

ровать. Это и встречи, и шефская работа, и работа в школьном музее, и поиско-
в

УДК 37.0+316.7

Социальное воспитание в традиции отечественной педагогики¹

Т.А. Ромм (г. Новосибирск)

В статье представлены цивилизационные основания педагогической теоретизации социального воспитания в отечественной педагогике; показана тенденция теории социального воспитания с учетом изменения социокультурных условий в XX в.

Ключевые слова: социальное воспитание, цивилизационные особенности, социальная педагогика

¹Данная статья впервые была опубликована в журнале «Отечественная и зарубежная педагогика», 2014, № 5.

Social Upbringing in the Tradition of Domestic Pedagogics

T.A. Romm (Novosibirsk)

The article presents the civilizational grounds of the pedagogical analysis of social upbringing in domestic pedagogics; shows the trend in the theory of social upbringing taking into account changing sociocultural conditions in the XX century.

Keywords: social upbringing, civilizational special peculiarities, social pedagogy

Многообразие сюжетов, имеющих отношение к сегодняшним проблемам воспитания, связано с усложнением социальности современного мира, который характеризуют в терминах нестабильности, неустойчивости, неопределенности, изменчивости, что становится источником противоречивого развития человека. «Девальвация» социальной реальности (З. Бауман) сопровождается постоянным испытанием человека на прочность, расщепляет, лишает нравственности, ставит в ситуации, где он не может продолжать жить. «Социальная травма» (П. Штомпка), «культурный шок» (К. Оберг), «потерянные поколения», «кидалт» (инфантилизм) – одобные атрибуты современной социальной жизни не только связаны с ощущением потери (друзей, статусов), отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, но и сопровождаются путаницей в ценностных ориентациях, что чрезвычайно усложняет процессы социальной адаптации, социальной идентичности, социального самочувствия человека.

Особое значение это имеет для растущих поколений. Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т. к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей ведет к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов. Исследователи (Д. В. Григорьев, Вал. А. Лукин, И. А. Колесникова, Е. Н. Сорочинская, Д. И. Фельдштейн, и др.) отмечают сохраняющиеся в детской и молодежной среде негативные явления: детский алкоголизм, рост суицидальных настроений, снижение уровня психического, физического здоровья, распространенность агрессивного типа поведения, экстремизма, нетерпимости. Однако все более становится очевидным, что причиной негативной социализации становится не только десоциализирующее влияние различного вида контркультурных организаций (по А. В. Мудрику: криминальные, тоталитарные, квазикаультурные), но сами процессы десоциализации (А. В. Мудрик) или диссоциализации (И. А. Колесникова) человека в современном обществе становятся неотъемлемым элементом личностного становления: «можно говорить о сеситивности различных жизненных этапов для «культивирования» определенных а-, анти-, диссоциальных проявлений» [4, с. 124]. Все это приводит человека в «объективно кризисное состояние» (виктимизация, по А.В. Мудрику), для преодоления которого особое значение приобретает установление смысла и значения конкретной ситуации для себя лично с минимальной опорой на социальные предопределенности и с актуализацией всего личностного ресурса, источники которого находятся в противоречиях между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идушими от общества и государства) влияниями на раз-

витие человека и ограниченностью его внутренних установок. Разрешение данных противоречий может происходить стихийно (в семье, религиозной общине), так и в процессе воспитания.

Традиционно комплекс вопросов, связанных со становлением в растущем человеке социальных качеств, рассматривался в общем контексте теории и практики воспитания в терминах «формирования личности», «социального становления», «общественного характера (или направленности) воспитания» и др. Начиная с 1990-х гг., наблюдается все более частое обращение к термину «социальное воспитание», которое понимается нами, вслед за А.В. Мудриком, как вид воспитания, направленный на обеспечение решения задач социализации человека по включению в существующую систему социокультурных отношений общества путем усвоения и воспроизводства культуры, и одновременно развитие и самоизменение человека в этом процессе []. Данное представление о социальном воспитании продолжает отечественную педагогическую традицию, которая может быть осмыслена сквозь призму цивилизационного своеобразия (А. С. Ахиезер, М. А. Барг, М. В. Богуславский, И. Е. Видт, Л. Н. Гумилев, А. Я. Гуревич, Г. Б. Корнетов, Лид. И. Новикова и др.).

Во-первых, доминирование христианского культурно-ценностное мироощущения русского человека. По мнению П. А. Сорокина, с конца IX до XVIII столетие основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия. Как «православно-христианскую» квалифицирует российскую цивилизацию А. Дж. Тойнби. Став основой «цивилизационной ментальности», православие впоследствии определило собой социокультурное развитие страны. По выражению С. С. Аверинцева, христианство по природе своей педагогично. Бог для верующего христианина – Отец и Учитель, Христос – образец для подражания, воспринимается как воспитатель и педагог. Ветхозаветный педагогический идеал, по мнению П. Ф. Каптерева, связанный с безусловной покорностью воле родителей и воспитателей, соответствовал реалиям древнерусского общества, а также религиозному духу православного христианства. Учитывая роль православия как этнокультурной доминанты, педагогика на Руси понималась как «душевное строение» (О. Е. Кошелева): 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, и важное место (особенно с XV – XVII вв.) занимает профессиональная подготовка (Л. В. Мошкова).

Во-вторых, педагогическая традиция России формировалась под влиянием господства общинного жизненного строя и христианской позиции при решении социальных вопросов (М. А. Демков, П. Ф. Каптерев, В. О. Ключевский, А. П. Медведков, А. С. Хомяков и др.). 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 также первоосновой социальности и нравственности в России. «Община, – отмечает К. Д. Кавелин, – явление живое, действительное и оттого весьма сложное: она органически связана со всеми сторонами народной жизни, находится под их влиянием и сама на них влияет» [2, с. 59]. В её укладе существовала и воспитательная деятельность.

В-третьих, духовно-ценностные ориентиры, задаваемые философской рефлексией, утверждающие неприятие «возвышения» разума, который она отождествляла с прагматическим рассудком; в противовес этому формируя установку на предпочтение интуитивному «схватыванию» конкретной реальности в её целостности и неразложимости. Это нашло свое выражение в ценностном предпочтении интуитивного подхода к мирообъяснению в его целостности и неразложимости, в распространенности эмоционально-насыщенных образов, иллюзий, аллегорий, символов перед логическими понятиями и категориями; в опоре на интуицию, а не на развернутое, логически выстроенное доказательство. Неприязнь к расчленяющему анализу оборачивалась в философской мысли России апологией синтеза как основы «собирания» Космоса, общества и человека под знаком «высших ценностей». Религиозная традиция, вносящая элементы мистики и иррационализма в философию (В. В. Розанов, И. А. Ильин, Г. В. Флоровский, Г. П. Федотов, Н. О. Лосский, А. В. Ельчанинов и др.), влияла на духовно-ценностную ориентацию педагогических идей. Наряду с этим разработка проблем духовности осуществлялась в контексте мирской жизни. Однако и здесь присутствует особое внимание к нравственным ценностям как идеальным первопричинам поддержания общества (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, С. Л. Франк, К. Н. Леонтьев и др.). Троиединство Истины, добра и Красоты в русской философской мысли рассматривалась как ценностное основание и педагогических концепций.

В-четвертых, социальный (общественный) характер народной педагогики. Деятельности братских школ XV – XVI вв., старообрядческих школ, входящих в хозяйственно-культурные центры жизни старообрядческих общин, домашних школ грамотности представляют образцы педагогики, которая развивалась в структуре непосредственной жизнедеятельности людей. Основные принципы её существования: равенство, сохранение связи с семьёй, взаимная ответственность школы и семьи, частичное самоуправление. Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин отмечали необходимость организации такой школы, которая должна выполнять связующую роль в обществе. Из неё должны выходить молодые люди, подготовленные к общественной нравственности, без которой никакое общество не может быть крепко. По словам В. Я. Стоюнина, нравственное значение русской школы можно определить только тесной связью с обществом [13].

В-пятых, участие общественности в деле образования и воспитания, которое П. Ф. Каптерев определяет как основополагающий признак развития отечественной педагогики дооктябрьского периода. В зависимости от того, кто является органом педагогического самосознания, создаёт педагогические идеалы и школы, непосредственно устраивает дела по народному образованию: «народ

ли в виде мелких своих ячеек-семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, правительство как орган государственной жизни» [3, с. VIII], зависело содержание воспитания.

Таким образом, исторически вопрос развития, становления личности в России решался с социально-воспитательных позиций: в ее отношении и опоре на окружающий мир, среду. По мере усложнения социальных проблем общества и социализации человека, происходило расширение содержания различных (философских, социально-политических, социологических и др.) теоретических представлений-образов об основах социального становления человека, как способе бытия человека в мире (В. В. Зеньковский, А. С. Хомяков), составляющей общественного развития (А. В. Луначарский); средстве решения социально-политических проблем государства (Н. К. Крупская, П. И. Новгородцев). Благодаря этим идеям уточняется характеристика социального аспекта в воспитании, что стало основой для становления социально-педагогического направления на рубеже XIX – XX вв., когда термин «социальное воспитание» выступает в качестве педагогической категории [Подроб. об этом: 9]. Но в данный период по-прежнему широко распространен термин «общественное воспитание» (П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.), которым фиксировалась традиция отечественной педагогики признания множественности и разнообразия факторов среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека – социального воспитания. В понимание среды включают: тип общественного устройства (Н. Г. Чернышевский, Н. В. Шелгунов), религиозность (В. В. Зеньковский), образ жизни (В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий), общественные отношения (П. Ф. Лесгафт), культуру (С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев), воспитательное пространство учреждения (К. Н. Венцель), воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера (Е. Н. Медынский), общественные организации, в том числе – политические (Н. К. Крупская), семья (М. М. Рубинштейн), образовательно-воспитательные учреждения (К. Н. Рукавишников), характер местности (В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой) и т.д. Специфическим элементом среды на рубеже XIX и XX и вв. начинает осознаваться детское сообщество, товарищество (К. Н. Венцель, П. Ф. Каптерев, С. Т. Шацкий и др.).

Благодаря этому социальное воспитание осмысливается в педагогических концепциях в связи с задачами формирования и развития в человеке чувства или долга причастности к обществу путем накапливания индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок (К. Н. Рукавишников, С. Т. Шацкий Д. Дриль, К. Н. Венцель, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и др.). Особенно важным является понимание того, что решение подобных задач напрямую связано с необходимостью создания такого учреждения, в котором необходимо создать специальные условия, особую жизнедеятельность, обеспечить ответственность педагогов,

других взрослых, т.е. воспитательной организации (школы, приюта, детской площадки).

Наиболее широкое педагогическое толкование термин приобретает в 1920-е гг. в Советской России. Широко известна категоризация социального воспитания, предложенная Н. Н. Иорданским. В отечественной педагогике этого времени контекст социального воспитания был разнообразен:

общественно-политическое, трудовое, гражданственное содержание воспитания человека нового общества (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, и др.);

трактовка социального воспитания как развития личности в контексте общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре (В. П. Вахтеров, С. И. Гревс, П. Ф. Каптерев, Л. С. Выготский);

социальное воспитание как целостный процесс формирования личности, подвергающейся различным внешним воздействиям (М. В. Крупенина, С. М. Ривес, В. Н. Шульгин).

Однако, наиболее тесно понятие «социальное воспитание» оказалось связано с утверждением социального характера происхождения человека, с детерминирующим влиянием широкой социальной среды и общественного строя на воспитание личности.

К сожалению, постепенно на первое место выходит идеологическое содержание: социальное воспитание начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Налицо широкий перенос понятия из сугубо педагогической в иные сферы практик: политическую, социально-защитную, культурно-просветительскую («соцвос» в жизни Советской России обозначал отдел социального воспитания при органах власти всех уровней, который решал комплекс разнообразных социальных проблем: беспризорность, неграмотность, попечение).

Критика педологии как «ложно-научной», «антимарксистской» трактовки обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами (постановление Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») привела к тому, что взамен установки на научное обоснование целостного процесса развития ребенка провозглашался примат практики социалистического строительства, «успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей». Успешность в решении наиболее острых социальных проблем (беспризорность, неграмотность) в СССР к середине 1930-х гг., убежденность в отсутствии противоречий в социалистическом обществе между индивидом и государством, свойственном буржуазному обществу (А. В. Луначарский), – все это способствовало «изъятию» термина и понятия «социальное воспитание» из педагогического контекста. Содержание воспитания в советском обществе приобретало все более социально-нормативный характер и идеологизированную направленность. Постепенно в отечественной педагогике

закрепилась трактовка 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 (что собственно более близко к трактовке социализации человека). Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности («коммунистическое воспитание»).

Обращение к термину «социальное воспитание» произошло в 1970 – 1990-е гг. в связи с развитием идей педагогики микросоциума (М. М. Плоткин, В. Г. Бочарова), обсуждением проблем социализации подростка (И. С. Кон), разработкой теории воспитательных систем (Л. И. Новикова) в аспекте изучения воспитательных влияний социальной среды на развитие и формирование личности; а также со становлением института социальной педагогики (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова).

Современная теоретизация социального воспитания должна учитывать разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, опираясь на современный уровень философского, социологического, психологического знания. Так, эвристические возможности анализа социального воспитания с точки зрения нормативного, интерпретативного и нормативно-интерпретативного общенаучных подходов, позволяет свести к минимуму односторонность в понимании педагогических феноменов; дополнять нормативное, структурно-функциональное (традиционное) осмысление воспитания как социального явления – интерпретативно-понимающим, которое фиксирует их культурно-аксиологические, социально-психологические и антропоцентрические размерности [11]. В этом русле фактически работали и работают В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, а во второй половине XX – начале XXI вв. И.Д. Демакова, Б.З. Вульф, И.А. Колесникова, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский и др.

В основе нормативно-интерпретативного представления социального воспитания – признание неоднозначности влияния социальной среды; выделение субъективного плана социальности человека, и ориентация на ценности интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов, значимости отношений для развития социальности человека.

Целеполагание и содержание нормативно-интерпретативного содержания социального воспитания идет от признания социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития – как формирование готовности ребенка к активному деятельному участию в жизни общества на основе развития чувства социальной сопричастности, социальной активности и отношений. Так, исследования проблем детских группировок в 1920-е гг. (Е.А. Аркин, А.С. Залужный, О.С. Лозинский, Г.В. Мурашев, А.А. Фортунатов и др.), в которых рассматривались вопросы стихийного и неформального коллективообразования, «вожачества», межличностных отношений внутри коллектива, роли стихийных группировок в формировании личности ребенка [8], 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 др., 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.).

Особое значение для формирования нормативно-интерпретативного содержания образа социального воспитания сыграла разработка проблем воспитательного коллектива, инициированная Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным (Л.П. Буева, Б.З. Вульф, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов и др.)/ 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. «Детский коллектив – своеобразная модель общества. Он необходим обществу как инструмент воспитания, чтобы с его помощью «поместить» в ребенка «государство», – то самое государство, которое обладает определенными принципами, правилами, социальными нормами и для жизни в котором педагоги готовят своих воспитанников» [7]. Опираясь на специально проведенные исследования коллективного воспитания, Л.И. Новикова выделяет 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 (Л.П. Буева, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.). 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» [6, с. 5]. «Отношение» предстает как значимое условие, определяющее характер влияния среды на человека (Б.З. Вульф). В связи, с чем 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.). Результат социального воспитания в нормативно-интерпретативном содержании – социальность как сочетание определенных личностных и психических качеств, позволяющих личности следовать субъективно переживаемому общественному долгу, действовать самостоятельно и ответственно.

Современное осмысление социального воспитания продолжает историческую педагогическую традицию пристального внимания российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте; с признанием значимости эмоционально-личностного контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. Социальное воспитание рассматривалось не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

Изучение исторической преемственности социально-воспитательной идеи (И.Н. Андреева, Т.С. Просветова, С.А. Расчетина, Д.В. Потепалов, Т.А. Ромм и др.) как осмысления взаимосвязанных вопросов по поводу процесса «вписывания» человека в социальную жизнь, способствует выявлению взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих феномену социального воспитания. Благодаря педагогическому анализу концепций социализации (Ю.И. Кривов, И.С. Кон, А.В. Мудрик) и их введению в контекст теории воспитания стало возможным зафиксировать взаимозависимость и взаимовлияние между процессом/результатом социализации и характером социального воспитания. За последние 15 лет проведен целый ряд полноценных исследований, в которых предложены обобщения выявленных в них фактов и закономерностей, объясняющих явления и процессы, происходящих в отдельных сферах социального воспитания (В.М. Басова, Г.П. Бобылев, А.В. Волохов, М.В. Воропаев,

Б.В. Куприянов, М.В. Никитский, В.И. Петрищев, М.М. Плоткин, Н.Е. Романюта, М.И. Рожков, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая, О.Л. Янушкявичене и др.). В современной педагогике развиваются различные теоретические концепты (образы), в которых отражаются содержание и результат субъективного осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального в воспитании (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, М.М. Плоткин, С.А. Расчетина, М.И. Рожков, В.Д. Семенов, Л.К. Синцова, В.А. Фокин и др.).

Социальные аспекты проблемы воспитания, проявленные началом XXI века, по словам Н. Л. Селивановой [12], тесно связаны с обращением к целостности человека во всех его проявлениях: личностном, духовном, субъектном, что позволяет современной теории социального воспитания учитывать достижения и установки гуманитарного знания по вопросам социализации, социального формирования человека. Но, что не менее важно, эта установка позволяет воспринять и актуализировать накопленное в отечественной педагогике теоретическое представление о социальном аспекте воспитания. В них социальное воспитание предстает не столько в связи с проблемами социальной политики, социального совершенствования общества, сколько в связи с вопросами социального развития человека, становления качеств солидарности, нравственности, гражданственности, межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе субъективного переживания общественных процессов.

Список литературы

1. Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания. – М.: Раб-к просвещения, 1925. – 190 с.
2. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. Ст. по филос. русской истории, культуры – М.: Правда, 1989. – 653 с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – Пг: Земля, 1915. – XXI, 746 с.
4. Колесникова И. А. Об устройстве и механизмах диссоциального воспитания // Вопросы воспитания. – 2010. – №4(5). – С. 124–137.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: МПСИ, 2009 – 568 с.
6. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 5.
7. Новикова Л.И. К исследованию педагогических проблем коллектива // Проблемы теории воспитания. Ч. 1. Под ред. Л.П. Бугевои, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – С. 135 – 150.
8. Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М.: Педагогика, 1973. – 318 с.
9. Ромм Т. А. Социальное воспитание на рубеже XIX и XX веков // Вопросы воспитания – 2011. – № 1. – С. 91 – 100.
10. Ромм Т. А. Социокультурные особенности развития отечественной социальной педагогики // Философия образования. – 2005. – № 2. – С. 127–133.
11. Ромм Т. А. Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 129–137.

12. Селиванова Н. Л. Современная теория воспитания: проблема несовершенства // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1 (18). – С. 65–69.
13. Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.