — «проверенными» друзьями отца. Она распространялась лишь на детей «джентльменов». Однако, даже отрицая необходимость общественных усилий по воспитанию человека, в книгах и идеях Локка присутствует идея связи воспитания, образования и социальной среды. В книге Дж. Локка «Мысли о воспитании» в соответствии с нарождающейся системой буржуазных ценностей излагается программа обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носит реальный характер и облегчает ему вхождение в жизнь.

Ж.-Ж. Руссо (1715–1778) противопоставлял общественное воспитание естественному. Признавая значительную роль цивилизации вообще, гражданского общества — в частности, считал, что общественное воспитание только усугубляет несправедливость по отношению к природной сущности человека. Идеалом для Руссо является не гражданская позиция человека как результат общественного воспитания, а «человеческая» — как результат естественного воспитания, которое должно реализоваться либо в семье, либо частным образом.

Заявив, что природосообразное воспитание должно готовить ребенка к вхождению в систему общественных отношений и выполнению гражданских обязанностей вне этих отношений и общественной жизни, Руссо игнорировал одну из центральных закономерностей социально-педагогического

процесса: чем шире и содержательнее круг общения ребенка, разнообразнее и педагогически целесообразнее организована его деятельность, тем благоприятнее возможности личностного роста ребенка и процесса его социализации.

С другой стороны, Руссо не отрицал взаимосвязи воспитания и более широкого процесса вхождения человека в общество (социализации). Воспитание должно дать обществу людей и граждан: *«Чтобы жить в обществе, нужно уметь обходиться с людьми, нужно знать, какими способами можно действовать на них...»*. Он провозгласил ведущую роль воспитания в становлении и развитии личности, в процессе ее социализации: оно должно дать обществу людей и граждан. Критикуя современное ему воспитание, он указал на пути устранения главных социальных недугов — достойный труд и человеческие качества.

Для развития социально-педагогического направления также актуально положение Руссо о социальной миссии воспитания как средстве разрешения социальных противоречий и напряжений современного ему общества (как одно из следствий Общественного договора, призванного обеспечить гражданский мир).

### **§ 3. Вопросы воспитания в социальных теориях XVIII–XIX вв.**

Новые социально-экономические отношения дали мощный толчок развитию социального знания: социальной философии, социологии. «От интересов индивидуального благоустройства... человеческое сознание обращается к социальному благоустройению. Рождается в европейской общественной мысли как бы новое сознание, имеющее своим (объектом) не интересы личности и индивидуально-особенного развития, а интересы рода, интересы человеческого общества и развития целого... Не теоретический, не познающий разум составляет главную ценность человеческой природы и жизни, а волевой, практический разум или просто

воля с ее внутренним, нравственным законом», — отмечал отечественный педагог П.А. Соколов.

В центре формирующегося социально-философского знания конца XVIII — начала XIX в. оказалась проблема воли как основы человеческой общности, направляющей человеческие силы на созидание общего блага, воли как условия осознания человека как элемента целого, связанного со всеми в общество.

Основным представителем этого «социально-волевого» направления в философии социального воспитания можно считать немецкого философа И. Канта (1724—1804). Он противопоставляет частное воспитание общественному; сводит главное содержание общественного воспитания к обучению, «которое может навсегда оставаться общественным»; утверждает, что цель общественного воспитания — «содействовать хорошему частному воспитанию». Однако Кант достаточно четко обозначает роль общественного воспитания, как преимущественного перед частным «не только в смысле развития навыков, но и развития характера гражданина». Причем для него вопросы соотношения индивидуального и социального решаются, прежде всего, в нравственной плоскости, что отражено и в трактовке общественного воспитания, которая тоже приобретает нравственный аспект: *«Полное общественное воспитание есть такое, которое соединяет наставление с нравственным образованием».*

В представлениях Канта и его последователей основой человеческой общности, направляющей человеческие силы на созидание общего блага, должна быть воля как условие осознания человеком себя как элемента целого, связанного со всеми. Воля — это высший, всеобщий и необходимый принцип человеческой деятельности. Действующий, волевой человек никогда не забудет, что он член всеобщего целого, что он не один со своими интересами и желаниями, помимо него существуют другие центры и «Я».

«Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по

необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого», — писал Кант. В любом случае каждый должен поступать так, чтобы не презирать интересы и достоинство других человеческих личностей. Осуществление этого принципа в жизни обеспечило бы истинно человеческую гармонию или общность интересов как высшую форму нравственно-социального государства. Таким образом, суть нравственности для Канта — в социальном поведении, в деятельном объединении своей воли с интересами целого, человечества.

Предшествующая Канту педагогика эпохи Просвещения видела главную цель в подготовке человека, прежде всего, к личному счастью, к личной счастливой жизни. Кант, соответственно своим этическим взглядам на волевою личность и основу ее деятельности, ставит иную задачу перед воспитанием. Поскольку человек в силу своего нравственного закона есть существо нравственное, в нравственной деятельности заключено его высшее предназначение, основная задача воспитания — «развить в человеке его истинно человеческую природу, т.е. подготовить его к нравственной деятельности». Но задача усовершенствования касается не только индивида, она распространяется на все человечество. Здесь индивидуальное с социальным неразделимы. Индивидуальное существование не позволяет достичь целей человеческого существования всего рода. Закон долга, будучи законом самой индивидуальной воли, является законом общей воли, законом высшей человеческой солидарности.

И. Кант в трактате «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1748) фактически возвращается к аристотелевской логике взаимоотношений человека и общества / государства: следуя естественной необходимости, человек вступает в элементарные связи с себе подобными; эти связи, усложняясь, ведут к возникновению наиболее высокой и совершенной формы человеческого общения — полиса. Однако в отличие от Аристотеля Кант исходит из того, что в обществе присутствует антагонизм — средство, которым природа «пользуется» для того, чтобы осуществить развитие всех задатков людей. Этот антагонизм Кант определял как

«недоброжелательную общительность», т.е. одновременную склонность людей к общению и обособлению. Задатки этого антагонизма двух взаимоисключающих свойств человека «явно заложены, — по словам Канта, — в самой природе человека. Человек имеет склонность общаться с себе подобными, ибо в таком состоянии он больше чувствует себя человеком, т.е. чувствует развитие своих природных задатков. Но ему также присуще сильное стремление уединиться (изолироваться), ибо он в то же время находит в себе необщительное свойство — желание всё сообразовывать только со своим разумением — и потому ожидает отовсюду сопротивление, так как он сам по себе знает, что сам склонен сопротивляться другим»). Эта выявленная амбивалентность человеческой сущности, по Канту, — источник развития как самого человека, так и общества. Именно сопротивление пробуждает все силы человека и заставляет преодолевать природную лень; «и побуждаемый честолюбием, властолюбием или корыстолюбием, он создает себе положение среди своих ближних, которых он, правда, не может терпеть, но без которых он не может обойтись». Так начинается движение человеческого рода к культуре.

Для развития представлений об общественном воспитании в концепции Канта важны следующие моменты. *Во-первых*, Кант, используя социально-философский анализ, представляет сущность социального поведения человека как следствие разрешения естественного, внутреннего конфликта человека. Причем из выделенной амбивалентности («склонность общаться — стремление уединиться») следует утверждение именно *общественной*, а не *до-* или *противо-*общественной ценности человека.

*Во-вторых*, в разрешении этого конфликта общество выступает как активная сила, предельно рациональная и целесообразная. Она принуждает человека к совместному проживанию, однако, высшая цель природы — это развитие «всех ее (природы. — Прим. автора.) задатков, заложенных в человечестве». Причем индивидуальные задатки индивида — это как «бы доверенные ему» задатки человеческого рода. Сле-



довательно, человек в своей индивидуальности — есть высшее выражение нравственной социальности.

*В-третьих*, в отношении общества Кант приходит к осознанию необходимости достижения гражданского общества, которое отлично от государства, охватывает всё человечество и направлено на обеспечение развития человека как носителя высшей нравственности.

Таким образом, кантовские представления о сущности отношений индивида и общества актуализируют представление о субъективном аспекте социализации человека, заостряя внимание на «естественности» общественной сути человека, на значении нравственно-волевых процессов в социальном развитии человека.

Усиление социального направления в педагогике связано с идеями еще одного немецкого философа — И.Г. Фихте (1762—1814). Для него воспитание — орудие изменения общества. Но чтобы стать таким, оно должно вылиться в форму трудовой воспитательной общины. Воспитательная среда трактуется им как педагогическая провинция и экономическая община одновременно. Здесь в детях развивают нравственную свободу в условиях трудовой экономической самостоятельности.

Фихте выводит идею воспитания из социальной и индивидуальной целесообразности. Новое воспитание (как противоположность естественного воспитания эпохи французского Просвещения) связано с верой в национальные культурные ценности. Общечеловеческая культура, усовершенствование всего человеческого рода достигается через посредство самобытного развития, культуры наций. Следовательно, воспитание, направленное на высшее развитие личности, должно прививать ей любовь к «неумирающему целому», в котором и которым личность живет. Воспитание высокой нравственной личности должно поэтому, по мнению Фихте, совпадать с воспитанием национальным.

Новое воспитание социально, так как на место «той любви или, точнее, себялюбия, на чем не может основываться ничего истинно хорошего, должно поставить новую любовь,

любовь к добру ради самого добра». Такое воспитание, как образующее идеальных граждан, следовательно, ценное для государства, должно быть бессловным, демократичным и всеобщим, а также осуществляться на средства и под контролем государства. «Через наше воспитание, — писал Фихте, — государство получает работающие сословия, которые приучены к размышлению о своем занятии с юности и умеют и готовы помочь сами себе. Если же, сверх этого, государство оказывает им поддержку, они понимают его с полуслова и с благодарностью принимают его наставления».

При этом главным условием и организационной формой реализации такого воспитания Фихте предлагал создание закрытых специальных воспитательных учреждений, отделенных от общества, которое вредно влияет на растущего человека. Основное содержание воспитания в подобных учреждениях — это воспитание нравственности, которое осуществляется при помощи целого комплекса условий: дисциплины; отношений заботы и поддержки друг друга («пусть будет основным правилом учреждения, чтобы каждый, кто в какой-либо отрасли выдается, помогал в этом отношении другим и принимал на себя некоторые обязанности и присмотр за другими»); сочетания учебы и трудовой деятельности, так как учреждение должно быть экономически самостоятельным, а также — потому что личное участие в содержании своего воспитательного учреждения лучше всего прививает воспитаннику привычку работать для целого, развивает в нем тот социальный инстинкт, которым держится государство.

По сути, речь идет о целостном социально-педагогическом комплексе, в котором должны воспитываться мальчики и девочки под присмотром специально подготовленных людей. «Маленькое общество, в котором дети образуются людьми, также как большое, в которое они должны со временем вступить совершенными, должно состоять из соединения обоих полов; они должны взаимно, один в другом, признавать общее человеческое достоинство и научить дружелюбию, прежде чем внимание обратится на различие полов и они станут мужьями и женами».

В начале XIX в. в философии формируется новое направление — «позитивизм», связанное с ориентацией научного знания на «позитивные», точные данные конкретных наук (О. Конт, Дж. Миль, Г. Спенсер). В рамках этого течения особое внимание уделяется проблеме индивидуального и социального в контексте разделения личностного и общественного. Общество начинает трактоваться как внешняя среда, которая влияет на поведение личности, а образование — как вид воздействия общества на человека. По мнению О. Конта (основатель социологии — науки об обществе), индивидуум, рассматриваемый изолированно от общества, есть абстракция; нельзя разграничивать частные и общественные функции. Например, этика есть наука о солидарности жизни всего человеческого рода, и основывается на социальном инстинкте, а развитие индивидуума совершается всецело в пределах общества и определяется законами развития общества. Исходя из этой мысли, ученик Конта Робен определил педагогику как искусство, вытекающее из социальной динамики, т.е. из науки о законах развития общества.

Проблема «человек — среда — воспитание» становится ключевой для всех представителей *социал-утопических взглядов*, которые рассматривали воспитание в связи с эволюцией общества, происходящей по законам движения человеческого общества, управления социальным миром, как элемент исторического процесса. Проблему воспитания молодого поколения они считали одной из главных социальных проблем.

Для представителей социал-утопизма характерно представление о человеке как результате формирования внешних обстоятельств. Для Ш. Фурье человек — существо общественное, он призван изменить мир. Через всю систему К.А. Сен-Симона проходит идея сочетания личных и общественных интересов человека в процессе труда. Под влиянием взглядов Гельвеция у Р. Оуэна родилась идея о формировании характера человека окружающей средой: «*Теперь известно, что характер человека формируется для него обществом*». Воспитание «разумного характера» может быть достигнуто не в школе, а в живой жизни — среди людей и вещей. «Человек был,

есть и будет в значительной степени созданием внешних обстоятельств, окружающих его», — писал Р. Оуэн в многотомном труде «Книга нового нравственного мира» (1836—1844).

Рассматривая проблему человека, его роль в обществе, Фурье сумел увидеть не только влияние среды на человека, но и воздействие человека на среду, изменение самого человека в процессе его жизнедеятельности и воспитания. Созданные по воле человека ассоциации как положительный пример должны распространяться и создаваться повсюду. Человек изменяет окружающую среду. Вместе с тем в фалангах изменится и сам человек, на него положительно будет влиять среда.

Воспитанию всесторонне и гармонично развитого человека уделено особое внимание, так как без этого, по мнению социал-утопистов, невозможно построение нового общества, которое и будет главным «инструментом» его всестороннего развития. Общественное воспитание даст возможность каждому ребенку развить свои способности и стать полноценным гражданином нового справедливого общества.

Главным содержанием подобного воспитания они считали труд, который определялся как естественная потребность человека и необходимейшее условие его самоутверждения и самореализации. Участие человека в труде А. Сен-Симон рассматривал как главный критерий, определяющий его положение в обществе: *«Человек должен трудиться. Тот, кто лучше трудится, получит больше благ и будет окружен всеобщим уважением»*. Труд — основа счастливого бытия: *«... самый счастливый тот, кто трудится»*. Ш. Фурье утверждал, что участие человека в производительном труде — его главное «социальное предназначение». Только оно разовьет физическую, эстетическую и социальную культуру человека.

По мнению социал-утопистов, нравственность нового общества будет основываться на общественной собственности и коллективном труде всех граждан. Полноценное нравственное воспитание позволяет человеку становиться полноправным членом общества. Поэтому в их сочинениях проблемы нравственности тесно переплетаются с проблемами форми-

рования гражданских качеств, вопросами исполнения обязанностей перед обществом, политическим воспитанием, осуществляющимся на протяжении всей жизни.

Высшим критерием «социальности» как «воспитанности» нового человека Р. Оуэн считал полное слияние личного с общественным на основе рационального мышления и коллективной трудовой деятельности. Воспитатель не должен упускать ни одного благоприятного случая, который давал бы возможность подчеркнуть «ясную и нерасторжимую» взаимосвязь между интересами и благополучием отдельной личности и всего общества. Уже у самых маленьких детей следует воспитывать «социальные чувствования». От рождения, писал Оуэн, необходимо воспитывать у детей способность получать удовольствие оттого, что они доставляют счастье другим. У ребенка формируется убеждение в разумности и социальной справедливости существующего строя, готовность бороться против восстановления частной собственности и старых порядков. В этих условиях формируются коллективистские черты личности, коллективиста.

Социалисты-утописты не только обосновали идею общественного воспитания, но и показали возможные механизмы ее реализации в жизни. Так, Фурье предлагал свою модель организации социального воспитания с рождения — ясли, в которых уход за детьми осуществляют няни и кормилицы. Воспитанию с раннего детства Фурье придавал решающее значение: ребенок еще не испорчен влиянием родителей, он свободен от предрассудков и т.д. Постепенно, вступая во взаимоотношения и взаимодействия со взрослыми, растущий человек формируется как полноправный гражданин взрослого сообщества. Аналогичные проекты предлагал Р. Оуэн, на практике реализовавший свою модель общественного воспитания (Новый Институт, «Новая Гармония»).

Утопические представления о закономерностях экономического, политического, социального развития общества вылились в итоге в утопическую модель общественного воспитания: в ней цели и задачи общественного воспитания связаны с подготовкой человека к жизни в далеких от реальности

условиях, скорее, в предполагаемых идеальных социальных обстоятельствах: вера во всемогущество социального в развитии человека; вера во всемогущество воспитания вообще и общественного воспитания — в частности. «Благодаря воспитанию, в отдаленном будущем несовершенно человечество превратится в новую расу людей, — таково могущество воспитания», — декларирует Р. Оуэн в «Лекциях о рациональной системе устройства общества» (1841).

#### § 4. Социально-ориентированные концепции педагогики (конец XVIII — середина XIX в.)

Социальная направленность педагогической проблематики развивается за счет углубления философско-педагогической рефлексии проблем социального становления человека.

В эпоху Нового времени в педагогике всё более рельефно происходит формирование двух педагогических подходов: первый связан с убежденностью и верой в индивидуальные силы и возможности ребенка, независимость процесса развития и формирования личности от окружающей среды (Ж.-Ж. Руссо и др.); другой ориентирует педагогический поиск на взаимодействие в организованном процессе становления личности индивидуальных возможностей человека и социокультурных условий его проживания. Эту вторую тенденцию составили социально-ориентированные концепции, ставшие основой для расширения поля педагогической практики, формируя содержание социально-педагогической деятельности.

К числу социально-ориентированных педагогических подходов этого времени необходимо отнести деятельность И.Г. Песталотци (1746–1827), швейцарского педагога, которого по праву считают одним из первых представителей собственно социальной педагогики.

Его педагогические идеи были сформированы под влиянием произведений Ж.-Ж. Руссо — «воспитание человечности» как главная педагогическая задача. Однако в течение всей жизни он уделял огромное значение подготовке детей, прежде

всего, детей бедняков, к будущей реальной жизни и профессиональной деятельности.

В 1775 г. в имении семьи (Нейгоф) он открывает приют для сирот, детей беднейших слоев населения, где стремился «спасти отверженных» не только от нищеты, но и от развращающей их благотворительности имущих. Главным средством становится соединение воспитания с производительным трудом. В имении были открыты мастерские, молочная ферма. Песталоцци пытался своим примером образцового хозяина показать людям, как можно избавиться от нищеты. К 1780 г. мастерские пришли в упадок вследствие низкой производительности труда вообще и малопродуктивности детского труда, который должен был обеспечить материальный достаток самому ребенку. Непонимание экономических законов привело к закрытию мастерских, однако, этот опыт позволил Песталоцци сформулировать важную педагогическую закономерность: «Я убедился на опыте, что эти дети при непривычном для них, но регулярном труде, очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе... И я убедился, что такое переживание ребенка, пребывающего в глубокой нищете, имеет решающее последствие для его нравственности и дальнейшего развития».

Лишившись возможности на практике проверять свои научные идеи, Песталоцци пошел по пути Руссо; он пишет роман — трактат «Лингард и Гертруда» (1781—1787), который, в отличие от «Эмиля», адресован простому народу. Роман рисует общество будущего: большая деревня, где есть образованный помещик, который озабочен, чтобы все дети получили образование. Церковь совместно со школой воспитывают детей по образцу семьи, но центром воспитания являются родители. Произведение принесло широкую известность, Песталоцци получил звание французского гражданина, познакомился с Гёте, Фихте.

Буржуазный переворот, свершившийся в Швейцарии, позволил Песталоцци продолжить реализацию своих идей в

ранге государственного чиновника. В 1798–1799 гг. по просьбе правительства он возглавлял воспитательный дом — школу-приют на 80 детей в возрасте от 5 до 10 лет в Станце. Здесь родились самые известные идеи педагога о развивающем характере обучения и воспитательных возможностях труда, концепция «элементного образования» как формирования всесторонней уравновешенной развитой личности на основе особых «элементов познания». Однако приют был отдан под лазарет. С 1800 г. он работает помощником учителя начальной школы, а затем — учитель и руководитель воспитательного учреждения в Бургдофе. С 1805 по 1825 г. — руководитель школы-интерната в Ивердоне. Ивердонский «институт» не только давал образование детям различных социальных групп из разных стран Европы, но и готовил учителей для начального обучения.

Уверенность исследователей в том, что педагогика Песталоцци — действительное начало социальной педагогики, основана на том, что он был убежден в необходимости и возможности социальных изменений, всестороннего совершенствования представителей беднейших слоев населения в результате правильной организации воспитательной работы, способной усовершенствовать систему народного образования, а через это — изменить само общество.

Кроме того, Песталоцци предпринял попытку теоретического объяснения социальной поддержки (реабилитации, перевоспитания) детей-сирот или «воспитания бедных», используя для этого потенциал педагогических (дидактических и воспитательных) средств. В произведениях швейцарского педагога («Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи», «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда воспитывает своих детей», «Письмо другу о пребывании в Станце» и др.) большое внимание уделяется проблеме взаимосвязи педагогики и школы с экономикой и политикой.

Эпоха Великой французской буржуазной революции, повлиявшая на становление буржуазных отношений в Швейцарии, актуализировала, с одной стороны, проблемы всеобщего начального образования как условия культурного и эко-



номического развития страны, а с другой — обострила социально-экономические противоречия, выразившиеся в низком уровне жизни крестьян и ремесленников, росте беспризорности. Как один из вариантов разрешения проблем предлагалось организовывать приюты для бедных детей в виде дорогостоящих воспитательных заведений с очень хорошими условиями содержания питомцев (об этом статья Н.Э. Чарнера «Грезы», с которой дискутирует Песталоцци). Песталоцци предложил иной подход, который обосновал и практически реализовывал.

Одну из главных причин бедности Песталоцци видел в том, что бедняк не может разумно оценивать свои возможности, правильно тратить деньги, адекватно реагировать на социально-экономические условия жизни в конкретном регионе. Поэтому он считал, что любое учебно-воспитательное заведение для детей бедняков, а тем более закрытые приюты, в которых отсутствует семейное воспитание, должны, в первую очередь, готовить этих детей к реальной взрослой жизни, где те станут крестьянами, ремесленниками, работниками мануфактур.

В основу понимания целей воспитания Песталоцци заложил принцип социальной обусловленности развития человека. Социальную характеристику человека он трактовал как развитие духовного совершенства, изначально присущего человеку, как члена социального целого. Идея социальной обусловленности развития человека не противоречит принципу природосообразности, который он использует вслед за Я.А. Коменским, но трактует исходя из понимания природы как внешней силы, куда входят естественное развитие ребенка, окружающая жизнедеятельность, коллективы детей и взрослых.

Весь комплекс социальных условий должен быть, по мнению Песталоцци, задействован в воспитании каждого ребенка, как бы бедна и убога ни была его среда, как бы ни были ограничены его способности. Для Песталоцци природосообразность воспитания «выносятся» за традиционные трактовки принципа индивидуальной педагогической деятельности —

обосновывается как ведущий «закон хода развития человеческого рода». Таким образом, принцип природосообразности здесь выступает именно в качестве принципа социального воспитания, так как его использование во взглядах и практике Песталоцци означало формирование у ребенка этических отношений к себе как части мира и к миру через сопричастность, осознание себя частью мира.

Песталоцци связывает совершенство личности с нравственным развитием, уделяя особое внимание роли практической подготовленности человека, формированию практических умений и навыков, необходимых человеку как в интересах материальных, так и в духовно-нравственных, личных и общественных.

Конкретизация этих идей выражается у Песталоцци в стремлении готовить к социальной жизни не «человека» или «гражданина» вообще, но конкретного ребенка, который должен был занять определенное место в общественном производстве и социальной иерархии. Человека нужно подготовить к жизни в том обществе, в котором живешь: бедняка следует воспитывать для приспособления к своему будущему положению; детям дать такие знания, которые возместят им бедность. Путем воспитания и обучения Песталоцци разрешает конфликт между «естественностью» человека и его гражданским (социальным) статусом. Поставленные задачи социального воспитания решаются совокупностью процессов, которые оказывают влияние на обретение человеком позитивной социальности.

Следуя традиции Просвещения, Песталоцци убежден в социальном значении знания и одним из первых показывает, каким образом оно может способствовать социализации человека. Поскольку социальное развитие индивида происходит как саморазвитие сил человека, а не сообщение внешних воздействий, то на первое место выходят обучение человека самопомощи, использование собственных ресурсов. Сформированная им дидактическая теория «элементарного обучения» должна была в первую очередь решить проблему неграмотности низших (читай, наименее приспособленных)

социальных слоев, не прибегая к услугам высокопрофессиональных специалистов (отголоски идеи «образования для бедных», распространенной в Европе). В «Письмах г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи» вполне определенно заявлена установка на профессиональное образование, при помощи которого решалась задача профессиональной социализации, последующей «достойной жизни».

Как необходимый компонент социального воспитания в концепции Песталоцци присутствует обоснование приобретения социального опыта, который либо наиболее востребован (опыт трудовой профессиональной деятельности, опыт коллективных отношений); либо такого опыта, которого недостает в силу объективных обстоятельств (например, опыт семейных отношений). Соответственно социальному пониманию «человечности как развития человека до чувств «сыновства» и «отцовства» по отношению ко всему человечеству, и даже по отношению ко всему миру, Песталоцци лучшей средой воспитания «человечности» в ребенке считает социальную атмосферу семейной любви, семейности. Для этого он стремился создавать в воспитательных учреждениях домашнюю обстановку. Швейцарский педагог спланировал своих подопечных в одну большую семью, где все они чувствовали бы себя братьями и сестрами.

Взаимодействуя с конкретной девиантной, депривированной категорией населения (дети-сироты, дети бедноты, лица из маргинальных групп), Песталоцци был вынужден учитывать социально-психологические особенности данной группы и их влияние на индивидуальную сторону социализации конкретного человека, которая оказывается затруднена. Во время работы в Станце он писал: «Многие поступили с хронической чесоткой, б...с с проломленными головами, некоторые в лохмотьях, усыпанных насекомыми, худые, словно скелеты, желтые, со впалыми щеками, с глазами, полными страха, у некоторых лбы изрезаны морщинами — следствие недоверчивости и озабоченности».

Песталоцци также давал подробную характеристику психологическим качествам своих подопечных, не идеализируя

и объективно осознавая и признавая этих детей такими, какими они были: многие из них озабоченны, наглы, лицемерны, фальшивы из-за привычки попрошайничать; другие — подавлены бедствиями, терпеливы, но недоверчивы, жестоки и робки.

Диагностика позволяла Песталоцци не только судить о прежней социальной ситуации развития детей, но и ориентировать свою педагогическую деятельность на оказание им помощи. Педагог обращал внимание на то, что у детей из бедных семей, кроме конкретных профессиональных навыков, следует вырабатывать те качества, которые необходимы каждому человеку, а бедняку — в особенности. Это: бережливость; умение предвидеть «доходы от различных видов заработка»; «гибкая приспособляемость», под которой понималась способность менять профессию в зависимости от конъюнктуры на рынке труда; высокая социальная активность и другие характеристики.

В работах И.Г. Песталоцци обозначаются сферы, в которых педагогическая деятельность оказывается наиболее востребованной в решении задач социализации человека: образование, освоение опыта и индивидуальная помощь; представлена методика профессионального обучения, «элементарного образования», которые выступают как средства успешной социализации. В качестве подобного средства может быть также охарактеризована деятельность по созданию позитивного образа воспитательной организации, способной повлиять на приобретение просоциального опыта (приют в Нейгофе, в Станцах).

Под влиянием данных идей развивается представление о социальной направленности воспитания у Ф. Фребеля (1782—1852). Индивидуальность развития человека в процессе воспитания должна соотноситься с формированием «социально-вселенского чувства», чувства связи со всем и со всеми в мире. У Песталоцци и у Фребеля «воспитание должно победить в индивидууме чувство обособленности и пропитать его внутри общностным, социальным духом». Как и для Песталоцци,

воспитание здесь являлось поддержкой ребенка в тех усилиях, которые тот сам делает для своего развития. С помощью воспитательных учреждений Фребель стремился создать единство взаимосвязей между индивидом и человеческим родом, сделать воспитательное учреждение «ассоциацией» для ребенка, где тот находил бы в упрощенной и идеализированной форме все социальные отношения. Школа обеспечивает единство между индивидом и человеческим родом. Детский сад как «общество в миниатюре» выполняет важную социально-педагогическую функцию — «воспитание становится непрерывным, прогрессивным приспособлением индивидуума к более широкой жизни, предназначенной ему судьбой; в ней он должен найти свое существо, свое истинное «Я».

Дальнейшее развитие социально-педагогического направления связано с идеями А. Дистервега (1790–1866), немецкого педагога, который отстаивал идеи создания единой национальной школы. С его именем связывают распространение термина «социальная педагогика». Дистервег, главным образом, стремился укрепить в сознании учителей мысль, что на школе лежат великие социальные задачи. Она должна помочь сплочению общества, удержать его от распада на отдельные атомы. Дистервег признает важнейшими общественными задачами заботу о том, чтобы каждый получил достойное человека образование, чтобы каждому было дано справедливое вознаграждение за труд, чтобы надлежащим образом была организована медицинская помощь, чтобы, по возможности, были закрыты источники бедности. Государство не должно ограничиваться одними полицейскими обязанностями, защитой от посягательства на имеющиеся права.

Но чтобы каждый «чувствовал за собой солидарный долг содействовать, поскольку позволяют его силы и средства, общему благу», нужно, чтобы человек уже с малолетства стал проникаться сознанием социальных обязанностей. Поэтому уже школа должна развивать в детях «главные добродетели общественной жизни, должна выдвигать важность воспитания для общества, тогда как до сих пор педагогика занималась лишь

образованием индивида». Школа должна знакомить, насколько позволяет развитие учащегося, с современной общественной жизнью, а вместе с тем развивать общественные чувства и наклонности, что лучше всего достигается воспитанием в обществе.

Социальные задачи школы предъявляют и определенные требования к учителю. Учитель должен точно знать окружающие его местность и население; должен выявить причины тех или иных — хороших или дурных — явлений; должен, как говорит Дистервег, заняться «практически-социальным изучением всего окружающего».

Для развития теории социальной педагогики важное значение имеет уточнение немецким педагогом *принципа природосообразности* и формулирование *принципа культуросообразности*. Поскольку принцип природосообразности соотносится с механизмами саморазвития человека и выводит его на режимы самовоспитания и самореализации, этот принцип теснейшим образом связан с процессом социальной адаптации личности. А. Дистервег так же признавал, что развитие ребенка происходит в определенных социокультурных условиях, с которыми необходимо считаться. В философском плане принцип культуросообразности отражает основной закон диалектики — всеобщую связь процессов и явлений в мире. Культуросообразное воспитание формирует современный социальный тип личности.



### Вопросы для самоконтроля

1. Почему именно образование становится основной сферой решения социальных проблем?
2. Чем отличается представление общества, характерное для эпохи Просвещения, от представлений античного мира и религиозного мировоззрения?
3. Как появление социального вопроса повлияло на характер социально-педагогической практики?
4. Что составляет суть «социально-волевого подхода»?
5. В чем проявился «утопизм» концепций общественного воспитания представителей социал-утопической философии?

6. Как в социально-ориентированных педагогических теориях И.Г. Песталоцци, А. Дистервега отражается содержание социализации в эпоху складывающегося индустриального общества?
7. Каково соотношение семейного и социального воспитания в концепции И.Г. Песталоцци?
8. Почему концепцию и деятельность И.Г. Песталоцци можно определить как первую социально-педагогическую теорию?
9. Почему трудовая деятельность выступает как основное содержание социального воспитания?
10. Почему происходит выдвигание принципа культуросообразности?
11. Как соотносятся принципы природосообразности и культуросообразности в социально-педагогических концепциях?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Попробуйте классифицировать направления социально-воспитательной деятельности и формы организации социального воспитания.
2. Выделить новое в содержании, организации помощи детям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.
3. Раскрыть социально-педагогический смысл практики «образования бедных».
4. Подготовьте реферат на тему «Социально-педагогический проект Р. Оуэна», показав достоинства и ограниченность идеи общественного воспитания.
5. Докажите примерами из описания исторического опыта и идей эпохи социальный смысл образования и воспитания.
6. Сравните представления о необходимом уровне образования, социальном опыте и индивидуальной помощи, с точки зрения задач социализации, в эпоху Нового времени.
7. Сравните задачи общественного воспитания, в представлении Ж.-Ж. Руссо, с точки зрения макро- (общества, культуры) и микропроцессов (самого человека).
8. Выберите определения термина «общественное воспитание», анализируя работы представителей общественной мысли, педагогов Нового времени (Я.А. Коменского, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеция, И. Канта, Ф. Фребеля и др.), и сравните их.

9. Используя текст доклада Ж. Кондорсе «Об общей организации народного образования» (см. Басов Н.Ф. и др. История социальной педагогики. С. 104–106), сформулируйте задачи и формы общественного воспитания.
10. Подготовьте конспект по работе П.А. Соколова «История педагогических систем» (В кн. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие. — М., 2003. С. 5–8). Проанализируйте социально-философское представление о социальном воспитании И. Канта.
11. Сделайте анализ задач социального воспитания И.Г. Фихте по работе П.А. Соколова «История педагогических систем» (В кн. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие. — М., 2003. С. 8–12).
12. Используя работы И.Г. Песталоцци («Письмо другу о пребывании в Станце», «Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи»), подтвердите социально-воспитательный контекст его деятельности: выделите специфику образования, социального опыта и индивидуальной помощи, реализуемой в его учреждениях.
13. Подготовьте выступления на темы: «Роль и место школы и семьи в концепции Я.А. Коменского»; «Философия Просвещения как методология социального воспитания»; «Концепция социального развития человека во взглядах философов И. Канта»; «Социальная функция игры в концепции Ф. Фребеля».



### Литература

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. — М., 2000.
2. Басов Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005. С. 98–110.
3. Василькова Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. — М., 1989.
4. Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. — М., 1992.
5. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб пособие для пед. учеб. завед. / под ред А.И. Пискунова — М., 2001.
6. История социальной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие. — М., 2001.



7. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. — М., 1987.
8. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М., 1994.
9. Кузьмин К.В. История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. — М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.
10. Никитин В.А. Начала социальной педагогики: учеб. пособие. — М., 1999.
11. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2 (XVIII—XX вв.). — М., 1989.
12. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начала XIX в. — М., 1976.
13. Сеницкий Л.Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2003.
14. Соколов П.А. История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2003. С. 3–34.
15. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. — М., 1981.

## Глава 6

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ (XVIII–XIX ВВ.)

- ◆ Теоретическое обоснование необходимости общественного воспитания в социально-педагогических идеях второй половины XVIII в. Проекты И.И. Бецкого. Воспитательный дом как социально-педагогическое учреждение. Социально-педагогическая практика: Ведомство императрицы Марии.
- ◆ Идеи славянофилов и их влияние на педагогику. А.С. Хомяков как идеолог православно-социального воспитания.
- ◆ Становление общественного воспитания по целям, субъектам, средствам осуществления во второй половине XIX в. Идея взаимответственности общества и педагогического дела (Н.И. Пирогов). Обращение к проблеме взаимосвязи педагогики с социокультурным фоном (К.Д. Ушинский). Культурообразность и социосообразность во взглядах Л.Н. Толстого.
- ◆ Земства как ведущая сила в решении задач общественного воспитания. Русская народная школа.

### § 1. Общественная направленность воспитания в России в XVIII в.

Существование социально-педагогических взглядов второй половины XVIII в. было своеобразным отражением взглядов на воспитание, доминировавших в начале века, когда активное развитие промышленности, создание регулярной армии и флота, нового чиновничьего аппарата абсолютизма требовали подготовки квалифицированных специалистов. XVIII в. придал новый вектор движению российской цивилизации, что, естественно, сопровождалось трансформацией ее педагогических традиций. «Идею «душевного строения» сменила установка на «выращивание новой породы людей»; православ-

ные идеалы воспитания стали составной частью идеалов формирования добродетельного гражданина; на первый план стали по преимуществу выдвигаться задачи развития разума, а не образования сердца; была нарушена обязательность безусловного следования православно-религиозной традиции, так как превознесение Запада неизбежно порождало необходимость ее критического восприятия.

Идеи равенства прав, личного самосовершенствования на основе разума и свободы, зародившиеся во времена Киевской Руси (П. Мстиславец, И. Пересветов, И. Федоров), впоследствии нашли свое выражение в философско-педагогических размышлениях Ф. Куницина, Ф. Ртищева, С. Полоцкого и других.

В антропологических построениях М.В. Ломоносова, формировавшихся в процессе синтеза ценностей национальной культуры с идеалами и ценностями европейской философии и культуры Нового времени, идеал человека предстает как личность, активная в познании и практической деятельности, соразмеряющая свое поведение с идеей общего Блага и Отечества.

Для взглядов Н.Н. Новикова была характерна установка на личное счастье, понимаемое как энергичная деятельность ради общества, силами общества, во имя всеобщего счастья и благоденствия. Он издает первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума», где излагает свой принцип общественного влияния на семью: «воспитание сердца», наставление детей в семье в единстве воли, совести и разума считается средством установления всеобщего социального благополучия и упражнения в «примиримости и великодушии, искренней любви и благоговении ко всем человекам». «Счастливые люди и полезные граждане» — в этой формулировке Н.Н. Новикова отражены ценностные ориентации, оказавшие влияние на развитие представлений о социальном характере воспитания.

Сочетание признания самоценности человеческой жизни, ее гражданских прав и вместе с тем обязанности перед обществом,

реализованной в способности человека к самоопределению по отношению к внешним обстоятельствам и требованиям — эти установки способствовали формированию представлений о социальном воспитании как установлении гармонии, непротиворечивости индивидуального и социального.

Антропологический взгляд на человека, предложенный **А.Н. Радищевым**, также отражает сочетание природной и социальной сущности. Человек — существо социальное, «рожден для общежития», нуждается в общественных связях, но активен по отношению к воздействиям среды, обстоятельств, самостоятелен в выборе.

Направленность педагогических исканий российской мысли XVIII в. во многом была связана с интенсивным проникновением в страну западных идей и опыта. К середине XVIII в. русское образованное общество и правительственные круги приходят к осознанию явной недостаточности развития учебных заведений, направленных лишь на подготовку грамотных людей, квалифицированных специалистов. Всё более остро становится проблема воспитания людей, гражданственность которых заключается в преданности самодержавной власти и готовности служить России.

Известный деятель просвещения **И.И. Бецкой** (1704–1795) предлагал из сирот и «засорных» детей вывести с помощью воспитания и обучения новую породу людей — новых отцов и матерей — и таким образом создать в России новое сословие. Главной чертой «нового человека», с одной стороны должно быть отсутствие тех отрицательных свойств, которые были характерны для современников, а с другой — стремление служить на пользу государству. В работе «Генеральное учреждение о воспитании юношей обоего пола» (1764) он обосновывает свою систему по решению данной задачи. Основное средство ее достижения — это соответствующее воспитание, его особенность, по И.И. Бецкому, — изолированность от окружающего мира и старых отношений, чтобы они не могли влиять на новое поколение. Поэтому он уделяет большое внимание технологии создания подобных закрытых учреждений

(интернатов), где под руководством русских (а не иностранных) наставников находились дети и юноши до 18–20 лет. Подобные учреждения создавались для представителей различных групп и сословий российского общества.

В январе 1764 г. этот план был утвержден, а в апреле того же года в доме у Варварских ворот начался прием младенцев в *Воспитательный дом*. При этом все незаконнорожденные подкидыши до совершеннолетия поступали в Ведомство приказов общественных учреждений, а затем становились вольными. Воспитанники Московского воспитательного дома должны были разделяться «по даровитости» на «три разбора»: «Первому состоять из тех, которые очевидно отличатся в науках и художествах, второму и который, конечно, величайшее число заключает, из определенных быть ремесленниками и рукодельниками, а третьему, коих понятия тупы, из простых работников». Наиболее одаренные воспитанники изучали науки и иностранные языки, поступали в Московский университет, а девочки — в мещанское отделение Смольного института благородных девиц.

Питомцы дома получали значительные привилегии: они и их дети, внуки оставались вольными; имели право заниматься торговыми делами, производством, вступать в купечество и т.п. Для финансирования воспитательных домов привлекались добровольные средства благотворителей, которые за это получали разные привилегии, а также налоги от игрового бизнеса, 25% доходов от театров, общественных балов. Дома были автономными учреждениями, имели свою юрисдикцию, освобождались от пошлин, имели право на ведение широкой производственной и торговой деятельности.

По предложению И.И. Бецкого в Петербурге было основано *Воспитательное общество благородных девиц* (1764), а в Москве — первое в России училище для девушек благородного происхождения и мещанского звания в Новодевичьем монастыре. Это были также закрытые учреждения, в которых девочки-дворянки получали широкое интеллектуальное образование, а представительницы мещанского звания —

более практичное знание основ рукоделия, домоводства и т.п. Этим было положено начало женскому образованию в России. 4 мая 1764 г. был объявлен именной Указ императрицы Екатерины «О воспитании благородных девиц в С-Петербургском Воскресенском монастыре». К Указу были приложены Устав и штат «сего Воспитательного Общества» (будущий Смольный институт благородных девиц) — первое в России женское среднее учебное заведение закрытого типа. Согласно штату, монастырь должен был принять 200 девиц дворянского происхождения. Начальницей была определена княжна Нина Долгорукова, а правительницей — вдова действительного статского советника Софья де-Лафон.

При приеме в «Общество» от родителей требовалось, чтобы они «по собственному своему произволению и, видя будущую дочери их от сего воспитания пользу, препоручают в опеку до 18 лет, так что до исходу того 12-летнего времени ни под каким видом обратно их требовать не станут», «через все время пребывания их дочерей в Воспитательном Обществе от всякого попечения о них свободны».

Воспитанницы разделялись на 4 возрастные категории, отличающиеся друг от друга цветом платья. Приемный возраст был определен в 5–6 лет; воспитанницы должны были оставаться в «Обществе» 12 лет и выходили из него не старше 18 лет. В младшем классе (6–9 лет) они обучались двум иностранным языкам, русскому языку, арифметике, а также рисованию, танцам, музыке и рукоделию. Во 2-м классе (9–12 лет) к этим предметам добавлялись география и история. В 3-м классе (12–15 лет) вводили «словесные науки» (чтение исторических и нравоучительных книг), а также элементы архитектуры и геральдики. В 4-м классе (15–18 лет) Уставом предусматривалось: «1) знание совершенное закона, 2) все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения учтивости, 3) повторение всего пройденного». Таким образом учениц готовили к жизни в высшем обществе.

Несколько позже К.Д. Ушинский писал, что это училище давало «французское галантерейное» воспитание, а эта сис-

тема была направлена на приготовление очаровательнейших куколок, которые потом естественно и быстро превращались в самых легкокрылых светских бабочек. В 1765 г. при Смольном институте было создано училище для девиц других сословий — «училище для мещанских девиц», где образование ограничивалось изучением русского языка, одного иностранного языка, арифметики, а также танцев и музыки. Большое внимание уделялось домашним работам и рукоделию (изделия учениц продавались).

Для мальчиков благородного происхождения в 1765 г. открывается *Сухопутный шляхетский корпус*, а для купеческих детей в 1773 г. на средства Прокопия Демидова было учреждено воспитательное *Коммерческое училище*.

Таким образом, по Генеральному плану были созданы воспитательные учреждения нового типа, в которых ставилась задача готовить всесторонне образованных людей. Даже из Сухопутного шляхетского кадетского корпуса должны выходить не столько «искусные офицеры, сколько «знатные граждане». Этот термин не относился к знатности происхождения, так как в корпус принимали не только дворянских детей. Учитель в этих заведениях должен «быть всегда веселу и довольну, петь; смеяться есть прямой способ к произведению людей здоровых, доброго сердца и острого ума». Кроме того, детей «во время гуляния приводить... различным предметам, дабы через то умножить их любопытство».

Наряду с идеей воспитания, направленного на развитие социальных качеств человека, в этот период продолжается развиваться практика призерения и благотворительности. В 1797 г. *Мария Федоровна* — жена Павла I — была назначена «начальствовать над воспитательным обществом», а позже — и над воспитательными домами.

Социально-педагогические подходы в это время находят свое отражение, *во-первых*, в формировании идеи об общем воспитании, подготавливающем к гражданскому общежитию, сосредоточенном на разработке нравственного чувства: чувства достоинства, гражданственности (попытка реализации этой

идеи у И.И. Бецкого в проекте по созданию «новой породы людей»). *Во-вторых*, в обществе создаются разнообразные воспитательные учреждения для представителей различных сословий, в которых решалась задача образования и воспитания людей, полезных государству независимо от происхождения. *В-третьих*, государство расширяет сферу благотворительной деятельности, что выразилось в создании государственной системы призрения со своим управленческим аппаратом, финансами, методами работы; в придании воспитательных функций учреждениям призрения; в расширении сети заведений и категорий призреваемых; в становлении принципов общественного призрения.

## § 2. Идея общественного воспитания в общественно-педагогических дискуссиях XIX в.

В начале XIX в. в отечественной педагогической мысли всё более отчетливо раздаются призывы не забывать традиции «старого» русского воспитания.

Сакраментальная формула коронационного манифеста Николая I — «православие — самодержавие — народность», — получившая логическую стройность и завершенность в работах министра народного просвещения графа С.С. Уварова (1830–1840 гг.) («уваровская триада»), послужила основанием для укрепления официально признанных и распространяемых представлений о «положительных началах» России.

*Православие:* «Искренне и глубоко привязанный к Церкви отцов своих, русский искони взирал на нее как на залог счастья общественного и семейного».

*Самодержавие:* «Спасительное убеждение, что Россия живет и охраняется духом самодержавия сильного, человеколюбивого, просвещенного, должно проникать в народное воспитание и с ним развиваться».

*Народность:* «...мы сохраним неприкосновенным святилище наших народных понятий, если примем их за основную



мысль правительства, особенно в отношении к отечественному воспитанию».

Утверждение значимости именно такого понимания социального поведения человека связывалось с признанием ценности традиций (национальной самобытности), авторитетности социальных стандартов (православно-общинных).

Новое звучание эта проблема получила в контексте идейных исканий *славянофилов* (И.С. и С.Т. Аксаковы, И.В. Киреевский, Н.И. Данилевский, К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков, С.П. Шевырев и др.), начавшихся во второй четверти XIX в.

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органично дополнялось принципом *соборности* личностно-социального бытия индивидов, имеющего общинные корни. Сама соборность, которую славянофилы называли также «хоровым принципом», должна была обеспечить внутреннюю гармонию между живой личной душевностью и «наиндивидуальным единством». Один из основателей славянофильства, А.С. Хомяков (1804–1860) следующим образом излагал свое понимание сущности воспитания, в контексте даваемой им и его соратниками трактовки самобытности России: «Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи... воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села».

Вся общественность представляется построенной по типу семьи: семья — ячейка общественности, семейные отношения — идеальные прообразы общественных отношений. Во взглядах представителей данного философского направления доминирует отвержение индивидуализма и индивидуалистических ценностей. Метафора Дома означала у всех славянофилов прежде всего семью, круг людей, считающих себя

родными не только по крови, но и по духу, обычаям. Семейное «теплое гнездо» спасало человека от враждебных ему природных и социальных сил, но и требовало от него взамен беспрекословного признания авторитета старших, следования «общему мнению» и «завету». Поэтому воспитание должно было быть согласовано с началами семейной жизни и с требованиями сельской общины: «...воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села» (А.С. Хомяков).

Взгляды А.С. Хомякова были подвержены влиянию представителей германской идеалистической философии Г. Гегеля, Ф. Шеллинга, педагогических принципов Ф. Фребеля. Это нашло свое отражение в признании принципа единства всего мира и человечества.

Основы жизни русского народа А.С. Хомяков связывал с христианской правдой и общинным укладом жизни. Он отмечал, что социальное воспитание (в значении «общественное») наряду с семейным, школьным обучением должны быть неразрывно связаны между собою и объединены «жизненной цельностью», хотя большую часть ответственности за процесс воспитания несут родители, дом, общество, а школа, учение есть меньшая часть того же воспитания. А ведущим институтом общественного воспитания должно стать «общественное согласие» (вечевое решение, мирское постановление, решения соборов и пр.), где происходит «совмещение личной самостоятельности с целью общего порядка».

Вплоть до реформ 1860-х гг. задачи общественного воспитания трактовались либо в контексте служения государству, либо как следование православно-общинным нормам жизни.

Наряду со славянофильскими подходами в России в эти же годы развивается иное направление общественно-политической мысли — *либеральное*, которое тоже оказало большое влияние на формирование педагогической теории и практики. Уточнение взглядов на социальные формы общежи-

тия представителей либерально-демократического направления общественной мысли (А.И. Герцен, Т.Н. Грановский, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и др.), несомненно, осуществлялось под влиянием признания прав человека как гражданина.

Представителем крайне радикальной формы этой тенденции — нигилизма, является **Д.И. Писарев** (1840—1868). Влияние позитивистских идей сказалось на трактовке социального в воспитании (статья «Школа и жизнь»). Он критически относился к точке зрения, согласно которой существующее школьное воспитание и образование могут реально способствовать общественному прогрессу. Основную роль в социальном воспитании Писарев отводил изучению естественных наук, так как они формируют «реальное» материалистическое мировосприятие. Он полагал, что реалистическое мировоззрение, сформировавшееся при изучении естественных наук, способно обеспечить подготовку человека и к социальной жизни. Писарев также выступал за необходимость трудового обучения (т.е. овладение специальностью), однако по иным, отличным от западной «прагматической» педагогики и трудовой школы мотивам. Он считал, что обладание конкретной рабочей профессией («ручным ремеслом») необходимо абсолютно всем, даже тем, кто пытается заниматься умственным трудом. Эта профессиональная подготовка нужна последним на случай, если нравственные или политические убеждения человека будут не совместимы с требованиями, предъявляемыми ему на государственной службе или в какой-либо общественной структуре.

Идеи развития солидарности, политического поведения масс и отдельных людей, влияния политических институтов на человека (Н.И. Кареев, М.М. Ковалевский, С.А. Муромцев, М.Я. Острогорский и др.) оказали влияние на углубление содержательного контекста социального в связи с решением социально-политических задач. В программах всех ведущих социально-политических направлений России отме-

функции обществом и предложены программы ее реализации. К примеру, социал-демократический подход к общественному воспитанию (Н.К. Крупская и др.) ориентировал на развитие «духовных и физических сил, воспитании полезных, энергичных граждан», в процессе совершенствования общественных инстинктов. Социал-либеральный подход (П.И. Новгородцев, Б.Я. Кистяковский и др.) акцентировал право «как ценностную норму, фактор, средство и институт общественного воспитания». Кадетский подход (И. Ильин, П. Милюков) придавал большое значение политической мотивации в общественном воспитании, построенном на научных основах. Социальное воспитание как компонент политических программ, среди прочего, было направлено на формирование гражданской позиции личности, что оказывало благотворительное влияние и на развитие гражданского общества в России.

Отмена крепостного права, переустройство всей государственной феодально-административной системы сопровождалась процессами роста активности в различных областях общественной жизни: активизируется деятельность земств и городских самоуправлений, увеличивается число всевозможных общественных, педагогических организаций.

Вместе с тем, определение основного круга проблем, связанных с последствиями крепостного права в отношении педагогики, позволяет заметить, что их решение предполагало или носило социально-педагогический характер.

В первую очередь это касалось проблемы формирования общенационального идеала в воспитании и обращения внимания педагогов к необходимости понимания социокультурной обусловленности педагогического процесса.

Представители демократического направления общественно-политической мысли в пореформенной России (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов и др.) особенно актуализируют вопрос о взаимосвязи — взаимответственности общества и воспитания. Исходя из признания общественной сущности человека, В.Г. Белинский отстаивал необходимость воспитания человека и гражданина, ставя на первое

место задачу воспитания человека, без решения которой ребенок никогда не сможет стать гражданином.

Постановка **Н.И. Пироговым** (1810–1881) вопроса об обязательности общечеловеческого образования вполне соответствовала эпохе освобождения. Направление развития общества по пути демократического переустройства предполагало соответствие воспитания этому направлению. Н.И. Пирогов обращал внимание на неразрывность общечеловеческих (гражданских) и личностных интересов человека («бесконечного и всестороннего развития»). Общечеловеческий идеал человека-гражданина основывается на признании общественной сути человека. Истинно общечеловеческое, чуждое сословности и национальной исключительности воспитание способствует формированию целостного человека и способно возродить само общество. С другой стороны, общество представляет чрезвычайно многообразные условия (факторы), способные повлиять на процесс «приспособления» человека к «данному обществом направлению»: школьные товарищества, природные условия, образовательные учреждения (университеты). Подобный же вывод делает **А.П. Шапов**, говоря о значимости для развития человека государственных, политических, юридических, общественных учреждений, а также различных форм воспитательной среды, способствующей расширению жизненного опыта; развитию «чувств солидарности».

На необходимость создания национальной школы, обоснование народности как важнейшей черты воспитания указывает **К.Д. Ушинский**. Для анализа истории социальной педагогики важно, прежде всего, само обращение к проблеме взаимосвязи педагогики с социокультурным фоном. «Мы ясно осознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставник *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека, и столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели не преднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык — словом, природа и история в

обширных понятиях». К.Д. Ушинский показывает, что народность в воспитании тесно связана с теми требованиями, которые общество предъявляет к воспитанию. В связи с этим определяется место общественного воспитания в общественной жизни как связующего звена между поколениями. Для того, чтобы произошли какие-либо изменения в процессах, связанных с воспитанием подрастающего поколения, недостаточно наличие множества общественных учреждений учебного характера. Необходимы активизация, привлечение всего общественного мнения: *«Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами всех и семейными вопросами для каждого».*

Важную роль в формировании гуманистической направленности отечественной педагогики вообще, а социальной — в частности, сыграло педагогическое творчество Л.Н. Толстого. Его подход к человеку, испытывающему бессознательное и сознательное воздействие, позволял сделать акцент на «действующих силах» «бессознательной педагогики» — жилище, пища, работа, природа, — т.е. культуру общества, обуславливающую развитие человека. Идея развития, как основополагающая в концепции Л.Н. Толстого, определила угол зрения на все компоненты, способные оказать влияние на развитие человека («жизненные условия развития»).

Концепция школы, по Л.Н. Толстому, должна создаваться для ребенка, помогать его свободному развитию. Но гуманистическая идея полной свободы ребёнка предполагала существование подлинно народной школы, построенной на основании близкого знакомства с народом, его вкусом и требованиями. «Есть в школе что-то неопределенное, почти неподдающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения — это дух школы». Этот дух устанавливался в зависимости от настроения крестьян, их уклада жизни, отношения родителей к школе. Яснополянская школа была построена по принципу социо- и культуро-

сообразности, являясь предвестником не только будущей теории «свободного воспитания», но и социально-педагогических экспериментов («вольных школ», «сельских гимназий», «земледельческих колоний» и т.п.).

### § 3. Особенности социально-педагогической практики в XIX в.

В связи с тем, что основной круг нравственных и педагогических проблем оказался связан с «вхождением» в цивилизованное состояние основной массы населения страны — бывшего крепостного крестьянства, вопросы образования, всеобщности и обязательности начального обучения становятся с середины XIX в. основными социально-педагогическими задачами русской педагогики.

С одной стороны, появление большого количества необразованной массы «свободных граждан» (примерно 23 млн чел. —  $\frac{1}{3}$  населения страны); потеря «даровой рабочей силы» у значительной части дворянства; заинтересованность либеральной буржуазии в квалифицированном, грамотном работнике — всё это формировало необычайный запрос на образование и школы.

С другой — изменение крепостнического сознания, утверждение понятий достоинства человеческой личности независимо от происхождения, о единстве и равноправии подготавливали почву для объявления развития человечности как высшей цели воспитания. Решение этой задачи — всеобщего, гуманистического образования и воспитания предполагало координацию усилий всего общества. «Постепенно формируется и утверждается новый педагогический догмат, что без помощи общества и родителей поставить школу нельзя» (П.Ф. Каптерев).

Удельный вес затрат на народное образование как в валовом национальном продукте, так и в госбюджете России был значительно ниже, чем в других капиталистических странах.

К началу XX в. доля расходов на народное образование составляла всего 2,03% госбюджета. То есть в среднем на одного жителя России расходы на народное образование не превышали 18–19 коп., в то же время в США они составляли 4 руб. 85 коп., в Англии — 3 руб., во Франции — около 2 руб.

В итоге вопрос о реорганизации системы образования становится ключевым в решении всего комплекса российских проблем.

Главным средством разрешения основной социально-педагогической проблемы времени становится стимулирование соответствующей деятельности всего общества с помощью создаваемых выборных учреждений местного административно-хозяйственного управления — *земского* (1864) и *городского* самоуправления (1870).

В компетенцию *земств* входили вопросы, связанные с попечением о народном здравии, о народном образовании и многие другие. Главные статьи расходов связывались со строительством и работой народных школ и медицинских учреждений.

Земская народная школа стала результатом многообразного народно-общественного творчества. Характеризуя ее эволюцию, П.Ф. Каптерев отмечает основные этапы: от старинной дьячковой школы, созданной мастерами грамоты, к частной школе, существовавшей в силу частного договора между родителями ученика и учителем-мастером; к общественной сельской школе, содержащейся сельским обществом, далее — к крестьянско-земской и просто земской, общественной по источникам содержания и внутренней педагогической организации.

Именно в области народного образования земства достигли значительных успехов. Так, земствам удалось создать новый тип школы. За полвека существования земств было устроено около 30 тыс. школ, в которых обучалось почти 2 млн детей; 27,1% бюджета земств шло на народное образование. Важно, что к решению этой проблемы земства применяли комплексный подход: не только открывали школу, но и забо-



тились о комплектации её пособиями, учителями, использовали эту базу для развития внешкольного образования взрослых и профессиональной подготовки.

Задача создания народной русской школы решалась в условиях, близких к жизни и положению сельских тружеников. **Н.А. Корф** одним из первых предпринял попытку создания школы, которая отвечала бы народной нужде. Организация такой школы должна быть поставлена в зависимость от жизни людей. Защищая полное соответствие школы нуждам и потребностям народа, **Н.А. Корф** пришел к заключению, что ввиду разнообразия местности и племен, входящих в состав России, типы народной школы должны быть разнообразными. На школе должен отражаться характер местности того населения, среди которой он существует. Земская школа с учебным курсом в три зимы («трёхзимка» **Н.А. Корфа**) и с тремя отделениями при одном учителе быстро прижилась в разных губерниях и сильно повлияла на организацию и характер русской народной школы.

Разрабатывая модель русской народной школы, многие педагоги второй половины XIX в. обращали внимание на социальный аспект — взаимосвязь школы и общества. Так, **В.Я. Стоюнин** отмечает необходимость строительства школы на основе данных народной психологии и истории, согласования ее с общественными потребностями, а при ее организации принимать во внимание экономические, климатические и другие условия народной жизни.

Вместе с тем, **В.Я. Стоюнин** предполагает, что школа призвана удовлетворять общественные потребности. И поскольку одной из основ общества является свободный труд, школа, развивая физические, умственные и нравственные способности учащихся, должна направлять их к производительному труду, чтобы из нее выходили в общество люди, готовые на труд по своим возможностям. Отмечая положительную роль реформ 1860-х гг., которые признали земство как народную силу и положили начало новому гражданскому обществу, **В.Я. Стоюнин** подчеркивал, что важнейшие основы,

способствующее развитию нового русского общества, это: свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность.

Широкое участие общества в решении основного социально-педагогического вопроса в России середины XIX в. проявилось в деятельности по созданию *комитетов и обществ, которые содействовали распространению грамотности*. Ведущую роль среди них играли Московский и Петербургский комитеты грамотности. Их деятельность была направлена на пропаганду идеи о пользе и необходимости распространения в народе грамотности. Выпускаемые комитетами книги о пользе грамотности для улучшения развития сельского хозяйства, о способах обучения грамоте, о народных сельских библиотеках способствовали появлению ряда народных училищ в помещичьих имениях и «грамотных изб» для крестьянок. С развертыванием деятельности земств эта деятельность активизировалась.

Например, в работе Петербургского Комитета грамотности принимали участие многие педагоги, писатели, общественные деятели не только Петербурга, но и других городов России. Среди них Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, организатор воскресных школ А.П. Павлов и многие другие. За первое десятилетие число членов Петербургского комитета возросло в 8 раз: с 91 (в 1861 г.) до 720 (в 1871 г.). Аналогичные комитеты и общества в 1860-е гг. были основаны по всей России, представляя собой пример социально-педагогической деятельности.

Начиная с конца XVIII в. в России активно развивается *частное и общественное призрение*. Приюты, открываемые в это время, были различными. Так, например, в 1837 г. в Петербурге по инициативе А. Демидова был открыт первый в России детский приют, в котором находились дети, у которых матери уходили на работу. В 1840-е гг. такие приюты создавались при промышленных предприятиях. В практике сиротских приютов применялось «Положение о детском приюте», разработанное В.Ф. Одоевским. В нем он обращает

внимание на то, что в приютах важно не только присматривать за детьми, но и заботиться об их воспитании, вырабатывать у них навыки дисциплины, опрятности, привычку трудиться; обучать воспитанников какому-либо ремеслу.

После смерти императрицы Марии Федоровны было создано «*Ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны*» (*Мариинское ведомство*) для добровольно-обязательного попечения бедных, их образования и воспитания. За это время расширилась сеть благотворительных учреждений: появились новые заведения для девиц благородного и купеческого происхождения (училище благородных девиц в Москве, училище ордена святой Екатерины в Петербурге и др.); в 1806 г. открылись опытные воспитательные дома для глухонемых и слепых детей, а также военно-сиротское отделение Воспитательного дома (*Павловский институт*). Традицией императорской российской семьи стало кураторство над теми или иными благотворительными учреждениями. По данным, в 1855 г. в системе Мариинского ведомства насчитывалось 365 заведений, в которых обучалось свыше 9 500 детей, лечилось в больницах 37 609 человек, получили благотворительную помощь 60 898 нуждавшихся.

Одним из наиболее системных учреждений Мариинского ведомства, оказывавшим социально-педагогическую поддержку детям, которые остались без попечения родителей, был *Московский воспитательный дом*. В. Красуский, описывая его историю в 1878 г., отмечал, что главной целью этого учреждения оставалась установка на то, чтобы «давать воспитание в самом Доме до того возраста, когда они (воспитанники), получив образование сообразно с их склонностями и способностями, наконец-то достигнут возможности своими трудами снискивать себе пропитание». Дети, находившиеся на попечении, могли либо получить высшее образование, либо овладеть «ремесленной профессией», либо передавались в крестьянские семьи, где и оставались «в сельском состоянии». С 1826 по 1835 г. в Саратовской губернии существовала Мариинская колония, где селились бывшие питомцы. Все формы

жизнеустройства были направлены на то, чтобы при помощи соответствующего воспитания помочь обеспечить будущую самостоятельную жизнь. Поэтому со временем при МВД (Московский воспитательный дом) создаются сельские школы (1871 г.): дать соответствующее образование — значит решить вопрос о независимости.

На протяжении своей истории МВД стал представлять целый комплекс социально-педагогических учреждений, охватывающих разные стороны жизни воспитанников. В. Красуский дает перечень этих учреждений, существовавших во второй половине XIX в.:

- грудное отделение для приносимых детей;
- палаты для вскармливания законных детей и офицерских малолеток;
- больница для питомцев и прислуги и лечебница для ходящих;
- управление питомцами, воспитывающимися в деревнях;
- учительская семинария питомцев;
- сельские школы;
- родоспомогательное отделение;
- повивальный институт;
- загородный дом с находящимися фермами.

Большую известность получили также сиротские институты: Московский Александровский сиротский институт для детей обоего пола (1834), Гатчинский сиротский институт (1837), которые занимались воспитанием и профессиональным образованием.

Внимание к деятельности приютов в течение XIX в. приобретает всё более пристальный характер. В деятельности сиротских приютов и воспитательных домов на протяжении 50 лет в XIX в. применялось «Положение о детском приюте», разработанное В.Ф. Одоевским. Используя собственный опыт наблюдения за работой воспитательниц в приютах и жизнью детей-сирот, он разработал документ, в котором особое внимание обратил на необходимость воспитания как главного содержания таких учреждений.

Таким образом, в 60–70 гг. XIX в. актуализируется постановка вопроса о подлинно общественном воспитании, которое преследует гуманистические цели — развитие свободной личности. Ведущую роль в достижении данной цели начинает играть общественность (органы самоуправления, общественные неправительственные организации). В это время определяется специфическая для России сфера социально-педагогической деятельности — сфера образования.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Как реформы 1860–1870-х гг. повлияли на развитие социально-педагогических подходов в российской педагогике?
2. Почему сфера образования становится важнейшей социально-педагогической сферой в России?
3. Как меняется трактовка сущности «общественного характера» воспитания в российской педагогике?
4. Почему деятельность И.И. Бецкого оказалась неэффективной?
5. Какие задачи, с точки зрения социализации, должна решать народная школа?
6. Какие сферы охватывает призрение? В чем социально-педагогический смысл деятельности учреждений в этой сфере?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Сравните социально-педагогический «эксперимент» И.И. Бецкого и И.Г. Песталоцци.
2. Напишите конспект статьи В.Ф. Одоевского «Наказ лицам, непосредственно работающим в приюте» (*Одоевский В.Ф.* Избр. пед. соч. — М., 1955. С. 61–68), сделайте вывод о содержании и организации воспитания в детских приютах.
3. Приведите примеры из истории Марининского ведомства, раскрывающие социально-педагогическую направленность его деятельности.
4. Подготовьте реферат на тему: «Представления об общественной сути воспитания в России второй половины XIX в.».
5. Покажите социально-педагогическую направленность Яснополянской школы.



### Литература

1. *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики. — М., 2000.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М., 1987.
3. Антология педагогической мысли России XVIII. — М., 1985.
4. *Бадя Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России. — М., 1994.
5. *Беляков В.В.* Сиротские учреждения России. — М., 1993.
6. *Василькова Ю.В.* Социальная педагогика: курс лекций / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. — М., 1999. — Лекция 7, 8.
7. *Волков Н.* Краткий очерк Императорского Человеколюбивого общества // Антология социальной работы: в 5 т. — М, 1994. Т. 1. С. 153–162.
8. *Максимов Е.* Историко-статистический очерк благотворительности и общественного призрения в России // Антология социальной работы: в 5 т. — М, 1994. Т. 1. С. 22–29.
9. *Одоевский В.Ф.* Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами // Одоевский В.Ф. Избр. пед. соч. — М., 1955.
10. *Разенфельд Б.Р.* Первые учреждения для детей и народа в царской России // Советское государство и право. 1991. № 6.
11. *Стог А.* Об общественном призрении в России // Антология социальной работы: в 5 т. — М, 1994. Т. 3. С. 26–31.
12. Устройство общественного призрения в России // Антология социальной работы: в 5 т. — М, 1994. Т. 3. С. 56–72.
13. *Хомяков А.С.* Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М., 1987.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX В.

- ◆ *Изменение характера социализации в индустриальную эпоху. Противостояние гербартарианской и «новой» педагогики. Развитие представлений о социальном воспитании в общественном и гуманитарном знании. Отражение в педагогических теориях решения социальных проблем воспитания (Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи). Состояние педагогической науки в конце XIX в. Гуманистическая направленность социально-педагогических подходов.*
- ◆ *Социальная педагогика П. Наторпа. Социальный аспект воспитания в концепции Дж. Дьюи и Г. Кершенштейнера. Социально-педагогическая деятельность в сфере оказания социальной помощи и социальный вопрос в середине XIX в. Распространение социально-педагогических подходов в практической деятельности («трудовая школа» Г. Кершенштейнера, деятельность опытных учебно-воспитательных учреждений в Германии, система абботсхольмских школ в Англии, сеть юношеских республик В. Джорджа в США и т.д.). Социально-педагогические аспекты зарождающегося детского движения. Деятельность международных конгрессов как условие формирования социальной педагогики.*

### § 1. Объективные условия формирования социальной педагогики во второй половине XIX в.

Развитие фабрично-заводского производства в XIX в., прокатившиеся по Европе войны, революционные выступления рабочих и крестьянских масс, национально-освободительные движения и многие другие события и факторы сделали неизбежными демократические тенденции в области культуры и

образования. Интенсивное развитие капиталистических отношений способствовало коренным изменениям не только в промышленной сфере, но и социальной, образовательной. Последствия промышленной революции привели к изменениям в характере общественного производства: роль ответственности отдельного человека в производстве повышается, формируются новые требования к личности работника (инициативность, умение работать в коллективе, стремление к самостоятельности). Для предпринимателя это означало не только вложение средств в производственную сферу, но также в социальную, образовательную, досуговую.

В эпоху бурного развития капитализма особое значение приобретают процессы урбанизации и, как следствие, миграции, причем для указанного периода характерны миграционные потоки с континента на континент (из Европы в Америку, Канаду, далее — в Австралию и Новую Зеландию). Процессы миграции неизбежно сопровождаются проблемами адаптации человека к новым условиям жизни, коренной ломке стереотипов жизни. Изменения социальной политики в области прав человека и его защиты привели к появлению так называемого «социального вопроса», что усиливало необходимость поиска механизмов регулирования социальных конфликтов через социальное законодательство и страхование.

Развитие этих процессов шло на фоне появления таких проблем человечества, которые в современных условиях могут быть определены как глобальные проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды, демографическим развитием планеты, мировых военных конфликтов.

Последствия промышленной революции привели к изменениям в характере общественного производства. Продвижение общества вперед без определенного уровня образования не только власть имущих, но и широких слоев населения, включая рабочие и крестьянские семьи, было невозможно. Господствующие круги передовых стран вынуждены были содействовать развитию системы образования для народных низов, как это было, например, во Франции, Англии, Японии. С одной стороны, образование понимается как процесс вхож-



дения человека в культуру, средство приобщения его к новым ценностям индустриального общества. С другой — образование выступает как результат достигнутого определенного уровня знаний, умений, навыков, в том числе социальных.

Объективно назрели потребности в разрешении проблем взаимоотношений человека и общества, но традиционные средства и механизмы оказались неэффективны. Авторитет церкви уже не однозначен. Сама церковь испытывает трудности, связанные с раздробленностью (активное появление религиозных сект на американском континенте), с втягиванием в политические «игры» (например, в России). Государство стоит перед необходимостью формирования национальных систем образования.

Традиционная педагогика по-прежнему была связана с установкой на школу как ведущий институт социализации. Однако содержание процесса социализации на рубеже XIX и XX вв. имело свою специфику:

- ослабление межпоколенных связей;
- усиление значимости «префигуративной культуры» (Дж. Мид), когда представители старшего поколения пользуются «новым», нестандартным опытом молодых;
- появление новых агентов социализации в процессе формирования детской и подростковой субкультуры;
- хронологическое удлинение периода детства и отрочества в условиях индустриального общества;
- изменение социально-нормативного канона человека с точки зрения его ценностных ориентиров, автономии персонализации личности, понимания свободы и ответственности;
- деформации личности детей и подростков, связанные с повышенной тревожностью, социальными неврозами, кризисом идентичности, нарушением временной перспективы, утратой смысла деятельности и жизни в целом.

Школа, становясь массовым явлением, постепенно начинает играть связующую роль между стандартизированным коллективным миром производства и обреченным на фрагментарность миром индивидуальной бытовой жизни.

«Новая» педагогика начала XX в. складывалась как противостояние официальной, *герbartовской* педагогике, бывшей по преимуществу «школой учебы», оторванной от жизни, педагогики «объектного воздействия». Педагоги реформаторского направления были едины в том, что во главу угла ставили личность ребенка. Однако единство заканчивалось при обсуждении вопроса о соотношении индивидуального и общественного в процессе развития личности. Так, для одних вначале — создание условий для развития личности ребенка, а лишь затем вспомогательный учебно-воспитательный процесс, социальный контекст. Приоритет других — становление личности, неразрывно взаимосвязанное с процессами ее социализации.

Вопросы формирования общенационального идеала в воспитании, участия общества, государства в решении педагогических задач, целей обучения и воспитания в складывающемся индустриальном мире приобретают характер основополагающих для развития педагогики, усиливая ее социальную направленность.

Научная революция, связанная со сменой парадигмы научной рациональности, привела к формированию новой инфраструктуры педагогического знания. Педагогика дифференцируется по своей философской методологии, на основе которой формировались разнообразные педагогические модели. «Индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Герbartу, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая педагогика, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда... Подобного оживления в педагогической жизни мы никогда еще не переживали», — отмечал А. Лай.

Для научного становления социальной педагогики особую роль сыграло бурное развитие социологического и социально-философского знания этого времени: Э. Дюркгейм (Франция),

В. Дильтей, Э. Шпрангер (Германия), Б. Рассел, М. Макмиллан (Англия), Р. Зейдель (Швейцария) и другие. С развитием социологического знания «социальное» начинает пониматься по-разному. Оно может выступать как нейтральный синоним «общественного» (социальная структура), как оценочная характеристика правовых аспектов общественной жизни (социальное учение, социальный вопрос), как этический аспект взаимоотношений людей (социальная ответственность). В научном понимании складывается представление о социальном как некой качественной характеристике общественного (М. Вебер). Все эти оттенки так или иначе вошли в трактовку «социальной педагогики», что вылилось в понимание социальной педагогики как социального воспитания человека в духе солидарности и индивидуальной свободы, как решения социальных вопросов с помощью воспитания на основе общественной интеграции и других.

## **§ 2. Теоретические представления о социальном воспитании в общественном, гуманитарном знании**

Термин «общественное / социальное воспитание» активно используется в европейской социально-политической мысли как отражение социально-политических проблем европейского общества второй половины XIX в. Так, идея единства революционного преобразования общества и воспитания нового человека составила базисную основу идей **К. Маркса** (1818–1883) и **Ф. Энгельса** (1820–1895) о коммунистическом воспитании как «тотально общественном воспитании».

Критикуя идеи социального утопизма, они предложили иной подход к решению задачи формирования человеческой личности и места воспитания в развитии человека. Рассматривая соотношение природного, биологического и социального в развитии индивида, **К. Маркс** и **Ф. Энгельс** отвергли положение о человеке как продукте воспитания, среды и обстоятельств. Ими предлагался другой тезис: совпадение

изменения обстоятельств и человеческой деятельности может быть рационально понято «только как революционная практика». На этой основе они сформулировали свое понимание сущности человека, который является совокупностью всех общественных отношений. Это входило в их обоснование необходимости классовой борьбы, создания революционной партии рабочих и установления диктатуры пролетариата. Идея единства революционного преобразования общества и воспитания нового человека составила базисную основу идей К. Маркса и Ф. Энгельса о коммунистическом воспитании.

По К. Марксу, для всесторонне развитого индивида выполняемые им различные общественные функции представляют «сменяющиеся друг друга способы жизнедеятельности». Эту задачу призвано решать целостное развитие человека, основанное на единстве всех сторон воспитания, формирующего новый тип личности — «тотально развитый индивид». Цель воспитания разрабатывается как «программа» личности — перечень социально значимых качеств и педагогический процесс проектируется и осуществляется как формирующие эти качества (организация соответствующей среды, осуществление определенных программ деятельности, структурирование системы отношений субъектов и пр.).

Социальное воспитание выступает как средство смягчения социальных конфликтов. Лозунг А. Леруа-Болье: «Чтобы улучшить политическое положение народа, надо реформировать и усовершенствовать не только учреждения, но, прежде всего, людей, граждан, сам народ» (*avant tout les hommes, les citoyens, le peuple lui-meme*), стал концентрированным выражением представителей французской общественной мысли. Идея о необходимости воспитания людей в духе общественного долга, обозначаемая общественным воспитанием, нашла свое обоснование в *теории солидарности* (В. Парето, П. Леру, М. Орли, Томас Х. Грин и др.).

Термин «солидарность» стал распространен благодаря книге Л. Буржуа «Солидарность» (1897). Социальное воспитание выполняет задачу подготовки человеческого общества к реализации солидарности как долга и формирования человека

как общественного существа. Из доклада Л. Буржуа на Конгрессе социального воспитания: «Никакое законодательное распоряжение не было бы достаточно для того, чтобы... обеспечить точную уплату социального долга; во всех актах жизни необходимо согласие каждого из нас. Быть готовым соглашаться на все акты уплаты социального обязательства — это значит поистине быть членом человеческого общества и существом общественным. Предмет воспитания заключается в том, чтобы создать в нас существо общественное».

Утверждение справедливости, по мнению сторонников теории солидарности, предполагает, прежде всего, согласие всех на правильные условия общественной жизни. Именно в этом — корень проблемы, и потому «социальная проблема есть, в конце концов, проблема воспитания». Фактически, социальное воспитание выступает как политическая задача государства: воспитание солидарности в человеке и распространение идеологии солидаризма в общества, — решаемая в процессе законотворческой деятельности политических институтов.

Концептуализация социальных проблем воспитания Э. Дюркгейма («*О разделении общественного труда*») содержит представление о социальном воспитании как социальном институте, выполняющем определенные функции в обществе. Человек в концепции Дюркгейма — это двойственная реальность, в которой сосуществуют, взаимодействуют и борются две сущности: социальная и индивидуально-биологическая, где исключительное значение социальной по отношению к индивидуально-биологической сущности детерминируется сознанием, поведением и общественным воспитанием.

Общество выступает как независимая от индивидов, вне- и надисторическая реальность, оно доминирует над человеком и создает его, выступая в роли социального демиурга и источника всех социальных ценностей и установлений.

Представление Э. Дюркгейма о социальном воспитании обосновано следующим. *Во-первых*, воспитание представляет социально важный процесс культурной ассимиляции

индивида. Каждое общество, по мнению социолога, имеет некий идеал человека, который не только в моральном и интеллектуальном, но и в физическом плане до известной степени универсален, одинаков для всех его членов. Э. Дюркгейм предложил рассматривать процесс воспитания как приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям своего времени» (или коллективным привычкам) — общеизвестному неосознаваемому знанию о правилах социального взаимодействия, или, иными словами, особым системам идеалов воспитания, присущих историческим стадиям человеческой цивилизации. *Во-вторых*, процесс включения индивида в социальную жизнь представляет целенаправленное обучение общественно значимому знанию. Школа как образовательное учреждение должна, прежде всего, развивать такие качества, которые требуют общество и среда. Э. Дюркгейм называл такое обучение «методической социализацией» (*socializations methodique*).

### § 3. Концепции социальной педагогики

В середине XIX в. термин «социальная педагогика» оказался связан с философской рефлексией педагогических проблем. В ходе дискуссии о воспитании в 1844 г. К. Магер определил социальную педагогику как социальную сторону воспитания. Впоследствии А. Дистервег употребил данный термин для обозначения педагогической помощи в определенных социальных условиях, ситуациях. Эти трактовки заложили две основные тенденции в дальнейшем развитии социальной педагогики. Однако сам термин до конца XIX в. не получил расширенного толкования.

П. Наторп (1854–1924) использовал данный термин для обозначения нового направления в педагогике. Трактовка социальной педагогики П. Наторпа имеет наиболее выраженную философскую интерпретацию. Для него это область социальной философии. Будучи философом (последователь

Платона, И. Канта, основатель Марбургской философской школы), он подошел к осмыслению функции воспитания, учитывая традиции философского подхода к педагогической рефлексии. Основные положения были сформулированы в работах: «Религия в границах гуманности. Глава к обоснованию социальной педагогики» (1894), «Социальная педагогика» (1899), «Философия и педагогика» (1909).

Для определения социальной педагогики П. Наторп использует два варианта. «Социальная педагогика исследует проблему интерграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа» — в этом уточнение предмета социальной педагогики. Но он также пишет, что она «не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная задача педагогики вообще и педагогики воли в частности». В этом случае задача социальной педагогики заключается в исследовании социальных условий развития и условий развития социальной жизни. Иными словами: что значит общество для воспитания и что значит воспитание для общества.

Такое понимание социальной педагогики стало возможно, если учесть философскую позицию П. Наторпа, его взгляды на сущность человека, мир вокруг него и путь в этом мире. Центральным понятием его взглядов является Абсолютная Идея — некий высший идеал, надмирное начало, в котором содержатся частные «идеи», т.е. абстрактные идеальные сущности всех вещей и явлений. Постигание, осуществление этого высшего идеала — высшая цель человеческого существования; человеку изначально свойственно стремление к этой общей Идее. Возможности познания Центральной Идеи ограничены возможностями индивида. Внешний опыт человека недостаточен, так как Идея не существует в реальном мире, а представляет идеальный образ этого мира. Внутренний опыт также неэффективен, так как Идея — не только образ, но и мир. Идея, по Наторпу, — это абсолютный высший принцип, объединяющий всю информацию обо всем («все начала»).

Человеческое сознание, несущее в себе стремление к Идее, стремится к всеобщей гармонии, достичь которую невозможно, но выражение этого стремления — человеческая воля, и именно ее необходимо воспитывать (полное название известной книги П. Наторпа — *«Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности»*). В востижении Идеи — смысл жизни любого человека. В природе не существует никакого другого воспитания, кроме социального, а социальная педагогика не какое-то специальное направление педагогической науки, а наиболее полное выражение задач педагогики в целом, — считал Наторп.

Воля предстает как особый вид познания, «практического познания». Со степенью развития воли П. Наторп связывал ступени активности личности («влечение», «воля в тесном смысле», «разумная воля»), ее нравственность как главную добродетель. Благодаря воле человек, «хотя и несовершенный, но всё-таки предназначенный для совершенства, становится определяющим себя фактором». Поскольку, по мнению П. Наторпа, идея есть мировое единство стремлений всего человечества, так и воля должна быть выражена коллективным единением индивидуальной воли каждой личности при активном взаимодействии сознаний большого числа людей.

Термин «общность» означает в его интерпретации не столько социум, но объединение личностей, стремление которых направлено к единой цели. Общество (общность) — ничто вне индивидуумов; оно как раз и состоит в объединении индивидуумов, и это объединение входит в сознание каждого, кто принимает в нем участие.

Понимание социального характера воспитания у П. Наторпа не вступает в противоречие с признанием важности индивидуальности. Он не противопоставляет социальное и индивидуальное, а показывает их диалектическую связь. Критики социальной педагогики считают «как будто я, ...представляю себе индивидуумов существующими только для того, чтобы потом ввести их в общество (общность), но посредством чего отнять у них их индивидуальность», — писал П. Наторп.



Чтобы полностью исключить подобное непонимание, Наторп расценивал свой взгляд как монистический в отличие от дуалистического, когда индивидуум и общество рассматриваются как два понятийно скоординированных фактора, чтобы потом определить их отношения в воспитании, а также значение каждого из них. По мнению Наторпа, оба они сами по себе не представляют ничего, но в своем совокупном понятии принадлежат друг другу таким образом, что ни общность иначе, чем в индивидууме, ни индивидуум иначе, чем в общности, существовать не могут.

В социальной жизни П. Наторп выделял три основных компонента: *организация труда, политико-правовая организация, организация образования*, находящиеся в прямой взаимосвязи. Главным условием прогресса для него было именно образование, которое должно быть направлено на развитие человеческой воли, «прогресс сознания». Отсюда — новый смысл и задачи социального воспитания: воспитание ребенка в тесном взаимодействии с общественным устройством как главное условие формирования личности с определенным типом сознания.

П. Наторп выделяет типы социального воспитания, которые отражают стадии развития человеческой воли: *домашнее воспитание* (развитие влечения, т.е. инстинктивного проявления волевой сферы), *школьное воспитание* (развитие воли в узком смысле, осознанные волевые желания и явления волевой сферы), *свободное самовоспитание* (развитие разумной воли, разумные стремления к отдаленным целям).

Дом, семья — первая организация социального воспитания, «индивидуальная ячейка общественной жизни», которая призвана обеспечить и укрепить индивидуальность человека для его социального самовыражения. В течение первых лет жизни ребенок выстраивает мир социальных восприятий, что требует от него постоянного участия воли, рассудка. Это развитие «всецело зависит от общности со взрослыми». Поэтому даже семейное воспитание П. Наторп определял как первую ступень общественного.

Наиболее оптимальной формой социального воспитания П. Наторп считал школу, так как здесь существует направленная организация воспитания, что обеспечивается законами школьной жизни, стимулированием мотиваций. П. Наторп дает характеристику такой школы: национальная, общенародная, доступная для всех, «свободная самоорганизующаяся образовательная ассоциация». Такая ассоциация — форма отношений между личностью и обществом, характер общины предполагает единство жизненных ценностей, норм, равные условия для образования и воспитания: «Всякий человек имеет одинаковое право на заботливость об его образовании, и слабо одаренный даже больше, чем взысканный природой, ибо возможно большее развитие всех имеющихся духовных зародышей отвечает интересам всех. При этом мера и направление совершенствования, конечно, могут и должны быть различны для отдельных людей». Вся нация должна пройти через равную школу. Чтобы стать сильной и внешне, нация должна быть спаяна внутренне, а это дается одинаковым и именно «общностным» образованием.

Наторп критикует существующую народную школу, так как она опустилась до уровня школы для низших слоев народа, пролетарской школы, школы для бедных. В результате ребенок под влиянием самой школы начинает чувствовать свою ущербность, сама школа из поколения в поколение усиливает «междоусобную» войну, которую должна была бы искоренить. Взамен Наторп предлагает создание всеобщей обязательной школы для всех. После ее завершения ребенок переходил бы на вторую ступень, где необходимы «различные типы школ в интересах разделения профессий». Для П. Наторпа свободное самовоспитание в общности не область уединенного самосовершенствования, а совершенствование своего внутреннего мира в сотрудничестве со взрослыми, в связи с обществом и для общества.

Люди, получившие такое воспитание и самовоспитание, считал Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устранят всё возможное для социальных

конфликтов и революций. Ведь если общество бережно относится к каждому человеческому существу, пестует его как свободную личность, то и человек оплатит окружающим той же ценой. Как отмечает П. Соколов, руководящая и последняя цель всего образования в социальном отношении у П. Наторпа в том, чтобы придать нравственный характер всей жизни народа, создать из народа «нравственное целое», внутренне общностное, обратить государство «в храм».

Идеализм и альтруизм концепции П. Наторпа заложили гуманистическую направленность всей социальной педагогике начала XX в. Понимание взаимосвязи прогресса общества и освобождения личности по пути образования (в широком смысле этого понятия) общества и каждой личности стало методологией формирующегося педагогического направления.

Наряду с философским обоснованием социальной педагогики П. Наторпа в это время развиваются иные концепции, суть которых — закономерности социального воспитания. Дж. Дьюи (1859—1952) явился основоположником *прагматической педагогики*, согласно которой весь процесс обучения и воспитания должен быть предельно рационален. Педагоги-прагматисты считали, что социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности, знакомится с их целями, овладевает способами ее осуществления. Они предлагали преобразовать школу в специально организованную среду, общество в миниатюру, своеобразный его слепок, обладающий еще большей воспитывающей и обучающей силой, чем естественная среда.

В своих работах «*Школа и общество*», «*Демократия и образование*», «*Школа и ребенок*» Дьюи излагал основные принципы организации социального воспитания. Ключевое понятие философии Дьюи, объединяющее человека и мир в неразрывное единство, — «опыт», который равнозначен понятию «жизнь» (влияние идей В. Дильтея). Он включает в себя явления окружающего мира и всевозможные состояния индивида: сновидения, ложь, смерть, а также труд, войну,

магию и другие. Человеческая жизнедеятельность всегда социальна: совместная, индивидуальная, разделенная. Личностные силы, мышление, вся психическая жизнь человека возникают вследствие взаимодействия людей друг с другом, в ходе которого один человек вынужден считаться с точкой зрения другого при формировании собственного поведения. Так рождается единое человеческое содержание, обеспечивающее общность смыслов, вносимых людьми в общение; таким путем возникают сознание и самосознание отдельного человека.

Личная свобода ассоциировалась у Дж. Дьюи, прежде всего, со свободой общения и взаимодействия с другими людьми; он судил о социальном устройстве на основании того, насколько многочисленны и разнообразны в данной группе осознанно разделяемые ее членами интересы, а также по полноте и отсутствию ограничений во взаимодействии с другими объединениями. В разнообразии интересов и свободе взаимодействия между отдельными людьми и социальными группами Дьюи видел залог интенсивного развития общества.

Дьюи отмечает, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки у индивидов путем:

- а) вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия;
- б) подсознательно: на формы речи, лексический запас, манеры, вкус и эстетические оценки, привычки, лежащие за пределами осознания, так как всё это формируется в процессе непосредственного обмена информацией во взаимодействии с другими людьми.

По Дьюи, есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролировать среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или, по крайней мере, выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать

на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

Таким образом, само существование социальной среды, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью, а социальное управление проявляется в понимании смысла чужих действий и собственного состояния. Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свои собственные действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участники направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия.

Поскольку само существование социальной среды является фактором формирования социального опыта, постольку очень важно качество социума. В этом плане самой лучшей средой является, по мнению Дж. Дьюи, демократическое общество. Для того, чтобы жить в обществе, быть успешным, человек должен уметь сотрудничать, взаимодействовать с другими людьми. Иначе в новых экономических и социально-политических условиях ему не выжить. Общественно воспитать ребенка — значит помочь усвоить ему социальное значение его поступков. Воспитание, по мнению Дьюи, должно помочь преодолеть противоречие между индивидуальными и социальными, национальными и общечеловеческими стремлениями, а также классовые антагонизмы.

Средство достижения поставленных целей — новый тип организации школы. Для Дьюи это общественно-трудовая, основанная на общем практическом труде, нравственно-воспитательная и жизненно-учебная школа. Она должна стать педагогизированной средой, организующей жизнедеятельность учащихся вокруг решения учебных проблем и обеспечивающей развитие их потенций и способностей в ходе активного

творческого освоения мира. В такой школе дети смогут естественным образом овладеть навыками социального поведения и опытом деятельности. Когда школа воспитает и вырабатывает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда можно будет иметь самую твердую и самую лучшую в мире гарантию в том, что общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным. Дьюи разработал модель воспитания, в рамках которой индивидуальное развитие человека и его становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Понимание социальной педагогики как «трудовой школы» еще большее распространение получило во взглядах немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1854–1932). Он выдвинул концепцию *гражданского воспитания*, согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. Для Кершенштейнера социальное воспитание сводится к развитию трудовой активности как средству достижения «универсальной задачи социализации», т.е. формирование у вступающих в общество «новичков» чувство лояльности, толерантности, преданности к существующей общественной системе (Т. Парсонс).

По Кершенштейнеру, государство определяет цели и задачи школы исходя из своих целей и задач, поэтому определение целей воспитания зависит от представления о государстве как «высшей внешней нравственной добродетели». Образ гражданина характеризуется способностью преодолевать эгоистические инстинкты и влечения во имя «надличностной» идеи нравственного единства, целостности общества, государства и личности. Для того, чтобы подготовить ценных граждан для государства, с одной стороны, необходимо обеспечить практическое и теоретико-профессиональное об-

учение, а с другой — ознакомить молодежь с основными обязанностями гражданина и выработать известные навыки выполнения этих обязанностей в духе национальной идеи.

Идеал человека характеризует полезность, которая подразумевает деловитость как категорию, обозначающую не только целенаправленность практических действий личности, но и «нравственную ценность нашего бытия». Деловитость, в понимании Кершенштейнера, требовала подчинения субъективного «Я» делу, определенного аскетизма, вплоть до самоотречения и самоограничения. Деловитость требовала от ребенка преодоления трудностей и сопротивления материала («Каждый бой закаляет нас для боя следующего»). Ребенок должен получить знания, умения и навыки, необходимые для будущей работы; понять ее логику, определиться профессионально и в итоге — найти свое место в общем трудовом строе государства, приобрести готовность и волю к труду.

Кершенштейнер доказывал необходимость придать профессионально-трудовой подготовке нравственное значение, сформировать понимание любой работы, направленной на благо общества, как дела достойного и почетного. Народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. Кершенштейнер предлагал два варианта «трудовой школы»: «школу духовных профессий», готовящую кадры для управления государственными и экономическими делами, деятелей науки и культуры, и школу собственно трудовую для профессиональной подготовки низших социальных слоев.

Таким образом, мысль о связи педагогики с социологией, наиболее ясно высказанная Э. Дюркгеймом, на основе которой произошло оформление социальной педагогики как отрасли педагогики, имела разнообразные интерпретации. Вопрос о взаимодействии общества и школы, воспитания и свободы представляет с этого времени собственный предмет педагогической рефлексии. Но в данный хронологический

период этот вопрос неизбежно пересекается с политическими и идеологическими вмешательствами. Так, приравнивание общества к государству в концепции Г. Кершенштейнера привело к пониманию педагогики как части учения о государстве. Научное обоснование цели государства формирует научное обоснование цели школы в данном государстве.

Изменение представлений о социальном как характеристике общественных отношений (М. Вебер) привели к появлению педагогических концепций, затрагивающих проблему социального становления человека в аспекте его микро-социальности, которая отражает специфику субъективного выражения человеческого бытия в многообразии проявлений жизни.

Так, М. Монтессори построила концепцию социального развития, опираясь на индивидуально-личностный ресурс ребенка. Центральное звено и понятие системы Монтессори — «саморазвитие», которое, с одной стороны, есть источник и залог, закон детской жизни. С другой — неотъемлемым свойством детства является *социальность* как сотрудничество, совместность жизни. Поэтому для развития саморегуляции, самостоятельности и свободы необходимо формировать социальные отношения, в которых складываются социальные представления о правах личности, о законах сотрудничества.

В этом случае социальное воспитание обращено к проблемам бытия человека (не только личности) во всем многообразии проявлений жизни, не только рационально объясняемых, но и присутствующих в жизни человека на иррациональном (подсознательном, символически-смысловом, эмоциональном) уровнях. Ценности индивидуального выбора и самоопределения осознаются как ценности социального сосуществования. Этому способствуют такие педагогические средства как общинный образ жизни и организованное пространство жизни воспитанников.



#### § 4. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX вв.

Лидерами социально-педагогического движения этого времени признавались Англия, Германия, Франция. Именно в этих странах первостепенное значение придавали социально-педагогическому направлению.

Так, создание школьных *государств-общин* стало проверкой и подтверждением идеи социального воспитания как приобщения к социальным ценностям и развития социальности как личностного качества. Первая такая школа возникает в Абботсхольмском аббатстве (Англия) по инициативе доктора Рэдди. Это стало основой движения *абботсхольмских школ*. Для школы доктора Рэдди были характерны: солидарность как норма жизни; школа, представляющая государство в миниатюре; отказ от соревновательности.

В Германии по примеру Абботсхольма Г. Литц создает три школы, которые существовали на условиях совместного проживания учеников и учителей, господстве ручного, преимущественно сельскохозяйственного труда. Сам Г. Литц видел преимущества своих школ прежде всего в том, что вопросы нравственности становились здесь ведущими. Идеи социального воспитания, выдвинутые П. Наторпом, Г. Кершенштейнером, Дж. Дьюи, определяющее школу, прежде всего, как социальную общину, формирующую нравственную сферу учеников, социальные характеристики, нашли свое отражение в практическом эксперименте Г. Виникена. «Свободная община» была создана в 1906 г. в Вилккерсдорфе.

На североамериканском континенте в 1870–1880-е гг. в школах распространяются идеи демократического самоуправления при помощи «общественного мнения», в «школьных общинах» создаются суды чести. Школа-община превращается как бы в маленькую демократическую общину, которая на общих собраниях устанавливает свою конституцию и избирает представителей, проводящих под общим надзором и руководством учителей эту конституцию в жизнь. Таким образом,

направленность общественного воспитания осуществлялась через развитие детского самоуправления и организацию детской дружеской жизни, которые должны способствовать превращению любого воспитательного учреждения в миниатюрное государство, большую семью.

Воспитательные организации, существовавшие на принципах общинности, позволяли ее воспитанникам приобщаться к человеческой общности путем накопления индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок. Для становления социального опыта важную роль играет умение преодолевать жизненные «барьеры», которые следует использовать как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманный выбор, принять решение (С. Френе).

Широко распространяется практика *экспериментальных школ*, подтверждающих идеи Дж. Дьюи. Особое значение в них уделялось трудовому обучению. Так, в экспериментальной школьной системе г. Гэри занятия проходили не в классах, а в лабораториях, мастерских, на игровых площадках. В аудиториях шли обсуждения насущных проблем школ и города, в мастерских — занятия под руководством опытных рабочих-учителей. Руководители американских экспериментальных школ придавали большое значение приобщению детей к жизни в обществе. Значительную работу в этом направлении проводила школа имени Ф. Паркера, основанная Флорой Кук в 1901 г. в Чикаго. Связывая социализацию детей с нравственным воспитанием, создатели школы провозглашали целью формирование характера, а не приобретение знаний самих по себе.

Социальное воспитание учащихся в экспериментальных школах осуществлялось в разных формах. Иногда школа становилась центром детской общины (школа г. Гэри), в других случаях основой обучения были экскурсии на предприятия и учреждения города (игровая школа К. Пратт). В школе

М. Джонсон большая часть занятий проходила в группах. Одним из способов социального воспитания являлось применение новых методов обучения общественным наукам, например метода драматизации.

Наряду с этим в США возникают *свободные религиозные общества*, преобразованные со временем в «Общества этического образования», где моральное образование и моральные упражнения в школьной жизни должны способствовать развитию гуманизма. Как отмечает П. Барт, постепенно все государственные американские школы стали не только государствами в миниатюре, но и семьями в большом масштабе.

Социальные устремления становятся основополагающими в определении ритма жизни школы, ее образа и жизнедеятельности: распространение коллективных силовых видов спорта, создание в колледжах «социальных служб» — всё это способствовало социализации школы в Америке.

На волне масштабной иммиграции в конце XIX в. в Америке активизировалось движение *сеттльментов* (англ. *settlement* — поселение, «культурные поселки»). Сеттльмент — объединение людей по территориальному принципу на основе религиозной или сословной общности. Основной целью сеттльмент-центра было налаживание контакта между образованными людьми и бедняками для взаимной пользы, с тем, чтобы посредством совместной работы и обучения повышать культурный уровень жителей городских окраин, не ограничиваясь обучением отдельным предметам (Д.В. Лифинцев).

Многие социальные педагоги и социальные работники сами жили на данной территории и были молодыми идеалистами-либералами, получившими хорошее образование. «Три качества — жалость, справедливость и совесть вместе с социальными инстинктами могут обеспечить целостность семьи и общины людей». Эти воззрения стали основными теоретическими положениями для организации практической работы, ставшей основой *профессиональной социальной работы* на американском континенте.

Первым американским сеттльментом была соседская гильдия (Нью-Йорк, 1886). К 1896 г. в США было уже 44 сетт-

льмента, а в 1911 г. — почти четыреста. Программы деятельности сэттльмент-центров носили эмпирический характер и постоянно расширялись. Но в целом их больше интересовали образовательная деятельность и организация досуга.

Наиболее известный дом иммигрантов *Хулл-Хаус* был организован Дж. Адамс и Э.Г. Стар в 1889 г. в Чикаго. Здесь обслуживали людей девятнадцати национальностей и предоставляли жилище работающим девушкам. При доме работали дневные ясли, музей, клуб для мальчиков и небольшой театр. Мужчины участвовали в общественной деятельности, а женщины посещали занятия в группах. Дж. Адамс олицетворяла собой «новую современную женщину». Ее работа в рамках движения сэттльмента была высоко оценена, и в 1931 г. она получила Нобелевскую премию.

Тенденция соединения школьного самоуправления с решением социальных проблем стала основой в работе с социально-запущенными детьми и подростками. В конце XIX в. В. Джордж (США) в целях борьбы с молодежным хулиганством предложил организовать уличные группы по кварталам для охраны правопорядка. В 1890 г. была организована первая «летняя бивуачная колония» (Фривилл) на принципах филантропии, экономического самообеспечения и самоуправления. Это привело к организационному оформлению в 1895 г. *Юношеской республики Джорджа* для 144 человек, а в 1913 г. насчитывалось уже 8 таких организаций в США. Успех этой деятельности был обеспечен совокупностью ряда факторов, носящих социальный характер: совместная деятельность, самоуправление, социальная ответственность; что позволило П. Барту зафиксировать в социальной педагогике данного периода сочетание нравственных установок и социальных проблем.

Для социальной педагогики данного периода актуальным был тезис о том, что человек стал человеком только через общество, и ребенок должен стать человеком через общество детей. На практике это нашло свое отражение в развитии нового явления воспитательной практики — *детского движе-*

ния. Само понятие «детское движение», возникшее в начале XX в., было связано с обозначением детской активности, «детской общественности», детской энергии как характеристики особого состояния — Детства. Наряду с общим понятием «детское движение» возникают понятия, его конкретизирующие: скаутизм, самодеятельные клубы, органы самоуправления, детские организации.

Наибольшую известность приобрели *скаутские отряды*, возникшие в Англии. Собственно, истоки скаутского движения относят к событиям Англо-бурской войны 1899–1903 гг. Полковник **Р. Баден-Пауэлл** (1857–1938), военный разведчик во время обороны г. Мефкинга создал отряд мальчишек, которые исполняли роль наблюдателей, посыльных и т.д. В 1907 г. был организован первый лагерь на 20 мальчиков на о. Браунси, а в 1908 г. вышла в свет книга Баден-Пауэлла *Scouting for boys* («Разведка для мальчиков»). С самого начала для скаутизма была характерна, *во-первых*, независимость скаутской организации от какой-либо другой организации — политической, педагогической или государственной; а *во-вторых*, скаутский метод дополнял традиционные педагогические усилия церкви, семьи, школы, не претендуя на главенство и всеобщность. В скаутской методике интегрированы педагогические подходы, удовлетворяющие естественные потребности возраста, на основе которых формируется осознание ответственности ребенка за всё, что происходит в окружающем его мире. Три скаутских долга — перед Богом, перед другими и перед собой — определяют всё содержание и специфику скаутизма. С этого времени воспитание детей соотносится не только с обучающими заведениями, но и существующими во внешкольной среде организациями.

Во Франции создается *Общество социального воспитания* (*Societe de l'education sociale*). С начала своей деятельности Оно определило центральную проблему исследования форм общественного воспитания, «выработанных жизнью», и их результаты. Общество возглавлял **Леон Буржуа**, бывший президент совета министров, министр народного просвещения Франции. Вместе с Л. Буржуа в него вошли профессора

Парижского университета Ф. Бюиссон, Ш. Жид, А. Беранже, директор социального музея Мабильо и другие. Л. Буржуа подчеркивал, что для развития «добрых предрасположений в подрастающих поколениях» необходимо окружить их соответствующей коллективной средой. Наилучшее средство для этого Л. Буржуа видел в создании ассоциаций, которые, по его мнению, способны дать своим юным членам представление об общем деле, научить их думать о других, воспитать в них соответствующие привычки.

Руководствуясь данными положениями, *Общество социального воспитания* видело свою задачу в организации среди школьников групп взаимного вспомоществования, кружков самообразования, ассоциаций игр, ассоциаций бывших школьников и т.д. Кроме ассоциаций Л. Буржуа предлагал создавать вокруг каждой школы *патронажи*, в состав которых должны были входить родители, писатели, художники, артисты, бывшие школьники, т.е. те лица, которые хотели содействовать педагогическому персоналу. Задачу «патронажей» Л. Буржуа видел в организации экскурсий, лекций, совместных игр, литературных и музыкальных вечеров и т.д. «Патронажи» также должны были заниматься поиском места работы для воспитанников, их нравственной поддержкой.

Проблематика общественного воспитания становится центральной в обсуждении на международных конгрессах (по преподаванию социальных знаний, высшего образования, представителей средне-учебных заведений, Лиги народного образования). Принимаемые по ним решения способствовали теоретической проработке социально-педагогических проблем, развитию мирового общественно-педагогического движения.

Аналитические обзоры международных конгрессов (Е. Лозинский, В. Хопров) акцентируют внимание на ведущих социально-педагогических идеях этого времени. Проблема общественного образования являлась центральной на *Международном конгрессе по преподаванию социальных знаний*. Участниками конгресса были «люди дела»: Л. Уорд (Америка), П. Барт (Германия), Ш. Жид (Франция), Геддес Брайс (Анг-

лия), А.И. Чупров, М.М. Ковалевский (Россия), Э. Ферри (Италия) и другие. Представленные на конгрессе доклады позволяли познакомиться с постановкой преподавания общественных наук в зарубежных странах и выделить основные тенденции, определявшие развитие общественного образования. Таким образом, слушатели получали возможность ознакомиться с разнообразными направлениями в области социологии и политической экономии и на этой основе составить свое самостоятельное представление.

Вопросы *общественного воспитания* были затронуты на конгрессе высшего образования, конгрессе представителей средне-учебных заведений, конгрессе Лиги народного образования. Доклад Говетта об общественном воспитании студенчества был обсужден участниками конгресса высшего образования. Он особенно акцентировал внимание на то, что помимо знаний, университет должен заботиться о нравственных и материальных интересах студентов. Для преодоления «изолированности студентов» Говетт предлагал организацию студенческих ассоциаций научного характера, деятельность «общих залов» на факультете, где студенты «могли встречаться и отдыхать от работы за дружеской беседой». Особое внимание было акцентировано им на университетской «среде», оказывающей «глубокое влияние на умственный и нравственный склад молодежи». Конгресс представителей средне-учебных заведений также коснулся вопросов общественного воспитания.

Огромную роль народных университетов, искусства, литературы в деле общественного воспитания и образования отметили доклады Ш. Гюйеса, Г. Жоффруа на конгрессе *Лиги народного образования*. По мнению Гюйеса, народные университеты в организационном устройстве хорошо приспособлены для общественного воспитания и образования народа. Задача развития умственного кругозора слушателей, знакомства с новейшими направлениями науки и общественной мысли решались в народных университетах посредством ежевечерних лекций, консультаций по вопросам социального

законодательства. Помимо этого, народный университет становился и «центром развлечений для народа».

Труды *Международного конгресса по общественному воспитанию* (Париж, сентябрь 1900 г.) стали первым историко-педагогическим документом, отразившим становление социальной педагогики в начале XX в. На нем впервые были установлены теоретические основы общественного воспитания, выяснены его задачи и способы действия, формально были провозглашены идеи и задачи социальной педагогики.

Представительный состав участников конгресса подчеркивал широкий общественный интерес к педагогическим проблемам. Наряду с французскими учеными в работе конгресса принимали участие учителя, врачи, депутаты парламента, журналисты, художники, пасторы и аббаты, студенты, мэры, префекты, судебные следователи, адвокаты, мировые судьи, банкиры, инженеры, нотариусы, делегаты демократического союза социального воспитания, лионской масонской ложи *Le Parfait Silence*, филотехнической ассоциации, союза лионских приказчиков, а также представители целого рода рабочих союзов и ассоциаций. Широкий состав участников конгресса объяснялся интересом к сущности нового воспитания, предполагавшего умственное и нравственное усовершенствование не только детей и подрастающего поколения, но и всего общества.

Наряду с вопросами семьи и школы особое внимание участников конгресса было сосредоточено на определении «путей и методов, посредством которых является возможность воздействовать на старшие поколения», а также методов и средств «пожизненного воспитания».

Тематика докладов отражала теоретическую и прикладную функции социальной педагогики. В теоретической части основополагающим был доклад Л. Буржуа «Солидарность, Справедливость и Свобода». Конгресс определил высший идеал новой (социальной) педагогики — «общественную солидарность» и основополагающий принцип нового (социального) воспитания — принцип солидарности, общности. Суть



высшего идеала социальной педагогики («общественной солидарности») раскрывала идея «социальных уз», «взаимной ответственности индивидов в общественных явлениях». Социальное воспитание было призвано решить задачу принесения идей справедливости и солидарности в умы как детей, так и отцов, приучения и тех и других к ассоциации и взаимопомощи. В контексте этого основная задача социальной педагогики виделась в определении условий солидарного человеческого общежития в соответствии с требованиями справедливости и согласно данным науки.

В сфере социально-педагогических исследований в связи с идеей солидарности вводились вопросы истории, политической экономии, философии, этики, философии права, биологии, уголовной антропологии, т.е. определенная система человековедческих и обществоведческих знаний. Вопрос методов, суть которых сводилась к определению «средств педагогического воздействия» на «все возрасты и все слои населения», был определен одним из основных вопросов социальной педагогики. Преимущество новых методов перед традиционными должно определяться их «всеобъемлемостью», «постоянством воздействия», а также возможностью приложить к воспитанию законы и выводы коллективной психологии.

В тематике докладов конгресса, отражавших прикладную функцию социальной педагогики, наибольший интерес вызвали доклады профессора Э. Дюркгейма «Роль университета в социальном воспитании народа» и редактора парижского журнала *L'Art indépendant* Э. Байи «Музыка и социальное воспитание». Э. Дюркгейм призвал французские университеты приняться за решение социально-педагогических задач. Помимо академической деятельности задачи университетов Э. Дюркгейм видел и в участии в общественной жизни. Это участие, по его мнению, должно носить социально-педагогический характер — «вносить дух высокой научной культуры» в «глубокие слои народной жизни». Доклад Э. Байи на конгрессе общественного воспитания раскрывал социально-

педагогическое значение музыки как одного из важнейших средств нравственного и эстетического совершенствования людей. В докладе был представлен историко-педагогический аспект социально-педагогического значения музыки.

Для объяснения поставленных проблем формируется специфический понятийный аппарат: в широкий педагогический оборот входят такие термины, как «социальное воспитание», «социализация», «среда», «факторы среды» и «социальная педагогика». Так складывается предметное поле социальной педагогики.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Как меняется понимание «социального» в педагогических теориях эпохи?
2. В чем выражается усиление социальной функции воспитания?
3. Почему именно образование становится ключевым социально-педагогическим вопросом?
4. Чем школа-община отличается от традиционной школы?
5. Что общего в социально-педагогических подходах этого времени?
6. Каковы источники развития социально-педагогической теории?
7. В чем особенность социально-педагогической практики указанного периода?
8. Какое значение в развитии социальной педагогики сыграли международные конгрессы?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Сравните представления о социальном характере воспитания Э. Дюркгейма, П. Наторпа, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера.
2. Проанализируйте средства социального воспитания, наиболее распространенные в этот период.
3. Используя работы педагогов, относящиеся к XIX в., сделайте вывод о содержании и характере социальных задач школы.
4. Составьте хронологическую таблицу событий, которые, на ваш взгляд, характеризуют процесс развития социальной педагогики этого времени.
5. Составьте тезаурус социальной педагогики этого времени.

6. Подготовьте реферат на тему «Скаутизм как социально-педагогическое явление конца XIX — начала XX в.».
7. Чем отличается представление о социальном воспитании этого периода от представлений об общественном воспитании, которые сложились в предыдущее время?
8. Сравните теорию «гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера и идею «школы для будущего» Дж. Дьюи. Что объединяет эти концепции, в чем различия и почему?
9. Определите социальную роль школы во взглядах представитель традиционной педагогики («школы учебы») и «новой» педагогики («школа жизни»).
10. Сделайте конспект работы П.А. Соколова «История педагогических систем» (Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2003. С. 20–34). Как может быть охарактеризовано «предметное поле» социальной педагогики по данной работе?



### Литература

1. Алиева Л.В. Детское движение — субъект воспитания: теория, история, практика. — М., 2002.
2. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. — М., 2000.
3. Барт П. История социально-педагогической идеи. — Госиздат Украины, 1923.
4. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. — М., 1994.
5. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. — М., 1998.
6. Ермоленко Г. Скаутизм как движение / Г. Ермоленко, О. Решетников. // Народное образование. 1999. № 5. С. 142–146.
7. История педагогики и образования / под ред. А.И. Пискунова. — М., 2001.
8. История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики: учебник / под ред. В.И. Беляева. — М., 2003.
9. История социальной педагогики: хрестоматия: учебник / под ред. М.А. Галагузовой. — М., 2000.

10. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М.: ИТПИМИО РАО, 1994.
11. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. — М., 2009. Раздел 1.
12. *Никитин В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие. — М., 1999.
13. *Просветова Т.С.* Становление социальной педагогики России в начале XX века: предпосылки и факторы. — Воронеж, 2002.
14. *Ромм Т.А.* Исторический генезис теоретических представлений о социальном воспитании за рубежом. — Новосибирск, 2007.
15. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: проблемы и пути их решения. — Свердловск, 1991.
16. *Соколов П.А.* История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. — М., 2003. — С. 5–34.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ В РОССИИ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX В.)

- ◆ *Социокультурные условия развития социальной педагогики в России в конце XIX — начале XX в.*
- ◆ *Идея целостности как принцип российской педагогики.*
- ◆ *Антропоцентризм и социальная направленность педагогических идей.*
- ◆ *Концепция общественного воспитания П.Ф. Каптерева.*
- ◆ *Концепция внешкольного образования Е.Н. Медынского.*
- ◆ *Зарождение теории детского движения.*
- ◆ *Социально-педагогические аспекты теории общественного призрения.*
- ◆ *Социально-педагогический контекст теории «свободного воспитания».*
- ◆ *«Педагогика среды» С.Т. Шацкого.*

### § 1. Социокультурные особенности развития социальной педагогики в конце XIX — начале XX в.

Промышленный подъем 1890-х гг. привел к формированию в России элементов структуры развитого капиталистического производства, особенно в западных, промышленно развитых губерниях. Наряду с этим сохранялся перевес доли сельскохозяйственного труда в южных и восточных отсталых губерниях. Несмотря на интенсивную капитализацию экономики страны, объем валовой продукции сельского хозяйства к началу Первой мировой войны в 1,5 раза превышал показатели промышленного производства, а 70–75% населения страны всё еще было занято в сельском хозяйстве.

Неравномерность экономического развития регионов России усугублялась серьезными изменениями в социальной структуре. Так, с одной стороны, наблюдалось увеличение количества промышленных рабочих, расслоение крестьянства, а с другой — ослабление связей с деревней, разрушение традиционных механизмов жизнедеятельности. Развитие капиталистического производства неизбежно влекло за собой переход от феодального работника до товарного типа к новому капиталистическому товарному производителю. Инициативность, предприимчивость, высокая квалификация, способность быстро приспосабливаться к изменяющимся требованиям фабричного производства — вот лишь некоторые черты, присущие новому работнику. В этих условиях обнаружилось резкое несоответствие между образовательным уровнем основной массы аграрного населения и потребностями промышленности. В начале XX в. российское общество осознало: потребность в качественно новой системе народного образования стала ключевой в решении актуальных проблем.

Интеллектуальные искания общества на рубеже веков характеризовались качественно новым уровнем осмысления духовных основ развития России. Результат этого поиска связан с формированием *новой культурной русской традиции*, которая базировалась на синтезе исконной культуры и лучших достижений западной цивилизации.

Ее концептуальной основой, наряду с революционными взглядами демократов, идеями научного социализма и буржуазно-демократическими учениями Запада, явились идеи российских философов и мыслителей конца XIX — начала XX в.: Н.А. Бердяева, Л.П. Карсавина, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, Н.Ф. Федорова и других.

Антропоцентризм и социальная ориентация русской философской мысли в начале XX в. обусловили гуманистическую направленность педагогического поиска, ибо педагогика этого времени развивается в русле новой культурной, философской традиции. Социально-экономические, политические преобразования, бурное развитие наук о человеке и об-

шестве открыли новые способы решения педагогических проблем. Всё способствовало обновлению педагогики как в теоретическом, так и в практическом плане.

Это был период формирования новых педагогических теорий: теории воспитания, дошкольной педагогики, профессионально-технической педагогики и других. П.Ф. Каптерев в тезисах доклада на педагогическом съезде в 1913 г. обратил внимание на то, что в Новое время педагогика теснее всего связана с философией, социологией и педологией. Вместе с тем, педагогика не сливается ни с одной из этих наук. Философия нужна педагогу для выяснения «эволюции в мире, роде человеческом отдельной личности; социология — для уяснения отношений личности и общества, из антропологических наук педагог берет данные о процессах развития человека как природного существа».

Одной из характерных особенностей нового педагогического видения стало целостное восприятие человека. Это в целом отражало общеметодологический подход прогрессивной русской науки к проблемам личности. Суть подхода заключалась в ориентации на комплексное изучение личности как сложной развивающейся системы, находящейся в прямой зависимости от условий жизни, социальной среды, способных изменить его наследственные свойства, но сохраняющей при этом свою неповторимую индивидуальность и способность в процессе деятельности целенаправленно изменять негативные факторы среды.

В трудах отечественных философов ставятся и решаются вопросы о судьбе, взаимозависимости и взаимовлиянии личности и общества, характере развития и специфике внутреннего мира человека. Так, Н.А. Бердяев, не отрицая роли социальной среды, связывает кардинальные изменения в жизни общества с творческими изменениями самой личности, ее духовным обогащением, волей и сознанием. В такой же мере, в какой среда творит личность, в той же мере личность творит среду, и сила обратного воздействия личности на последнюю непосредственно связана с её духовным развитием.

Одним из важнейших условий этого развития Н.А. Бердяев считает гармонизацию личности природы и человеческого общества как способ социального движения материи. В отличие от природы, общество и личность играют порой резко отрицательную роль в установлении гармонии всеобщего развития природы, общества и самой личности. Поэтому исключительно важной задачей духовного развития личности является воспитание у нее потребности в гармоническом взаимодействии с природой и обществом.

М.М. Рубинштейн, раскрывая сущность человека, обращает внимание не только на деятельностное начало личности, но и многочисленные потенциальные возможности, реализация которых возможна только в обществе: только там человек может самореализоваться, а его существование принять осмысленный характер. Заинтересованность общества в формировании характера человека, в его подготовке к жизни, в развитии его воли и направлении ее в социальную сторону, определенная уровнем культурного развития общества задает уровень развития личности.

Идея В.М. Бехтерева, рассматривавшего личность как координацию внутренних мотивов и активного отношения к окружающему миру, основывающуюся на индивидуальной переработке внешних воздействий, способствовала пониманию роли и значения воспитания как фактора развития человека. Попытка объединить в комплексном изучении детей как развивающегося целого психологию, педагогику, физиологию, ставшая основой *педологии* (П.П. Блонский), актуализировала вопрос о взаимодействии определенной социальной среды и возрастного развития ребенка.

По мнению В.В. Зеньковского, этот мотив целостности оказывается чрезвычайно важным для развития педагогического сознания, «так как он примыкает к однородному мотиву русской философии, горячо стоявшей за идею целостной личности. В этом отношении успехи психологии имели тоже большое значение, ибо в самой психологии этого времени всё ярче сказывается идея личности, идея единства и целостности душевной жизни».



Представления о человеке как целостном организме, в неразделенности его физических, психических функций, биологического и социального, ставшие центральными в развивающихся психологии, физиологии, медицине (В.М. Бехтерев, В.П. Кашенко, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов, Г.И. Россолимо, И.М. Сеченов и другие), позволяли утверждать деятельностное начало и активность человека как существа общественного.

Своеобразие России заключалось в том, что вопросы социального воспитания, будучи объектом социальной педагогики, находились в центре внимания всех направлений педагогического теоретического знания. «Новая русская педагогика» характеризуется усилением социальной функции, что, в свою очередь, связано с изменениями воспитательной практики общества. Педагогическая теория распространяется вширь и вглубь. Носителями и проводниками педагогического, теоретически обоснованного знания становилась стремительно растущая группа чиновников и деятелей народного образования (становление педагогики как массовой профессии); «потребителями» педагогического знания во всё большей степени являлись различные группы общественности (религиозные деятели, работники массовых детских, молодежных движений, работники социальных служб и т.п.). Важным фактором, характеризующим новое социальное положение педагогики в России начала XX в., служит состояние педагогической журналистики. Большую часть издателей педагогических журналов в дореволюционные годы составляли частные лица (135 изданий), меньшую — различные педагогические общества, учительские союзы, общественные просветительские объединения (55 изданий).

И хотя русская педагогика развивалась в контексте мирового педагогического процесса, ее национально-государственное своеобразие мешало перенести на российскую почву в неизменном виде «социальную педагогику» П. Наторпа, «теорию гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера, «школу жизни» Дж. Дьюи. Будучи в курсе новейших достижений

мировой педагогической теории, отечественные педагоги творчески переработали этот опыт и предложили свое, оригинальное теоретическое и практическое видение путей решения проблемы сознательного взаимодействия всех сил народной, общественной педагогики в воспитании, исходя именно из национальных задач и потребностей.

## § 2. Социально-педагогические концепции и подходы в отечественной педагогике

В трудах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, В.И. Чарнолуцкого — наиболее общее обоснование социально-педагогической идеи в России — *концепция общественного воспитания*. П.Ф. Каптерев развивает ее с позиций гуманизма, демократизма и социальности, заостряя при этом внимание на проблеме соотношения сил государства и общественности в деле педагогики. Ставя проблему всеобщности и обязательности начального обучения, а также — об отношении государства к народному образованию, как важнейший социально-педагогический вопрос в «новой» русской педагогии, П.Ф. Каптерев отводит общественности решающее место. Участие общественности в деле образования и воспитания определяет как основополагающий признак развития всей русской педагогики. На этом основании П.Ф. Каптерев выделяет три этапа в развитии педагогики: церковная педагогика до Петра I; государственная — до 1861 г. и общественная — с 1861 г. Причем задача последней не просто удовлетворить образованием ближайшие непосредственные нужды государства и церкви, но образовать, просветить народ, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, считаясь с национальными формами жизни. Такая периодизация развития русской педагогики вполне может рассматриваться как одна из первых попыток исторического анализа педагогики в России с социально-педагогических позиций.

Определяя современный ему период как наивысший расцвет «общественной педагогики», П.Ф. Каптерев уделяет боль-

шое внимание разделению сфер влияния государства и ответственности в образовании. Государство обладает полномочиями в деле народного образования исходя из собственных задач и потребностей: развивать школьное законодательство, курировать строительство школ, инспектировать организацию педагогического процесса в учебных заведениях и другие — это прерогатива государства. Обществу же остается задача развития подлинно свободного образования, противостоящего рутине, улучшающего педагогику. В идеале для нормальной передовой организации образования необходимо тесное взаимодействие обеих сил: государства и общества, причем общество, в данном случае, понимается именно как ассоциация родителей.

Сущность общественного воспитания — в гуманистической направленности. **В.П. Вахтеров** рассматривает историю общественного прогресса как «тяжбу» между личностью и обществом, причем принцип подчинения личности обществу постепенно сменяется в истории принципом взаимодействия общества и личности с целью развития последней. По мнению В.П. Вахтерова, гуманизм заключается в бережном и корректном отношении к потребностям личности, выраженным в согласовании взаимных потребностей личности и общества, поскольку общество не должно поглощать личность, а обязано способствовать ее развитию. «Чем развитие, разнообразнее по своим талантам, самобытнее и сильнее личности, тем выше и общество, из них составленное. И чем выше общественный строй, чем больше общественных связей между отдельными личностями, чем разнообразнее и гуманнее эти связи, тем лучше обеспечено развитие каждой личности».

**Важнейшая задача воспитания** — соотнести и гармонизировать личные и общественные стремления, потребности. Развитие личности и общества идет параллельно, но не всегда оптимально и, чаще всего, — за счет интересов людей. Кроме того, воспитание должно иметь в виду, что человек всегда был и остается существом социальным, и его социальные инстинкты также требуют развития. В.П. Вахтеров

делает особый акцент на необходимость гармонизации этого процесса. Воспитание не должно быть исключительно индивидуалистическим, поскольку теория развития признает приспособление индивидуума к среде, а человеческой природы — к среде социальной.

Роль социальной среды определяется ее участием в формировании чувства солидарности, справедливости, так как воспитатель старается создавать подходящую социальную среду, с тем, чтобы дети сами в своих общих занятиях, обсуждением общих дел, столкновением интересов учились жить в обществе себе подобных, «устанавливать элементарные правила общежития», облегчая процесс социализации. При этом В.П. Вахтеров требует учитывать не только позитивное, но и негативное влияние окружающей среды в процессе воспитания.

В духе времени, наряду с экономическими и политическими условиями, обеспечивающими гармонизацию взаимоотношений личности и общества, В.П. Вахтеровым декларируется равное право всех на образование и обязанность государства реализовать эту возможность: «Необходимо дать образование всем — и талантливым, и малоспособным, необходимо не забыть в этом отношении даже слабоумных, идиотов, глухонемых и слепых, чтобы по возможности и они могли существовать как люди, и не были бы в тягость для своей семьи и своего общества, а могли добывать хлеб трудом собственных рук». В этом также проявляется гуманистический аспект взглядов общественного воспитания.

Концепция общественного воспитания включала в себя не только уровень теоретических обобщений, но и дополнялась разнообразными прикладными методиками. Так, например, центральной задачей — сближение школы с жизнью, ее децентрализации — В.П. Вахтеров выдвинул требование обязательной «привязки» школы к местным условиям. Поскольку знание местных природных условий, экономического и иного состояния каждой семьи, привычек местного населения значительно облегчает доступ к школе всем заинтересованным лицам. Для реализации этих условий им предлага-

лось создавать школьные попечительские комитеты, в которые входили бы учителя, представители самоуправления местной единицы и представители от родителей. На уездном, губернском или областном уровне в аналогичные органы должны входить также представители Лиги образования, санврачи.

Соотношение школьного и внешкольного образования и определение сущности каждого, место внешкольного образования в системе педагогического знания — вот основные вопросы, стоящие в центре внимания *концепции внешкольного образования* (Е.Н. Медынский, А. Зеленко). Е.Н. Медынский выделил основные методологические принципы рассмотрения внешкольного образования как части общей теории народного образования. Так, педагогике придается статус социальной, исходя из того, что ее основой определяются социальные науки, социальный подход (человек живет в обществе, соответственно, воспитание должно подготавливать члена общества). Внешкольное образование рассматривалось Е.Н. Медынским в качестве элемента социальной жизни и подлежало изучению как историческое, догматическое, статистическое явление, формировавшее историю, «энциклопедию» (теорию) и «статистику» (методику) внешкольного образования. Как теория, энциклопедия внешкольного образования обладает своим понятийным аппаратом, местом в ряду наук, изучающих общественную жизнь, собственной типологией, принципами, содержанием, формой и методами.

Воспитание, по Е.Н. Медынскому, — процесс непрерывный, воздействию которого человек подвергается в течение всей жизни. Оно включает в себя всю сумму влияний, откуда бы они ни исходили. При этом преобладающее значение для авторов теории имеет образование, которое человек получает вне школы (а любое знание, приобретенное вне ее, является знанием внешкольного образования): «Внешкольное образование — всестороннее, гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях». На этом

основании делался вывод о том, что задачи внешкольных учреждений прежде всего — развивающие.

**Образование** — это, главным образом, постоянная умственная работа личности над всеми элементами человеческого «Я». На этом строится схема взаимоотношений школы и внешкольных учреждений: школа дает первоначальные знания и общее умение разбираться в запросах, но удовлетворения этих запросов не дает. Следовательно, всестороннее развитие личности может быть достигнуто лишь путем внешкольного образования. Налицо прямая связь школы и внешкольных учреждений: чем выше уровень школьного образования, тем выше потребность во внешкольном образовании, и наоборот.

Для внешкольного образования характерно:

- понимание того, что на его содержание влияет, прежде всего, конкретно-историческая обусловленность при постановке воспитательных задач (применительно к изучаемому периоду — задачи ликвидации безграмотности, распространения новой культуры, содействия развитию производительных сил);
- сочетание индивидуального подхода и самостоятельности личности при организации внешкольного образования;
- творческая направленность деятельности по внешкольному образованию в связи с тем, что оно призвано создавать почву для будущей творческой деятельности: личность соучаствует в творчестве других; самостоятельное творчество.

Основопологающий принцип организации внешкольного образования — это *принцип общественности*, который понимается авторами как необходимость, возможно, меньшего вмешательства государства в дело организации и ведения внешкольного образования и предоставление его в руки общества в лице всякого рода местных общественных организаций. Исходя из особенностей теории внешкольного образования, ее авторы создали систему *методов внешкольной работы*: а) стремление к общему развитию населения; б) локализационный (термин Е.Н. Медынского) метод просве-

нительской работы, ее индивидуализация; в) гибкость приемов; г) изучение окружающего мира по отдельным вопросам; д) совместность действий внешкольных учреждений; е) опора на широкую самостоятельность населения.

Несомненное достоинство данной теории — ее практическая направленность. Именно потому, что теория внешкольной деятельности в практической плоскости была нацелена в основном на социально-незащищенные слои населения, попытка подвести под эту деятельность теоретическую основу актуальна и достойна внимания с позиций сегодняшнего дня. Социально-педагогическое значение этой теории, кроме того, в том, что она понимает воспитание как процесс непрерывный, идущий на протяжении всей жизни человека, независимо от возраста, пола и социальной принадлежности.

Для начала XX в. характерны процессы знакомства, изучения первого опыта, обобщения и систематизации педагогического знания в области *зарождающегося детского движения*. В. Тотомиянц, проанализировав опыт существования детских и юношеских организаций в России, подчеркивал их воспитательные возможности и общественную значимость сельскохозяйственных артелей учащихся, которые оказывали большую помощь населению, приучали молодежь к полезной работе и создавались по инициативе самих учащихся.

С. Лебедев, В. Елецкий и другие, описывая трудовые артели («артели учащихся», «Артель тружениц», «приют-ясли» и т.п.), отмечают социально-педагогический характер этих явлений, как средства физического и духовного становления молодежи. Л. Вишневская относит к явлениями такого же рода петербургские детские клубы, детские площадки, скаутинг. Основные задачи подобных организаций — привнесение в детскую жизнь «социального элемента путем разносторонней подготовки», развитие творческих способностей, дать возможность молодежи «уверовать в свои силы».

Стихийное детское движение и механизмы, действующие в нем, становятся предметом внимания О.И. Пантюхова, И.Н. Жукова, Г. Захарченко, обосновавших основы россий-

ского скаутского движения. Развитию идей скаутизма в России как системы воспитания подрастающего поколения способствовало распространение идей Р. Баден-Пауэлла: перевод его работ, а также издание отечественных. Так, О.И. Пантюхов издает книгу «Бой-скауты», «Памятку юного разведчика». Отечественные педагоги адаптировали английские идеи на русскую почву. Г. Захарченко, И. Жуков понимали национальное своеобразие русского скаутизма не как военной, а рыцарской организации. Ее задача — воспитание будущих граждан России, крепких морально и физически, волевых, честных, стойких, преданных своему долгу, одухотворенных идеей благородного служения России. Особенность данного подхода — психолого-педагогическая направленность в формах и методах работы с детьми разного возраста, акцент — на педагогические задачи детской организации.

Современники выделяли эмоционально-нравственные, религиозные аспекты скаутизма, самовоспитывающую, самообразующую деятельность, формирующую позицию субъекта своего «Я», индивидуальные проявления личности, окрашенной социально гражданственно. С одной стороны, детские формирования осуществляли взаимодействие подростков с социальной средой, а с другой — становились важным средством развития личности.

В резолюции I Всероссийского съезда (1913–1914 гг.) по вопросам народного образования о детских клубах было зафиксировано, что при современных социальных условиях необходимо создание общественно-педагогической организации, обслуживающей детей во внешкольное время. С одной стороны, детские формирования осуществляли взаимодействие подростков с социальной средой, а с другой — становились важным средством развития личности. В этом — социально-педагогический смысл детского движения.

**Теория призрения**, ориентированная на решение проблем в социальной сфере, ставила также педагогические задачи нравственного становления личности, ее социальной реабилитации, помощи в преодолении негативных влияний. Рас-



сматривая различные формы *призрения* (милостыня, богадельня и попечительство), В. Герье раскрывает не только их социальную природу (оказание помощи), но и воспитательный характер. Попечительство оказывает помощь, предохраняя от разорения, «стремится снабдить всем необходимым, чтобы возобновить жизнь». Ставя такие цели, попечительство может ввести в благотворительность новый плодотворный принцип индивидуализации, т.е. сообразовывать способ и размер помощи со свойствами и потребностями лица вспомоществующего. Этим и определяется воспитательное значение попечительства. Практическая разработка этих вопросов наблюдается в обосновании деятельности комитетов попечительств и других общественных заведений, связанных особенно с призрением детей. Так, среди задач, которые ставились перед существовавшими и вновь открываемыми приютами, одной из главных было осуществление *принципа индивидуализации и профилактики*.

В связи с осознанием проблемы детской и подростковой преступности появляются работы, посвященные анализу трудностей и нарушений в процессе воспитания. К.В. Рукавишников, Д.А. Дриль, с именами которых связывают становление отечественной криминологии и *пенитенциарной педагогики*, обращали внимание на причины «трудновоспитуемости», а также методические аспекты организации «перевоспитания». Несмотря на то, что это направление только начинает формироваться, заслуживают внимание базовые принципы исправительной педагогики: «В отношении к детям закон должен иметь в виду менее цель карательную, чем исправительную в тесном смысле этого слова, и посему наказание для них должно быть не столько возмездием за содеянное, за прошедшее, сколько залогом лучшего будущего, следовательно иметь преимущественно характер воспитания, быть средством искоренения дурных зачатков и развития добрых качеств».

Взгляды представителей теории «свободного воспитания» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, В. Дурылин, С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер и др.) способствовали углублению

представлений о роли среды и общественности с позиций целостного развития личности ребенка; гармонии личного и индивидуального; роли и места детского сообщества (не случайно Н.Н. Иорданский в 1919 г. говорит о представителях «свободного воспитания» — С. Холле, Н. Макмиллане и других, — как выразителях именно социального воспитания).

*Во-первых*, теория «свободного воспитания» исходит из принципа признания коренной гармонии между индивидуальностью и миром. Верховная цель воспитания отражает связи индивидуального и социального, поскольку «в глубине всякой человеческой индивидуальности заложено тяготение к миру и человечеству», поскольку «мир и человечество — это атмосфера, в которой только и может распуститься цветок индивидуальности» (К.Н. Вентцель).

*Во-вторых*, общественность понимается как свободная общественность, пропитанная духом творчества, «общественность самобытных индивидуальных личностей». На развитие именно такой общественности через создание вокруг ребенка специальной «общественной» среды, фундаментом которой является коллективное творчество, направлено воспитание.

*В-третьих*, именно обществу принадлежит ведущее место в создании новой школы, которой отводится задача создания такого идеального строя общественной жизни, которым она воспитывает из своих питомцев представителей истинной общественности. Важное внимание уделяется проблеме интеграции усилий всего общества в построении новой школы, где ведущую роль играет родительская общественность.

Среда рассматривается К.Н. Вентцелем как важнейший фактор «пробуждения» ценностного, этического и поведенческого облика личности, самостоятельной нравственной воли, одно из наиболее важных средств создания высших духовных ценностей жизни — свободное творческое взаимодействие ребенка с окружающей средой на почве искания этих ценностей.

Стремление внутреннего мира личности к непротиворечивости и гармонии для К.Н. Вентцеля — залог непротиворечивости внешней (социальной) и внутренней (психологической)

детерминант. Процесс достижения этого — «организация цельного опыта жизни».

В этой связи важным является понимание соотношения коллективного и индивидуального в воспитании. К. Вентцель подчеркивал, что общественное воспитание — это не «воспитание стадности», при котором личность утрачивает свое «Я», а воспитание, проникнутое сознанием того значения, которое имеет свободная индивидуальная личность как наивысшая ценность. Общественное воспитание «...будет поднимать личность от ступени механической и принудительной ее солидарности общества до степени ее свободной и сознательной солидарности». Чем большая гармония достигается в области коллективной воли, тем более свободной и независимой делается индивидуальная воля. «Процесс объединения сознательно действующих личностей в одно планомерно и сознательно действующее коллективное целое есть процесс всё большего раскрепощения личностей, процесс большего расширения сферы свободной сознательной деятельности».

Социальность теории «свободного воспитания» выражается и в понимании механизмов осуществления поставленных задач. Главное внимание уделяется проблеме интеграции усилий всего общества в построении новой школы, где ведущую роль играет родительская общественность. Семья является тем проводником прогрессивных педагогических идей, которому принадлежит задача организации воспитания и образования детей в духе свободного воспитания.

В качестве формы реализации этой идеи выступает педагогическая община — *Дом свободного ребенка*, — состоящая из детей и родителей, руководителей; община, которая стремится в своем строе возможно более «приблизиться к типу идеального общества». Это своего рода социально-педагогический комплекс, объединенный единой территорией, хозяйственной, воспитательной деятельностью: как место жизни, как хозяйственная единица, как трудовая ассоциация, существующая на основе цельности, единства, гармонии.

В контексте данных положений формировалась *педагогика среды* С.Т. Шацкого. «Педагогика среды» представляет собой научный подход, в котором воспитание строится на основе познанных фактов воздействия среды, являясь решающим фактором в процессе воспитания. «Детская жизнь во всех своих проявлениях отражает жизнь среды, в которой она протекала и протекает; это надо учитывать при постановке педагогической работы». В основе педагогической деятельности «Сетлемента», «Бодрой жизни», общества «Детский труд и отдых», Щелоковской колонии лежал комплекс социально-педагогических идей:

- гуманистический характер взаимоотношений воспитателей и воспитанников;
- необходимость планомерного изучения социальной среды с точки зрения ее положительного и отрицательного потенциала;
- построение педагогического процесса на основе знания детской психологии вообще и знания социальной среды — в частности;
- опора в воспитании на традиции, обычаи, нормы микросреды, с использованием ценного из культуры, семьи, детских неформальных групп, общественных организаций;
- интеграция воспитательных усилий школы, населения и общественных организаций при координирующей, организующей и руководящей роли школы.

Цель «Сетлемента» и других опытно-воспитательных учреждений, создаваемых группой С.Т. Шацкого, — распространение культуры среди всего населения и в связи с этим, ориентация воспитательной работы на различные возрастные группы посредством организации различных объединений в культурной, хозяйственной работе не только с детским, но и со взрослым населением. «В общем, характеризуя новые направления, мы можем определенно сказать, что переходим от педагогики индивидуальной к педагогике социальной» (С.Т. Шацкий).

### § 3. Теоретическое представление о социальном воспитании в отечественной педагогике на рубеже XIX и XX вв.

Многообразие духовно-ценностных ориентаций, свойственных российскому обществу в дооктябрьский период, стало основанием для формирования социально-педагогических концепций. Их объединяет следующее.

*Во-первых*, принцип всеобщности и целостности, который выразался в следующем:

- а) трактовке целостного развития личности (индивидуальный и социальный аспекты);
- б) необходимости осуществления целостного педагогического процесса, охватывающего все сферы жизнедеятельности детей и взрослых;
- в) создании целостной системы общественно-педагогических усилий в решении педагогических задач.

*Во-вторых*, социальное как обязательный компонент воспитания. Это:

- а) понимание процесса развития и формирования личности во взаимосвязи с общественными явлениями;
- б) необходимость учета и изучения социальных положительных и отрицательных факторов, влияющих на воспитание;
- в) определение ведущей роли общественности в решении педагогических задач.

*В-третьих*, социокультурная обоснованность существования социально-педагогических подходов выразалась в опоре педагогических построений на национальную отечественную культуру, педагогические традиции, своеобразие отечественной ментальности. В связи с этим расширяется представление о среде как совокупности множественности и разнообразия обстоятельств (тип общественного устройства, религиозность, образ жизни, общественные отношения, культура, воспитательное пространство учреждения, воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера, общественные организации, в том числе политические,

семья, характер местности, детское сообщество, товарищество), имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека.

Отечественная педагогика в этот период продемонстрировала достаточно разнообразный ряд представлений о назначении и сущности социального воспитания. Всё многообразие существовавших концепций и подходов может быть условно сведено к трем группам.

*Первую группу* составляют взгляды, связанные с ориентацией социального воспитания на статистически-значимые ценности: примат общественного (целого, общего) над личным (частным, отдельным); православно-общинный, патриархальный образ жизни (К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков, Н.В. Шелгунов и др.). В связи с этим миссия социального воспитания воспринималась в связи с сохранением традиционных норм общественной жизни, достижением государственно-значимого идеала (славянофилы, официальная педагогика) или преобразованием общественного устройства (социал-демократы).

Во взглядах общественных деятелей, имеющих отношение к проблемам функционирования системы народного образования (К.П. Победоносцев и др.), отчетливо прослеживается установка на осознание целей и задач социального воспитания как политических, исходящих из потребностей государственного устройства. Результатом подобно организованного социального воспитания должна быть личность законопослушного гражданина, поддерживающего монархический строй, веру в царя и Отечество.

*Вторую группу* составляют взгляды, в которых образ социального воспитания конструировался на основе признания ценностей религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека, примата индивидуального в развитии человека. Социально-религиозные идеи конца XIX — начала XX в. (С.Р. Булгаков, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, Н.К. Рерих, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и др.) актуализировали представления о роли и месте религии в процессе

социализации человека, поскольку процесс вхождения человека в духовный мир был неразрывно связан с формированием нового «планетарного» сознания, которое должно было стать нравственной основой нового общественного порядка. Ориентация на ценности «приближенности к Богу» предопределяла единство антропологического и бытийно-космического содержания философствования (Н.Ф. Федоров), что выразилось в итоге в вере в безграничную мощь человеческого разума, устремленного к Творцу, с утверждением бессмертия и абсолютной ценности каждой человеческой личности.

В философии «всеединства» (В.С. Соловьев) возникает проблема интеграции всех сфер человеческой деятельности в единый процесс движения к Добру. Философы стремятся найти формы «солидарности» людей, земные средства их достижения. По их мнению, человек объективно уже участвует в едином мировом процессе, в том числе и нравственном. Проблема соотношения отдельной личности с обществом решается в ходе исторического процесса осуществления добра, при этом личность не должна быть средством для достижения блага другого лица, класса или общества. Как заметил Л.Н. Толстой, «...закон жизни человеческой есть закон любви, дающий высшее благо как отдельному человеку, так и всему человечеству».

Утверждение понимания человека как центра Вселенной, космоса; «человека в Боге, а Бога в человеке», стимулировало представление о необходимости создания религиозного микросоциума путем религиозно-нравственного воспитания. «Социальный смысл воспитательного воздействия обнаруживается в том, что мы готовим дитя для жизни б...с, а это значит, что мы должны, прежде всего, способствовать развитию в ребенке социальных сил его души, развитию в нем духа солидарности. Это нисколько не устраняет и не отодвигает задач развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, но только придает этой задаче новый смысл», — писал в 1918 г. В.В. Зеньковский. Преодоление дисгармонии в отношениях между людьми как антагонизма взаимоотношений человека и природы — вот задача социального воспитания.

Философские идеи интуитивизма (А. Бергсон), согласно которым человек развивается благодаря прирожденному стремлению к цельности, непротиворечивости, путем раскрытия его генетически обусловленных сил («философия творческой воли»), стали основой для конструирования социального воспитания как обеспечения неразрывной связи индивидуально развивающегося ребенка с людьми, перерастающей в солидарность с человечеством и выражающейся в творческой общественной деятельности, у К.Н. Вентцеля. Личность воспринимается как человек, обладающий изначально способностью к творческому развитию, не заданными никакими внешними образцами, ничего не заимствующий извне, а воссоздающий из самого себя свое внутреннее духовное богатство.

*Третью группу* составляли концепции и идеи, которые пытались оценить вопрос социального становления человека во всей совокупности разнообразных факторов, влияющих на социальное развитие человека. Это связано, во-первых, с пристальным вниманием российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте (идеи К.Д. Ушинского), во-вторых, — с признанием сложности социального как сферы жизнедеятельности, включающей в себя всё многообразие межличностных отношений; с осознанием важности субъективного переживания общественных процессов и как следствие — значимости эмоционально-волевой сферы в социальном становлении личности.

Направленность социального воспитания на создание условий для снятия противоречий между социальными проблемами и школой, личностью и обществом (П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.) выразилась в утверждении Н.И. Пирогова о том, что государство и общество обязаны помогать достижению всецелого, всестороннего развития способностей ребенка.

По словам А. Шрайбер, «социальное воспитание должно помочь подрастающему поколению б...с установить гармонию между обязанностями к самому себе и обязанностями к другим, между эгоизмом и альтруизмом...», способствовать осоз-



нению гордости «...что всякий живущий является носителем крошечной частицы мировой души и творческой силы...». С другой стороны, гармония между личностью и обществом может быть достигнута на основе нравственного совершенствования человека в направлении, определяемом извечными общественными потребностями (П.Ф. Каптерев).

Ценность формирования нравственности как задачи социального воспитания актуализировала проблему формирования и развития «нравственно-социальных отношений» как компоненты социальности. Современные исследователи (Л.И. Новикова, А.Ю. Гордин, В.Д. Семенов и др.) отмечают, что задачи нравственного воспитания в этот период оказываются тесно связаны с проблемой развития и формирования товарищеских отношений. Факторы, образующие неповторимый «моральный уклад», «интеллектуальный облик», «дух класса», «жизненный нерв школы», «чувство товарищества», по мнению В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, О. Шмидта и других, представляют мощный потенциал духовного влияния сообщества сверстников на личность ребенка.

Создание соответствующей среды отношений вокруг воспитуемого; детский коллектив; совместная деятельность субъектов по решению социально-значимых задач; игра, детское самоуправление — всё это становится мощным средством формирования социально-приемлемого поведения, с опорой на внутренний мир человека, его эмоционально-волевою составляющую.

Важен вывод П.Ф. Каптерева, что общественное воспитание не может заменить собой иные виды воспитания, прежде всего семейное, но и государственное, религиозное. «Постепенно нарастает, крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее и богаче той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно... когда воспитанию ставятся более

широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех ее свойств, а не каким-либо специальным общественным целям».

Таким образом, российская научно-педагогическая традиция сформировала широкий контекст теоретических размышлений о социальном воспитании. Каждый из выделенных предметных теоретических образов социального воспитания акцентировал определенный аспект, сторону социального воспитания как философского, политического, педагогического явления, способствовал оформлению нормативных, интерпретативных, а также нормативно-интерпретативных концепций.

Таким образом, российская педагогика сформировала широкий контекст теоретических размышлений о социальном воспитании. Социальное / общественное воспитание складывается в условиях осознания роли и места среды для формирования и развития человека. Среда включает в себя тип общественного устройства, религиозность, образ жизни, общественные отношения, культуру, воспитательное пространство учреждения, воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера, общественные организации, в том числе политические, семью, образовательно-воспитательные учреждения, характер местности и т.д. Специфическим элементом среды начинает осознаваться детское сообщество, товарищество. То есть педагогическая теоретическая рефлексия позволила подойти к признанию множественности и разнообразия факторов среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека.

Реализация задач социального воспитания находила свое осуществление прежде всего в сфере образования: школьного (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев), *внешкольного* (Е.Н. Медынский, Е. Чарнолусский), *профессионального* (К.Н. Рукавишников). При этом необходимо учитывать, что понятие «образование» в социально-педагогических взглядах этого вре-

мени понимается широко: не только как непосредственная деятельность по ликвидации неграмотности, но и как привнесение основ культуры в народную жизнь (Е.Н. Медынский).

По мере усложнения задач, возникающих в ходе социализации человека, актуализируется значимость приобретения различных знаний, умений, переживаний, способов мышления и деятельности, позволяющих человеку осознавать и действовать как члену общества, т.е. социального опыта как: *трудового* (К.Н. Рукавишников, С.Т. Шацкий), *правового* (Д.А. Дриль, П.И. Новгородцев), *нравственного* (К.Н. Венцель, Л.Н. Толстой), *социально-деятельного* (П.Ф. Каптерев); *опыта личностной самореализации* (В.П. Вахтеров, Л.Н. Толстой).

В связи с разработкой воспитательных аспектов деятельности в сфере оказания социальной помощи складывается представление о социально-воспитательных основах индивидуальной помощи: решение социальных проблем предполагало формирование нравственного стресса личности в процессе реабилитации (В.И. Герье, Д.А. Дриль, К.Н. Рукавишников); помощь в преодолении последствий негативного влияния среды (С.Т. Шацкий).

Так формируется содержательный контекст социальной педагогики в России.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Каковы объективные условия развития социальной педагогики в России в начале XX в.?
2. Какие идеи философско-культурной традиции сыграли особое значение для развития отечественной социальной педагогики?
3. Раскройте основные характеристики социально-педагогической теории России.
4. Как реализовывалась идея (принцип) общественности в педагогической деятельности?
5. Каковы специфические для указанного периода в России средства социально-педагогической деятельности?



### Задания для самостоятельной работы

1. Подберите аргументы, позволяющие утверждать, что идеи С.Т. Шацкого представляют суть социально-педагогической теории.
2. Подберите исторические факты, доказывающие положение, что общественно-педагогическое движение есть форма социально-педагогической деятельности в России.
3. Подготовьте реферат на тему: «Дом свободного ребенка» — социально-педагогический комплекс».
4. Выделите этапы в развитии социально-педагогической деятельности С. Шацкого, охарактеризуйте основное содержание идей и практики.
5. Дайте характеристику понятия «среда» по представлениям отечественных педагогов конца XIX — начала XX в. (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и др.).
6. Подберите аргументы, опровергающие или подтверждающие мнение В.В. Зеньковского, что идеям К.Н. Вентцеля присущ «крайний социально-педагогический утопизм».



### Литература

1. *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Бадя Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России. — М., 1994.
3. *Василькова Т.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Т. Василькова, Ю. Василькова. — М.: Академия, 1999.
4. *Дриль Д.А.* Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общественное значение // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 315–327.
5. *Егоров С.Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX века: истор.-пед. очерк. — М.: Педагогика, 1987.
6. *История социальной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой.* — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.

7. *Каптерев П.Ф.* История русской педагогики. — Пг.: Земля, 1915.
8. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX—XX в. / под ред. Э.Д. Днепров [и др.]. — М.: Педагогика, 1991.
10. *Ромм Т.А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. — Наука, 2007.

## Глава 9

# СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В РОССИИ (КОНЕЦ XIX — НАЧАЛО XX В.)

- ◆ Многообразие форм реализации социального воспитания.
- ◆ Общества содействия образованию.
- ◆ Деятельность Всероссийских съездов по народному образованию.
- ◆ Народные дома.
- ◆ Учреждения, содействующие помощи нуждающимся (попечительства, приюты и т.п.).
- ◆ Организация специальных учреждений, призванных решать воспитательные задачи вне школы (площадки для игр, колонии, клубы и т.п.).
- ◆ Социально-педагогический эффект учреждений «свободного воспитания».
- ◆ Основные участники социально-педагогической деятельности.
- ◆ Основные сферы осуществления, специфические средства.
- ◆ Методический уровень социальной педагогики: организация социально-педагогических комплексов (Народные дома, летние площадки, клубы); общественно-педагогические инициативы (народные университеты, «вольные школы», «сельские гимназии», общества попечения различным видам образования); методика создания приютов (К.В. Рукавишников).

### § 1. Общественно-педагогическое движение как форма социально-педагогической деятельности

Качественный уровень социальной педагогики в России начала XX в. был достигнут благодаря тесной взаимосвязи теории и практики. При этом, с одной стороны, широкая общественно-педагогическая деятельность формировала потребность своего теоретического обоснования, с другой — раз-

работка концептуальных вопросов социально-педагогической теории находила воплощение в широкой педагогической практике.

Общенациональным центром педагогической мысли, призванным объединить усилия всех последовательных борцов за новую школу, становится *Лига образования*. Устав Лиги предусматривал не только теоретическую разработку вопросов образования, но и активное воплощение теории в жизнь. В качестве важнейшей задачи Лига определяла осуществление тесной связи школьного дела с жизнью. «Новая школа, — отмечала одна из активисток Лиги Е. Соловьева, — должна широко открыть окна, чтобы наше будущее, наши дети могли смотреть на жизнь своими глазами. Нужно связывать каждого ребенка с жизнью и учить его не за пыльными окнами и оградой программ, а у жизни, на жизни, понимая ее в самом широком смысле — и это должно стать программой».

Стремление Лиги создать новую прогрессивную школу опиралось на понимание необходимости создания целостной системы, объединяющей усилия всего общества. Одним из способов решения этой задачи становится движение по созданию сети *«вольных» школ*, которые рассматривались как образцы для реформирования школы и как педагогические лаборатории, опытные станции для проверки на практике передовых педагогических идей.

Появившись в конце XIX в. (в Одессе школа А.С. Трачевского; в Москве и Петербурге школы и гимназии Е.С. Левицкой, Е.П. Залесской, М. Стоюниной и др.), все эти учебные заведения своей главной целью ставили всестороннее развитие способностей ребенка, исходя из его интересов, путем приближения жизни детей к реальным запросам общества. Подобные цели ставили перед собой и *сельские гимназии, кружки родителей, общества содействия образованию и благоустройства какой-либо местности*.

В отличие от западных «новых школ», русские сельские гимназии были тесно связаны с жизнью своей местности и отвечали ее требованиям. Особое распространение сельские гимназии получили в Самарской губернии (Покровская

слобода), близ Петербурга (пос. Самопомощь-Подобедовка), под Москвой (Красково-Малаховка, Ростокино, Останкино и др.), всего числом около двадцати.

Широкое распространение на местах по-прежнему получают *общества и союзы содействия образованию*. Так, Клинское общество образования (одно из 24-х подобных, существовавших в Московской губернии в 1906–1912 гг.) ставило своей задачей общее образование во всех его видах: высшее, среднее и низшее, в том числе внешкольное, «как в отношении теоретической разработки возбуждаемых вопросов, так и созданием учреждений для практического проведения его в жизнь».

Подобные общества создавались на началах всеобщности и — в целях решения уставных задач — занимались издательской деятельностью, устраивали чтение лекций, организовывали школы всех типов, музеи, книжные склады, библиотеки, образовательные прогулки и т.п., а также содействовали организации просветительских народных развлечений.

В основу деятельности учебных заведений, организованных различными обществами в Красково-Малаховке и Лосиноостровской под Москвой, близ ст. Поповка под Петербургом, в слободе Покровской Самарской губернии, были положены принципы внимания к личности ребенка, всестороннего развития всех его способностей и интересов, совместного обучения девочек и мальчиков, деятельного участия в жизни школы родителей и общественности. Такие школы придавали большое значение внеклассной работе, в которой принимали участие не отдельные учащиеся — члены того или иного кружка — ею же были охвачены все ученики. Почти во всех школах существовали клубы, представлявшие собой общешкольные объединения учащихся. Клубная работа строилась на принципе самоуправления.

Расширению социально-педагогической деятельности в сфере просвещения способствовала дифференциация самодеятельных обществ по отдельным отраслям народного образования. Так, помимо обществ, содействующих начальному и среднему образованию, появляются аналогичные *общества*



*содействия дошкольному, женскому, профессиональному и другим видам образования.*

Общественно-педагогическое движение в России начала XX в. стало своеобразной формой реализации идеи общественного воспитания, давшего толчок к появлению многочисленных государственных и негосударственных обществ содействия образованию. Наиболее существенную роль в решении задачи повышения культурного уровня населения с позиций демократизации, гуманизма играли *школы для взрослых*. В начале XX в. появляется несколько типов таких школ: воскресные школы для взрослых, учреждаемые правительством и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоего пола; воскресные и вечерние курсы для взрослых; дополнительные классы для взрослых, действовавшие на базе церковно-приходских школ; повторительно-дополнительные классы для взрослых, организованные земствами на базе подведомственных им школ.

Развитие этой формы социально-педагогической деятельности привело в итоге к возникновению *народных университетов*. В декабре 1905 г. по инициативе Петербургского общества гражданских инженеров была предпринята попытка основать Всероссийское общество народных университетов. А к середине 1909 г. в России насчитывалось уже свыше 30 заведений такого типа. Наиболее известным из них был *Московский городской университет им. А.Л. Шанявского*. Основные социально-педагогические цели и задачи народного университета заключались не в том, чтобы заменить собой высшее образование, а «служить дополнением к существующим высшим учебным заведениям и расширить сферу высшего образования и деятельности в пользу его». В определение «народный» вкладывался смысл «общественный», с точки зрения поставленных задач (осуществление высшего образования с помощью неправительственных структур); социальных основ (участие всех желающих независимо от происхождения); организации деятельности (под наблюдением попечительского совета и органов местного самоуправления).

Кроме народных университетов деятельностью в сфере высшего образования занимались высшие учебные заведения, открывавшиеся по общественной либо частной инициативе: Вольная высшая школа П.Ф. Лесгафта, Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина и другие. Общества и организации, занимавшиеся распространением профессионально-технических знаний, приобретали важное общепедагогическое значение.

В 1908 г. при Лиге образования было создано Университетское общество, ставившее своей целью теоретическую и практическую разработку вопросов высшего образования, а также вольных высших школ и университетов. Интересы экономического развития страны, потребность в подготовленных, квалифицированных кадрах способствовали развитию общественной инициативы в деле распространения технических знаний, содействию коммерческому, сельскохозяйственному образованию, повышению общей и профессиональной грамотности рабочих.

Общества и организации, занимавшиеся распространением профессионально-технических знаний, приобретали важное общепедагогическое значение. Участие в этой работе видных педагогов оказало огромное влияние на их деятельность, которая направлялась не только по специальному, но и по общепедагогическому руслу. Важная роль в этой деятельности принадлежала Русскому техническому обществу (РТО) и его Постоянной комиссии по техническому образованию. РТО имело отделения во многих городах Российской империи (к 1906 г. — 33 отделения), вело разработку проблем, касающихся образования рабочих, народного образования вообще. Им же проводилась большая практическая работа по организации образовательно-просветительских мероприятий (спектаклей, концертов, развлечений и т.д.). К числу аналогичных обществ относятся Учебный отдел Московского общества распространения технических знаний (МОРТЗ), Общество для распространения коммерческих знаний и другие.

Методический уровень социальной педагогики во многом определялся деятельностью *Всероссийских съездов по народно-*

му образованию и педагогической журналистикой. За период с начала XX в. в России прошло 42 съезда. Их отличала очень широкая проблематика, съезды имели важное значение для консолидации научно-педагогических и прогрессивных общественных сил, для развития педагогики и ее отраслей как науки.

В результате широкого обсуждения на многих педагогических форумах, на страницах более чем 200 педагогических журналов в России начала XX в. была выработана развернутая программа социально-педагогических преобразований, требования которой наиболее емко представил В.И. Чарнолусский. Сущность этих требований выражалась:

- в призыве изменения общественного строя, его демократизации — как первейшей и непеременимой предпосылки образовательной реформы, ведущей к демократизации всего образования;
- в необходимости разгосударствления образования, его децентрализации, привлечении общественности к управлению образованием и деятельностью школы, активном участии в этом родителей;
- в предоставлении местному управлению обширных полномочий в школьном деле;
- в поощрении частной инициативы в образовании;
- в содействии развития национальной школы;
- в предоставлении гарантии прав на образование;
- в обеспечении всеобщего и обязательного начального образования для детей с отклонениями и бездомных и т.п.

## **§ 2. Методика внешкольного образования**

Пристальное внимание, которое уделялось внешкольному образованию, способствовало широкому развитию специфических форм его реализации. Прежде всего, обращает на себя внимание их многообразие (помимо школ для взрослых): библиотеки и читальни, книжные склады, народные чтения, передвижные выставки, кинематографы, народные театры и т.д.

Наиболее завершенной формой реализации задач внешкольного образования стал *Народный дом* — социально-просветительское учреждение, которое было «центром всей общественно-просветительской, духовной и экономической жизни известного района, объединяя, согласуя и усиливая работу отдельных культурно-просветительских мероприятий, привлекая к внешкольному образованию широкие народные массы, развивая дух общительности в населении и связывая экономическую и духовную жизнь последнего в нечто целое».

Первый Народный дом появился в 1884 г., а к 1913-му в России их уже существовало 314. Возникновение и становление шло в трех основных формах:

- 1) народные дома, созданные личной или общественной инициативой (Народный дом С.В. Паниной, Харьковский Народный дом);
- 2) народные дома, создаваемые городскими органами самоуправления, носившие чисто общественный характер (Тифлисский Народный дом);
- 3) народные дома попечительств о народной трезвости.

Возникновение Народных домов стало результатом сочетания народного движения (кооперации) снизу и развития культурно-просветительской работы земств и городов в области внешкольного образования по созданию систематической и серьезной деловой постановке этого дела — сверху. Социально-педагогическая сущность Народного дома в том, что он — центр всей местной общественной жизни, объединяющий различные учреждения, предназначенные для удовлетворения интересов и потребностей взрослого и детского населения; содействующий развитию местных обществ и кружков, других организаций; обслуживающий экономические потребности. Конкретные задачи Народного дома определяются местными условиями и уровнем культурного развития жизни самого населения.

Чтобы реализовать эту сущность, Народный дом должен быть свободным общественным учреждением и находиться в ведении того населения, нужды которого он выполняет; другими словами, хозяин Народного дома — местная само-

управляемая община или участковое городское самоуправление. В процессе развития Народные дома совершили эволюцию от учреждения, призванного обеспечить народ разумными развлечениями, до самостоятельного образовательно-воспитательного учреждения, содействующего всестороннему развитию местного населения в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношениях.

Народный дом решал комплекс задач просветительского, развивающего и научного характера. Народный дом объединял разнообразные формы внешкольной деятельности. Так, например, Народный дом Харьковского общества грамотности, открытый в 1903 г., имел театр, кинолекционный зал на 1 тыс. мест, библиотеку-читальню на 200 мест, аудитории для различных занятий. В помещении Народного дома устраивались театральные спектакли, народные чтения со световыми картинками, литературно-музыкальные вечера. Здесь действовали бюро бесплатной юридической помощи, справочное бюро по ремесленно-техническим, сельскохозяйственным и другим вопросам.

### **§ 3. Социально-педагогический характер общественного призрения**

Социально-педагогическая деятельность также охватывала сферу оказания помощи нуждающимся и прежде всего — детям. С этой целью создавались различные учреждения и заведения: общества, попечительства, братства, общины и т.д., которые оказывали помощь 1,5 млн нуждающимся в призрении к 1913 г. Например, на основании статистических данных В.И. Чарнолуцкого, в Петербурге на 1905 г. существовало 94 учреждения специального организационно-педагогического характера, оказывающих помощь взрослым и детям, иногородним и инославным (в ведении этих учреждений находилось 36 заведений). И, кроме того, 289 заведений содержалось на средства частной инициативы, ведомств и учреждений, не имеющих специально благотворительного характера.

Главными учреждениями, содействующими собственно организации детской помощи в России, были *Комитет Главного попечительства детских приютов* и *Союз учреждений детской помощи*. Комитет решал задачу изыскания финансов для поддержания, развития и улучшения существующих в России детских приютов; для учреждения новых заведений, а также для организации и обеспечения, возможно, более правильной и плодотворной постановки дела призрения, воспитания и обучения неимущих детей в России. Союз учреждений детской помощи был призван устанавливать широкие контакты и тесное взаимодействие между различными благотворительными учреждениями.

Среди учреждений, оказывающих непосредственную помощь детям, ведущее место по-прежнему занимало Ведомство учреждений императрицы Марии. К началу XX в. в его ведении находилась целая сеть благотворительных учреждений.

Воспитательная направленность подобных заведений осуществлялась посредством педагогически ориентированной деятельности. **Н.П. Гришаков**, в воспоминаниях об опыте работы в Сиротском приюте Екатеринославской губернии, указывает на то, что целью приюта было создание такой системы воспитания, которая «шире бы захватывала ребенка: умственно, физически, нравственно». Реализация физической стороны воспитания достигалась посредством соединения теории и практики в обучении, широкой внеклассной работой (беседы, чтения). Основное внимание при этом уделялось нравственному воспитанию. Этому подчинялся весь строй жизни в приюте. Средством достижения объявлялось создание нравственной среды между воспитанниками при помощи организации самоуправления, опоры на самостоятельность и доверие к детским силам. Всё это формировало «самые семейные» отношения в приюте.

Особое значение созданию такой благожелательной «семейной», по воспоминаниям современников, атмосферы придавалось и в Ольгинском детском приюте З.Д. Масловской. Такая «семья» включала в себя 12–15 девочек, чьи представители составляли комитеты, решавшие повседневные воп-

росы жизни («О порядке на кухне», «О воспитании средних и младших детей» и т.п.). Все посещавшие приют отмечали царившую в нем особую атмосферу жизни.

В решении воспитательных задач приюты данного типа опирались на широкую трудовую деятельность путем создания собственных ремесленных заведений, сельскохозяйственных колоний. Примером такого общества была Студенецкая школа садоводства и огородничества под Москвой. Принимая решение создать при школе теплицы и дать подросткам наряду с начальным образованием ремесленную профессию, учредители школы стремились создать такое учебно-воспитательное заведение, в котором работа по хозяйству была бы не просто работой, а служить средством просвещения учеников.

В начале XX в. в России действовало около 6 тыс. учреждений и заведений призрения. Помимо того, что они являлись фактором сдерживания или нейтрализации социальных конфликтов, своей деятельностью преследовали воспитательные задачи поддержания личного достоинства воспитанников, их нравственного развития. Основные направления деятельности данных учреждений можно определить следующим образом.

1. *Профессиональная подготовка нищих детей.* В 1884 г. было утверждено положение Государственного совета о школьном обучении малолетних, работающих на мануфактурах, определившее продолжительность их рабочего дня. Толчком к развитию профессионального образования стало издание в 1888 г. «Общих положений о промышленных училищах». Создаются специальные ремесленные заведения для детей. Примером таких заведений стали Дом призрения малолетних бедных, Нестеровский приют для мальчиков и другие. Дети осваивали ремесленные специальности (типографское, граверное и другое дело), при выпуске получали звание подмастерьев, отличившиеся могли получить пособие для устройства собственных мастерских. Помимо этого выпускники ремесленных заведений получали элементарное образование. Новыми формами в решении задач этого направления стало

создание специальных попечительских обществ, которые осуществляли поиск мест для устройства детей, надзор за их состоянием, соблюдением контрактных условий.

2. *Исправительно-воспитательная работа.* Один из самых наболевших вопросов начала XX в. — вопрос о способах борьбы с преступностью среди молодежи. В докладе Комиссии Постоянного Бюро Съездов русских исправительных заведений, созданного в 1880 г., подчеркивалось, что в настоящий момент всё более привлекает к себе внимание идея распространения особых исправительных заведений, в которых можно было бы создать условия, позволяющие надеяться на действительное исправление попадающей в них преступной молодежи. Среди исправительно-трудовых заведений России наибольшей известностью и высоким уровнем постановки дела отличались: Приют для детей при Городском доме трудолюбия, Долгоруковское ремесленное училище, Ксениевский приют, Бахрушинская колония и Рукавишниковский приют и другие. В 1883 г. создано Общество исправительно-воспитательных приютов.

Начало деятельности исправительного (впоследствии — Рукавишниковского) приюта для несовершеннолетних было положено в 1864 г., при Обществе распространения полезных книг для изоляции детей, находящихся под следствием, от влияния взрослых арестантов. В 1868 г. на основании Закона о приютах для нравственного исправления несовершеннолетних преступников от 5 декабря 1868 года он становится исправительным приютом для детей, осужденных на основании судебных приговоров. В 1869 г. на должность директора приюта был назначен член Общества распространения полезных книг **Н.В. Рукавишников**, имя которого было присвоено Московскому исправительному приюту за заслуги в деле перевоспитания несовершеннолетних преступников. В 1878 г. Рукавишниковский приют был передан в ведение Московской городской Думы и его официальным почетным попечителем стал брат покойного — **К.В. Рукавишников**.

В 1903 г. Рукавишниковский приют отмечал 25-летие своей деятельности. До издания закона от 5 декабря 1866 г. это



был единственный приют для детей, помещаемых по суду. В приюте сложилась стройная система воспитания, направленная на реабилитацию и успешное вхождение в жизнь после приюта его воспитанников. Организационно приют был рассчитан на подростков 14–16 лет, половина из которых не имели родителей (всего — 174 человека в 1903 г.). Основная масса воспитанников принадлежала крестьянскому сословию, большая их часть — неграмотные или малограмотные, почти все — дети бедных родителей. Одну судимость имели 61,4% детей, 38,6% — две и более. Воспитательные задачи решались педагогами-воспитателями, каждому из которых определялась отдельная группа воспитанников. Все они действуют под постоянным руководством директора и педагогического собрания. За обучение ремеслам отвечает особый мастер.

Главным мериллом эффективности педагогической деятельности приюта был показатель рецидива среди его выпускников. Поэтому одна из основных проблем приюта — методика патронажа бывших воспитанников. Для решения этой проблемы было создано Общество попечения над бывшими воспитанниками. Основные условия снижения рецидива — регулирование количества воспитанников и создание соответствующей системы воспитания. Основными направлениями деятельности приюта определялись физическое, умственное, трудовое и нравственное. При этом на первый план ставилось физическое воспитание. Наиболее сложной оказалась реализация задач нравственного воспитания в силу специфики контингента детей.

Для того чтобы осуществить нравственное воспитание, в приюте была разработана соответствующая система мер:

- особый режим, при котором у воспитанников была существенно ослаблена возможность проявления дурных наклонностей. С одной стороны, он предполагал жесткую регламентацию жизни воспитанников, а с другой — свободу в распределении времени для отдыха;
- система предупредительного надзора в целях отучения от дурных привычек;

- создание соответствующей товарищеской среды, способной противодействовать дурным поступкам и сохраняющей, развивающей добрые товарищеские отношения;
- предоставление регулярного отпуска воспитанникам к родным для их общения с окружающей жизнью: «Отучая своих воспитанников от дурного путем лишения свободы, приют должен был приучать их также к самостоятельности, умению обходиться без надзора и постоянного о себе попечения».

В июне 1897 г. был принят закон, благодаря которому исправительные приюты приобрели особое значение как практически единственная мера наказания за преступления, совершенные малолетними.

3. *Работа с детьми ссыльнокаторжных.* Эта категория детей, нуждающихся в помощи, появляется в поле зрения государства и общественности в 80-х гг. XIX в. Для таких детей учреждались учебно-воспитательные приюты в Забайкалье и на острове Сахалин. Они находились под управлением Министерства внутренних дел, оказывали материальную и медицинскую помощь.

4. *Оказание помощи больным детям с физическими недостатками.* На средства благотворителей открывается ряд детских больниц (больница св. Владимира, св. Ольги, Софийская, Морозовская детские больницы). Необходимость выписывать таких детей после выздоровления прямо на улицу или в руки неблагополучных родителей привела к созданию приютов для выздоравливающих при больницах. Быстро прогрессировало призрение слепых детей (в 1893 г. — 20 училищ для слепых).

Наиболее активно в этом направлении действовало Мариинское попечительство о слепых. Оно активно печатало специальную литературу, провело перепись слепых в стране, изучало передовые методы призрения этой категории, открывало училища для слепых девочек по всей стране. Аналогичную работу проводил Императорский институт слепых, Санкт-Петербургское Александро-Мариинское училище.

Помимо указанных форм социально-педагогической деятельности в сфере призрения Л. В. Бадя упоминает об оригинальных попытках организации «открытого» призрения, основанного на принципе сохранения вокруг призреваемого привычной ему среды, круга семьи или близких: поселки для семей, где имелись душевнобольные родственники (Бурашовская колония в Тверской губернии); семейные детские дома, в которых сироты воспитывались у приемных родителей; устройство детских приютов совместно с убежищами для престарелых; «посемейное призрение больных» — определение больных в семьи для присмотра.

#### § 4. Организация свободного времени

В целях ослабления негативного воздействия улицы, в этот период возникает потребность дать детям необходимый уют, заменить для них — по возможности — и ласку семьи, наполнить их жизнь интересом ко всем явлениям окружающего мира, доступным их пониманию; пробудить в них дух творчества и самодеятельности; создать в них известную культурную среду, в которой должны сгладиться усвоенные ими дурные наклонности и привычки и развиться хорошие навыки.

В связи с этим съезд деятелей по народному образованию в Московской городской общественной управе (февраль 1912 г.) определяет меры по организации специальных воспитательных учреждений, призванных решать вышеуказанные задачи:

- 1) устройство оборудованных площадок для подвижных игр во всех районах города и при городских школах;
- 2) устройство для детей, остающихся в городе на лето, полуколоний и колоний — для выезжающих за город;
- 3) устройство «лесных школ» для ослабленных детей, а также учреждение детских клубов как самостоятельных учреждений.

*Городские площадки* решали задачу педагогически организованного времяпрепровождения детей беднейшего населения. Первые площадки возникли в конце XIX в. в Петербурге,

Томске, Екатеринославле, к 1913 г. их число насчитывало около шестидесяти. Они представляли собой социально-педагогический комплекс, призванный компенсировать недостатки школьного воспитания при непосредственном и действенном участии общественных сил.

Организационно это осуществлялось с помощью создания объединений разнообразных учреждений для работы с детьми — библиотека, игровые комнаты, сад, огород и т.п., — существовавших на средства общественных организаций, ассигнований местного самоуправления и частных пожертвований. Реализация воспитательной идеи осуществлялась специально подготовленными педагогами, ориентированными на возрастной подход, решавшими задачи образовательного, трудового, физического характера.

Социально-педагогический аспект детской площадки заключался в том, что последняя как учреждение, широко открытое не только для всех детей без различия пола, возраста, вероисповедания, национальности, сословия, но и для всех взрослых, имевших широкий доступ ко всем занятиям, проводила принцип общего, бесплатного, свободного образования под полным контролем общества и при широком участии его активных сил.

Загородные колонии были рассчитаны либо на больных и ослабленных детей, требующих постоянного врачебного надзора и не имевших возможность получить его в силу бедности (например, колония «Лесной городок» под Москвой); либо на детей, предоставленных самим себе в летнее время. Летом 1916 г. под Москвой существовало 76 колоний, в которых находилось 2 184 ребенка в возрасте 9—10 лет. Число детей в каждой колебалось от 18 до 49, время нахождения — 60 дней.

## § 5. Детское движение

Усиливающееся внимание к вопросам воспитания подрастающего поколения — особенно во внешкольное время — формировало необходимость объединения обществ попечения об

учащихся детей, которые возникали в течение 1910–1914 гг., в союз. Последний ставил своей целью объединение деятельности всех обществ, заботящихся о детях и содействие им в их работе. Этому способствовала ситуация вхождения России в войну. В этих условиях особое внимание уделялось учреждениям воспитательного характера, обслуживающим детское население каждого района.

Особое внимание уделялось устройству *детских клубов*. Так назывались периодически устраиваемые несколько раз в неделю собрания детей в свободное от занятий время, в школе или других помещениях. На этих собраниях дети под руководством учителей или представителей общественности занимались различными видами труда и другими занятиями. Всего в Москве к 1916 г. существовало около 30 таких клубов. Помимо клубов создавались «очаги» для детей 3–8 лет, чьи родители были призваны на войну. Проводя в этих заведениях целый день, дети получали пищу, одежду, уход и педагогическое внимание.

В 1910 г. О.И. Пантюхов создал первый отряд скаутов Царского Села, тем самым положив начало развитию скаутизма в России. Летом 1912 г. Николай II разрешил участие скаутского отряда в ежегодном параде на Марсовом поле «потешных полков». Толчком к широкому распространению скаутизма послужила Первая мировая война: в Петрограде было создано «Общество содействия мальчику — разведчикам» — «Русский скаут», в течение 1914–1915 гг. создаются отряды по всей стране (Астрахань, Батуми, Киев, Одесса, Ставрополь, Пермь и др.), что позволяет говорить о начале массового движения. 26–30 декабря 1915 г. состоялся «Первый Всероссийский съезд инструкторов и лиц, интересующихся скаутизмом». В резолюции съезда отмечалась необходимость объединения отрядов в единую организацию, приняты единые тексты молитвы, законов, обычаев, заповедей, торжественного обещания скаутов. Всё это позволило организаторам утверждать, что разрозненная практика местных организаций была скоординирована, общества содействия слились

в один общий Всероссийский союз. Секретарем его стал скульптор и педагог И.Н. Жуков. На Первом всероссийском съезде скаутов был утвержден «Нормальный устав обществ физического развития и спорта». В соответствии с уставом в отряды принимались подростки и юноши (девушки) с 12 до 18 лет. Скаутмастера — взрослые входили в организацию на равных, следовательно, возраст членов скаутских организаций не был ограничен.

В течение 1916 г. шел массовый рост скаутских организаций, пополнение их выходцами из различных социальных слоев общества — детей военных, городских предпринимателей, интеллигенции и служащих. Детей рабочих и крестьян было немного; в отряды они почти не вступали — не было денег на приобретение формы; многие работали, чтобы поддержать семью. И дело даже не только в этом. Отталкивала целевая установка, царистская направленность организации, а практические навыки рабочие и крестьянские подростки приобретали в семейном и производственном труде. На рубеже 1916–1917 гг. скаутские отряды действовали в 143 городах России и насчитывали около 50 тыс. человек (0,2% молодежи этого возраста). Во время Первой мировой войны многие из них служили в разведке царской армии.

## **§ 6. Социально-педагогические комплексы в практике «свободного воспитания»**

Качественно более высокий уровень социально-педагогических учреждений представляли аналогичные заведения, создаваемые в рамках идей «свободного воспитания». Народные детские сады, семейные школы, «Сетлемент» были воспитательными комплексами, охватывавшими все стороны развивающейся жизни ребенка. Например, в дневном приюте для приходящих детей Сушевского попечительства о бедных — ставших первоосновой будущего общества «Сетлемент» — постановка воспитательного дела ориентировалась на ту

обстановку, в которой дети росли: бедность, грубость, нецелесообразность обучения, безнадзорность в переходный возраст. «Внести в жизнь этих детей серьезные интересы, подходящие для детского возраста, было первой задачей приюта. Дети должны быть детьми, а не подражателями взрослых... приют не отрывает детей от жизненной обстановки, создавая другую, невозможную вне стен приюта, но лишь дает то лучшее, что могла бы дать эта обстановка и вне стен приюта при умении ею пользоваться».

Основными направлениями, в которых развивалась деятельность приюта, стали: формирование человеческих отношений сотрудников с детьми и их семьями; забота о других, укрепление чувства человечности; ориентация на включение в жизнь детей деятельности, направленной на развитие способностей ребенка.

Результатом такой деятельности должно было стать формирование «культурной человеческой обстановки». Особенность деятельности «Сетлемент» заключалась в том, что она не ограничивалась лишь детьми, подключая к ней родителей. Родители сначала заинтересовывались рассказами детей, приходили познакомиться, затем становились помощниками общества. Создание педагогической общины, которая являлась бы свободным объединением ее членов для общего всем им педагогического дела, лежала в основе социально-педагогической деятельности всех воспитательных учреждений сторонников «свободного воспитания». Совершенствование нравственности и реализация развивающих задач осуществлялись по замыслу педагогов в процессе трудовой деятельности.

«Дом свободного ребенка» был, прежде всего, трудовой ассоциацией, где общественно-необходимый производительный труд на благо всей общины формировал идеальную среду в образовательном и воспитательном отношении. Для удовлетворения собственных интересов и запросов детей стимулировалась совместная групповая деятельность: клубы, кружки во внеучебное время; союзы взаимопомощи, служившие удовлетворению естественных стремлений помощи окружающим.

Характеристика основных участников социально-педагогической деятельности связана с выделением в обществе правительственных, общественных, религиозных структур, осуществляющих социальное воспитание.

К первой группе относится Правительство России и официальная Церковь, реализующие социальный подход в воспитании через органы Министерства народного просвещения, других министерств и ведомств и учреждения Синода. Для этих участников социально-педагогической деятельности характерно создание заведений и учреждений в области начального образования, внешкольного характера и попечительской деятельности. Неправительственную группу субъектов социально-педагогической деятельности составляют представители широкой общественности.

Среди них в качестве самостоятельной силы выступают:

- а) *земства* — им принадлежала ведущая роль в развитии внешкольного образования, помимо этого они оказывали финансовую поддержку другим организациям;
- б) *органы местного самоуправления* (сельского, городского) — они принимали активное участие в попечительской деятельности по призрению, по организации внешкольного отдыха детей;
- в) *различные просветительские общества* — занятые, в основном, решением вопроса о всеобщем, начальном образовании;
- г) *общественно-педагогические организации нового типа*, создающие целостные учебно-воспитательные комплексы («вольные школы», «сельские гимназии», «Сетлемент» и др.);
- д) *родительская общественность* как активный участник всякой социально-педагогической деятельности во всех сферах;
- е) *частные лица* — в роли благотворителей и организаторов отдельных воспитательных проектов.

Социальная педагогика этого времени предстает не только как принцип реализации воспитательных задач, но как мето-



дика их решения. В ее основу был положен ряд идей: интеграция всех воспитательных сил общества; учет конкретных местных условий в организации воспитательной деятельности; децентрализация педагогического дела и передача его в руки местного самоуправления; формирующая роль детского сообщества в социальном развитии личности; создание воспитательных учреждений, которые стали бы целостным воспитательным комплексом, охватывавшим все стороны жизни воспитанников. Такими своеобразными социально-педагогическими комплексами были народные дома, вольные школы, сельские гимназии, исправительные учреждения, приюты, детские площадки, народные детские сады, летние колонии и другие учреждения.

Как методики социального воспитания можно обозначить специальные методики педагогической деятельности в социуме: методика внешкольного образования — Е.Н. Медынский, исправительно-трудоустройственной деятельности — К.В. Рукавишников, методика создания педагогической общины — К.Н. Вентцель и другие.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Как реализовывалась идея (принцип) общественности в педагогической деятельности?
2. Какие институты общества были задействованы в процессе социализации?
3. Что представляло общественно-педагогическое движение?
4. Какие социальные задачи решали учреждения внешкольного образования?
5. Как в практике призерства реализуются воспитательные моменты?
6. Какие новые явления в социально-педагогической практике появляются в рассматриваемый период?
7. Чем было представлено детское движение?
8. Чем отличалась деятельность учреждений системы «свободного воспитания»?
9. Каковы специфические для указанного периода средства социально-педагогической деятельности?

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Дайте характеристику основным субъектам социально-педагогической деятельности указанного периода.
2. Соотнесите основные социально-педагогические концепции и формы социально-педагогической деятельности.
3. Соотнесите формы социального воспитания по основным сферам: образование; освоение социального опыта; индивидуальная помощь.
4. Подготовьте самостоятельно доклад на тему: «Социально-воспитательный характер проектов С.Т. Шацкого до 1917 г.»
5. Используя историческую литературу, соберите фактологический материал, иллюстрирующий исправительно-воспитательное направление в социальной педагогике рассматриваемого периода.
6. Сделайте выписки из работ Д.А. Дриля «Тюрьма и принудительное воспитание» и «Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общественное значение» (Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003), позволяющие сделать выводы о содержании, формах и методах исправительной деятельности.
7. Сравните цели и задачи детского движения, представленные в организации скаутов и других общественных организациях России указанного периода.



### **Литература**

1. Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. — М., 1994, 1995. — Т. 2. Феноменология социальной патологии.
2. Бадя Л. Исторический путь социальной работы в России — М., 1994.
3. Басов Н.Ф. История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М., 2005. С. 148–160.
4. Бозулавский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим. — М., 2007.
5. Василькова Т. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Т. Василькова, Ю. Василькова. — М.: Академия, 1999.

6. *Дриль Д.А.* Тюрма и принудительное воспитание // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — С. 304–315.
7. *Кудинов В.А.* Юная Россия: история детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я.Лейкин. — СПб., 2000.
8. *Левицкая Е.С.* Школа Левицкой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. — М., 1990. С. 491–499.
9. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров и др. — М.: Педагогика, 1991.
11. *Ромм Т.А.* Очерки истории социальной работы в России и за рубежом. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА  
В ИНДУСТРИАЛЬНУЮ ЭПОХУ****Глава 10****РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ  
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
РОССИИ (СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД)**

- ◆ *Изменение парадигмы социального воспитания после Октября 1917 г. «Соцвосы» — отделы по борьбе с детской беспризорностью.*
- ◆ *Трудовая школа.*
- ◆ *Социально-педагогическая деятельность А.С. Макаренко.*
- ◆ *Опытные станции Наркомпроса (С.Т. Шацкий и др.).*
- ◆ *Детское движение в социально-педагогической деятельности.*
- ◆ *А.В. Луначарский как идеолог нового социального воспитания. Разработка проблем социального аспекта в воспитании в 1920-е гг. Социально-педагогические аспекты педологии.*
- ◆ *Идея «педагогизации среды» М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина.*
- ◆ *Развитие социальных аспектов в отечественной педагогике в 1950–1970-е гг.*
- ◆ *Разработка проблемы среды как фактора воспитательного процесса. Педагогический контекст идеи «социализации» (И.С. Кон, Г.М. Андреева).*

**§ 1. Социальное воспитание в России  
в первые десятилетия Советской власти**

Постановления, декларации («Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» — 1918 г., «Положение о единой трудовой школе РСФСР» — 1918 г. и др.) и другие документы Коммунистической партии СССР и правительства первых лет Советской власти позволяют представить социальное

воспитание этого времени как государственно-значимый процесс: необходимость привлечения детей к социалистическому строительству, подготовка к активному участию в демократических формах управления общественной жизнью; перевоспитание непролетарских слоев населения; контроль за развитием социальных инстинктов и влечений.

Обоснование подобных ориентиров напрямую связывалось со спецификой социализма как общественного строя. Тезисы доклада Совнаркома (1921 г.), например, фиксировали «народное просвещение как вид, а социальное воспитание — разновидность хозяйственной деятельности, имеющей три главных составных элемента: цель конечная и ближайшая; условия социально-экономической и политической жизни; средства производства». Согласно этому документу, «конечная цель социального воспитания, как и хозяйственной деятельности, определяется конечной целью социально-экономического и политического развития».

Для обозначения общероссийского государственного органа, основной функцией которого являлось координированное управление детскими и образовательными учреждениями (детсадами, детплощадками, школами первой и второй ступеней, детскими домами, учреждениями для детей с ограниченными возможностями), а также собственно «институтами социального воспитания» — учреждениями для трудно-воспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет, использовалось понятие «*Главсоцвос*» (на местном уровне — *соцвосы*, отделы при местных органах исполнительной власти).

Новая власть, пришедшая в октябре 1917 г., включила в свою идеологическую доктрину наиболее радикальное из имевшихся тогда предложений об устройстве социального обеспечения детей. Оно заключалось в передаче всей ответственности за призрение малолетних государству. Начала реализовываться возникшая еще в конце XIX в. идея о том, что социальное обеспечение детей должно быть всецело передано в ведение государства.

Становление новой системы социального обеспечения детей приходилось на годы Гражданской войны (1918–1920 гг.),

когда главной проблемой стала массовая детская *беспризорность*. Судя по косвенным или отрывочным данным, беспризорников было больше двух миллионов в начальный период войны и свыше четырех миллионов к ее завершению. Поэтому первые меры новой власти были направлены на поиски путей решения именно этой проблемы. Уже в январе 1918 г. был издан Декрет СНК о комиссиях для несовершеннолетних, которые руководили разработкой и осуществлением конкретных мер в отношении беспризорных. Все приюты и сиротские дома были преобразованы в государственные учреждения, которыми ведал Наркомат просвещения.

В январе 1919 г. под председательством А.В. Луначарского был создан Государственный совет защиты детей, при активном участии которого часть беспризорных уже в годы Гражданской войны была эвакуирована из городов в южные хлебобородные районы, была организована система общественного питания беспризорных и т.д. Позднее создана Деткомиссия ВЦИК во главе с Ф.Э. Дзержинским, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности. Была поставлена цель: определить всех беспризорных детей в детские дома, подготовить их к самостоятельной жизни. Несмотря на организационные неурядицы, система детских учреждений и система социального обеспечения детей в целом постепенно приобретала довольно четкие очертания.

К концу 1920-х гг. формально существовали уже только три категории детских домов: дошкольные детские дома, детские дома для учащихся, детские дома с профессиональным обучением. Кроме того, имелись трудовые колонии и трудовые коммуны для трудновоспитуемых детей, находившиеся в ведении органов НКВД и ОГПУ. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа и детские дома для инвалидов, включая слепых и глухонемых.

На практике существовало гораздо больше различных типов детских заведений, не подпадавших ни под одну из упомянутых категорий. Так, до начала 1930-х гг. существовали на местах, особенно в Поволжье, так называемые *детские*

*городки*, включавшие школу, интернат-общежитие, мастерские. Кроме детей, живущих в интернате, в школе и мастерских обучались дети жителей населенного пункта, где размещался детский городок. Существовали также школы-коммуны, призванные обеспечить свое существование за счет труда помещенных в них детей. Среди них имелись и такие, которые обходились без обслуживающего и преподавательского персонала. Такой, например, была Трудовая коммуна для беспризорных на станции Бутово Подольского уезда Московской губернии. Существовала и такая форма социального обеспечения детей, как *детские ночлежки* с домами дневного пребывания, где все неграмотные дети обязательно должны были учиться днем грамоте и работать в мастерских.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создавшегося социалистического общества.

**С.Т. Шацкий** продолжал трудиться над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, с одной стороны, и влияния ребенка на окружающую среду — с другой. На своей опытной станции, которая в советское время получила статус *Государственной первой опытной станции Наркомпроса*, он отрабатывал систему трудового и эстетического воспитания, содержание и принципы трудового обучения, связи школы с окружающей средой и т.д. На основе этих разработок создавались программы для других опытных станций и опытно-показательных школ.

**В.Н. Сорока-Росинский** в 1918–1925 гг. возглавлял школу для трудновоспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде. Исходным принципом деятельности этой школы было отношение к трудновоспитуемому, как к формирующейся личности, а главными средствами — коллективный и четко организованный труд, который никогда не применялся

как наказание, а также детское самоуправление. В.Н. Сорока-Росинский сформулировал в качестве основного принципа новой педагогики коллектива не наказание, а «добровольчество».

А.С. Макаренко в 1920–1928 гг. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее — трудовую колонию им. Ф.Э. Дзержинского. В основу своей работы и работы коллектива педагогов и воспитанников он положил принципы равенства прав и обязанностей обеих сторон, четкой организации труда, учета общественного мнения в лице совета командиров и общего собрания воспитанников. Опыт работы в колонии и трудовой коммуне А.С. Макаренко описал в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-х годов», «Методика организации воспитательного процесса» и других. В них он изложил свое понимание коммунистического воспитания, его содержания и метода; его теория коллективистской педагогики пронизана уважением к человеку. Главными принципами этой педагогики он считал организацию коллектива, труд, соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий.

Причастность к решению социально-политических проблем ощущали представители разных возрастов, в том числе молодежь. Анализ процесса становления конкретных организаций детей, молодежи показывает, что одни из них возникали стихийно, без непосредственного вмешательства взрослых, другие были созданы партийцами разной политической ориентации. И вследствие этого молодежные, детские организации, союзы были средством для удержания части молодежи, подростков в кругу определенных идеологических воззрений.

Начиная с 1917 г. в России возникли десятки детских пионерских организаций, созданных не на скаутской, а на самостоятельной основе. *Детское и юношеское движение* не было единым по организационной структуре, идеологическим, политическим, нравственным, религиозным устремлениям. Оно включало в себя политические, национальные, религиозные, образовательные, культурно-просветительные,



спортивные и даже «партийные» детские и подростковые организации. К таким организациям относились и детские социалистические клубы. Первый детский советский социалистический клуб «Юный рабочий» возник сразу же после победы Советской власти в Костроме. Уже в ноябре 1917 г. в него входили десятки детей рабочих. Этот клуб — одно из первых социалистических объединений детей в Советской России. На протяжении нескольких месяцев в Костроме было организовано еще 11 социалистических детских клубов: «Юный социалист», «Друг детей», «Трудовичок» и другие, в которых занималось около 4 тысяч человек. В разработанном уставе клубов была четко выражена общественная направленность — «приучение к общественной работе».

Позднее, в 1923 г. на базе многих детских социалистических клубов были организованы *пионерские отряды*. Формы работы этих организаций почти не отличались от форм работы взрослых ячеек: митинги, собрания, изучение политдокументов. Тем же копированием деятельности взрослых и организационно, и идеологически — отличались и *детские интернационалы, детские трудовые армии в Украине*. В процессе «общего труда» ребята приобретали навыки, опыт совместной коллективной деятельности, полезной обществу.

В течение 1919–1923 гг. в разных регионах создавались детские организации: «Детские посевкомы» — в Подолии, «Детский комитет» — в Бресте, «Муравейник» — в Перми, «Красный цветок» — в Оренбургской губернии, «паткомы» (юные коммунары) — в Армении и т.д. Как отмечают исследователи детского движения, создание детской коммунистической организации не было единовременным актом, тем более она не была создана по приказу сверху — из единого центра. Их существование отражало реализацию детской, юношеской потребности в общении, самодеятельности, романтизме и творчестве. Несмотря на различие в названиях организаций, территориальных и национальных особенностей, все детские коммунистические объединения имели общие черты. Они были самодеятельными, общественными, политическими, внешкольными, разновозрастными организациями.

Руководители выдвигались из среды самих ребят, старше основной массы на 2—3 года. Объединение защищало своих членов от жизненных невзгод.

В создании единой прокоммунистической детской организации был использован опыт скаутского движения, которое вплоть до 1926 г. существовало как самостоятельное. 19 мая 1922 г. II Всероссийская конференция РКСМ приняла резолюцию: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы «скаутинг». Н.К. Крупская поддерживала идеи И. Жукова, что скаутинг создает эмоциональные образы для подражания — образы пионера и рыцаря. Игре в пионеров нового общества придают поэтичность, образность различные значки, символы. Особенность движению придают его руководители — скаут-мастера 16—17 лет, возраст которых дает возможность сократить дистанцию между воспитателем и воспитанником. Впоследствии деятельность единой пионерской организации как формы детского движения стала частью социально-педагогической реальности, нового средства социального воспитания.

Организация детского досуга, особенно в первые годы после революции, была также одной из социальных проблем. По решению Советов в Петрограде, Москве и других крупных городах были созданы детские и подростковые внешкольные клубы.

Большую поддержку со стороны правительства получили *клубы пионеров*. В 1930-е гг., когда стали создаваться *профсоюзные клубы* и *Дома культуры*, в них были организованы детские секторы, в которых проводилась работа с детьми во внеучебное время в различных кружках и секциях. Тогда же стали создаваться детские парки, Дома пионеров, детские Дома культуры, городские и загородные пионерские лагеря, различные станции (юных техников, туристов, натуралистов), детские железные дороги и пароходства.

## § 2. Теория социального воспитания в 1920–1930-е гг.

Для победившей стороны требовалось определиться в педагогической доктрине. Перед системой образования были поставлены задачи воспитания социалистической личности. Были выдвинуты принципы коммунистического воспитания, определены назначение школы и структура системы образования, выработана идеология; общечеловеческие морально-этические нормы и ценности заменены коммунистической моралью. Однако сам процесс выработки новой парадигмы проходил в оживленных педагогических дискуссиях. Опыт новых образовательных учреждений и новых детских и молодежных организаций давал интересный материал для этих дискуссий.

В течение 1920–1930-х гг. в педагогической, психологической науке достаточно разнообразно и широко рассматривались аспекты социального развития человека.

*Классово-пролетарская концепция социализации* (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, А.С. Макаренко) — это концепция молодой советской педагогики, в которой отчетливо проявлялись две тенденции: *первая* — стремление развиваться в контексте мировой педагогической науки, в том числе и социальной педагогики; *вторая* — убежденность в необходимости и возможности построить особую педагогику, особую систему формирования личности в социалистической стране. В 1930-е гг. эти тенденции по существу уравновесились тем, что в педагогике начал активно обосновываться принцип партийности, который якобы и должен определять установление взаимосвязи между «организованным» и «стихийным» процессами в области формирования личности. А постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», борьба с рефлексологическими, культурно-историческими, биогенетическими и социогенетическими концепциями развития и формирования личности надолго «закрыли» в советской

педагогике исследование социальных факторов, влияющих на процесс воспитания личности.

Наряду с этим в 1920-е гг. как самостоятельное направление существовала концепция ЦИТ (Центрального института труда), в основе которой лежала идея «социального инженеризма». Ее автор А.К. Гастев считал, что новый тип личности нужно и можно спроектировать, экспериментально испытывать и производить из «неорганизованного человеческого сырья». Абсолютизация технического фактора формирования личности, вступающая в прямое противопоставление «установочного метода» идее всестороннего развития личности, вызвала уже в 1920-е гг. резкую критику.

*Концепция социализации в творчестве педологов* (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд и др.) особое внимание уделяет психологической природе социализации ребенка. Педология в целом ставила задачу развития наиболее успешного воспитания ребенка на основе синтезированных знаний о нем и среде. Понятие Л.С. Выготского «социальная ситуация развития» стало чрезвычайно важным моментом в понимании социального образа жизни ребенка, его социального бытия. Заслуга Л.С. Выготского и в том, что он один из первых заявил, что социальное и индивидуальное в развитии ребенка не противостоят друг другу как отдельно функционирующие внешнее и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна».

Проблематика социального характера воспитания в этот период существует в разных плоскостях. Термин *соцвоссы* был предложен для обозначения государственного органа, основной функцией которого являлось управление детскими и образовательными учреждениями. Для координации в общегосударственном масштабе существовал *Главсоцвос*. Наряду с этим в Советской России создана *Академия социального воспитания* (президентом которой был П.П. Блонский), глав-

ной целью которой стала разработка основных вопросов воспитания в новом социалистическом обществе — как наиболее важный и ответственный участок в системе народного образования.

А.В. Луначарский в речи «О социальном воспитании» говорил о *двояком толковании социального воспитания*. Poleмизируя и с теми, кто категорично высказывался за воспитание чисто общественное, и с теми, кто отстаивал воспитание индивидуальное, он обосновывал необходимость «построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которых доминировала бы гармония... Для этого надо, чтобы все вновь вступающие в жизнь граждане сразу же подготовлялись стать соответствующими элементами целого». Вопрос о воспитании ставился как о содружестве людей для блага всех. Нормальное воспитание есть социальное, с точки зрения вопроса о целях воспитания, противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием отпадает. Разъясняя эту позицию, А.В. Луначарский подчеркивал, что надо развивать в человеке гражданина, такую личность, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально.

Известный педагог Н.Н. Иорданский в 1923 г. опубликовал книгу «*Основы и практика социального воспитания*», в которой он обобщил *четыре взгляда* на сущность социального воспитания: *первый* — вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); *второй* — воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; *третий* — воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; *четвертый* — связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной.

В представлениях Н.Н. Иорданского очевидна преемственность традиционной для дореволюционного понимания идеи

развития человека в среде. Отталкиваясь от признания необходимости удовлетворения человеческой потребности в социальном, Иорданский разводит *общественное* (социальное) и *гражданское* (государственное) *воспитание*, признавая за общественным и больший объем и большую широту: гражданское и общественное воспитание — две ступени одного и того же явления в жизни души — проявления инстинкта ответственности в человеке — существе по преимуществу типа «стадного». Направленность гражданского воспитания связана с признанием норм и подчинением им, направленность общественного — с уважением индивидуальных черт человека.

Важными условиями реализации общественного воспитания, по Н.Н. Иорданскому, выступают: *общинный образ жизни*, реализующийся в школьной обстановке (дежурства по классу, украшения класса, организация бытовых вопросов, детские собрания); *активность* (трудовая, общественная, нравственная); *развитие воли и эмоциональное подкрепление* (переживание чувства ответственности за порученное дело и одновременно — умение «жить для себя»), *самоуправление*.

Механизм реализации общественного воспитания начинается с момента фиксации проявления чувства, через поддержку активности — закрепление его. На это может работать как учебная программа, так и внешкольная деятельность, и вся жизнь в многообразии проявлений. Н.Н. Иорданский уделял огромное значение так называемым «мелочам», говоря о том, что «от сложной организационной работы можно устраниваться, а вот от мелочей жизни — никогда»; многогранность и многообразие мелочей жизни позволяют сделать процесс социального воспитания неформализованным, доходящим до каждого человека. Показателен подход педагога к определению значимых сфер жизни ребенка, в которых осуществляется социальное воспитание: поскольку речь идет об удовлетворении человеческой потребности в общественности, то средства социального воспитания могут быть актуализированы во всех педагогических процессах через специальное целеполагание.

Особый интерес вызывали вопросы, связанные с определением целей социального воспитания. Помимо очевидной для советской идеологии установки на приобщение к коммунистическим идеям, преданности делу строительства социалистического общества; освоения заданных образцов и норм; подготовки к выполнению социальной роли — члена общества (как государства) и формирование общественно-полезных навыков личного поведения (твердость, негибкость характера, чувство гражданской чести, долга, сознание обязанности по отношению к другим людям), в общем корпусе гуманитарного знания в первые десятилетия Советской власти продолжают развиваться идеи, получившие свой исходный толчок до 1917 г.

Так, разработка проблем детских группировок в 1920-е гг. (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, О.С. Лозинский, Г.В. Мурашев, А.А. Фортунатов и др.) акцентировала вопросы стихийного и неформального коллективообразования, «вожачества», межличностных отношений внутри коллектива, роли стихийных группировок в формировании личности ребенка. Выводы, сделанные в данных исследованиях, способствовали формированию представлений о содержании педагогического управления жизнедеятельностью группировок как средства приобщения человека к социально-значимым ценностям и ролям. В первые десятилетия Советской власти подобное содержание развивается также в связи с решением проблемы перевоспитания трудных детей и подростков, о чем пишет В.Д. Семенов и другие исследователи. В работах С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана, В.И. Куфаева и других обобщается опыт по перевоспитанию правонарушителей, где основное внимание уделяется процессам развития самостоятельности, инициативности, товарищеских взаимоотношений, насыщенной атмосфере жизни. Обоснованность такого представления о социальном воспитании была подкреплена психологическими разработками типологии характеров трудных детей и подростков (П.Г. Бельский, Г.С. Ивантер, В.П. Кашенко и др.), внутриколлективных отношений (М.Ф. Беляев, А.С. Залужный, А.А. Фортунатов и др.).

развития человека в среде. Отталкиваясь от признания необходимости удовлетворения человеческой потребности в социальном, Иорданский разводит *общественное* (социальное) и *гражданское* (государственное) *воспитание*, признавая за общественным и больший объем и большую широту: гражданское и общественное воспитание — две ступени одного и того же явления в жизни души — проявления инстинкта общности в человеке — существе по преимуществу типа «стадного». Направленность гражданского воспитания связана с признанием норм и подчинением им, направленность общественного — с уважением индивидуальных черт человека.

Важными условиями реализации общественного воспитания, по Н.Н. Иорданскому, выступают: *общинный образ жизни*, реализующийся в школьной обстановке (дежурства по классу, украшения класса, организация бытовых вопросов, детские собрания); *активность* (трудовая, общественная, нравственная); *развитие воли и эмоциональное подкрепление* (переживание чувства ответственности за порученное дело и одновременно — умение «жить для себя»), *самоуправление*.

Механизм реализации общественного воспитания начинается с момента фиксации проявления чувства, через поддержку активности — закрепление его. На это может работать как учебная программа, так и внешкольная деятельность, и вся жизнь в многообразии проявлений. Н.Н. Иорданский уделял огромное значение так называемым «мелочам», говоря о том, что «от сложной организационной работы можно устраниваться, а вот от мелочей жизни — никогда»; многогранность и многообразие мелочей жизни позволяют сделать процесс социального воспитания неформализованным, доходящим до каждого человека. Показателен подход педагога к определению значимых сфер жизни ребенка, в которых осуществляется социальное воспитание: поскольку речь идет об удовлетворении человеческой потребности в общности, то средства социального воспитания могут быть актуализированы во всех педагогических процессах через специальное целеполагание.



Особый интерес вызывали вопросы, связанные с определением целей социального воспитания. Помимо очевидной для советской идеологии установки на приобщение к коммунистическим идеям, преданности делу строительства социалистического общества; освоения заданных образцов и норм; подготовки к выполнению социальной роли — члена общества (как государства) и формирование общественно-полезных навыков личного поведения (твердость, нестигаемость характера, чувство гражданской чести, долга, сознание обязанности по отношению к другим людям), в общем корпусе гуманитарного знания в первые десятилетия Советской власти продолжают развиваться идеи, получившие свой исходный толчок до 1917 г.

Так, разработка проблем детских группировок в 1920-е гг. (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, О.С. Лозинский, Г.В. Мурашев, А.А. Фортунатов и др.) акцентировала вопросы стихийного и неформального коллективообразования, «вожачества», межличностных отношений внутри коллектива, роли стихийных группировок в формировании личности ребенка. Выводы, сделанные в данных исследованиях, способствовали формированию представлений о содержании педагогического управления жизнедеятельностью группировок как средствах приобщения человека к социально-значимым ценностям и ролям. В первые десятилетия Советской власти подобное содержание развивается также в связи с решением проблемы перевоспитания трудных детей и подростков, о чем пишет В.Д. Семенов и другие исследователи. В работах С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана, В.И. Куфаева и других обобщается опыт по перевоспитанию правонарушителей, где основное внимание уделяется процессам развития самостоятельности, инициативности, товарищеских взаимоотношений, насыщенной атмосфере жизни. Обоснованность такого представления о социальном воспитании была подкреплена психологическими разработками типологии характеров трудных детей и подростков (П.Г. Бельский, Г.С. Ивантер, В.П. Кащенко и др.), внутриколлективных отношений (М.Ф. Беляев, А.С. Залужный, А.А. Фортунатов и др.).

В ходе дискуссионных вопросов о новом воспитании, его социальной сущности возникала проблема роли школы и социальной среды в коммунистическом воспитании. Теоретическое обоснование социальной функции школы принадлежит С.Т. Шацкому. Он указывал, что в науке и практике сложились три варианта решения этой задачи. *Первый*: школа выполняет только просветительскую функцию, а окружающая ее среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно делать свое дело. *Второй вариант*: для него свойственно интересоваться окружающей средой с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования (эта идея присутствовала в философии прагматизма). *Третий вариант*, который С.Т. Шацкий активно поддерживал, — единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде.

В этом же контексте в те годы проходила дискуссия о предмете педагогики и ее границах. Позиции руководящих работников Института научной педагогики А.Г. Калашникова и А. Пинкевича — предметом педагогики являются только организованные, целенаправленные воздействия (прежде всего школы, внешкольных детских учреждений) — противостояла точка зрения ведущих сотрудников Института методов школьной работы В.Н. Шульгина, М.В. Крупениной, Е.Н. Медынского, которые утверждали, что предметом педагогики являются весь процесс социального формирования личности, все взаимодействия личности и общества. Несомненной заслугой этой группы явилось то, что ею впервые был поставлен вопрос о социальной педагогике.

В работах Н.К. Крупской и А.В. Луначарского выдвигалась своя трактовка вопроса о предмете педагогики, критиковавшая обе точки зрения и утверждавшая, что основная задача педагогики — руководить всесторонним развитием и формированием личности ребенка в нужном для общества направлении. При этом они возражали против чрезмерного расширения рамок педагогики и считали, что нельзя поглощать ею социологию и социальную психологию. На основе этих взглядов в начале 1930-х гг. вместо термина *педагогика*

среды возникли понятия *педагогическая социология* и *социология воспитания*. А.Г. Калашников в своей работе «Предмет и задачи советской педагогики» рассматривает педагогическую социологию как науку, изучающую внешкольную среду с целью педагогического воздействия на формирование личности ребенка.

М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин выдвинули идею объединения школы и среды в социальном воспитании. В реализации этой идеи В.Н. Шульгиным были выдвинуты три задачи: изучение среды ребенка; обучение и воспитание человека, который сможет изменить среду; превращение школы в центр преобразования окружающей среды. М.В. Крупенина считала, что именно среда оказывает решающее воздействие на личность, поэтому реальная жизнь ребенка должна носить характер организованного педагогического процесса.

М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин исследовали широкий спектр проблем обучения и воспитания молодежи в условиях социалистического строительства; ими была разработана целостная концепция взаимодействия школы и среды. Задачи формирования активной социалистической личности они рассматривали с позиций критического отношения к школе. Они отмечали; что дети приходят в школу с разным социальным опытом, полученным в разной социальной среде, прежде всего в семье; взгляды и представления детей существенно разнятся в зависимости от того, городской это ребенок или сельский. Тем самым напрашивался вывод о необходимости изучения окружающей среды, ее влияния на школу. Крупенина и шульгин относили к среде всё социальное окружение школы. Это: улица, фабрика, семья, культурно-просветительные учреждения, Советы, профсоюзы и т.д. Без учета и использования того воспитательного потенциала, который несет в себе среда, школа просто не сможет решить своих воспитательных задач. Взаимодействие школы и среды — процесс двусторонний. Они предполагали как включение школы в жизнь среды, так и повышение воспитательного потенциала самой среды, т.е. ее *педагогизацию*. Связь школы со средой должна носить активный характер: не только

включение и изучение, но и переустройство среды. В качестве таких практических дел и улучшений назывались: озеленение городов, борьба за введение гигиенических навыков, организация детского сада, участие в электрификации деревни, в ликвидации неграмотности, распространение печати и книг, пропаганда и популяризация элементарных научных знаний, борьба с самогоноварением и т.д. В ходе этой работы не только формируются активность и самостоятельность как качества личности советского школьника, но и возрастает авторитет школы в глазах населения.

Будучи руководителями научно-исследовательского института, В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина развернули цикл исследований и экспериментов, направленных на разработку методики изучения среды, выработку соответствующих измерителей. В частности, была организована станция социального воспитания при Трехгорной мануфактуре в Москве, где наряду с изучением фабричной среды велась большая работа по усилению ее воспитательного потенциала на основе реорганизации быта, работы с семьей, антирелигиозной пропаганды, вовлечения детей и взрослых в культурное строительство. Были созданы методики изучения среды в индустриальных районах, в сельскохозяйственных коммунах, обследования семей и т.д. Всё это конкретизировало общую задачу разработки педагогики среды.

В круге многообразных проблем, раскрывающих взаимодействие школы со средой, значительное место занимала разработка модели школы, наиболее отвечающей запросам среды и задачам воспитания активных строителей нового общества. В противовес школе учебы был выдвинут другой тип школы — *школа-производство*. В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина исходили из того, что только школа, находящаяся в гуще жизни, тесно связанная со средой, есть настоящая советская трудовая школа. При этом главное воспитывающее воздействие оказывает участие детей в производительном труде. Иными словами, школа учебы перерастает в школу труда. И это должна быть прежде всего *политехническая школа*,

тесно связанная с окружающей средой. В политехнической школе необходимо ввести иное содержание образования, учебные книги, преимущественно краеведческого характера, методы обучения, направление воспитательной работы на общественно значимые цели. Подлинно трудовые школы должны возникнуть на предприятиях, где без отрыва от производства переучиваются миллионы рабочих. Здесь же в процессе труда должны получать образование и подростки. Ценность школ этого типа, по мнению авторов концепции, — в единстве труда, образования, общественно-политического воспитания, самостоятельности и самодеятельности в приобретении знаний, которые получают учащиеся.

На взаимосвязь со средой должна быть ориентирована не только учебная, но и общественная работа школы. Ученическое самоуправление, стенная печать должны быть, по мысли В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной, непосредственно связанными с внешней средой. Нацеленность концепции В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной на установление тесных связей школы со средой находила отражение и в пропаганде идеи *летней школы*. Организация летней школы предполагала выезд городских детей в деревню, где наряду с учебной деятельностью они знакомились с деревенской жизнью и активно включались в помощь крестьянам по переустройству среды. Дети ухаживали за садами, охраняли птиц, участвовали в борьбе с малярийным комаром, проводке электричества и радио и т.д. Таким образом, летняя школа выступала и как способ связи со средой, и как средство воспитания через участие детей в трудовой жизни.

Модель школы, предлагаемая педагогами, в полной мере имела социально-воспитательную направленность. *Во-первых*, в рамках такой школы ее ученики получали социально-ориентированное знание; *во-вторых*, в процессе обучения дети приобретали, прежде всего, жизненно важный опыт (социального проектирования, социального взаимодействия и т.д.). И, *в-третьих*, подобная школа выполняла социальные функции по отношению к своим питомцам: помогала, защищала,

человека. Сам термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н.К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после Постановления Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» социальное воспитание фактически «прекратило» свое существование. На смену социальному воспитанию пришел термин «коммунистическое воспитание». Постепенно происходит закрепление трактовки понятия воспитания «в широком и узком смысле» слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности.

Наряду с официально-советской проблематизацией социального воспитания в эти годы происходит формирование педагогических идей и концепций, формулируемых представителями педагогики «Российского зарубежья». Эмиграция детей и подростков как социальный феномен не могла не стимулировать развитие социально-воспитательной проблематики. Возникла необходимость изучения факторов социализации личности в условиях эмиграции, причин утраты национальной идентификации и путей ее преодоления. Исследованием морально-психологического состояния детей-беженцев разного возраста занимались В.В. Зеньковский, С.И. Карцевский, Г.Я. Трошин (совместно со студентами).

На страницах педагогических журналов, выходявших в Праге («Русская школа за рубежом»), Берлине («Вестник самообразования»), Харбине («Вестник Маньчжурского Педагогического общества»), Париже («Религиозно-педагогический бюллетень») и других городах, активно обсуждались вопросы адаптации и социально-психологической реабилитации детей, оказавшихся в эмиграции; роль семьи, школы, религии в процессе социализации.

В теоретических представлениях о социальном воспитании, которые складывались на основе философско-педагогических

концепций представителей русского зарубежья (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, С.И. Гессен, И.М. Гревс, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, П.Н. Милуков, Л.М. Сухотин, С.Л. Франк и др.), закреплялись такие ценности, как Отечество, Свобода, Истина, Добро, Бог, Соборность.

Несмотря на то, что одни подчеркивали примат ценностей общечеловеческих, «наднациональных»; другие на первый план ставили национальные ценности, справедливо считая, что этнос и его культура первичны в социализации личности, — аксиологический, ценностный подходы к проблемам жизни, науки, культуры, образования противопоставлялись идеям политической целесообразности и технократизма, в которых утрачивалась и высшая ценность — человеческая Личность. Одной из важных точек соприкосновения была тема Свободы как ценности и цели воспитания (Н.О. Лосский, И.А. Ильин, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и др.), поскольку она в особой мере выражала отношение к Личности, ее праву на самоутверждение и саморазвитие.

Критикуя нормативность, узость трактовки социального способа бытия как социально детерминированной активности человека, ориентированного на ценности внешнего, общественного, они пытались осмыслить проблему социального как воспитательно-философскую, связанную с проблемами Бытия, во всей многозначности связей и отношений человека с миром. Цели и задачи социального воспитания воспринимались в связи с обретением нравственности как главного средства, обеспечивающего человеку гармоничное сочетание «человеческой личности, семьи, родины, человечества» (П. Долгоруков). П. Долгоруков подчеркивал, что молодежь должна вернуться на родину «нравственно здоровой», приученной к «мысли о желательности с точки зрения личной морали прощения и во всяком случае нежелательности мести».

Особое значение уделялось социализирующей миссии религии. Религия и церковь, став фактором национальной

социализации и идентификации в условиях эмиграции и воспитания, вызвали необходимость осмысления социально-педагогической роли в формировании детей и молодежи, изучения особенностей религиозной жизни детей и религиозного воспитания (Н.Н. Афанасьев, К.А. Ельчанинов, Л.А. Зандер, В.В. Зеньковский, С.С. Куломзина, прот. С. Четвериков, А.С. Четверикова и др.).

Понимая личность как целостную, иерархическую систему *дух — душа — тело*, приоритет отводится духовному началу. Именно в проявлениях духовной жизни ребенок усваивает наличие высших смыслов и ценностных ориентаций.

**В.В. Зеньковский** пишет о «естественной социальности» человека, связывая ее с духовным началом (образом Бога, присутствующим в человеке изначально) и соборной природой человека. Эта социальность «начальнее отдельного человека» (В.В. Зеньковский) — возникает в общении людей на духовном уровне (В.В. Зеньковский называет это «социальным резонансом»), становится источником развития всех социальных процессов, «которые ведут к различным видам социального сближения и слияния». Высшая цель педагогики — раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. В то же время, важнейшей задачей национального воспитания он считал посвящение молодежью всех сил служению Родине и подготовку к этому служению, отмечал многогранность и сложность этой проблемы.

Решающим условием выступает не столько семья или школа, но создание соответствующего микросоциума, в котором религия обрела бы статус мощного фактора духовного возрождения личности. Это могло быть реализовано в организации приходской жизни детей и внешкольного религиозного образования, призванных компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротство. Отчасти это было достигнуто созданием школ интернатного типа (русско-сербская гимназия в Белграде, гимназия «Моя маленькая Россия» в Шумене и др.); эту роль выполняло Русское христианское студенческое движение; этому способствовали создание



«русских домов», поддержка детских объединений (скауты, «витязи») и другие формы социально-религиозной работы, формирующие «русский» микросоциум.

### **§ 3. Особенности развития социальной педагогики в России (1960–1980-е гг.)**

В последующие годы советская педагогика если и обращалась к проблемам социального аспекта развития личности, социального воспитания, то либо косвенно, либо не рефлексируя особо на эту тему. К сожалению, этот вопрос остается малоисследованным в истории социальной педагогики. До 1980-х гг. говорить о существовании социальной педагогики в СССР не приходилось. «Закрытой» вплоть до 1960-х гг. была и проблематика социализации.

Начиная со второй половины 1950-х гг. в отечественной педагогике появляются теоретические работы, углубляющие представления о роли и месте среды в развитии личности. В работах известных педагогов 60-х гг. прошлого века (В.Е. Гмурмана, М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, И.Т. Огородникова и др.) возникает попытка уточнить понятие воспитания. Появляются термины «социальное формирование», «объективно протекающий воспитательный процесс», для того, чтобы подчеркнуть воспитательное влияние общества на личность. Это было связано с возрастанием социальных функций школы и активизацией воспитательной деятельности всех других институтов воспитания — семьи, внешкольных учреждений, детских и юношеских коммунистических организаций, трудовых коллективов, общественности, средств массовой информации.

В «Общих основах педагогики» (под ред. В.Е. Гмурмана и Ф.Ф. Королева, 1967) дается анализ понятия «воспитание» как явления общественной жизни; подчеркивается, что педагоги должны учитывать «необходимость четко различать воспитание как объективное социальное явление и воспитание как специально организованную воспитательную деятельность».

Уточнение педагогической сущности понятия «воспитание», в ходе которого передается социальный опыт от одного поколения к другому путем включения воспитанника в систему тех социальных отношений, в которых он живет и действует (В.Е. Гмурман и Ф.Ф. Королев), способствовало углублению представлений о социальном как атрибуте воспитания.

В деятельности отдельных педагогов, в исследовательских темах лабораторий НИИ АПН СССР так или иначе затрагиваются вопросы социально-педагогического характера: социализация как важнейшая предпосылка формирования воспитательной силы коллектива (В.А. Сухомлинский); школа как фактор социализации (Ф.А. Фрадкин); особенности социализации юношества (И.С. Кона); вопросы социологии воспитания и образования (В.Г. Бочарова, Р.Г. Гурова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов и др.). Эти авторы в своих педагогических работах оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотношении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Исследования проблем социализации во второй половине XX в. способствовали пониманию неоднозначности среды, ее многослойности. Как следствие — распространение психологических и социально-психологических толкований социализации. Для отечественных теорий социализации характерным стало выявление активного, преобразующего начала в социальном взаимодействии личности и общества (Г.М. Андреева, С.С. Батенин, И.С. Кон, В.С. Мухина, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.).

Г.М. Андреева выделяет *активный* (социально-преобразующая деятельность человека) и *пассивный* (усвоение накопленного человечеством социального опыта во всем многообразии его форм и проявлений) *компоненты социализации*. Б.Д. Парыгин придерживается во многом сходной точки зрения, указывая, что «социализация немыслима без активного участия самого человека в процессе освоения социального опыта и культуры...».

Особое внимание начинает уделяться социализирующим функциям непосредственного окружения человека (группа сверстников, микросоциум, субкультуры, внутригрупповые процессы). Так, И.С. Кон обращает внимание на множественность и определенную рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, что повышает степень автономии формирующейся личности, усиливает ее преобразовательный потенциал в освоении социальных ролей и правил, но и создает определенную «неподконтрольность» традиционным воспитательным воздействиям. Акцентирование активной позиции человека в ходе социализации предполагает определение объема знаний, навыков, ценностей, передаваемых от поколения к поколению; усложнение процессов этой передач; увеличение социальных институтов, участвующих в этом процессе, можно говорить о тенденции социологического образа социального воспитания интерпретивно-понимающей направленности.

В процессе постепенного становления педагогических идей, ориентированных на понимание естественной гуманистической природы образовательной деятельности, на общечеловеческие ценности и идеалы (Ш.А. Амонашвили, Б.З. Вульф, И.П. Иванов, Т.Е. Конникова, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, К.Д. Радина, В.Д. Семенов, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский и др.), в фокус внимания педагогики попадают социальные отношения личности. В педагогической науке, несмотря на официальную установку по реализации идеологического подхода при решении проблем в системе *человек — общество*, отрицавшего необходимость развития и реализации субъектности ребенка в процессе социальной жизни и воспитания и признававшего ценность личности только в соотнесенности ее со степенью развития типических качеств и общественно значимых поступков, формируются идеи и концепции, которые А.В. Мудрик предлагает определять как «нетоталитарные концепции». Именно последние «расширяли» предельно идеологизированную, мифологизированную и контролируемую сферу воспитания за счет повышенного внимания

к вопросам развития гуманистического потенциала различных воспитательных явлений. Данные «нетоталитарные» концепции имели субъективный смысл и несомненное ценностное измерение.

Благодаря этому ценностному отношению или своеобразному «ценностному фильтру» в отечественной педагогике 1960–1970-х гг. формировалось представление о социальном воспитании, которое, не противореча официальным установкам, вместе с тем развивало положения, касающиеся специфики субъективного переживания человеком своей социальности; роли ценностей внутреннего мира человека; содержания персонально-групповых взаимодействий, обладающих эмоционально-межличностным значением.

По мере развития педагогической науки в 1970–1980-е гг. усиливается внимание к социальному аспекту воспитания, прежде всего как организации воспитательного процесса с учетом средовых влияний: как педагогической работы в социуме (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин); как организации воспитательного пространства, воспитательной системы (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); как решения задач социализации (Г.М. Андреева, И.С. Кон); как социального творчества (И.П. Иванов, В.Д. Семенов).

Авторский коллектив научной школы Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина (Л.П. Буева, Б.З. Вульф, Х.Й. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов и др.) анализировал разнообразные средовые влияния по следующим направлениям: среда как комплекс многообразных факторов целенаправленного и стихийного характера (природная среда, среда вещей, мир идей, понятий, образов, духовные ценности); многоуровневость среды; неоднозначность воздействия среды, зависящая от конкретных обстоятельств среды и микросреды; субъективный характер восприятия среды, зависящий от внутренней психологической структуры личности; активность личности относительно своего непосредственного окружения; эмоциональная привлекательность и значимость происходящих в окружающей среде

явлений; непрерывность взаимодействия воспитательных коллективов и окружающей среды; психолого-эмоциональное состояние коллектива, которое определяется природными и социальными условиями, общим настроением и т.д.

Воспитание в коллективе (коллективное воспитание), которое находится в центре внимания научной школы Л.И. Новиковой, — это в определенной мере социальное воспитание, поскольку оно направлено на приобретение того социального опыта, который потребуется человеку в будущем.

Опираясь на специально проведенные исследования коллективного воспитания, Л.И. Новикова определяет условия его реализации, среди которых важнейшее значение уделяется формированию межличностных отношений, объединяющих детей как членов социально-психологической общности. Отношение начинает выступать как значимый компонент самой структуры личности. В трактовке личности, которое дает А.В. Мудрик (1983), личность определяется как развивающаяся «система отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой — к себе и с самим собой». «Отношение» предстает как значимое условие, определяющее степень и характер влияния среды на человека (Б.З. Вульф). Вследствие чего актуализируется значимость формальной и неформальной структур коллектива, сочетание рациональной организации деятельности детей и их общения.

Благодаря этому сочетанию расширяется круг средств социального воспитания, который включает в себя не только формальный детский коллектив, самоуправление; совместную деятельность субъектов по решению социально-значимых задач, но также — структуру формальных и неформальных отношений, эмоционально-смысловые и ценностные значения, микросоциум, межличностное взаимодействие, общение.

Так, гуманистическое основание подхода В.А. Сухомлинского позволило ему сформулировать представление об общественном воспитании как усвоении образа жизни, который ребенок ведет в семье, в общении со сверстниками. Успешность этого процесса во многом зависит от полноценности эмоциональной жизни детского коллектива.

В основе исследовательских работ **И.П. Иванова** — педагогическая проблема взаимоотношений детей и взрослых, позитивный воспитательный опыт которых он анализирует и осмысляет на примере содружества представителей разных поколений. Значимость эмоциональной сферы для становления личности подростка, эмоциональность как необходимое условие развития социальной позиции школьника — предмет внимания **К.Д. Радиной**.

На исследование субъективно-значимых коллективообразующих компонентов (интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность; социально-психологическая зрелость группы; психологическая структура группы и пр.) нацелено внимание **А.Н. Лутошкина**, **Л.И. Уманского** и других представителей курско-костромской научной школы, что сегодня может быть расценено как разработка психологических основ социального воспитания (**А.Г. Кирпичник**, **И.С. Полонский**, **А.С. Чернышев** и др.).

Предпосылки для оформления отдельной отрасли педагогики — социальной педагогики — складываются к концу 1980-х гг. В этот период, по сути, социально-педагогическая деятельность была «распылена» среди специалистов других профессий (учителей, врачей, партийных работников, медиков, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой работы и др.). Обобщение опыта такой экспериментальной и эмпирической работы, осмысление его с научных позиций приводило к появлению научных работ по социально-педагогической проблематике. Кроме того, именно осознанные и обобщенные результаты кропотливой работы (диссертационные работы, монографии, научные статьи, материалы конференций и т.д.) создали тот фундамент, на базе которого начался процесс профессионализации социально-педагогической деятельности на последующих этапах развития. Именно созданный научный фундамент был положен в основу деятельности организаторов социальной педагогики как науки и ее образовательного комплекса начиная с 1989 г.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие основные направления в содержании социально-педагогической практики представлены в первые годы Советской власти?
2. Каково соотношение понятий: «педагогика среды», «педагогическая социология», «социология воспитания», «социальная педагогика»?
3. В чем заключается вклад в теорию социальной педагогики педагогов 1920–1930-х гг.?
4. Каковы цели и задачи социального воспитания в детском движении?
5. Что способствовало формированию социальной педагогики во второй половине XX в.?
6. Какие аспекты исследований коллектива могут быть расценены как социально-воспитательные?



### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте трансформацию, произошедшую с теорией и практикой социального воспитания после революции 1917 г. в России.
2. Используя работы С.Т. Шацкого (Изучение жизни и участие в ней // Избр. пед. соч. — М., 1980), М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина, выделите варианты взаимодействия школы и социальной среды.
3. Составьте перечень форм взаимодействия школы и среды в советский период.
4. Сравните сущность понимания «социального» в воспитании отечественных педагогов до и после 1917 г.
5. Подберите исторические факты, иллюстрирующие следующие направления социально-педагогической деятельности в советский период: защита детей, организация досуга, усвоение социального опыта.
6. Подготовьте реферат на тему: «Педология: ее социально-педагогический потенциал».
7. Проведите сравнительный анализ целей и задач социального воспитания во взглядах А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренки, Н.Н. Иорданского, М.В. Крупениной, В.В. Зеньковского.

8. Соберите материал по вопросу «Социальное воспитание в педагогике русского зарубежья».
9. Сравните Всесоюзную пионерскую организацию и движение скаутов по их социализирующим возможностям.



### Литература

1. *Алиева Л.В.* Детское движение — субъект воспитания: теория, история, практика. — М., 2002.
2. *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2000.
3. *Басов Н.Ф.* История социальной педагогики / Н.Ф. Басов, В.М. Басова. — М., 2005.
4. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим. — М., 2007.
5. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. — М.: SvR-Аргус, 1994.
6. *Василькова Т.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Т. Василькова, Ю. Василькова. — М.: Академия, 1999.
7. *Кудинов В.А.* Юная Россия: история детского и молодежного движения в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. — СПб., 2000.
8. *Малинин Г.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М., 1993.
9. *Никитин В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособ. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
10. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Изд. центр «Академия», 2003.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1941–1961 гг. — М., 1989.
12. *Ромм Т.А.* Социальное воспитание в эволюции теоретических образов. — Новосибирск: Наука, 2007.
13. *Фрадкин Ф.А.* Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. — М., 1995.



## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX В.

- ◆ *Антропологический подход как основа для дальнейшего развития социальной педагогики.*
- ◆ *Отражение проблемы социализации в педагогических концепциях Р. Штейнера, М. Монтессори, С. Френе.*
- ◆ *Немецкая традиция развития социальной педагогики: «Веймарская дискуссия» 1920-х гг. и дискуссия 1960-х гг. в Германии.*
- ◆ *Социальная педагогика и социальная работа: общее и различное в развитии.*
- ◆ *Проблемы развития социальной педагогики в истории новейшей России.*

### § 1. Социальная педагогика за рубежом в период между мировыми войнами

Развитие социальной педагогики после Первой мировой войны и событий, последовавших вслед за ней, во многом оказалось связано с дальнейшей философской разработкой проблемы социального в воспитании. Развитие человека как члена социума, отношение к воспитанию как к фактору формирования нового типа «общественного» человека — «нового европейца» становятся темами активно развивающейся социологии (Э. Дюркгейм), антропологии (М. Шелер, Х. Плеснер, О. Больнов), педагогики. Социальная миссия воспитания рассматривается в связи с социальными катаклизмами. Причем для одних социальное воспитание, прежде всего, способ стабилизации господствующих социальных, политических и идеологических порядков.

Представители *антропологического подхода* обращают внимание на то, что воспитание может быть рассмотрено в контексте пространства и времени человеческой жизни; оно должно научить человека жить «здесь и сейчас», т.е. педагогика неуклонно выходит за рамки традиционных возможностей как теории и практики обучения детей в школе. Она всё более приобретает социальный смысл. Теоретики педагогической антропологии обращают внимание на признание того факта, что человеческая сущность должна изменяться, что цель воспитания не простое дополнение к сущности человека, а изначально присущее человеческому бытию качество. В 1920-е гг. М. Шелер рассматривал воспитание как глобальное становление человека и считал, что оно должно воздействовать на формирование принципиально нового человека — «нового европейца».

В 1930-е гг. Хельмут Плеснер выдвинул идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Цели и потребности человека следует выводить из конкретных ситуаций, рассматривать в контексте происходящих событий. Педагогика должна выполнять функции постоянной корректировки и стимулирования человеческой свободы.

О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей. По его утверждению, неотъемлемым качеством человеческого бытия являются кризисы, которые хотя и нарушают привычный стиль жизни, выступают источником очищения и обновления жизни. Воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Критические состояния изначально присущи человеческой жизни, их нельзя и не нужно избегать. Воспитание должно помогать человеку просыпаться от «жизненной спячки» и переходить к активным действиям.

В соответствии с таким подходом во многих развитых странах разрабатываются государственные программы образования и культурного развития всех членов общества. Руководители государств и политических организаций и движений в обязательном порядке включают вопросы образования и культуры в свои программы действий, предвыборные платформы. Обучение и воспитание всё чаще оцениваются и разрабатываются как целенаправленные средства осуществления социализации человека на протяжении всего возрастного развития.

Ставится задача, чтобы каждый человек всё больше осознавал глобальные масштабы своей деятельности, формировал планетарное сознание, ощущал личную ответственность за будущее человеческой цивилизации. В соответствии с таким понятием теории и практики социального воспитания его целью объявляется «способность к социальному действию».

Такому аспекту рассмотрения способствовало появление в социологии работ, посвященных проблеме *социализации* человека. Таким образом, социальной педагогике предстояло не только определить вектор своего содержания, но и определиться в предметном научном поле, произвести демаркацию с социологией, педагогикой, для того чтобы окончательно закрепить свой научный статус.

В 1920–1930-е гг. в Западной Европе были распространены идеи *общинного воспитания* и *общинных школ*, первые проекты которых появились в Великобритании и США еще в начале века. В отличие от «неформального», «открытого» обучения, вместо традиционных классов в них были открыты площадки или залы для занятий без перегородок, введено было гибкое расписание без традиционных уроков и звонков, основным методом обучения был метод «открытия», а обстановка на занятиях приближалась к семейным условиям. В то же время обычная школа превращалась в образцовый культурный и досуговый центр общины. В 1960-е гг. «общинное воспитание» рассматривалось как средство осуществления социальных изменений в общине, а воспитатель как «агент социальных изменений».

Среди альтернативных традиционной школе форм обучения и воспитания — *Вальдорфская школа*, породившая широкое международное Вальдорфское движение. Первая школа с таким названием была основана для детей рабочих и служащих табачной фабрики «Астория» в Вальдорфе в 1919 г. Р. Штейнером (1861–1925). Его антропософская концепция исходит из того, что человек не конкретно-историческое существо и не совокупность общественных отношений, а вне-временное и вечно постоянное явление, единство духа, души и тела. По его мнению, нельзя из подрастающего поколения делать то, что хочет социальный порядок. В связи с этим он был против государственной школы. Вся деятельность Вальдорфской школы строилась на принципе самоуправления. Создавался общественный совет, куда входили родители, учащиеся, учителя, а также все, кто способствовал развитию школы. Учителя не были государственными служащими, на них не оказывалось давления, в школе не было директора.

В качестве важнейших педагогических принципов были провозглашены: отказ от заранее запланированных целей воспитания; ориентация на уровень развития, социальный опыт и потребности отдельного учащегося; индивидуальное стимулирование и отказ от оценок за успеваемость; использование разнообразной практической деятельности; акцент на развитие эмоционального восприятия через музыкальные и художественные предметы; развитие свободы духа, чувства общности, идентификации с группой, сообществом; тесное сотрудничество с родителями; воспитание в духе сотрудничества и классовой гармонии и т.п. Многими последователями Р. Штейнера его система воспринималась и воспринимается как особого рода форма социального воспитания молодежи, ее социализации.

По-своему решал проблему обретения и осуществления «своего человеческого предназначения» известный французский педагог С. Френе (1896–1966). Он считал, что для развития социальных способностей детей, нравственных и гражданских качеств их личности необходимо создать в школе со-

вершенное социальное сообщество, где каждый ребенок сам будет строить свою личность, а взрослые станут ему в этом помогать. Главное средство в достижении этого — труд. В качестве реальной базы детского труда, для обеспечения его социальной значимости и творческого потенциала, личной заинтересованности и коллективности С. Френе организует школьную типографию, в которой печатаются собственные («свободные») тексты воспитанников. В этих текстах дети осмысливают «маленькие кусочки своей жизни», педагог видит одно из важнейших средств социализации.

Для становления социального опыта важную роль играет умение преодолевать жизненные «барьеры», которые следует использовать как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманый выбор, принять решение. Для приобретения этого опыта свободного принятия решений С. Френе использовал систему планов всякой работы: самостоятельное планирование индивидуальной работы на день, неделю; общее планирование на месяц, год. Таким образом, границы своей свободы, деятельности ребенок устанавливал сам.

Еще одним важным инструментом социализации Френе считал сотрудничество всех участников школьного сообщества. По его убеждению, успешно войти в жизнь демократического общества может лишь человек, школьные годы которого проходили в условиях равноправия как среди сверстников, так и во взаимодействии со взрослыми. Формой такого взаимодействия выступал школьный кооператив, основанный на совместной хозяйственной деятельности, самоуправлении. Главное, что обучение в школе Френе давало самостоятельность.

Формирование среды обитания детей («Дом ребенка» М. Монтессори, Вальдорфские школы, «солидарный детский коллектив» С. Френе, «школьная община» А. Нейла, «Иена-план-школа» П. Петерсона и др.) становится способом приобретения социального опыта как составной части процесса социального воспитания. В представлениях педагогов-реформаторов (Р. Штейнер, М. Монтессори и др.),

стоящих на гуманистических, антропологических позициях, особое внимание уделялось описанию быта, архитектурных особенностей создаваемых ими организаций, стилю отношений и взаимодействий между членами этих организаций. Так, архитектура, в понимании Р. Штейнера, должна отражать антропософское видение человека как частицы микрокосма, а ее линии и формы должны указывать направления движения души.

Самостоятельное развитие теории и практики социальной педагогики оказывается затрудненным и продолжается в основном лишь в Германии (и до 1930-х гг. в России). Этому способствовала общественно-политическая ситуация в Германии после завершения Первой мировой войны.

Образование Веймарской республики (1919) сопровождалось преобразованиями в образовательной и социальной сферах. В частности, в докладе Бухенау затрагивались вопросы о создании новой народной школы и роли родительских советов в этом процессе. Так была начата знаменитая «Веймарская дискуссия о социальной педагогике», которая обозначила два полюса дальнейшего развития социально-педагогических подходов: социальная интеграция человека в общество или реализация конкретных жизненных планов определенной социальной группы (молодежи).

Первая точка зрения была представлена П. Наторпом и его последователями, трактовавшими социальную педагогику широко, предоставляя ей возможности разрешать социальные проблемы общества. Вторую отстаивали Г. Ноль (профессор Геттингенского университета) и Г. Боймер, которые сужали предмет социальной педагогики до «скорой социальной помощи в воспитании». Для Германии 1920-х гг. — это, прежде всего, социальные проблемы молодежи.

Для решения этих проблем в стране был принят *Имперский закон о попечении молодежи* (1922–1924) — первый государственный закон, который регулировал воспитание молодежи вне школы. По данному закону, в Германии создавались ведомства по делам молодежи, главным назначением

которых была воспитательная деятельность. Для работы в этих ведомствах нужны были специалисты, а это ставило проблему подготовки кадров. Тем самым была сформирована объективная потребность и возникло реальное социальное поле, которое требовало специалистов. В сферу попечительской деятельности с молодежью пришли медики, психологи, олигофренопедагоги, в стороне остались школьные и университетские работники.

В этой ситуации идеи и подходы П. Наторпа к социальной педагогике оказались неуместными. В 1929 г. «Веймарская дискуссия о социальной педагогике» завершилась. Ее итогом можно условно считать определение Г. Боймер, в котором она фиксирует тот факт, что социальная педагогика не принцип, которому подчиняется педагогика в целом (как это утверждал П. Наторп), а всё, что есть воспитание, за исключением школы и семьи. Учитывая активную деятельность германских попечительств о молодежи, социальная педагогика стала рассматриваться как внешкольная, внесемейная работа с молодежью. Как отмечают современные исследователи, П. Наторп представил «образовательно-теоретический подход» в социальной педагогике, тогда как Г. Ноль — «воспитательно-теоретический».

Определение Г. Боймер надолго осталось в немецкой социальной педагогике. Главным достоинством этого определения является то, что решающим аспектом в деятельности ведомств по делам молодежи определяется именно воспитательный аспект. Хозяйственная функция ведомств остается за попечительством, оздоровительная — у здравоохранения, и каждое ведомство обеспечивает свою сферу, опираясь на самостоятельное теоретическое знание (экономическое, медицинское).

В этих условиях для реализации воспитательной функции необходимо оказалось выделить свое, отличное от других, знание — *социальную педагогику*, — как науку и практику. Ее инструментарий, оказывается, чрезвычайно эффективен в решении проблем обучения, а проблемы собственно воспитания

уходят на второй план. А *социальная педагогика* была свободна от этой ситуации, она может и должна интегрировать различное теоретическое знание в ведомствах по делам молодежи.

Однако такое жесткое определение предметного поля социальной педагогики оставляло открытыми вопросы: что делать с семьей и школой, если проблемы молодежи возникают в школьном или семейном пространстве? Концентрация социально-педагогических усилий только вокруг проблем воспитания молодежи также затрудняла решение тех проблем, которые, например, в чистом виде не могли быть отнесены к воспитательным или не попадали в рамки «молодежного» возраста.

Нерешенность этих проблем стала основой для дальнейшего развития немецкой социальной педагогики, определила ее направления в развитии с социальной работой. Главное, что закрепила Веймарская дискуссия, это право социальной педагогики на научный статус, поле действия и профессию. Особенно важным моментом стало понимание социальной педагогики как пересечения проблем образования и культуры. Немецкая социально-педагогическая мысль продолжила культурологическую, философскую традицию осмысления проблем человека и общества сквозь призму воспитания.

Практическим результатом дискуссии стало развитие профессиональной подготовки специалистов. Г. Ноль не только создал научное поле социальной педагогики в тех условиях, определил конкретные задачи социально-педагогической деятельности, но одним из первых определил основу профессии. В Геттингенском университете им был разработан «Курс попечения молодежи», который стал предшественником факультета социальной педагогики. Заслуга Г. Ноля состояла в том, что он так изложил понятие социальной педагогики, что стало возможно создание ее профессиональной характеристики. Социальная педагогика распространилась как наука и была отграничена от социальной работы.

Такое научное и профессиональное самоопределение социальной педагогики в Германии позволило выстроить отно-



шения с динамично развивающейся *социальной работой*, которая в это время развивалась усилиями женщин — участниц гражданского женского движения (А. Саломон и др.). Благодаря их деятельности и была основана социальная женская школа в Берлине в 1908 г. Но сознательно говорилось о социальной работе, а не о социальной педагогике. По мнению современного немецкого исследователя К. Нимайера, социальная работа в этот культурно-исторический период воспринималась как наследие женского движения; она исходит из женских школ, которые обучали в основном для работы в окружении ведомств здравоохранения и ведомств попечительства или для заботы о семьях. Мужчинам в этой практике особо делать было нечего. Интерес со стороны мужчин появился лишь в связи с Имперским законом о попечении молодежи: вследствие этого закона у разочарованных в войне мужчин появилась надежда заменить дьяконов и других церковных служителей мужского пола путем вытеснения конфессиональных носителей из области попечительского воспитания. Социальная область становится привлекательной, к тому же мужчины пролетарского происхождения проявляли интерес к социальной деятельности, связывая с ней надежды на продвижение по службе.

К сожалению, объективная оценка этих процессов оказалась затруднена из-за политических событий первой половины XX в., прихода нацистов к власти в Германии, чему в определенной мере способствовала и работа с молодежью, находившаяся в ведении попечительств о молодежи, т.е. социальной педагогики. Этого было достаточно для того, чтобы сама социально-педагогическая идея оказалась скомпрометированной в глазах всего человечества, и дальнейшее самостоятельное развитие социальной педагогики осуществлялось только в послевоенной Германии.

## § 2. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом во второй половине XX в.

После Второй мировой войны основные направления в развитии социальной педагогики оказались связаны с усилением социальной направленности педагогических подходов в целом.

В 1950–1960-х гг. происходит расширение социальной направленности педагогических подходов в целом. В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы *социального образования* «аномальных людей». На смену старой парадигмы общественно-государственного сознания — «полноценное большинство — неполноценное меньшинство» — приходит новое: «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становятся некорректными.

В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии. Различного рода интернаты и школы, диспансеры признаются учреждениями сегрегационными, а закрытая, изолированная от массовой система специального образования — дискриминационной. Помещение в эту систему ребенка рассматривается как нарушение его прав, «навешивание социального ярлыка». Зарождается новая терминология: «дети с особыми нуждами», «дети с проблемами», а не «аномальные дети». Характеристики «идиот», «имбецил», «даун», «калека», «слабоумный», «лунатик» всё чаще признаются некорректными.

Таким образом, процессы социального воспитания и социальной помощи образуют некое единство в практической

деятельности. Многочисленные определения социальной педагогики, прозвучавшие в немецкой дискуссии о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы (1960—1980 гг.), дают представления о расширении задач и сфер деятельности педагогики в новых социально-культурных условиях.

Как отмечают немецкие специалисты, до недавнего времени социально-педагогическая деятельность воспринималась как внешкольная работа, социальная работа понималась как деятельность, связанная с оказанием помощи людям, попавшим в критическую ситуацию. **К.В. Мюллер** пишет: «Когда социальную работу выделили из контекста библейского сострадания самаритян, которые помогали пострадавшим от разбойного грабежа на дорогах, когда помощь стала формой самопомощи и формой поддержки нуждающимся, только тогда понятие «помощь» приобрело педагогический смысл». По новым требованиям помощь должна осуществляться следующим образом: клиент, нуждающийся в помощи, не должен целиком и полностью зависеть от постороннего вмешательства, а должен уметь помочь самому себе, используя консультативную помощь специалистов. В остальных странах вопросы социального воспитания стали частью практики социальной работы.

По мнению **Т. Вальтера**, социальная работа и социальная педагогика ни в коем случае не понимаются как единое целое. Он приводит два определения, которые должны это подтвердить: «Социально-педагогическая социальная работа является организующей и институционализирующей общественной практикой, которая имеет целью изменение, что подразумевает устранение или ликвидацию негативной социальной жизненной ситуации. При этом она должна влиять на факторы, обуславливающие эту негативную жизненную ситуацию, изменять их или обратить на них внимание с указанием на необходимость изменения». «...социальная работа и социальная педагогика выполняют в целом также и задачи, которые способствуют самоопределению их адресатов; они

выполняют задачи культурного и политического образования, которые традиционно называют «уходом».

Спектр, который должны затрагивать социальная работа и социальная педагогика, может быть охарактеризован понятием «социальная работа» как ответ на социальные недостатки, государственные мероприятия по оказанию помощи в трудной ситуации, с одной стороны, и культурная образовательная деятельность — с другой; как помощь по адаптации в обществе или критика и изменение общества; как попечение (социальное обеспечение) и контроль или помощь и самопомощь.

Многие ученые выступали против использования обоих понятий: «социальная работа» и «социальная педагогика». Например, К. Молленхауэр утверждает: «Это, вероятно, в значительной степени скрытый, но все-таки действенный в дискуссии момент, который затрудняет решение проблемы... История объясняет различие понятий, но не в состоянии раскрыть современную практическую деятельность... Тех практиков социальной работы, которых еще можно назвать педагогическими феноменами, очень мало. При этом возникает вопрос: а имеет ли смысл категориальное разделение? Также при научном обосновании и исследовании практической деятельности — если правильно думаю — социальная работа и социальная педагогика не различаются. Это одни и те же научные дисциплины, аналогичные исследования и теоремы, которые можно наблюдать и в процессе обучения, и на практике».

Анализ научных подходов в Германии по поводу тенденций развития современной социальной педагогики позволяет согласиться с выводом немецких ученых о том, что описанные традиции «социальной работы» и «социальной педагогики» обоюдно сближаются, так что стираются границы их различной трактовки. Становится ясным, что проблема воспитания не может быть решена без привлечения общественных ресурсов и создания необходимых социальных предпосылок. Воспитание детей и подростков не может осуществляться изолированно от решения проблем их социального

окружения, семьи, городского района, и, таким образом, верно утверждение, что между проблемами детей и подростков, с одной стороны, и взрослых — с другой, нет никакой принципиальной разницы.

В настоящее время ни с точки зрения профессиональной деятельности, ни с теоретической не представляется возможным говорить о разграничении между социальной работой и социальной педагогией. Они часто используются как синонимы в письменной речи; как правило, допускается параллельное обозначение (через косой штрих) — *социальная работа/социальная педагогика* — или используется термин «социальная работа» как объединяющий понятия обеих сфер деятельности. Под социальной работой понимается сегодня совокупная деятельность различных социальных служб и социальных профессий.

В 1990 г. произошло объединение Германии и сразу же возрос спрос на социально-педагогические профессии. Число специалистов в этой области увеличилось до 1 миллиона. Количество социальных педагогов и социальных работников равно количеству учителей всех общеобразовательных школ (с первого по двенадцатый класс). Кроме того, в этой сфере заняты миллионы людей, работающих на добровольных и общественных началах, организующие работу в так называемых группах самопомощи и частных благотворительных обществах.

В высших профессиональных школах наблюдается тенденция развития собственной научной базы в области социальной работы. Социальная педагогика / социальная работа как наука должна изучать деятельность социальных учреждений, которые оказывают материальную помощь нуждающимся, занимаются восстановлением и возвращением людей к нормальной жизни, мобилизацией их собственных сил и личных ресурсов, учат их пользоваться законами в социальной сфере и услугами социальных учреждений.

Социальные педагоги в Дании, Нидерландах, Норвегии и других странах играют важную роль в *социальной защите*

детей и молодежи, обеспечении необходимых для них услуг. В Западной Европе более широко распространены идеи социальной педагогики о воспитании, нежели в США, Великобритании, Ирландии, где социальная работа не включает «работу с молодежью и общиной» (С. Луатрон) и приоритет отдан терапевтическим подходам в практике социальной помощи. В Бельгии, а также в той части Западной Европы, где говорят на нидерландском языке, используется термин «ортопедагогика», близкий к понятиям «социальная педагогика» и «специальная педагогика».

В Канаде не существует понятия «социальная педагогика», используется лишь понятие «социальная работа». Но в компетенцию некоторых канадских социальных работников входит осуществление социально-педагогической деятельности, которая по сфере применения, содержанию, формам и методам напоминает работу, осуществляемую социальными педагогами стран Западной Европы. Канадская система социальной работы продолжает оставаться на сегодняшний день под сильным влиянием положений идеи милосердия, получившей распространение во Франции.

Несмотря на сложности развития собственно педагогического дискурса в зарубежной педагогике во второй половине XX в. социальное направление в педагогической науке занимает прочное место в университетской системе большинства европейских стран. В специальном циркуляре 1971 г. Министерства национального образования Франции подчеркивалось, что школа должна направлять умственное развитие ребенка на осознание им своей взаимосвязи со средой. В докладе группы ученых «Исследование в области воспитания и социализации ребенка» отмечалось, что решение воспитательных проблем в современной Франции должно стать первоочередной задачей страны и что необходимо объединить и активизировать воспитательные силы вокруг общего национального проекта воспитания. В соответствии с этими установками важное место приобретает проблема *педагогической и социокультурной анимации*. Термин «аниматор» был введен

для характеристики организаторов деятельности детей в свободное время после уроков (фр. *animateur* — вдохновитель, руководитель, побуждающий к какой-либо деятельности).

Понятие социально-культурной анимации появилось впервые в послевоенные годы именно в этой стране. Воспитательные инициативы за пределами школы и в широких сферах социальной работы пережили возрождение в конце 1960-х гг. наряду с другими социальными движениями. Одной из причин развития концепции анимации была вновь доказанная важность «общедоступного воспитания» как возможного ответа на причиняемое обществу беспокойство по причине уменьшения общественной активности как в городских, так и в сельских общинах. Другая причина появления анимации заключается в социальных волнениях, связанных с пессимистическими результатами социологических исследований человеческой деятельности, которые вызвали возрождение интереса к социальному действию, демократическим процессам и участию в общественной жизни.

По мнению французских педагогов, в частности Р. Торайя, педагогическая анимация охватывает не только внешкольную и внеурочную деятельность, но активно внедряется в учебно-воспитательный процесс. Анимация находится в тесном взаимодействии с воспитанием в самом широком смысле, поскольку речь идет о всеобъемлющем воспитании, имеющем своей целью всестороннее развитие личности не только в рамках школы, но и на протяжении всей жизни. Деятельность аниматоров строится по двум направлениям: первое имеет общий характер, а второе — специализированный и технический. К первому относятся: ответственные работники профсоюзов, ассоциаций, движений; работники общественно-воспитательных учреждений (библиотек, музеев и т.д.). Ко второму — вожатые детских лагерей, тренеры спортивных клубов, руководители художественной самодеятельности, технических клубов и т.д. Анимация широко распространена в работе с молодежью — в домах, клубах молодежи, различных детских и юношеских организациях, общинных центрах,

досуговых заведениях и т.п. Широкое распространение получили дома культуры молодежи, где молодежь выбирает занятия по интересам, где представлены различные виды культуры и искусства. Популярными являются центры каникул и досуга, обеспечивающие полноценный отдых и воспитание учащихся в свободное время. Их основная цель — физическое, нравственное и эстетическое развитие ребенка. В этих же центрах готовят и аниматоров, преподавателей — организаторов досуга молодежи.

В последние годы получили развитие и иного типа учреждения для анимации. К ним относятся различные культурные центры, которые, в отличие от традиционных, основное внимание уделяют «повседневной культуре». Такие учреждения служат для проведения культурного отдыха и развлечения всех слоев населения независимо от возраста. Новой формой является и работа в жилых кварталах. Она нацелена на улучшение жизненных условий в определенном жилом пространстве. В первую очередь создание возможностей для времяпрепровождения, встреч людей для общения. Новые центры социально-культурной анимации создаются и на предприятиях, особенно в сфере обслуживания широких кругов населения. Успешно используются различные формы социокультурной анимации в сфере туризма, спорта, в медицине (особенно в плане профилактики), а также общественно-политических организациях и группах.

В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах обучения и воспитания «аномальных людей». В Германии активно разрабатываются такие направления педагогической деятельности, как «педагогика наркотиков» (Н. Виланд), «общественное вспомоществование молодежи», «педагогика досуга» (Э. Грэслер), «открытая работа с молодежью» (К.В. Мюллер, Х. Гизекс, В. Толе и др.). В США, во Франции популярными становятся идеи поликультурного (мультикультурного) воспитания (Дж. Бэнкс, С. Нието и др.), выполняющего частично функции гражданского, интернационального воспитания.



Социальная педагогика «постепенно институируется как теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», как работа в социуме».

### § 3. Развитие теоретических представлений о социальном воспитании

В западной научной традиции на протяжении второй половины XX в. проблематика социального воспитания широко рассассирована в социально-гуманитарном знании, вследствие чего проблемы социального воспитания рассматриваются в связи с концепциями социализации (Ч. Коулмэн, Л. Колберг, У. Бронфенбреннер и др.), проблемами теории социальной работы (Р. Грин, П. Эфрос, М. Пейн, Е. Борнеманн, М. Бухка, К. Молленхауэр, А. Гертнер и др.), проблемами развития коммуникативных состояний в процессе обучения (Ф. Бинненфельд, В. Брецинка, Г. Рот, М. Бухка и др.).

Проблемы социальной педагогики тесно увязаны с проблемой *социализации*, которая привлекает внимание специалистов разного профиля, начиная с 1940-х гг. Это было закономерно; «поскольку социализация связана с отношениями, эмоциями и поведением, то она рассматривает самые основные категории социальной подготовки человека» — писал Грэхем Уайт. В зарубежных концепциях социализации анализировались, во-первых, вопросы влияния различных обстоятельств среды на социальное развитие растущего человека:

- молодежной субкультуры;
- групп сверстников (Дж. Коулмэн);
- школы и семьи как институтов социализации (У. Бронфенбреннер и др.);
- роль средств массовой коммуникации;
- социально-воспитательные возможности молодежных организаций и другие.

Во-вторых, предметно выделялись направления оптимизации социализации молодежи при помощи педагогических средств, таких, как:

- общинное воспитание;

- готовность специалиста педагога к решению задач относительно контролируемой социализации;
- организация трудовой занятости молодежи;
- механизмы коммуникативного взаимодействия и другие.

Таким образом, концепции социализации достаточно подробно анализируют процессы освоения человеком социальных ценностей и норм в рамках «относительно направляемой» (государственная политика и государственная система образования) и «относительно социально контролируемой» (воспитание) социализации, в рамках которой присутствует собственно социальное воспитание, а затрагиваемая и обсуждаемая в этих концепциях проблематика имеет непосредственное отношение к целям и задачам социального воспитания.

В связи с развитием теории социальной работы на северо-американском континенте и в Германии (о чем было сказано выше) активно развивается процесс накопления социально-педагогического знания о проблемах помощи. Широко распространены подходы к помощи, основанные на необходимости совершенствования социальных механизмов, способствующих формированию социально одобряемого поведения, расширению спектра приспособительных стратегий и пр. Идеи социального планирования (Г. Флессер), общественного вспомоществования, «коммунальной политики» (Б. Шайд) способствуют поддержанию социальной справедливости, социального мира.

Помощь рассматривается как стимулирование самого человека в стремлении решить проблему (фокусирование на субъективном аспекте социальности) или как изменение внешней социальной ситуации при помощи внешних средств (объективный аспект социальности). Так, «предупреждающее вмешательство» (К. Хуррельманн) представляет собой комплекс средств, направленный на уменьшение расхождений между компетенциями действий индивида и способами, с помощью которых в возможной для себя форме использования их эффективности он борется, с одной стороны, с жизненной ситуацией, а с другой — с социальными требо-

ваниями среды. Опираясь на концепции Э. Эриксона и К. Хуррельманна «педагогика наркотиков» (Н. Виланд) исходит из целесообразности сопровождения подростков в их «столкновении» с существующей культурой потребления наркотиков, так чтобы они смогли создать для себя удовлетворительную социальную позицию как потребители наркотиков или как воздерживающиеся от потребления наркотиков.

В гештальтпедагогике (Ф. Перлс, О.А. Буров) особое внимание уделяется развитию когнитивной, аффективной сфер, которые обеспечивают идентификации и символизации (игры, фантазии, медитации), в конечном итоге помогают межличностному взаимодействию и групповой интеракции.

«Педагогика групповой активности» (К. Молленхауэр) использует идеи групповой активности (группа как оптимальная среда для закрепления демократического поведения) для воспитания молодежи в экстремальных ситуациях. Приведенные концепции концентрируют внимание на психолого-педагогическую поддержку показателей индивидуального развития человека, связанных с выбором собственного понимания социальной ситуации и себя в ней.

В связи с проблемами «школьной социализации» актуализируются проблемы социального поведения, приобретение опыта социального взаимодействия, который обеспечивается наличием/отсутствием у человека определенных знаний, умений, навыков, способов общения, мышления и деятельности, стереотипов поведения, переживаний и ощущений, которые позволяют человеку интериоризировать ценностные ориентации и социальные установки.

Развитие коммуникативности рассматривается как одна из важнейших задач школьной социализации. «Коммуникативная дидактика» (К.Н. Шеффер, К. Шаллер, Б. Крамер) разрабатывает пути устранения психологических барьеров, мешающих продуктивному общению, а также способы группового взаимодействия. Для развития навыков коммуникативного исполнения социальных ролей предлагается широкое

использование тренингов коммуникативной компетентности, которые способствуют гибкости в общении, способности к преодолению конфликтов, поиску компромиссов, способности отстаивать свою точку зрения. В целом исследователи характеризуют средства коммуникативной дидактики как эффективные для социально-эмоционального развития учащихся.

#### **§ 4. Возрождение социальной педагогики в истории новейшей России**

История нового рождения социальной педагогики в России начинается во второй половине 1980-х гг., когда многим деятелям педагогической науки, практики, управления образованием стало понятно, что бурные процессы смены общественно-политической и экономической систем в России приведут к разложению образовательной системы, полностью зависящей от государственного финансирования, опирающейся в своей практической деятельности на предметные методики и теорию коммунистического воспитания, с номенклатурой педагогических должностей, не обеспечивающей всех потребностей воспитания и образования, особенно в части социально-педагогических проблем. За годы советского государственного патернализма в значительной мере деградировала семья как институт социализации, школа объективно не могла в полной мере компенсировать семейные пробелы в воспитании, деятельность служб опеки и попечительства носила преимущественно репрессивный характер. Появлялось всё больше детей, проблемы которых не вписывались в круг функций образовательных учреждений, а педагогические работники не были подготовлены к их решению.

В педагогической науке активизируются исследования, посвященные проблемам социализации:

- взаимосвязь стихийных воздействий среды и организованных средствами образования (В.А. Караковский, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова);

- влияние факторов, институтов и агентов социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн);
- освоение воспитанниками норм, ценностей, установок общества (Б.П. Битинас, Л.П. Буева, В.В. Сериков);
- творческую самореализацию личности в социуме (Е.В. Бондаревская).

Серьезная теоретическая и экспериментальная проработка этих аспектов, без сомнения, обогащала педагогику в целом, способствовала формированию теоретико-методологических основ обновленной социальной педагогики.

Задача научно-методической разработки новой должности — *социального педагога* — была поставлена перед Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК «Школа-микрорайон») в 1989–1991 гг. ВНИК был создан совместно с Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР на основе лаборатории воспитательной работы по месту жительства. Руководителем ВНИКа была назначена В.Г. Бочарова. За три года работы ВНИКа на его экспериментальных площадках был развернут социально-педагогический эксперимент, одним из направлений которого была отработка параметров новой профессии. В 1991 г. система образования получила «своего» социального работника не только по содержанию деятельности, но и по названию. Должность социального педагога успели ввести только в систему образования, хотя по стратегическим замыслам это должна была быть педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям ведомственной, типовой и видовой (учрежденческой) модификации на основе единой квалификационной характеристики. Поэтому предполагалось постепенно «продвигать» ее в систему социального обеспечения, культуры, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства и другие ведомства, причем не только в ведомства социальной сферы, но везде, где требуются профессии типа «человек — человек». В настоящее время должность социального педагога имеется в системе образования, социальной защиты,

органов по делам молодежи, в отдельных случаях — в учреждениях здравоохранения, на производстве, в системе внутренних дел, культуры, социальной защиты, хотя это, скорее, все же исключения, а не правило.

В теоретическом аспекте развитие социально-педагогического знания оказывается тесно связано с разработкой проблем социального воспитания как ключевой категории социальной педагогики. Часть исследователей связывает данный феномен с организацией воспитания в социальной среде (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, В.А. Фокин и др.). Социальное воспитание анализируется в контексте теории социальной работы как социальная помощь, нацеленная на изменение и формирование личности в специфических ситуациях затрудненности функционирования (М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Я. Олиференко, С.А. Расчетина и др.). Социально-философская трактовка социального воспитания ориентирует осмысление социального воспитания в предельно широких связях общественной жизни, как культуры, экономики, социальной политики и пр. (А.И. Арнольдов, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина и др.).

Собственно педагогическая интерпретация социального воспитания (Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.А. Галагузова и др.) формируется за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека: в социальной активности, в социальной защите, в социальном успехе, в приобщении к духовно-нравственным ценностям. В качестве таких средств выступают: детское движение (Л.В. Алиева), детская общественная организация (А.В. Волохов, Э.А. Мальцева) и детское общественное объединение (А.Г. Кирпичник), дополнительное образование (Б.В. Куприянов), социокультурная анимация (И.И. Шульга), детский летний отдых и занятость детей (Л.И. Тимонина), место жительства (Р.В. Данилов, Н.Е. Романюта), социально-педагогическая поддержка (М.И. Рожков) и другие.

Дальнейшее развитие социальной педагогики в России связано с решением ряда задач. Это, *во-первых*, задача сохранения (наряду с развитием) того социально-педагогического знания, которое возникло на предыдущих этапах развития социально-педагогической науки и практики. Несмотря на ряд теоретических разногласий между различными научными школами, это знание составляет основу, фундамент, имеющий абсолютную ценность.

*Во-вторых*, очевиден «выход» социально-педагогического знания за пределы только педагогического знания. Социальная педагогика имеет потенциал самостоятельной междисциплинарной дисциплины, изучающей пути гармонизации человека и общества.

*В-третьих*, в социальной педагогике усилится проблема специализации кадров и можно предположить, что накопленное знание о социально-педагогической практике позволит выйти на новый уровень их взаимоотношений. Этот уровень определяется тем, что результаты теоретических исследований начинают и будут «вести» за собой социально-педагогическую практику.

Вместе с тем нельзя не видеть весьма противоречивый характер воздействий на развитие социальной педагогики. С одной стороны, расширение функциональной значимости социальной сферы, рост числа людей, занятых в различных ее секторах, объективная потребность самого социума в облагораживании, «очеловечивании» предполагают расширение спектра и углубление воздействий социальной педагогики на все институты социума. С другой стороны, субъективный (человеческий) фактор, имеющий не меньшее влияние на развитие социума, а следовательно, и той его части, которая связана с социально-педагогической практикой, вольно или невольно изменяет условия развития социальной педагогики.

Не может не тревожить ситуация с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Наблюдается настойчивое стремление ограничить потенциал социальной педагогики с институциональной

(только образовательные учреждения) и объектной (дети, имеющие социальные проблемы в развитии) стороны. Процесс распространения социально-педагогической деятельности в разные секторы социальной сферы и другие сферы жизнедеятельности общества затруднен. Специалисты отмечают падение престижа социальной педагогики в целом и профессии социального педагога — в частности.

Несмотря на сложные условия возникновения и становления, непрекращающиеся научные споры и разногласия между представителями различных школ, разные мировоззренческие основы формирования, социальная педагогика продолжает развиваться. Она выступает как относительно самостоятельная научная дисциплина, возникшая в рамках педагогической науки, все более приобретающая характер междисциплинарной науки и отражающая специфическую часть социально-педагогической практики. Вступив в новый период развития, социальная педагогика будет приобретать новые черты и как образовательный комплекс, который подготовит социальных педагогов — представителей корпуса специалистов социальной сферы.



### **Вопросы для самоконтроля**

1. Что способствовало развитию немецкой социальной педагогики?
2. Почему дальнейшее развитие оказалось социальной педагогикой связано с социальной работой?
3. В чем выражается социальная направленность педагогических подходов после Второй мировой войны?
4. Какие идеи философско-антропологического знания сыграли особое значение для развития социальной педагогики во второй половине XX в.?
5. Как дискуссия 1960-х гг. повлияла на развитие социальной педагогики в Германии?
6. Почему дальнейшее развитие социальной педагогики оказалось связано с социальной работой?
7. Как связано исследование проблем социализации в России с дальнейшим развитием социально-педагогической теории?





### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проанализируйте особенности социальной педагогики в одной из зарубежных стран по плану:
  - исторические корни социальной педагогики;
  - нормативно-правовой статус;
  - цели и задачи социально-педагогической деятельности;
  - сферы социально-педагогической практики;
  - подготовка специалиста;
  - отношения с социальной работой.
2. Сделайте обзор проблем, касающихся развития социальной педагогики на основе анализа тематики статей журнала «Педагогика» за последние 5 лет.
3. Сравните проблемное поле социальной педагогики и социальной работы, выделите понятийный аппарат, сформулируйте свое понимание соотношения данных отраслей знания и сфер практики в современной ситуации.
4. Подготовьте самостоятельно ответ на вопрос: «Особенности подготовки социальных педагогов в России на современном этапе».



### **Литература**

1. *Борисенков В.П.* Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1. С. 3–10.
2. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. — М.: SvR-Аргус, 1994.
3. *Говоров В.С.* К проблеме возрождения социальной педагогики // Судьба российского образования — Судьба России. — СПб., 1995.
4. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. — М., 2009.
5. *Мудрик А.В.* Социализация человека. — М., 2004.
6. Новые ценности в образовании // Культура и мультикультурная средняя школа. Вып. 4. — М.: Инноватор, 1996.
7. Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы международ. науч.-практич. конф. (Москва, 2002). — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.

8. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: проблемы и пути их решения. — Свердловск, 1991.
9. *Фирсов М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект). — М., 1997.
10. *Расчетина С.А.* Социальная педагогика — развивающаяся область образования. — Псков, 1998.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ ПОСТИНДУСТРИАЛИЗМА (ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ)**

Дальнейшее развитие социальной педагогики возможно при осмыслении тенденций социального развития общества, культуры и возможностей педагогики адекватно отвечать на эти вызовы.

В середине XX в. уже был вполне осознан переходный характер того типа социальности, который несло индустриальное общество. Этим новым типом социальности стало постиндустриальное (информационное) общество. Само понятие «постиндустриальное общество», появившееся в США в 1950–1960-е гг. (Д. Рисмен, Д. Белл), связывалось с рационалистической трактовкой линейного прогресса, экономического роста, осуществлявшегося на основе технического прогресса и увеличивающегося свободного времени. Начиная с 1970-х гг. и особенно в 1980–1990-е гг. постиндустриальное общество рассматривается как качественно новая ступень развития всего человечества (О. Тоффлер, М. Понятовский, И. Масуда).

В условиях становления постиндустриального общества происходит переход ведущей роли от материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным, от овеществленного труда к живому. Происходит движение от единообразия, стандартизации и унификации производства и социального бытия к развитию многообразия всех форм общественной жизни. «Мерой всех социальных вещей», основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил. На смену социально-ролевого способа

индивидуальной человеческой жизнедеятельности (традиционной для индустриального общества и подчиняющего личность функциональным императивам общественных структур) приходит новый, более адекватный самой природе человека. Человек из «винтика» социальной машины превращается в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности.

Социокультурная самоидентификация личности происходит в условиях отрыва человека от традиционных социальных групповых структур, которые начинают разрушаться; происходит возрастание ощущения личной свободы, что дополняется возможностью выбора самых различных видов деятельности. Зависимость личности от ее социокультурной среды не просто ослабевает, а приобретает обратную тенденцию — социальные структуры начинают всё больше зависеть от состояния духовного мира личности, от процессов, протекающих в ее сознании. Человек становится подлинно общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и живущей содержательной, счастливой жизнью.

Начиная с 1960-х гг. постиндустриальный тип социальности способствовал появлению в массовом педагогическом сознании новых проблем, отражающих реальные противоречия и потребности воспитательно-образовательной практики. В современных условиях постиндустриального общества происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбу общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству.

Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения.

«В «интимистском» обществе, которое всё мерит на «аршин психологии», — как это отмечает Д. Рисмен, — аутентичность и искренность становятся главными добродетелями, и индивиды, поглощенные своим собственным «Я», оказываются всё более неспособными «играть» социальные роли: мы стали актерами, лишенными искусства».

Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общения рано или поздно приводят к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. Как итог, личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации. И.С. Кон вслед за Э. Динером утверждает, что деиндивидуализация притупляет остроту самосознания и принижает значение «Я», что в итоге приводит к снижению чувства социальной ответственности субъекта. Можно с уверенностью утверждать, что правомерен и обратный процесс: десоциализация личности приводит к разрушению «Я». Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, так как отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

Таким образом, задача стоит не просто «вписать» в конкретные нормы и правила реального социума современного человека, а совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. Содержание воспитательной проблематики фактически нацеливает педагога на разрешение центрального противоречия социализации между «...мерой приспособления человека к обществу и степени его обособления в обществе» (А.В. Мудрик).

В такой ситуации особое значение приобретает эффективное осуществление именно воспитания, нацеленного на разрешение всех тех проблем и противоречий, которые возникают в процессе социализации человека в реальном социуме, т.е. социального воспитания.

Однако здесь вновь возникает вполне закономерный вопрос: а готовы ли традиционные воспитательные институты взять на себя ответственность за разрешение этого противоречия, если известно, что в эпоху социальных перемен везде и повсюду наблюдается снижение их эффективности. Ответ очевиден: если и готовы, то лишь отчасти. А потому школа и другие воспитательные институты просто обязаны брать на себя большую ответственность за социальное воспитание и подготовку молодежи к реальной жизни. Принимая и осознавая эту задачу в общих чертах, школа и общество испытывают известные проблемы с пониманием того, к какому обществу, каким социальным, морально-нравственным нормам и ориентирам, перспективам и ожиданиям им следует готовить новые поколения.

Представления об обществе постиндустриального типа либо как сверхиндустриальном, основанном на материальных основах, научно-техническом прогрессе, либо как социально-стабильном влияют на обоснование «макроориентации» целей педагогики. Проблемы общества связывают с оптимальностью выбора адекватной технологии. В «неотехнократических» (А. Веллмер, Г. Миалере, Ю. Хабермас) и «эколого-технократических» (Б. Коммонер) концепциях воспитания достаточный уровень образованности человека становится главным средством эффективного и рационального социального существования (разрешение любых конфликтов, формирование демократичности, толерантности и пр.).

Нравственность как «макроориентация» направленности задач воспитания выражается в том, что в постиндустриальном обществе актуализируется задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, подкрепленное достаточно прочными научными знаниями. Должно быть достигнуто «осознание того, что наше поколение — первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подо-

рвут будущее наших детей. Актуализируется требование согласованности самореализации и соборности, «мужество быть собой и мужество быть частью какого-то сообщества, отдать себя общему делу» (П. Тиллих).

Влияние гуманистических идей оказывает влияние на субъективный уровень целеполагания воспитательных задач. В дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) признается необходимость развития потребности в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими». На смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность, значительно возрастает потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности. Речь идет о воспитании меры внушаемости (способности подчиняться, принимать участие) и самостоятельности, что в конечном итоге обуславливают пассивность или решительность человека. По мнению О. Больнова, «одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, — осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни».

Таким образом, развитие социальной педагогики сегодня напрямую связано с определением содержательных ориентиров, которые необходимо определить для того, чтобы ответить на вызовы эпохи, чтобы суметь обозначить и последовательно отстоять свое предметное и профессиональное пространство. Наряду с возможностями дальнейшего совершенствования социальной педагогики как «помогающей деятельности» (что происходит в западной традиции), как общефилософского подхода к социальным проблемам воспитания, одной из перспектив остается осмысление социальной педагогики через призму социального воспитания. Это опирается на сложившуюся педагогическую традицию. Это подкреплено состоянием социально-педагогического знания,

которое фиксирует данное понятие как ключевое для всех концепций социальной педагогики.

П. Барт, завершая один из первых исторических обзоров социально-педагогической идеи в начале XX в., пафосно, но искренне соглашался вслед за И. Гете: «Пусть никто не думает, что можно пересилить первые впечатления юности. Эти впечатления должны быть не только словами, но и переживаниями социального чувства и социальной воли. Вызывать их ежедневно и ежечасно — вот в чем заключается великая задача социальной педагогики». С этим сложно спорить.



## ЛИТЕРАТУРА

### Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. Ф. Прюс, Ф. Беттмер; пер. с нем. Н. Хельд, О. Бурковой. — М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. — 306 с.
2. Алиева Л.В. Детское движение — субъект воспитания: теория, история, практика. — М.: МАКС Пресс, 2002.
3. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
4. Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. — М., 1994, 1995.
5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987. — 558 с.
6. Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — 479 с.
7. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: в 2 т. Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья / сост. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994. — 400 с.
8. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: в 2 т. Т. II. Мир переломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и

- их современников / сост. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. — М.: АО «Аспект Пресс», 1994. — 352 с.
9. *Бадя Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России. — М., 1994.
  10. *Барг М.А.* Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки // *Цивилизации*. — М.: Наука, 1993. Вып. 2. С. 8–17.
  11. *Басов Н.Ф.* История социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
  12. *Безрогов В.Г.* Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. — М.: ИТОП РАО, 2002. — 114 с.
  13. *Безрогов В.Г.* Учитель и его ученики в текстах Нового Завета // *Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии*. Вып. 15. — М.: УРАО, 2002. — 160 с.
  14. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. — М.: Academia, 2004. CLXX, 783 с.
  15. *Беляев В.И.* Социальная педагогика: методология, теория, история / В.И. Беляев, Е.Н. Салтанов. — М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2004.
  16. *Беляева Л.И.* Учреждения для несовершеннолетних правонарушителей в России. — Белгород, 1998.
  17. *Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования. — М., 1994.
  18. *Богуславский М.В.* XX век российского образования. — М.: ПЕР СЭ, 2002.
  19. *Богуславский М.В.* Детское движение в России: между прошлым и будущим. — М., 2007.
  20. *Бочарова В.Г.* Педагогика социальной работы. — М.: SvR-Аргус, 1994.

21. *Буева Л.П.* Личность и среда // Ребенок в системе коллективных отношений: тез. докл. к выездн. засед. лаб. в Ленинграде 28 июня 1972 г. — М., 1972. С. 3–16.
22. *Василькова Ю.В.* Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. — М., 1999.
23. *Василькова Ю.В.* Социалисты-утописты об образовании и воспитании: идеал человека будущего. — М.: Педагогика, 1989. — 184 с.
24. Воспитательные колонии: 135 лет развития // Преступление и наказание. 2001. № 12. С. 26–29.
25. *Вульфев Б.З.* Социальная педагогика и процесс формирования личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. — М.: Тула, 1993. Т. 1. С. 59–71.
26. *Вульфсон Б.Л.* Педагогика прагматизма: Джон Дьюи // Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. — М.: УРАО, 2003. С. 182–203.
27. *Галагузова М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. — Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. Вып. 3. С. 168–184.
28. *Горячев М.Д.* Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. — Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 1998. — 132 с.
29. *Гурьянова М.П.* Сельская школа и социальная педагогика. — Мн.: Амалфея, 2000. — 448 с.
30. *Джурицкий А.Н.* Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ. — М.: Прометей, 2006. — 158 с.
31. *Джурицкий А.Н.* Развитие образования в современном мире. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2003. 240 с.
32. Европейская педагогика от античности до Нового времени (исследования и материалы): сб. науч. тр.: в 3 ч. / под ред. В.Г. Безрогова, Л.В. Мошковой. — М.: ИТПИМИО РАО, 1993. Ч. 3. — 214 с.

33. *Егоров С.Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX века: истор.-пед. очерк. — М.: Педагогика, 1987. — 152 с.
34. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. — М., 1963.
35. *Загвязинский В.И.* Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский [и др.]. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 160 с.
36. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.
37. История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева. — М.: Гардарики, 2003.
38. История социальной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.
39. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. — М., 2000.
40. *Козлов А.А.* Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы. — М., 1998.
41. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. — М., 1987.
42. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. — М., 1988.
43. *Корнетов Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. — М.: ИТПиМИО РАО, 1994.
44. *Кошелева О.Е.* Основы православной педагогики в Древней Руси // *Европейская педагогика от античности до*

- Нового времени: сб. науч. тр.: в 3 ч. — М.: ИТПиМИО РАО, 1993. Ч. 2. С. 3–34.
45. *Кудинов В.А.* Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. — СПб., 2000.
  46. *Кузьмин К.В.* История социальной работы за рубежом и в России: с древности до начала XX века / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
  47. *Куломзина С.С.* Миры за мирами: воспоминания русской эмигрантки. — Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирма, 1993. 200 с.
  48. *Липский И.А.* Социальная педагогика: методологический анализ: учеб. пособие. — М.: ТЦ «Сфера», 2004.
  49. *Малинин Г.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М., 1993.
  50. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика — М.: Гардарики, 2002.
  51. *Марру А.* История воспитания в античности: Греция. — М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998. — 425 с.
  52. *Маслова Н.Ф.* Рабочая книга социального педагога: пособие для самообразования. — Орел: Книга, 1995. 157 с.
  53. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. — М., 2009.
  54. *Мудрик А.В.* Социализация вчера и сегодня. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 432 с.
  55. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. — М.: Академия, 2006.
  56. *Никитин В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1999.
  57. *Никитина Л.Е.* Социальная педагогика. — М.: Академический проект, 2003.

58. Новые ценности в образовании: культура и мультикультурная средняя школа. Вып. 4. — М.: Инноватор, 1996.
59. *Осовский Е.Г.* Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании: 20-е — 50-е годы XX века. Режим доступа: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarubl.htm> — заголовок с экрана.
60. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
61. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX—XX в. / под ред. Э.Д. Днепров [и др.]. — М.: Педагогика, 1991.
62. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: 1941—1961 гг. — М., 1989.
63. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 1. (с древнейших времен до Великой французской революции): эксперим. учеб. пособие. — М.: Изд-во АПН СССР, 1988.
64. Очерки истории воспитания и педагогической мысли народов древнего средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. — М., 1988.
65. *Певзнер М.Н.* Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX — начала XX в.: монография. — Новгород: Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого, 1996. — 181 с.
66. Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования: основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 2002). — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.
67. *Плоткин М.М.* Социальное воспитание школьников. — М., 2003.
68. Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. — М.: Педагогика, 1973. — 318 с.

69. *Просветова Т.С.* Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России: монография. — М.: Прометей, 2003.
70. *Расчетина С.В.* Социодидактика: история и теория социальной педагогики: монография / С.В. Расчетина, О.М. Зайченко. — Новгород: Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. — 344 с.
71. *Ромм Т.А.* Исторические очерки российской социальной работы / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.В. Скалабан. — Новосибирск, 1999. Гл. 2.
72. *Ромм Т.А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. — Новосибирск: Наука, 2007. — 380 с.
73. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения. — Свердловск, 1991.
74. *Склярова Т.В.* Профессиональная подготовка социальных педагогов в конфессионально-ориентированных высших учебных заведениях. — М., 2008. — 364 с.
75. *Сластенин В.А.* Социальная педагогика и социальная работа: личность и профессия // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. — М.; Тула, 1992. Т. 2. С. 265–274.
76. *Словарь социальной педагогики / авт.-сост. Л.В. Мардахаев.* — М., 2002.
77. *Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования.* — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. 148 с.
78. *Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Гагагузовой.* — М., 1999.
79. *Социальная педагогика: монография / под ред. В.Г. Бочаровой.* — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. — 368 с.
80. *Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина.* — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
81. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т.Ф. Ярковой, В.Г. Бочаровой.* — М.: Тула, 1993.

82. *Фирсов М.В.* История социальной работы. — М., 2004.
83. *Фрадкин Ф.А.* Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. — М., 1995.
84. *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: очерки развития педагогической теории: пер. с нем. — М.: Педагогика, 1979. — 160 с.
85. Хрестоматия: педагогика Российского Зарубежья. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 528 с.
86. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. — М., 1981.
87. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Ч. 1. Зарубежная история / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. — Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001.
88. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Ч. 2. Отечественная история / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. — Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001.

### *Источники по истории социальной педагогики*

1. *Аристотель.* Никомахова этика // Аристотель. Соч.: в 4 т. — М.: Мысль, 1984. Т. 4. С. 53–294.
2. *Аристотель.* Политика // Аристотель. Соч.: в 4 т. — М.: Мысль, 1984. Т. 4. С. 375–644.
3. *Барт П.* История социально-педагогической идеи. — Госиздат Украины, 1923. — 32 с.
4. *Белинский В.Г.* О воспитании детей вообще и о детской книге // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987.
5. *Бехтерев В.М.* Вопросы общественного воспитания // Вестник воспитания. 1909. № 9. С. 103–141.
6. *Блонский П.П.* Курс педагогики: введение в воспитание ребенка. — М.: Т-во «Залруга», 1918. — 202 с.



7. *Герье В.И.* Записка об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки. — СПб., 1897.
8. *Горбунов-Посадов И.Н.* Несколько вступительных слов // Свободное воспитание. 1907–1908. № 1. С. 1–14.
9. *Гришаков Н.П.* Трудовая школа: опыт новой школы в до-революционной России. — Орел, 1923. — 70 с.
10. *ДБ.* Общественная педагогика // Вестник воспитания. 1899. № 8. С. 61–68.
11. *Демков М.И.* История русской педагогики: древнерусская педагогика (X–XVII вв.). — М., 1913. Ч. 1. — 302 с.
12. Дети эмиграции: сб. ст. / под ред. В.В. Зеньковско-го. — Прага: Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, 1925. — 251 с.
13. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. С. 55–215.
14. *Дриль Д.А.* Тюрьма и принудительное воспитание // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 304–315.
15. *Дриль Д.А.* Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общественное значение // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 315–327.
16. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
17. *Дьюи Дж.* Школа и общество. — М: Госиздат, 1925. — 164 с.
18. *Дюркгейм Э.* Социология образования. — М.: Интор, 1996. — 432 с.
19. *Елецкий В.* О трудовых дружинах учащихся для оказания помощи в полевых работах семьям, призванным на войну // Русская школа. 1917. № 6. С. 55–75.

20. Жуков И. Русский скаутизм: краткие сведения об организации юных разведчиков. — Пг., 1916. — 32 с.
21. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Школа-Пресс, 1996. — 271 с.
22. Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX в. — Париж, 1960. — 55 с.
23. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Психология детства. — Екатеринбург, 1995. С. 294–344.
24. Иванов В.Д. Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции. — М.; Л.: Учпедгиз, 1932. — 88 с.
25. Ильин И.А. Семья и социализация личности: хрестоматия: педагогика Российского Зарубежья. — М., 1996. С. 76–100.
26. Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания. — М.: Раб-к просвещения, 1925. — 190 с.
27. Иорданский Н.Н. Основы социального воспитания в народной школе. — М.: Изд-во журнала «Народный учитель», 1919. — 90 (6) с.
28. Калашников А.Г. Предмет и задачи советской педагогики в переходный период // Вопросы советской педагогики. 1929. №1. С. 10–19.
29. Кампанелла Т. Город Солнца. — М.: Изд-во АН СССР, 1954. — 228 с.
30. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч.: в 6 т. — М., 1966. Т. 6. — 743 с.
31. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. — М., 1980. С. 445–504.
32. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
33. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. — Пг.: Земля, 1915. XXI. — 746 с.
34. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. — СПб.: Земля, 1914. — 212 с.

35. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс // Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
36. *Каптерев П.Ф.* Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко — М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1913. — 220 с.
37. *Кей Э.* О воспитании // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. — Гос. изд-во Украины, 1924. С. 33–56.
38. *Кершенштейнер Г.* Основные вопросы школьной организации. — СПб.: Школа и жизнь, 1911. — 139 с.
39. *Киреевский И.В.* Записка о направлениях и методах первоначального образования народа и России // Критика и эстетика. — М., 1979. С. 383–392.
40. *Ключевский В.О.* Боярская Дума Древней Руси. Добрые люди Древней Руси. — Репр. изд. — М.: Ладомир, 1994. УИ. 547. — 20 с.
41. *Ключевский В.О.* Два воспитания // Ключевский В.О. Собр. соч.: в 9 т. — М.: Мысль, 1990. Т. IX. С. 5–23.
42. *Коменский Я.А.* О развитии природных дарований // Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. — М., 1982. Т. 2. — 576 с.
43. *Кондорсе Ж.А.* Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. — М.: Соцэкгиз, 1936. — 266 с.
44. *Конникова Т.Е.* Некоторые психологические вопросы воспитания личности в коллективе // Тез. докл. на II съезде общества психологов. Вып. 5. — М., 1983. С. 54–56.
45. Красково-Малаховское среднее учебное заведение для детей обоего пола. — М., 1912. — 12 с.
46. *Красновский А.А.* Русская педагогическая мысль накануне революции: итоги окружных съездов в 1916 г. // Новая школа. 1918. № 3. С. 35–49.
47. *Красуский В.А.* Краткий исторический очерк Императорского Московского воспитательного дома. — М., 1878. — 238 с.

48. *Крупенина М.В.* В борьбе за марксистскую педагогику / М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин. — М.: Работник Просвещения, 1929. — 185 с.
49. *Крупенина М.В.* Основы социального воспитания // Вопросы пролетарской педагогики. — М., 1925. Вып. II. С. 39.
50. *Крупская Н.К.* Воспитание // Пед соч.: в 6 т. — М.: Педагогика, 1979. Т. 3. С. 368–386.
51. *Крупская Н.К.* К вопросу о целях школы // Крупская Н.К. Пед. соч.: в 6 т. — М.: Педагогика, 1978. Т. 2. С. 172–173.
52. *Крупская Н.К.* Народное образование и демократия. — М.-Л.: — Нижнеполиграф, 1930. — 160 с.
53. *Крупская Н.К.* Общественное воспитание // Крупская Н.К. Пед. соч.: в 6 т. — М.: Педагогика, 1978. Т. 2. С. 155–160.
54. *Крупская Н.К.* О школьном самоуправлении // Свободное воспитание. 1914/1915. С. 19–30 с.
55. *Лебедев С.* Трудовые дружины учащейся молодежи в деревне // Русская школа. 1911. № 1. С. 26–35.
56. *Левитин С.А.* Трудовая школа. Теория и принципы. — М., б.и., 1919. — 140 с.
57. *Левицкая Е.С.* Школа Левицкой // Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: в 2 ч. Ч. II. Отечественная история / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова. — Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2003. С. 174–180.
58. *Лозинский Е.* Общественно-психологические основы воспитания // Вестник воспитания. 1900. № 3. С. 1–31.
59. *Лозинский Е.* Поворотный пункт в развитии современной педагогики // Образование. 1903. № 8. С. 1–21.
60. *Лосский Н.О.* Индустриализм, коммунизм и утрата личности // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. — М.: Институт практической психологии, 1996. С. 35–45.
61. *Лосский Н.О.* Характер русского народа: в 2 кн. — М., 1990. Кн. 1. — 63 с.

62. *Луначарский А.В.* Воспитание нового человека // О воспитании и образовании / под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. — М: Педагогика, 1976. С. 269–300.
63. *Луначарский, А.В.* Воспитательные задачи советской школы: Социалистическая революция и воспитание: стенограмма доклада на совещании преподавателей общественных работников // Народное просвещение. 1928. № 7. С. 2–10.
64. *Луначарский А.В.* О воспитании и образовании. — М: Педагогика, 1976. — 634 с.
65. *Луначарский А.В.* Философская школа и революция // О воспитании и образовании / под ред. А.М. Арсеньева [и др.]. — М: Педагогика, 1976. С. 116–137.
66. *Макаренко А.С.* Выступление на заводе «Шарикоподшипник» 24 октября 1936 г. // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. — М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
67. *Макаренко А.С.* Общие вопросы теории педагогики: воспитание в советской школе // Макаренко А.С. Собр. соч.: в 7 т. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1960. Т. 5. — 558 с.
68. *Макаренко, А.С.* Педагогические сочинения: в 8 т. — М.: Педагогика, 1985. Т. 5. — 333 с.
69. *Манхейм К.* Очерки социологии знания. Проблема поколений — состязательность — экономические амбиции. — М.: ИНИОН РАН, 2000. — 162 с.
70. *Маркс К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 30 т. — М.: Политиздат, 1960. Т. 16. — 467 с.
71. *Медведков А.П.* Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении для самообразовательного и специально-педагогического характера школ. — СПб.: Изд-во Башмакова, 1912. — 300 с.
72. *Медынский Е.Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника. — М.: Наука, 1916. — 327 с.
73. *Монтескьё Ш.* О духе законов // Монтескьё Ш. Избранные произведения. — М: Мысль, 1955. С. 159–734.

74. *Монтессори М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики. — М.: Астрель, 2005. — 272 с.
75. *Мор Т.* Утопия. — М.: Госполитиздат, 1978. — 799 с.
76. Московский городской университет им. А.Л. Шанявского. — М., 1914. — 268 с.
77. *Мусин-Пушкин А.А.* Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России. — СПб., б.и., 1912. Т. 2. — 357с.
78. Народный дом. Социальная среда, организация и оборудование народного дома. — Пг., 1918. — 424 с.
79. *Наторп П.* Воспитание и общность // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. — Гос. изд-во Украины, 1924. С. 232–266.
80. *Наторп П.* Культура народа и культура личности: шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургск. ун-та. — СПб.: О. Богданова, 1912. — 198 с.
81. *Наторп П.* Песталоцци. Его жизнь и его идеи. — СПб.: Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1912. — 104 с.
82. *Наторп П.* Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности. — СПб., 1911. XXVI. — 360 с.
83. *Николаева М.* Основная задача воспитания в средней школе // Русская жизнь. 1913. № 3. С. 22–30.
84. *Новгородцев П.И.* Введение в философию права. Кризис современного правосознания. — СПб.: Изд-во «Лань», Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2000. — 352 с.
85. *Новиков Н.И.* О воспитании и наставлении детей // Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения / под ред. М.Ф. Шабаевой. — М.: Педагогика, 1959.
86. *Оуэн Р.* Избр. соч.: в 2 т. — М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950. Т. 1. — 416 с.
87. *Пантюхов О.И.* Памятка русского разведчика. — Пг., 1912. — 45 с.
88. Педагогика среды и методы ее изучения / под ред. М.В. Крупиной. — М.: Работник просвещения, 1930. — 240 с.

89. Педагогические идеи Роберта Оуэна: избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. — М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. — 263 с.
90. *Песталоцци И.Г.* Взгляды, опыты и средства, способствующие успеху природосообразного метода воспитания // Избранные пед. сочинения: в 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 2. С. 112–173.
91. *Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 2. С. 49–73.
92. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1985. С. 29–51.
93. *Пирогов Н.И.* Школа и жизнь // Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1985. С. 198–209.
94. *Писарев Д.И.* Исторические идеи Огюста Конта // Сочинения Д.И. Писарева. Полное собрание: в 6 т. — СПб.: Тип. «Общественная польза», 1894. Т. 5. С. 313–464.
95. *Писарев Д.И.* Школа и жизнь // Писарев Д.И. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1984. С. 144–215.
96. *Платон.* Государство. Законы. Политик. — М.: Изд-во «Мысль», 1998. — 798 с.
97. *Платон.* Федон. Пир. Парменид. — М.: Изд-во «Мысль», 1999. — 528 с.
98. *Победоносцев К.П.* Воспитание характера в школе // Антология по истории России (первая половина XX в.): учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. — М.: Академия, 2000. С. 162–169.
99. *Попов В.А.* Бой-скауты. Руководство самовоспитания молодежи по системе «скаутинг». — М., 1917.
100. *Преображенский В.С.* Бой-скауты, практическое воспитание по системе Баден-Пауэлла. — М.: Пединститут им. Шелопутина. 1915.
101. *Рубинштейн М.М.* Общественное или семейное воспитание? — М.: Изд-во «Задруга», 1916. — 120 с.

102. *Рукавишников К.В.* Московский городской Рукавишниковский приют: сообщ., сделанное 31 января 1891 г. — М., 1891. — 21 с.
103. *Рукавишников К.В.* Систематический указатель к трудам первых четырех съездов представителей исправительных заведений для малолетних. — М., 1897. — 45 с.
104. *Руссо Ж.-Ж.* Пед. соч.: в 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 1. — 653 с.
105. *Св. Иоанн Златоуст.* О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: исследования и материалы: сб. науч. тр. Вып. I. Ч. 2. — М, 1990. С. 115–142.
106. «Сетлемент»: краткий очерк возникновения и трехлетней деятельности Московского Сетлемента с 1905 по 1908 г. — М., 1908. — 34 с.
107. *Синицкий Л.Д.* Из итогов социально-педагогического движения // Вестник воспитания. 1915. № 7. С. 1–46 (начало).
108. *Синицкий Л.Д.* Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом. — М., 1922. С. 3–187.
109. *Соколов П.А.* История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 5–34.
110. *Соловьева Е.* Тип новой школы: доклад, читанный в Лиге народного образования. — СПб., 1907. — 16 с.
111. *Сорокин П.А.* Основные черты русской нации в двадцатом столетии // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. С. 463–489.
112. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
113. *Тезавровская Л.С.* Народный детский сад Кружка совместного воспитания и образования детей. — М., 1914. — 12 с.



114. Толстой Л.Н. В чем моя вера: сб. ст. — Тула: Приок. кн. изд-во, 1989. — 303 с.
115. Толстой Л.Н. О задачах педагогики // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 37–40.
116. Тотомианц Е. Детские и юношеские организации // Вестник воспитания. 1916. № 7. С. 146–162.
117. Третьякова А. Детская площадка и ее воспитательное значение // Свободное воспитание. 1907–1908. № 4. С. 59–66.
118. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1974. Т. 1. С. 51–124.
119. Ушинский К.Д. Предисловие к монографии «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» // Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6 т. — М.: Педагогика. Т. 5. С. 11–12.
120. Ушинский К.Д. Школьные реформы в Северной Америке // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861. — М.—Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. С. 167–203.
121. Фихте И.Г. Назначение человека. — СПб.: Изд. журн. «Жизнь для всех», 1913. — 200 с.
122. Фребель Ф. Воспитание человека // Фребель Ф. Избранные сочинения: в 2 т. — М.: Изд-во Тихомирова, 1913. Т. 1. — 359 с.
123. Френе С. Избр. пед. соч.: пер. с фр. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.
124. Фурье Ш. О воспитании при строе гармонии. — М.: Учпедгиз, 1939. — 144 с.
125. Хомяков А.С. Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987. С. 46–64.
126. Хопров В. Письмо из Парижа // Вестник воспитания. 1900. № 7. С. 105–131.

127. *Чарнолуцкий В.И.* Итоги общественной мысли в области образования. — СПб.: Знание, 1906. — 80 с.
128. *Чарнолуцкий В.И.* Съезды по народному образованию. Сборник пост. и резолюций всерос. и обл. съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного и дошкольного) с подробным алфавитным указателем содержания. — Пг., 1915. X. — 345 с.
129. *Чехов Н.В.* Типы русской школы в их историческом развитии. — М.: Мир, 1923. — 149 с.
130. *Шацкий С.Т.* Изучение жизни и участие в ней // Шацкий С.Т. Пед. соч. — М.: Просвещение, 1964. Т. 2. С. 286–305.
131. *Шацкий С.Т.* Методические пути Первой опытной станции за 10 лет // Пед. соч. — М.: Просвещение, 1964. Т. 3. С. 354–365.
132. *Шелгунов Н.В.* Основы рационального воспитания / Н.В. Шелгунов // Дело. 1871. № 8. С. 1–53.
133. *Шрайбер А.* Социальное воспитание ребенка // Книга о ребенке. Воспитание ребенка. — М., 1912. Ч. 2. С. 331–339.
134. *Шульгин В.Н.* Воспитание, среда и школа // На путях к новой школе. 1928. № 7/8. С. 91–95.
135. *Шульгин В.Н.* К вопросу о марксистской педагогике // Проблемы научной педагогики: сборник 1. Педагогика и ее методология. — М.: Изд-во Института методов школьной работы, 1928. С. 5–16.
136. *Шульгин В.Н.* На путях к политехнизму. — М.: Работник Просвещения, 1930. — 172 с.
137. *Шапов А.П.* О развитии высших человеческих чувств // Шапов А.П. Соч.: в 3 т. — СПб., 1908. Т. 3.
138. *Энциклопедия общественного воспитания и обучения.* — СПб.-М.: Изд-во т-ва М.О. Вольф, 1913. — 67 с.

# Приложения

## Приложение 1

### ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1. «Дом свободного ребенка» К. Вентцеля как социально-педагогическая община.
2. Социально-педагогические основы детского движения в конце XIX — начале XX в.
3. Трудовая школа в СССР как модель социального воспитания.
4. Концепция социального воспитания в Советской России.
5. Социально-педагогические подходы во взглядах П.П. Блонского.
6. Клуб как форма социально-педагогической деятельности в отечественной практике.
7. Общественно-педагогическое движение в России во второй половине XIX в. как фактор развития отечественной социальной педагогики.
8. Социальная направленность педагогической деятельности декабристов.
9. Проблема социального и индивидуального в педагогике Л.Н. Толстого.
10. Социальный аспект в философии и педагогике Возрождения.
11. Обряды в древнейшей общине как социально-педагогическая деятельность.
12. Философские идеи XIX в. как методология развития социальной педагогики.

13. Социально-педагогические комплексы в истории социальной педагогики.
14. Социальный характер семейного воспитания в России.
15. Социально-педагогический характер законодательной практики государств.
16. Идея общественного воспитания в отечественной педагогике.
17. Взаимоотношения скаутизма и пионерского движения в России в 1920-е гг.
18. «Альтернативное» детское движение в СССР.
19. Образ социального воспитания в религиозной педагогике.
20. Социально-педагогический подход И.Г. Песталоцци и И.И. Бецкого: общее и различие.
21. Социально-педагогические подходы во взглядах П.П. Блонского.
22. Социально-педагогические аспекты религиозного воспитания в России.
23. Культуросообразность как методологическая идея развития социальной педагогики.
24. Социально-педагогический характер советской педагогики.
25. Исторически сложившиеся формы социального воспитания.
26. Исправительно-воспитательные учреждения для детей и подростков в России.
27. «Дом свободного ребенка» как социально-педагогический комплекс.
28. Историческое становление социальной работы.
29. Содержание и подготовка кадров для детского движения: исторический опыт.
30. Борьба с беспризорностью как социальное воспитание.

31. Социально-воспитательная практика древнейших государств.
32. Исправительно-воспитательные учреждения для детей и подростков в России.
33. Благотворительная деятельность церкви.
34. Законодательная деятельность в области образования в период Великой французской буржуазной революции.
35. Трудовые школы как форма социального воспитания.
36. Частная благотворительность в сфере призрения детей.
37. Общественные организации в дореволюционной России как субъекты социально-педагогической помощи.
38. Особенности детского призрения в России до Октября 1917 г.
39. Взаимоотношения скаутизма и пионерского движения в России в 1920-е гг.
40. Трактовка «общественного» в педагогической теории России.
41. Внешкольное образование в дореволюционной России как форма социального воспитания.
42. Социально-педагогический аспект дидактической системы И.Г. Песталоцци.
43. Социальная функция игры в концепции Ф. Фребеля.
44. Московский воспитательный дом как социально-педагогический комплекс.
45. Социально-педагогические основы Вальдорфской педагогики.
46. Школа С. Френе как социально-педагогическая система.
47. Социально-педагогические подходы в религиях Востока.
48. Протестантская этика о роли воспитания.
49. Социально-защитные механизмы языческих обрядов славян.

50. Педология: ее социально-педагогический потенциал.
51. Опыт социального воспитания за рубежом.
52. Педагогическая анимация как направление современной социальной педагогики.
53. Современный скаутизм в России и за рубежом: социально-педагогические смыслы.
54. Социальная направленность современного детского движения.

## Приложение 2

**МАТЕРИАЛЫ ТЕСТОВОЙ СИСТЕМЫ****Раздел 1. Социальная педагогика в эпоху традиционного общества**

1. *Социальная педагогика как наука появилась в:*

- а) XVIII в.;
- б) XIX в.;
- в) второй половине XIX в.;
- г) начале XX в.

2. *Укажите авторов современных концепций социальной педагогики:*

- а) А.В. Мудрик;
- б) В.А. Никитин;
- в) М.А. Галагузова;
- г) Б.Т. Лихачев.

3. *Термин «социальная педагогика» стал общеизвестен благодаря:*

- а) Платону;
- б) Ж-Ж. Руссо;
- в) П. Наторпу;
- г) А. Дистервегу.

4. *Термин «социальная педагогика» появился в:*

- а) XIX в.;
- б) XX в.;
- в) XVIII в.

5. *Социальная педагогика изучает:*

- а) развитие;
- б) социализацию;
- в) воспитание;
- г) социальное воспитание.

6. *Социальная педагогика — это:*

- а) соотношение понятий «социальная педагогика» и «социальная работа», является составной частью социальной работы;

- б) социальная педагогика и социальная работа имеют общий объект;
- в) социальная педагогика и социальная работа — это независимые области научного познания и практики;
- г) социальная работа является составной частью социальной педагогики.

7. *Идея общественного воспитания появляется в:*

- а) эпоху Просвещения;
- б) античности;
- в) эпоху Возрождения.

8. *Вставьте недостающие слова:*

- а) «Развитие — это ... процесс становления человека»;
- б) «Социализация — это развитие, обусловленное конкретными ... условиями»;
- в) «Воспитание — это относительно контролируемый процесс ... человека в ходе его ...».

9. *Социальное наследование:*

- а) связано с передачей и усвоением опыта общественно-практической деятельности;
- б) подчинено воспитанию;
- в) осуществляется в процессе социализации.

10. *Термин «социальное наследование»:*

- а) шире обучения и воспитания;
- б) уже обучения и воспитания;
- в) одно и то же.

11. *Воспитание как общественное явление складывается:*

- а) 2,5–1,5 млн лет назад;
- б) 200 тыс. лет назад;
- в) 40 тыс. лет назад

12. *Древнейшие способы накопления и передачи опыта:*

- а) обучающая деятельность;
- б) ритуалы;
- в) традиции.

13. *Воспитание — это:*

- а) предтеча социального наследования;



- б) механизм системы социального наследования;
- в) форма социального наследования.

*14. Древнейшие средства воспитания — это:*

- а) инициации;
- б) ритуалы;
- в) дома молодежи;
- г) книги.

*15. Социально-педагогическая практика формируется в:*

- а) период первобытного общества;
- б) эпоху цивилизаций на Древнем Востоке;
- в) античности.

*16. Социально-педагогическая мысль начинает формироваться в:*

- а) период первобытного общества;
- б) эпоху цивилизаций на Древнем Востоке;
- в) античности.

*17. В древних цивилизациях Востока:*

- а) воспитание выделяется как самостоятельная функция общества;
- б) воспитание становится общественным явлением;
- в) воспитание становится профессией.

*18. Основная социальная задача воспитания в цивилизациях Востока:*

- а) способствовать образованию;
- б) способствовать воспроизводству политической системы общества;
- в) способствовать снятию социальной напряженности.

*19. Религия в древнейших государствах выполняла функции:*

- а) воспитания;
- б) развития;
- в) социализации.

*20. Древнейший институт социализации — это:*

- а) церковь;
- б) семья;
- в) школа.

21. *Общественный характер воспитания в античном обществе определялся:*

- а) общественными потребностями античного устройства;
- б) развитием государственных школ;
- в) идеями Платона и Аристотеля.

22. *В понятие «общественное воспитание» Платон включал:*

- а) воспитание человека в интересах государства;
- б) воспитание вне семьи;
- в) воспитание всех возрастных групп.

23. *Античное понимание общественного воспитания складывается в:*

- а) VII–V вв. до н.э.;
- б) V–IV вв. до н.э.;
- в) II в. до н.э.

24. *Спартанское и афинское воспитание:*

- а) принципиально различны;
- б) идентичны;
- в) одинаковы по общественной направленности.

25. *«В эпоху античности происходит постановка вопроса о ... сути воспитания».*

- а) социальной;
- б) культурной;
- в) общественной;
- г) политической.

26. *Формированию общественной сути античного воспитания способствовало:*

- а) развитие античной науки;
- б) своеобразие античного общественного устройства;
- в) общественный идеал личности человека античного мира.

27. *Понятие «общество» в античных представлениях:*

- а) было тождественно государству;
- б) было отлично от государства;
- в) не присутствовало совсем.

28. *В античных представлениях существовало понятие:*

- а) «социальное воспитание»;
- б) «общественное воспитание».

29. *Общественное воспитание в античных представлениях означало:*

- а) деятельность государства по решению политических задач;
- б) специально организованную деятельность государственных школ;
- в) решение задач социализации.

30. *По мнению П.П. Блонского «Древняя Греция растворила педагогику в науке о ...».*

- а) государстве;
- б) культуре;
- в) искусстве.

31. *В каких работах Платона представлена модель общественного воспитания?*

- а) «Законы»;
- б) «Политика»;
- в) «Государство».

32. *Соотнести названия работ с их авторами:*

- а) «Политика»;
- б) «Государство»;
- в) «Законы»;
- г) «Никомахова этика».

1 — Аристотель;

2 — Платон.

33. *Фраза: «Первая сознательная система педагогики, возникшая в западноевропейском культурном мире, является уже ясно выраженной социальной педагогикой», — принадлежит:*

- а) П. Наторпу;
- б) П. Барту;
- в) А.В. Мудрику.

34. *Утверждение того, что подрастающие поколения готовились служению полису, к борьбе за его существование, за сохранение и приумножение его могущества, — характерно для:*

- а) спартанской модели воспитания;
- б) афинской модели воспитания;
- в) античной модели воспитания.

35. *«Античность стала рассматривать общественное воспитание как основной способ формирования личности во имя не только сохранения, но и преобразования ...».*

- а) государства;
- б) общества;
- в) полиса.

36. *По мнению Платона, главная добродетель человека античного мира — страстное желание и стремление «стать совершенным ..., умеющим справедливо подчиняться или же властвовать».*

- а) гражданином;
- б) политиком;
- в) человеком.

37. *Задачи общественного воспитания в античном обществе связаны с:*

- а) нравственным воспитанием;
- б) государственным воспитанием;
- в) коллективным воспитанием.

38. *По мнению Аристотеля, «Человек есть существо ... в большей степени, нежели пчелы и другие стадные животные».*

- а) государственное;
- б) коллективистское;
- в) общественное.

39. *Миссия общественного воспитания с позиций античного общества:*

- а) способ сохранения и преобразования общества;
- б) защита интересов государства;
- в) решение политических задач.

40. *Миссия общественного воспитания с точки зрения отдельного человека:*

- а) формирование личности;
- б) подготовка человека с самого раннего возраста к определенным общественным ролям;
- в) решение политических задач государства.

41. Сфера решения задач общественного воспитания в античном обществе:

- а) обучение;
- б) усвоение поведенческих моделей;
- в) индивидуальная помощь.

42. Ответственность за общественное воспитание в античном обществе несет:

- в) государство;
- б) семья;
- в) религия.

43. Значимость семьи в общественном воспитании отстаивал:

- а) Платон;
- б) Аристотель.

44. В спартанской системе воспитания формирование нравственности означало:

- а) способность подчинения личности интересам группы;
- б) способность реализовать свою социальную миссию;
- в) способность отстаивать свою точку зрения.

45. «Находчивый, ловкий воин, пронзительный, осторожный, владеющий собой, бесстрашный, безжалостный, приученный к лишениям, повинующийся приказаниям, почтительный к власти и авторитету, способный действовать в унисон с товарищами, относящийся с презрением к смерти» — это идеал ... воспитания.

- а) афинского;
- б) спартанского.

46. Для афинского общественного воспитания на первом месте стояло:

- а) нравственное воспитание;
- б) сочетание умственного и физического;
- в) гармоническое воспитание

47. Соотнести взгляды Платона и Аристотеля на общественное воспитание.

- а) воспитание должно быть подчинено общественным интересам и целиком контролироваться государством;

б) воспитание является важной социальной функцией и должно формировать у каждого гражданина качества, обеспечивающие стабильность общества.

1 — Аристотель;

2 — Платон.

48. *Особое значение в общественном воспитании в Древнем Риме имели:*

а) семья;

б) школа;

в) участие в политической жизни.

49. *В системе общественного воспитания древние римляне отдавали предпочтение:*

а) идеалам героев прошлого и настоящего;

б) влиянию отца и матери.

50. *Для древнеримского общественного воспитания, в отличие от древнегреческого, характерно:*

а) военное воспитание;

б) нравственное воспитание;

в) религиозное воспитание;

г) физическое воспитание.

51. *По мнению Квинтилиана, цель общественного воспитания состоит:*

а) в подготовке человека к исполнению гражданских обязанностей;

б) в подчинении личности обществу;

в) в самореализации человека в обществе.

52. *Раннехристианская педагогическая концепция предусматривала:*

а) семейно-общественный характер воспитания;

б) семейно-религиозный характер воспитания;

в) государственно-религиозный характер воспитания.

53. *Наиболее видные философы античного мира, которые затрагивали проблемы общественного воспитания:*

а) Платон;

б) Аристотель;

- в) Квинтилиан;
- г) Сенека.

54. Соотнесите признаки воспитания, характерные для соответствующих воспитательных практик:

- а) человек, способный продуктивно и добросовестно исполнять гражданские обязанности;
  - б) человек находчивый, проницательный, ловкий воин;
  - в) сочетание умственного и физического воспитания.
- 1 — спартанская;  
2 — афинская.

55. Цели семейного воспитания в античности:

- а) формирование нравственности;
- б) физическое становление;
- в) овладение ручными орудиями труда.

56. Эллинистические философские учения сосредоточивали внимание на:

- а) почитании родителей, братьев, Родины;
- б) воспитании характера, умении общаться с людьми и переносить невзгоды;
- в) включении человека в христианский образ жизни.

57. Спартанское воспитание было направлено на:

- а) экономическую и физическую подготовку;
- б) военную и физическую;
- в) военную и экономическую;
- г) психическую и физическую.

58. Становление новых подходов к воспитательно-образовательным проблемам в античности происходило в:

- а) VIII—VI вв. до н.э. на Востоке;
- б) VII—V вв. до н.э. на Западе;
- в) VII—V вв. до н.э. на Востоке;
- г) VI—IV вв. до н.э. на Западе.

59. Афинское воспитание предусматривало:

- а) военную и физическую подготовку;
- б) военную и умственную;

- в) умственную и физическую;
- г) экономическую и физическую.

60. В Древней Греции воспитание становится особой социальной функцией общества в период:

- а) между V и IV вв. до н.э.;
- б) между IV и III вв. до н.э.;
- в) между III и II вв. до н.э.

61. Христианское воспитание появляется в период:

- а) процветания спартанского воспитания;
- б) заката Римской империи;
- в) расцвета древнеримской империи.

62. Особую роль для развития социально-воспитательных взглядов в эллинистическую эпоху сыграла:

- а) философия стоицизма;
- б) эллинистическая философия;
- в) христианская философия.

63. В византийской традиции социальную направленность начинает выполнять:

- а) домашнее воспитание;
- б) религиозное воспитание;
- в) школьное воспитание.

64. В мусульманском мире важнейшим социальным институтом признавалась:

- а) школа;
- б) семья;
- в) религия.

65. Социальность средневекового мира имела:

- а) сословно-корпоративный характер;
- б) функционально-ролевой характер;
- в) межличностно-ролевой характер.

66. «Доказано, в средневековой европейской философии античный космоцентризм сменяется христианским...».

- а) мировоззрением;
- б) теоцентризмом;
- в) антропоцентризмом.



67. В раннехристианской традиции отношение к общественному воспитанию:

- а) нейтральное;
- б) негативное;
- в) позитивное.

68. Для «гражданского гуманизма» характерно воспитательная задача:

- а) формирования социальной личности;
- б) развития гармоничной личности;
- в) становления патриотизма.

69. Представители «гражданского гуманизма»:

- а) Л. Бруни;
- б) Л. Вала;
- в) Т. Мор;
- г) М. Пальмиери.

70. «Дом радости» создал:

- а) Витторино да Фельтре;
- б) Гуарино Гуарини;
- в) Хуан Луис Вивес.

71. Символом «Дома радости» стал:

- а) аист;
- б) пеликан;
- в) пчела.

72. Главная задача воспитания В. да Фельтре:

- а) профессиональная подготовка детей;
- б) подготовка достойных граждан страны;
- в) формирование религиозности как практического благочестия.

73. Соотнесите фамилии авторов с названиями их произведений:

- а) Т. Мор;
  - б) Т. Кампанелла.
- 1 — «Утопия»;
- 2 — «Город Солнца».

74. Для представителей утопизма:

- а) общество и человек непротиворечивы;
- б) общество и человек несовершенны;
- в) общество и человек зависят друг от друга.

75. Для взглядов раннего утопизма характерно:

- а) гармоническое развитие личности возможно в коллективе;
- б) социальный принцип построения общины;
- в) религиозное воспитание;
- г) воспитание способно решать социальные проблемы общества;
- д) цель воспитания — подготовка достойных граждан страны.

76. «Развитие неповторимой человеческой индивидуальности средствами общества» — это представление об общественном воспитании:

- а) в античности;
- б) у ранних социалистов-утопистов;
- в) в Новое время;

## Раздел 2. Социальная педагогика в эпоху становления индустриального общества

77. И. Песталоцци по своим мировоззренческим взглядам был:

- а) гуманистом;
- б) протестантом;
- в) просветителем.

78. И. Песталоцци организовал приют в:

- а) Станцах;
- б) Нейгофе;
- в) Ивердоне.

79. Цель социального воспитания по И. Песталоцци:

- а) защитить от нищеты;
- б) подготовить к жизни в реальных социальных условиях;
- в) воспитать гражданина.

80. Социалисты-утописты — это:

- а) представители итальянского Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла);
- б) представители французского Просвещения (Д. Дидро, Ш. Монтескье);
- в) представители европейского социального учения (Р. Оуэн, Ш. Фурье, А. Сен-Симон).

81. Для социал-утопических взглядов характерно понимание воспитания как:

- а) способ реформирования общества;
- б) формирование гармоничной личности;
- в) образование всех людей.

82. А. Дистервег привнес в социальную педагогику:

- а) принцип природосообразности;
- б) принцип культуросообразности;
- в) принцип гуманизма.

83. Во взглядах И. Бецкого есть много общего со взглядами:

- а) Ж.-Ж. Руссо;
- б) И. Песталоцци;
- в) Р. Оуэна.

84. «Образование для бедных» — направление социально-педагогической практики в:

- а) XIX в.е;
- б) XVIII в.;
- в) XVII в.

85. «Карцерная» благотворительность — это:

- а) исправительная деятельность;
- б) оказание помощи в специальных учреждениях;
- в) специализированная помощь нуждающимся в благотворительных учреждениях.

86. Филантрописты преследовали задачу:

- а) воспитания полезных и высоконравственных членов общества;
- б) естественного воспитания;
- в) гуманного отношения к ребенку.

87. Соотнесите воспитательные учреждения и их создателей:

- а) «Дом радости»;
- б) «Степней-Хаус»;
- в) «Новая гармония»;
- г) «Филантропин».

- 1 — Бернардо;
- 2 — К. Базедов;
- 3 — В. да Фельтре;
- 4 — Р. Оуэн.

88. Филантропия — это:

- а) благотворительность, человеколюбие;
- б) призрение;
- в) меценатство.

89. Филантропизм — это:

- а) то же, что и филантропия;
- б) течение во второй половине XVIII в.;
- в) гуманизм.

90. Проекты общего воспитания возникали в ходе:

- а) Великой французской буржуазной революции;
- б) Английской буржуазной революции;
- в) Реформации.

91. Ведомство учреждений императрицы Марии создано в:

- а) 1779 г.;
- б) 1797 г.;
- в) 1777 г.

92. Инициатор создания первых детских приютов в России:

- а) В.Ф. Одоевский;
- б) В.Г. Белинский
- в) А. Демидов.

93. Первые сиротские институты (Александровский и Гатчинский) в России организуются:

- а) в начале XX в.;
- б) в первой половине XIX в.;
- в) во второй половине XIX в.

94. Утверждение, что если человека правильно воспитывать с младенчества, можно создать «новую породу людей», свободную от пороков общества» — принадлежит:

- а) Ф. Фребелю;
- б) И.И. Бецкому;
- в) Л.Н. Толстому.

95. «Главный социально-педагогический вопрос России с середины XIX в.— это вопрос об образовании» — утверждал:

- а) К.Д. Ушинский;
- б) П.Ф. Каптерев;
- в) К.Н. Вентцель.

96. П. Наторп понимал социальную педагогику как:

- а) науку о педагогической поддержке детей в процессе социализации;
- б) науку об интеграции воспитательных возможностей общества в целях привнесения культуры;
- в) науку о формировании воли.

97. Для Г. Кершенштейнера и Дж. Дьюи общим в воспитании было:

- а) понимание роли среды для развития личности;
- б) значение труда в формировании человека;
- в) формирование гражданина;
- г) понимание школы как учреждения формирования социального опыта.

98. Соотнесите фамилии педагогов и их основные концепции социального воспитания:

- а) П.Ф. Каптерев;
- б) Е.Н. Медынский;
- в) В.И. Герье;
- г) С.Т. Шацкий;
- д) К.Н. Вентцель.

1 — «педагогика среды»;

2 — теория свободного воспитания;

3 — концепция общественного воспитания;

4 — теория общественного призрения;

5 — концепция внешкольного образования.

99. Специфическая сфера социальной педагогики в России в конце XIX — начале XX в.:

- а) здравоохранение;
- б) образование;
- в) социальная защита.

100. Конгресс по общественному воспитанию состоялся в:

- а) Москве;
- б) Лондоне;
- в) Париже.

101. «Дом свободного ребенка» создан по инициативе:

- а) К.Н. Вентцеля;
- б) С.Т. Шацкого;
- в) П. Радченко.

102. Теорию общественного воспитания представляют:

- а) П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров;
- б) Е.Н. Медынский;
- в) Г. Захарченко, И. Жуков.

103. «Вторая половина XIX в. — наивысший этап в развитии общественной педагогики России» — это утверждал:

- а) П. Наторп;
- б) П.Ф. Каптерев;
- в) С.Т. Шацкий.

104. С именем какого педагога связано понимание принципа народности как одного из основных в воспитании человека:

- а) П. Наторпом;
- б) В.П. Вахтеровым;
- в) К.Д. Ушинским;
- г) К.Н. Вентцелем.

105. Основоположником прагматической педагогики является:

- а) О. Конт;
- б) Дж. Дьюи;
- в) Ф. Фребель;
- г) Г. Кершенштейнер.

106. «Учить и воспитывать только тому, что может пригодиться в жизни» — слова:

- а) Н.И. Пирогова;
- б) М. Монтессори;
- в) Дж. Дьюи;
- г) С.Т. Шацкого.

107. Концепции социальной педагогики, получившие свое развитие в России во второй половине XIX в.:

- а) педагогика среды;
- б) теория призрения;
- в) концепция рабочей школы;
- г) педагогика прагматизма;
- д) теория общественного воспитания.

108. Выразите свое согласие — несогласие с утверждениями:

- а) объективные условия и причины развития социальной педагогики в России отличны от Европы;
- б) объективные условия и причины развития социальной педагогики в России те же, что и в Европе;
- в) объективные условия и причины развития социальной педагогики в России те же, что и в Европе, но имеют свою специфику.

109. Первый Народный дом в России появился в:

- а) 1890 г.;
- б) 1888 г.;
- в) 1884 г.

110. Философские воззрения Платона стали основой для социально-педагогических подходов:

- а) П. Наторпа;
- б) Дж. Дьюи;
- в) Г. Кершенштейнера.

111. Последователь идей И. Песталоцци и Ж.-Ж. Руссо:

- а) Ф. Фребель;
- б) А. Дистервег;
- в) И. Гербарт.

*112. Автор теории гражданского воспитания:*

- а) Г. Кершенштейнер;
- б) С.Т. Шацкий;
- в) Дж. Дьюи.

*113. Основоположник педагогики прагматизма:*

- а) П. Наторп;
- б) Дж. Дьюи;
- в) Э. Дюркгейм.

*114. Первые съезды по скаутизму в России:*

- а) начало 1920-х гг.;
- б) начало 1917 г.;
- в) конец 1920 г.

*115. Задача воспитания «приспособить ребенка к среде и среду к потребностям ребенка» — это утверждение:*

- а) Я.А. Коменского;
- б) П.Ф. Каптерева;
- в) В.П. Вахтерова.

*116. Реформа образовательной системы невозможна без перестройки общественной жизни в России, считал:*

- а) Н.А. Добролюбов;
- б) А.С. Хомяков;
- в) Я.А. Коменский.

*117. Понятие «сеттльмент» переводится как:*

- а) рабочий поселок;
- б) поселок для детей;
- в) культурный поселок.

*118. Первая свободная школа Р. Штайнера (1919 г.) называлась:*

- а) «абботсхольмская школа»;
- б) «вальдорфская школа»;
- в) «школа шалунов».

*119. Социальное воспитание подразделяется на домашнее, социальное и ...:*

- а) свободное;
- б) постсоциальное;
- в) религиозное.



120. *Первый Международный конгресс по общественному воспитанию в Париже состоялся в:*

- а) 1990 г.;
- б) 1900 г.;
- в) 1989 г.

121. *Основатель движения скаутов:*

- а) Р. Оуэн;
- б) К.Д. Ушинский;
- в) Р. Баден-Пауэлл;
- г) С.Т. Шацкий.

122. *К.Д. Ушинский необходимым условием общественного воспитания считал:*

- а) создание соответствующей среды;
- б) развитие общества;
- в) процесс обучения.

123. *П. Наторп являлся последователем*

- а) Платона, И. Канта;
- б) Аристотеля, Дж. Локка;
- в) И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо.

### Раздел 3. Социальная педагогика в индустриальную эпоху

124. *Социальное воспитание в советский период — это:*

- а) борьба с беспризорностью;
- б) синоним коммунистического воспитания;
- в) концепция педагогизации среды.

125. *«Педагогика среды» разработана:*

- а) С.Т. Шацким;
- б) К.Н. Вентцелем;
- в) М.В. Крупениной.

126. *Институт социального воспитания по А.С. Макаренку:*

- а) детские сады;
- б) детские колонии;
- в) религиозные школы.

127. Государственный совет защиты детей под председательством А.В. Луначарского был создан в:

- а) январе 1917 г.;
- б) декабре 1915 г.;
- в) 1780 г.;
- г) 1665 г.

128. Школу трудновоспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петербурге в 1918–1925 гг. возглавляли:

- а) А.С. Макаренко;
- б) Н.К. Крупская;
- в) В.Н. Сорока-Росинский;
- г) А.В. Луначарский.

129. Идея «педагогизации среды» принадлежит:

- а) С.Т. Шацкому, К.Н. Вентцелю;
- б) В.Г. Бочаровой, М.М. Плоткину;
- в) П.П. Блонскому, Л.С. Выготскому;
- г) М.В. Крупениной, В.Н. Шульгину.

130. Отделы по борьбе с детской беспризорностью в Советской России — это:

- а) вальдорфские школы;
- б) соцвосы;
- в) РТО;
- г) абботсхольмские школы.

131. Первой опытной станцией на базе колонии «Бодрая жизнь» руководил:

- а) А.С. Макаренко;
- б) С.Т. Шацкий;
- в) В.Н. Сорока-Росинский.

132. Соотнесите фамилии и имена, отчества педагогов:

- а) Шацкий;
  - б) Сорока-Росинский;
  - в) Лепешинский;
  - г) Макаренко.
- 1 — Пантелеймон Николаевич;

2 — Станислав Теофилович;

3 — Виктор Николаевич;

4 — Антон Семенович.

*133. Сопоставьте имена педагогов и их работы:*

а) «О социальном воспитании»;

б) «О моём опыте»;

в) «Детский дом».

1 — В.Н. Сорока-Росинский;

2 — А.С. Макаренко;

3 — А.В. Луначарский.

*134. Закончите фразу:*

В повести «Флаги на башнях» А.С. Макаренко пишет, что «счастливый человек» существует только в:

а) коллективе;

а) обществе;

в) семье.

*135. Первым наркомом просвещения стал:*

а) С.Т. Шацкий;

б) В.В. Зеньковский;

в) А.В. Луначарский.

*136. По мнению Н.К. Крупской, идеи всестороннего развития личности сможет реализовать:*

а) пролетариат;

б) педагог;

в) власть.

*137. Андрагогика — это наука о:*

а) развитии общества;

б) воспитании дошкольников;

в) воспитании взрослых людей.

*138. Академия социального воспитания в России основана в:*

а) 1920 г.;

б) 1917 г.;

в) 1924 г.

139. «Социально воспитание — сложный и неоднозначный процесс не только усвоения воспитанником сложившейся исторической культуры, но и формирование на этой основе самостоятельной, активной и творческой личности» — это сказал:

- а) А.С. Макаренко;
- б) П.П. Блонский;
- в) Н.К. Крупская.

140. Академии коммунистического воспитания было присвоено имя:

- а) П.П. Блонского;
- б) Л.С. Выготского;
- в) Н.К. Крупской.

141. Педология — это наука о:

- а) воспитании взрослых людей;
- б) всестороннем и комплексном изучении ребенка;
- в) воспитании трудновоспитуемых и беспризорных детей.

142. Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина была основана в:

- а) 1922 г.;
- б) 1923 г.;
- в) 1926 г.

143. Специальное издательство, созданное для детей:

- а) «Наркомпрос»;
- б) «Детиздат»;
- в) «Коммунист».

144. Соотнесите фамилии педагогов и созданные ими социально-педагогические комплексы:

- а) И. Бецкой;
- б) В. да Фельтре;
- в) К. Вентцель;
- г) С.Т. Шацкий;
- д) Р. Оуэн;
- е) А.С. Макаренко.

1 — «Сетлемент»;

2 — «Дом свободного ребенка»;

- 3 — Колония им. М. Горького;
- 4 — «Новая Гармония»;
- 5 — Московский воспитательный дом;
- 6 — Дом радости.

*145. Развитие социальной педагогики в современной России началось в:*

- а) 1985 г.;
- б) 1991 г.;
- в) 1995 г.

*146. Соотнесите концепции социальной педагогики и фамилии их авторов:*

- а) В.Г. Бочарова;
- б) А.В. Мудрик;
- в) М.А. Галагузова.

- 1 — «педагогика социальной работы»;
- 2 — концепция социально-педагогической деятельности;
- 3 — концепция социального воспитания в контексте социализации.

*147. Сущность социальной педагогики в том, что:*

- а) это деятельность по разрешению проблем человека в социуме;
- б) это социальная реабилитация лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- в) это педагогическая помощь ребенку в процессе социализации;
- г) это теория и практика организации воспитательных возможностей общества в интересах развития личности.

# Оглавление

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	3
<b>ВВЕДЕНИЕ. Теоретико-методологические подходы к изучению социальной педагогики</b> .....	7
§ 1. Социальная педагогика: особенности развития, сущность, подходы .....	7
§ 2. Социальное воспитание как содержание социальной педагогики .....	13
§ 3. Подходы к изучению истории социальной педагогики .....	21
<i>Вопросы для самопроверки</i> .....	25
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	26
<i>Литература</i> .....	26
<b>РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ ТРАДИЦИОННОГО ОБЩЕСТВА</b> .....	28
<b>ГЛАВА 1. Зарождение социально-педагогической мысли и практики на ранних этапах развития человечества</b> .....	28
§ 1. Социальные предпосылки зарождения воспитания в первобытном обществе .....	28
§ 2. Развитие воспитания как общественного явления .....	32
§ 3. Социальный характер воспитательной практики в древнейших государствах .....	38
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	42
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	42
<i>Литература</i> .....	43
<b>ГЛАВА 2. Социальное воспитание в практике и идеях античности</b> .....	44
§ 1. Социальное воспитание в Древней Греции .....	44
§ 2. Идея общественного воспитания в античном мире .....	49

§ 3. Социальное воспитание в Древнем Риме.....	53
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	55
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	56
<i>Литература</i> .....	56
<b>ГЛАВА 3. Социальное воспитание в Средние века</b> <b>и эпоху Возрождения</b> .....	58
§ 1. Роль христианства в формировании представлений о социальном аспекте воспитания .....	58
§ 2. Социально-воспитательная практика в Средние века .....	66
§ 3. Идеи социального/общественного воспитания в эпоху Возрождения.....	71
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	76
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	76
<i>Литература</i> .....	77
<b>ГЛАВА 4. Формирование социально-педагогических</b> <b>подходов в России</b> .....	78
§ 1. Цивилизационная основа развития отечественной социальной педагогики .....	78
§ 2. Особенности педагогической традиции в России .....	83
§ 3. Педагогическая направленность отечественного призрения .....	87
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	95
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	95
<i>Литература</i> .....	95
<b>РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ</b> <b>СТАНОВЛЕНИЯ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА</b> .....	97
<b>ГЛАВА 5. Развитие социальной педагогики</b> <b>в эпоху Нового времени</b> .....	97
§ 1. Социально-педагогическая практика в XVII — первой половине XIX в. ....	97
§ 2. Социальный аспект в педагогических теориях эпохи Просвещения .....	110
§ 3. Вопросы воспитания в социальных теориях XVIII—XIX вв. ....	117

§ 4. Социально-ориентированные концепции педагогики (конец XVIII — середина XIX в.).....	126
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	134
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	135
<i>Литература</i> .....	136

**ГЛАВА 6. Социально-педагогические подходы в российской педагогике (XVIII–XIX вв.)** ..... 138

§ 1. Общественная направленность воспитания в России в XVIII в. ....	138
§ 2. Идея общественного воспитания в общественно-педагогических дискуссиях XIX в. ....	144
§ 3. Особенности социально-педагогической практики в XIX в. ....	151
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	157
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	157
<i>Литература</i> .....	158

**ГЛАВА 7. Социальная педагогика за рубежом во второй половине XIX — начале XX в.** ..... 159

§ 1. Объективные условия формирования социальной педагогики во второй половине XIX в. ....	159
§ 2. Теоретические представления о социальном воспитании в общественном, гуманитарном знании .....	163
§ 3. Концепции социальной педагогики .....	166
§ 4. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX вв. ....	177
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	186
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	186
<i>Литература</i> .....	187

**ГЛАВА 8. Социально-педагогические концепции в России (конец XIX — начало XX вв.)** ..... 189

§ 1. Социокультурные особенности развития социальной педагогики в конце XIX — начале XX в. ....	189
§ 2. Социально-педагогические концепции и подходы в отечественной педагогике .....	194



§ 3. Теоретическое представление о социальном воспитании в отечественной педагогике на рубеже XIX и XX вв. ....	205
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	211
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	212
<i>Литература</i> .....	212
<b>ГЛАВА 9. Социально-педагогическая практика в России (конец XIX — начало XX в.)</b> .....	214
§ 1. Общественно-педагогическое движение как форма социально-педагогической деятельности .....	214
§ 2. Методика внешкольного образования .....	219
§ 3. Социально-педагогический характер общественного призрения .....	221
§ 4. Организация свободного времени .....	227
§ 5. Детское движение .....	228
§ 6. Социально-педагогические комплексы в практике «свободного воспитания» .....	230
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	233
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	234
<i>Литература</i> .....	234
<b>РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ИНДУСТРИАЛЬНУЮ ЭПОХУ</b> .....	236
<b>ГЛАВА 10. Развитие теории и практики социального воспитания России (советский период)</b> .....	236
§ 1. Социальное воспитание в России в первые десятилетия Советской власти .....	236
§ 2. Теория социального воспитания в 1920–1930-е гг. ....	243
§ 3. Особенности развития социальной педагогики в России (1960–1980-е гг.) .....	257
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	263
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	263
<i>Литература</i> .....	264
<b>ГЛАВА 11. Развитие социальной педагогики в XX в.</b> .....	265
§ 1. Социальная педагогика за рубежом в период между мировыми войнами .....	265

§ 2. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом во второй половине XX в. ....	274
§ 3. Развитие теоретических представлений о социальном воспитании .....	281
§ 4. Возрождение социальной педагогики в истории новейшей России .....	284
<i>Вопросы для самоконтроля</i> .....	288
<i>Задания для самостоятельной работы</i> .....	289
<i>Литература</i> .....	289
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ ПОСТИНДУСТРИАЛИЗМА (ВМЕСТО ПОСЛЕСЛОВИЯ)</b> .....	291
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	297
Рекомендуемая литература .....	297
Источники по истории социальной педагогики .....	304
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	315
<i>Приложение 1. Примерная тематика курсовых и дипломных исследований</i> .....	315
<i>Приложение 2. Материалы тестовой системы</i> .....	319



# Издательство **Феникс**

## Отдел оптовых продаж:

344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80  
Контактные телефоны: (863) 261-89-53, 261-89-54,  
261-89-55, 261-89-56, 261-89-57, факс: 261-89-58

Начальник отдела — РОДИОНОВА Татьяна Александровна;  
e-mail: [torg152@phoenixrostov.ru](mailto:torg152@phoenixrostov.ru)

Заместитель начальника отдела — МЕЗИНОВ Антон Николаевич  
e-mail: [torg151@phoenixrostov.ru](mailto:torg151@phoenixrostov.ru)

Менеджер по продажам  
на территории Москвы,  
Центра европейской части  
России и Республики Казахстан  
ЧЕРМАНТЕЕВА  
Татьяна Степановна  
e-mail: [torg155@aaanet.ru](mailto:torg155@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
на территории Урала  
и Северо-Запада  
ХОМУТЕЦКАЯ  
Екатерина Владимировна  
e-mail: [torg153@aaanet.ru](mailto:torg153@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
ФРАНК Татьяна Викторовна  
e-mail: [sibir@aaanet.ru](mailto:sibir@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
на территории ближнего  
и дальнего зарубежья  
ЯРУТА Игорь Игоревич  
e-mail: [torg150@aaanet.ru](mailto:torg150@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
ФЕДОТОВА Ирина Петровна  
e-mail: [torg@aaanet.ru](mailto:torg@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
БИБИК Николай Викторович  
e-mail: [pr2@aaanet.ru](mailto:pr2@aaanet.ru)

Менеджер по продажам  
БЕСКРОВНЫЙ  
Виктор Александрович  
e-mail: [ural@aaanet.ru](mailto:ural@aaanet.ru)

.....  
**Вы можете получить книги издательства «Феникс»  
по почте, сделав заказ:**

344082, г. Ростов-на-Дону, пер. Халтуринский, 80  
ООО «Феникс», «Книга — почтой», Лоза Игорю Викторовичу  
Тел. 8-909-440-64-21, e-mail: [tvoyakniga@mail.ru](mailto:tvoyakniga@mail.ru), [www.shop50.ru](http://www.shop50.ru)