

На правах рукописи

РОММ Татьяна Александровна

**ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Москва
2007

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В эпохи радикальных перемен актуализируется социальная миссия воспитания, поиск его возможностей в решении задач позитивной социализации человека педагогическими средствами, что является сутью социального воспитания, существующего наряду с семейным и религиозным (В.А. Сластенин).

Для современных концепций социального воспитания, формирующих свой научный понятийно-категориальный каркас, методологическое значение имеет историко-педагогическое исследование генезиса теоретических представлений-образов социального воспитания с учетом их исторической преемственности. Попытки осмысления возникновения и развития концепций социального воспитания предпринимались с конца XIX столетия (П. Барт, Л. Буржуа, Э. Дюркгейм, Н.Н. Иорданский, А.В. Луначарский, П.Ф. Каптерев, П. Монро, П. Наторц, М.М. Рубинштейн, Л.Д. Сеницкий, П.А. Соколов). В современной научной литературе проблемы генезиса теоретических воззрений на социальное воспитание рассматриваются в основном в связи с исследованиями истории социальной педагогики (И.Н. Андреева, Н.Ф. Басов, В.М. Басова и А.Н. Кравченко, В.И. Беляев, Т.А. Василькова и Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Е.Ю. Клепикова, К. Нимайер, Т.С. Просветова, Фр. Прюс, С.А. Расчетина, Т.В. Самсонова). К анализу возникновения и различного толкования понятия «социальное воспитание» как ключевой категории социальной педагогики обращаются в своих работах В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин и другие; а также – в связи с частными исследованиями исторических аспектов теории и практики социального воспитания – Л.В. Алиева, А.Г. Корнилова, Б.В. Куприянов, Э.А. Мальцева, Е.Н. Полоцкая, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др.

Вместе с тем, несмотря на существующую в истории педагогики традицию обращения к проблемам социального воспитания, многие вопросы, относящиеся к эволюции теоретических представлений о нем, продолжают оставаться недоста-

точно разработанными. Не сформировалось представление об историческом генезисе теории социального воспитания, не выявлены общее и особенное в эволюции возникновения и разрешения историко-теоретических проблем социального воспитания в России и за рубежом. Не находят достаточного отражения в литературе вопросы соотносительности существующих суждений об эволюции педагогических представлений (образов) социального воспитания с общенаучным контекстом развития педагогического знания, находящегося в тесной взаимосвязи с процессами развития науки в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа. Отсутствует целостное понимание теоретико-методологических основ изучения становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании.

В свете вышесказанного актуализируется внимание к уточнению причин возникновения реального многообразия авторских теоретических представлений-интерпретаций социального воспитания, а также к поиску путей определения адекватности подобных теоретических интерпретаций современным научным представлениям. Для современной педагогики характерна проблема уточнения, осмысления или переосмысления базовых педагогических терминов и категорий. В частности, разнообразные интерпретации понятия «социальное» служат основанием для появления различных трактовок социального в педагогике и соответственно различных представлений о социальном воспитании. Сущностный анализ генезиса теоретических воззрений на социальное воспитание с позиций традиционной классической науки имеет следствием ограниченность и незавершенность единой научной теории социального воспитания в строгом смысле этого слова (отсутствие согласованных подходов к трактовке социального воспитания, многообразии операциональных интерпретаций его сущности, различающихся зачастую лишь терминологически, односторонность, детерминистское понимание сущности социального в воспитании) и затрудняет развитие системы социального воспитания как одной из составляющих социальной политики государства.

Анализ имеющихся работ показывает, что решение выявленных проблем невозможно без преодоления трудностей методологического характера, связанных с

общенаучным осмыслением социального воспитания как историко-теоретического феномена, что требует дополнительных исследований в этой области педагогической теории, а также использования возможностей новейших достижений методологии гуманитарных наук, призванных обеспечить целостное представление о данном феномене.

Нынешний период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям (В.А. Сластенин). В аспекте определения историко-методологических основ изучения представлений-образов социального воспитания эти тенденции проявляются в объединении на основе принципа дополнительности эвристического потенциала исследовательских методов, тяготеющих к двум общенаучным подходам – нормативному (объективно-позитивистскому, сциентистскому) и интерпретативному (субъективно-феноменологическому, антисциентистскому), что позволяет избежать одностороннего понимания социального воспитания, дополняя структурно-функциональное осмысление проблем социального, социальности, характера и способов взаимодействия человека с миром и в мире интерпретативно-понимающим, фиксирующим культурно-аксиологические и антропоцентрические параметры изучаемого явления.

Осознание многозначности и неисчерпаемости социальной и педагогической реальности (И.А. Колесникова, А.П. Огурцов, А. Шюц и др.) с необходимостью допускает и предполагает существование не только бесконечного множества реальных социально-педагогических проблем, но и разнообразных методологических оснований их изучения, равно как и соответствующих им эвристических исследовательских подходов. Это позволяет ученым-педагогам сделать вывод о существовании разных «педагогических образов» (Н.В. Бордовская), в том числе и теоретических, каждый из которых с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Использование понятия «образ» для исследования гуманитарных вопросов уже доказало свою научную состоятельность (О.Е. Баксанский, Д.Н. Замятин, И.Д. Лельчицкий, А.П. Огурцов и В.В. Платонов, Н.Н. Родигина и

др.). Соответственно, в самом общем виде, теоретический образ социального воспитания – это теоретически осмысленная интерпретация феномена социального воспитания, выраженная в разнообразных теоретико-гипотетических предположениях и концептуализациях, но не получившая строгого теоретического обоснования (например, философская идея обоснования воспитания как социального явления у Платона или представление о социальном воспитании как средстве решения социальных проблем общества и др.).

Таким образом, предварительный анализ современного осмысления феномена социального воспитания высветил объективное противоречие между потребностью педагогической науки в адекватном понимании и познании возникновения и развития разнообразных интерпретаций и теорий социального воспитания и отсутствием ясности в том, каковы историко-методологические основы исследования процессов эволюции теоретических представлений о социальном воспитании. Это общее противоречие выражается в ряде частных, среди которых необходимо выделить следующие:

- между уровнем развития общего и специального методологического знания, а также средств анализа теоретических феноменов и отсутствием их должного использования в историко-педагогических исследованиях;

- между расширением и углублением проблематики социального воспитания и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ изучения его эволюции;

- между значимостью всестороннего научного осмысления всех тех процессов и явлений историко-педагогической действительности, которые могут быть объединены понятием «социальное воспитание», и ограниченностью взятых по отдельности теоретико-методологических подходов для выяснения сущности социального в воспитании;

- между возможностями новейших достижений методологии гуманитарных наук и недостаточностью понятийно-категориальных средств познания социального воспитания, призванных обеспечить целостное представление о данном фе-

номене, синтезирующее воззрения мыслителей прошлого и теоретические положения современных ученых.

Необходимость разрешения этих противоречий определил выбор темы исследования – «Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании», проблема которого сформулирована следующим образом: каковы историко-методологические основания, обеспечивающие целостность и объективность процесса познания содержания и логики эволюции теоретических представлений о социальном воспитании?

Решение этой проблемы составляет цель исследования.

Объектом исследования являются теоретические представления о социальном воспитании, а его предметом выступает эволюция теоретических представлений-образов социального воспитания.

Исходя из названных проблемы, объекта, предмета и цели были сформулированы задачи исследования:

1. Определить исходные концептуальные положения, составляющие теоретико-методологическую основу исследования эволюции теоретических представлений о социальном воспитании.
2. Выявить и охарактеризовать изменение представлений о сущности и содержании социального как атрибутивного свойства воспитания.
3. Обосновать применение понятия «теоретический образ социального воспитания» для осмысления эволюции теоретических представлений о социальном воспитании.
4. Выявить содержание и динамику теоретических образов социального воспитания, присущих обществам традиционного, индустриального и постиндустриального типа.
5. Раскрыть историко-генетическую и цивилизационную специфику эволюции теоретических образов социального воспитания в России.
6. Проанализировать характер теоретических образов социального воспитания, сложившихся на современном этапе развития отечественной педагогики.

Ведущая идея исследования.

1) Социальное воспитание в настоящем исследовании выступает в роли идеально-типического, теоретического объекта – теоретического образа, который конструируется в процессе изучения его эволюции и способен моделировать реальность в ее наиболее важных и существенных свойствах и характеристиках.

2) Названное обстоятельство обуславливает необходимость рассмотрения эволюции теоретических образов социального воспитания: а) сквозь призму субъективных предпочтений мыслителей и выдающихся педагогов прошлого в выборе *нормативных* (познание в традиции Р. Декарта, Дж. Локка, И. Ньютона, мыслителей Просвещения как объективация, рационализация, направленная на постижение предельно общих закономерностей) или *интерпретативных* (познание в трактовке М. Вебера, Э. Гуссерля, В. Дильтея как бытие, существование, в котором разум трансцендирует к иррациональному, предельно индивидуальному) общенаучных подходов; б) с учетом специфики научной рациональности, свойственной обществам традиционного, индустриального и постиндустриального типа; в) при помощи понятийно-логических и эмоционально-смысловых средств изложения.

3) Итогом анализа эволюции теоретических образов социального воспитания служит идея, выражающая необходимость объединения эвристического потенциала нормативного и интерпретативного общенаучных подходов на основе принципа *дополнительности* для конструирования *нормативно-интерпретативных* образов социального воспитания. В этих образах обосновывается необходимость относительно контролируемых целенаправленных усилий общества и государства по развитию его граждан при помощи формирования социально заданных качеств личности в сочетании с развитием ценностно-смысловых представлений человека о мире.

Методологическую основу исследования составляют общенаучные и философские положения о всеобщей связи и обусловленности развития и целостности реального мира и общих законах развития природы, общества, человека; положения философской и педагогической антропологии о человеке как субъекте,

личности и индивидуальности, о природе и сущности человеческой жизнедеятельности; принципы единства исторического и логического, преемственности и изменчивости, теоретического и эмпирического; представления о личности как субъекте отношений и высшей ценности.

Теоретическая основа исследования в совокупности представлена положениями, идеями, концепциями и теориями:

• раскрывающими особенности современного состояния педагогической науки (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, А.П. Валицкая, М.В. Воропаев, В.И. Гинецинский, А.Н. Джуринский, А.Ф. Закирова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, А.М. Новиков, О.Г. Прикот, С.А. Расчетина, В.В. Сериков, В.А. Сластенин) и проблемы методологического обеспечения педагогической теории (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.Я. Виленский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.С. Мажар, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.);

• выявляющими закономерности развития научного и социального познания (И.Д. Андреев, Г.М. Андреева, М. Вебер, В.П. Ворожцов, П.П. Гайденко, В.И. Гинецинский, В.С. Готт, В. Дильтей, Б.М. Кедров, Т. Кун, И. Лакатос, В.А. Лекторский, Е.А. Мамчур, А.П. Огурцов, К. Поппер, И. Пригожин, В.М. Розин, М.А. Розов, Э.П. Семенюк, Н.М. Смирнова, В.С. Степин, С. Тулмин, А.Д. Урсул, П. Фейерабенд, И.Т. Фролов, В.С. Швырев, Б.Г. Юдин, Э.Г. Юдин и др.);

• заложившими основы нормативного (Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Р.К. Мертон, Т. Парсонс, Г. Спенсер и др.) и интерпретативного (П. Бергер, Г. Блумер, М. Вебер, Э. Гуссерль, В. Дильтей, Т. Лукман, Дж.Г. Мид, Р. Нисбетт, К. Роджерс, Л. Росс, У.А. Томас, Э. Фромм, М. Хайдеггер, А. Шюц и др.) общенаучных подходов;

• рассматривающими педагогическую действительность сквозь призму социокультурного контекста, цивилизационного своеобразия (А.С. Ахиезер, М.А. Барг, М.В. Богуславский, И.Е. Видт, Л.Н. Гумилев, А.Я. Гуревич, И.М. Карамзин, В.О. Ключевский, Г.Б. Корнетов, Д.Н. Ляфинцев,

Лид.И. Новикова, М.А. Острогорский, М.Г. Плохова, С.М. Соловьев, А.Дж. Тойнби, К. Ясперс), аксиологических приоритетов (И.Н. Андреева, Е.И. Артамонова, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.Г. Безрогов, З.И. Васильева, А.В. Гаврилин, А.Н. Джуринский, С.Ф. Егоров, А.Ф. Лосев, Е.Г. Осовский, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Л.А. Степашко) и культурологической концептуальной идеи «диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов);

•обосновывающими положение о социальной детерминированности воспитания, выдвинутое в трудах отечественных педагогов (П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, А.П. Гастев, В.В. Зеньковский, Н.Н. Иорданский, П.Ф. Каптерев, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин), зарубежных исследователей (У. Бронфенбреннер, Дж. Дьюи, Э. Дюркгейм, К. Молленхауэр, П. Наторп, С. Френэ, Р. Штайнер и др.) и содержащиеся в работах современных ученых (А.И. Арнольдов, Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Б.З. Вульф, Л.Ю. Гордич, И.В. Дубровина, Т.С. Комарова, И.С. Ков, Е.А. Леванова, Х.Й. Лийметс, Б.Т. Лихачев, Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, С.Д. Поляков, В.Д. Путилин, Н.Л. Селиванова, А.Б. Серых, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов).

•характеризующими сущность социального воспитания в контексте социально-педагогического знания (С.А. Беличева, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, М.П. Гурьянова, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, Н.Ф. Маслова, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин, С.А. Расчетина, В.Д. Семенов, Е.Н. Сорочинская, Ю.А. Стрельцов, Е.И. Холостова, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.).

Источниковую базу исследования составили труды по истории и теории воспитания, работы современных педагогов, философов, социологов, психологов, посвященные вопросам научного познания и развития знания; публикации по различным проблемам истории педагогики, социальной философии, науки в целом, работы по методологии и теории педагогики, методологии историко-педагогических исследований.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений был использован комплекс взаимодополняющих методов: теоре-

тический, сравнительно-исторический, историко-ретроспективный анализ источниковедческой базы (философской, педагогической, социологической, психологической литературы по проблеме исследования); анализ современного состояния проблемы исследования на основе изученных источников; синтез, классификация, систематизация и теоретическое моделирование изучаемых явлений и процессов.

Исследование включало несколько взаимосвязанных этапов.

На *первом* этапе (1992 – 1995 гг.) было предпринято теоретическое изучение проблемы, проделан анализ имеющейся литературы и источников. Итогом этого этапа стала защита диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему: «Становление и развитие социальной педагогики в России на рубеже XIX и XX вв.».

На *втором* этапе (1996 – 2002 гг.) разрабатывались теоретико-методологические положения, составившие основу настоящего исследования; проводились изучение, анализ, систематизация собранного материала (на основе научных трудов отечественных и зарубежных авторов, диссертационных исследований, периодики); определялась логика изложения.

На *третьем* этапе (2003 – 2006 гг.) осуществлялась систематизация, обобщение результатов исследования, а также их апробация (выступления на конференциях, публикации, разработка учебных программ и курсов, чтение лекций, подготовка учебно-методических пособий)

На *четвертом* этапе (2006 – 2007 гг.) уточнялись методология, структура исследования, конкретизировались выводы, полученные на предыдущих этапах, результаты исследования оформлялись в виде монографий по анализируемой проблеме и докторской диссертации.

Научная новизна исследования.

- Обоснована и предложена концептуализация понятия «теоретический образ социального воспитания» в единстве его ценностно-целевой, операциональной и содержательной характеристик, что позволяет структурировать содержание и процесс эволюции теоретических представлений о социальном воспитании.

- Представлена целостная концепция эволюции теоретических образов социального воспитания с учетом эвристических возможностей нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего общенаучных подходов.

- Выявлены и раскрыты сущность и содержание «социального» как атрибута воспитания, что дает возможность выдвинуть инвариантную трактовку социального воспитания в совокупности нормативных и интерпретативных сущностных характеристик, направленных на реализацию человеком способности быть субъектом собственной жизни в предлагаемых обществом условиях;

- Установлена и описана содержательная связь между теоретическими образами социального воспитания и характером развития педагогики в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа.

- Предложена типология теоретических образов социального воспитания в их исторической и теоретико-методологической эволюции.

- Раскрыта эволюция теоретических образов социального воспитания в России.

- Проанализированы теоретические образы социального воспитания, сложившиеся на современном этапе, с учетом их эволюции, что позволит уточнить содержание феномена социального воспитания как педагогического явления и научного понятия, прогнозировать его дальнейшее развитие;

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что выполненное теоретико-методологическое обобщение содержит решение одной из важных теоретических проблем педагогики – анализа зарождения и генезиса теоретических воззрений на социальное воспитание:

доказана необходимость понятия «теоретический образ социального воспитания» как средства историко-теоретической реконструкции теоретических представлений о социальном воспитании, свойственных характеру развития педагогики в традиционном, индустриальном и постиндустриальном обществах;

уточнены и расширены имеющиеся в науке представления о содержательной характеристике сущности «социального» как атрибута воспитания, которая уг-

лубляет имеющиеся научные знания о «воспитании как общественном явлении», «воспитании как социальном институте» и «социальном воспитании»;

раскрыты ценностные основания эволюции теоретических образов социального воспитания в отечественной педагогике;

развито теоретическое представление о возможностях нормативного и интерпретативного общенаучных подходов при анализе педагогических феноменов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы открывают дополнительные возможности для дальнейших теоретико-методологических изысканий, а также исследований фундаментального и прикладного характера в области общей и социальной педагогики, истории социальной педагогики и смежных с ними наук; результаты исследования позволяют учитывать нормативно-объясняющее и интерпретативно-понимающее содержание феномена социального воспитания, прогнозировать и конструировать различные системы социального воспитания.

Материалы исследования могут быть использованы при разработке программ, учебных курсов, спецкурсов и семинаров, программ учебной и производственной практик, переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными методологическими позициями, реализующими системный, культурологический, антропологический, цивилизационный, парадигмальный, феноменологический подход к решению проблемы; применением комплекса исследовательских методов, адекватных природе изучаемого феномена, целям, задачам и логике исследования; количеством и типологическим разнообразием проанализированных источников (философской, педагогической, историко-педагогической, социологической, исторической и антропологической литературы); длительным характером и преемственностью исследования.

Основные положения, выносимые на защиту.

1. Теоретический образ социального воспитания есть характеристика социального воспитания, отражающая содержание и результат осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального воспитания,

которые складываются в процессе развития педагогики в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа.

Анализ эволюции теоретических образов социального воспитания основывается на применении нормативного общенаучного подхода, позволяющего учесть объективные закономерности приобщения человека к социальным нормам и ценностям (причинно-следственные детерминанты, функционально-ролевые механизмы взаимодействия), а также интерпретативного общенаучного подхода, актуализирующего культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях (межличностные механизмы взаимодействия, коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты). Недостаточность теоретического осмысления социального воспитания с точки зрения только нормативного или интерпретативного подходов вызывает необходимость их сочетания на основе принципа дополнительности.

2. Конституирующим компонентом эволюции теоретических образов социального воспитания выступает изменение представлений о «социальном» как атрибутивном свойстве воспитания. Оно включает в себя совокупность признаков, в которых отражаются, с одной стороны, нормативные характеристики социального в воспитании (способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу включать личность в объективно сложившуюся систему ролей и взаимодействий в процессе формирования знаний, умений, навыков социальноодобряемого поведения), а с другой – интерпретативные характеристики (актуализация собственной активности человека, его способность быть субъектом социальных отношений в процессе научения социальному взаимодействию, помощь в решении социально-психологических задач социализации). Таким образом, социальному воспитанию присуща диалектическая взаимосвязь нормативных и интерпретативных существенных характеристик, направленных на реализацию человеком его способности быть субъектом собственной жизни в предлагаемых обществом условиях.

3. Структурными характеристиками теоретического образа социального воспитания, обеспечивающими целостность историко-методологического анализа его эволюции, являются:

• *ценностно-целевая*, которая способствует оформлению исследовательских установок относительно объекта анализа, его соотнесенность с социально-исторической действительностью; позволяет определить базовые, исходные посылки, обуславливающие принципы и способы теоретизации и проблематизации социального в воспитании, тяготеющие к нормативно-объясняющим или к интерпретативно-понимающим основаниям; акцентирует ценностно-мировоззренческие позиции субъекта познания;

• *операциональная*, которая обеспечивает выбор адекватных процедур и средств конструирования образа (понятийно-логических и эмоционально-смысловых), способствует выявлению связей, свойств и отношений, свойственных феномену социального воспитания;

• *содержательная*, которая раскрывает нормативно-объясняющее (формирование заданного типа личности в четко определенной системе ценностей) или интерпретативно-понимающее (уточнение человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивой картины мира) содержание социального воспитания в теоретических образах.

Предложенное понимание структуры и содержания теоретического образа социального воспитания позволяет проанализировать становление и эволюцию взглядов ученых, мыслителей на процесс социального воспитания; выявить типологические и специфические черты в их взглядах на цели, задачи и организацию социального воспитания.

4. Эволюция теоретических образов социального воспитания отражает различное соотношение его нормативных и интерпретативных характеристик в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа, а также уровень педагогической концептуализации проблем социального воспитания (от его представленности в различных формах осмысления до оформления самостоятельных научных концепций):

а) *«прототеоретический» образ* общественного/социального воспитания в традиционном обществе как философская рефлексия государственно-политических проблем (Аристотель, Платон, Т. Мор и др.);

б) *«рационально-позитивистский»* образ социального воспитания в индустриальном обществе как общенаучная концептуализация возможности и необходимости формирования социальноприемлемого поведения человека целенаправленными усилиями общества и государства (И. Кант, Ж. Кондорсе, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, И. Фихте, Ф. Фребель и др.),

в) *«объяснительно-понимающий»* образ социального воспитания в индустриальном обществе как предметно-научная концептуализация сочетания необходимости и относительности контролируемого целенаправленного процесса формирования социальности человека в предлагаемых социальных условиях (Л. Буржуа, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, Г. Кершенштейнер, К. Мангейм, П. Наторп и др.);

г) *«диффузно-контекстный»* образ социального воспитания в постиндустриальном обществе как межпредметная концептуализация представлений о непрерывности становления / уточнения социальной идентичности человека в его интерсубъективном жизненном пространстве (У. Бронфенбреннер, М. Бухка, Л. Колберг, Ч. Коулмэн и др.).

5. Эволюция теоретических образов социального воспитания происходила в процессе уточнения различных сторон, свойств, связей и отношений, составляющих содержание теоретических представлений о феномене социального воспитания, что позволило:

во-первых, осуществить дифференциацию и демаркацию педагогического образа социального воспитания как целенаправленных педагогических усилий по решению задач социализации от иных теоретических образов социального воспитания (философского, социологического, социально-философского, социально-политического, «помогающего» – в контексте теории социальной работы);

во-вторых, интегрировать в педагогическую науку выявленные в существовавших параллельно теоретических образах особенности представлений о социальном воспитании как: способе бытия человека в мире (из философского образа); составляющей общественного развития (из социально-философского образа); средстве решения социально-политических проблем государства (из соци-

ально-политического образа); организации социума в совокупности социальных структур, систем, отношений (из социологического образа); системе помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь (из «помогающего» – в контексте теории социальной работы – образа);

в-третьих, расширить в содержании педагогического образа социального воспитания представления о социальном как факторе развития личности; целеориентации и условия воспитания, средстве решения воспитательных задач; результате педагогической деятельности.

6. Генезис теоретических образов социального воспитания в России отражает, с одной стороны, включенность протекавших здесь социокультурных процессов, в том числе и развития педагогики, в общемировое русло; с другой же – историческую обусловленность ценностного основания как детерминанты целей, задач, содержания, форм и методов социального воспитания. Противоречивость и взаимодополняемость систем ценностей (западных и восточных культур, традиционных и индустриально-советских, официально декларируемых и развивающихся альтернативно), свойственные российской цивилизации, позволили выявить в исторической ретроспективе наличие:

«нормативного» образа социального воспитания, ориентированного на православно-общинные, патриархальные ценности (К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков, Н.В. Шелгунов и др.) либо на социалистический образ жизни, коллективизм, социальнополезную деятельность (А.Ф. Гастев, И.П. Капоров, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, В.П. Потемкин, Л.Е. Раскин, В.Н. Шульгин);

«интерпретативного» образа социального воспитания, ориентированного на ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека, субъективное переживание, индивидуализм (С.Р. Булгаков, С.И. Гессен, К.Н. Вентцель, Н.К. Рерих, Л.Н. Толстой); ценности свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья (Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, С.С. Куломзина, С.Л. Франк, прот. С. Четвериков и др.);

«нормативно-интерпретативного» образа социального воспитания, обусловленного ценностями развития, нравственности как гражданственности, способности к самореализации в общественнозначимой деятельности (В.П. Вахтеров, Д.А. Дриль, П.Ф. Каптерев, О.И. Пантюхов, К.Н. Рукавишников, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.); межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов (Е.А. Аркин, В.М. Басова, Б.З. Вульф, А.С. Залужный, Н.Н. Иорданский, В.И. Куфаев, Т.С. Комарова, Е.А. Леванова, Х.Й. Лийметс, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова; Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, В.Д. Семенов, Л.С. Уманский, А.А. Фортунатов, Н.М. Шульман и др.).

7. Современные теоретические представления о феномене социального воспитания характеризуются, во-первых, наличием преемственности теоретических образов социального воспитания, как в историческом, так и в общенаучном контексте; во-вторых, утверждением целесообразности развития нормативно-интерпретативного по содержанию теоретического образа социального воспитания, в котором обосновывается необходимость относительно контролируемых целенаправленных усилий общества и государства по развитию его граждан при помощи формирования социальнозаданных качеств личности в сочетании с развитием ценностно-смысловых представлений человека о его самореализации в мире (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин, Г.Н. Филонов, Т.Т. Щелина и др.).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы диссертации нашли отражение в монографиях, учебных пособиях, методических рекомендациях, научных статьях и тезисах общим объемом 108,2 печатного листа, в докладах и выступлениях на международных и всероссийских научно-практических конференциях, съездах, научных семинарах, совещаниях: в Москве (1994, 2000, 2005, 2006 гг.), Санкт-Петербурге (2001 г.), Новосибирске (1994, 1996, 1997, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006 гг.), Омске (1998 г.), Барнауле (2003 г.), Калининграде (2000, 2005 гг.), Калининграде-Варшаве (2005 г.), Кокше-

тау (2006 г.), Костроме (2005, 2007 г.), Рязани (2007 г.), Саратове (2005, 2006, 2007 гг.), Томске (2005 г.).

Учебные пособия, монографии, учебные программы, методические материалы, подготовленные соискателем, применяются в практике подготовки социальных педагогов, социальных работников, руководителей различных образовательных учреждений и организаций, осуществляющих социальное воспитание.

Основные идеи, теоретические положения работы, практические материалы внедрены в образовательный процесс, используются при проведении занятий по психолого-педагогическим дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки в соответствии с Государственным образовательным стандартом, а также в ходе организации учебной и производственной практики, научно-исследовательской работы студентов на математическом факультете и в Институте истории, гуманитарного, социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, факультете гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, в Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, при проведении семинаров со слушателями курсов Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Ведущая идея исследования получила свое отражение в содержании исследовательского проекта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) «Феномен социального воспитания в теории и истории педагогики».

Структура работы. Диссертация состоит из Введения, трех глав, Заключения и списка использованной литературы.

Во *Введении* раскрывается актуальность темы исследования, определяются его объект, предмет, цель и задачи, характеризуются теоретические и методологические основы, методы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, приводятся положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* – «Теоретические основы изучения феномена социального воспитания» – дается характеристика современного гуманитарного знания как основы осмысления феномена социального воспитания, уточняется сущность

«социального» в воспитании, раскрываются смысл и содержание категории «теоретический образ социального воспитания».

Во *второй главе* – «Исторический генезис теоретических образов социального воспитания» – анализируются прототеоретический образ общественно-го/социального воспитания в традиционном обществе, теоретические образы социального воспитания в обществах индустриального и постиндустриального типа.

В *третьей главе* – «Теоретические образы социального воспитания в России: становление, традиция, перспективы» – учетом нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего содержания феномена социального воспитания излагаются особенности формирования теоретических образов социального воспитания в отечественной педагогике в дооктябрьский и советский периоды, выявляются и обобщаются ведущие тенденции теоретизации социального воспитания в педагогической науке на современном этапе.

В *Заключении* формулируются основные выводы и намечаются дальнейшие перспективы исследований.

Список использованной литературы содержит 651 наименование на русском и иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Как показал проведенный анализ, современное состояние и степень изученности социального воспитания не позволяют сделать заключение о существовании научной теории социального воспитания в строгом смысле этого слова, которая раскрывала бы закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства феномена социального воспитания и имела статус обоснованного, принятого научным сообществом знания, для которого характерны концептуальная связанность, содержательная целостность, относительная стабильность. В работах Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, В.П. Борисенкова, М.В. Воропаева, А.В. Гаврилова, И.Д. Демаковой, В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, Л.М. Лузиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Но-

викова, О.Г. Прикота, С.А. Расчетиной, В.А. Слостенина и других отмечается, что современный период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Методологическая основа современного исследования может и должна выстраиваться как равноуровневая система установок и подходов, изначально ориентирующая ученого на целостный и всесторонний учет особенностей и типа проводимого исследования.

Выполненный в ходе исследования анализ позволяет утверждать, что сложности восприятия и понимания социального воспитания восходят к общей для всех гуманитарных наук проблеме социального познания, в котором исторически сформировались два основных общенаучных подхода – нормативный (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Парсонс и др.) и интерпретативный (П. Бергер, Г. Блумер, М. Вебер, Л. Витгенштейн, Г.-Г. Гадамер, И. Гофман, Э. Гуссерль, В. Дильтей, Т. Лукман, Дж.Г. Мид, П. Рикёр, А. Шюц и др.). Проведенный методологический анализ позволил установить, что исследовательская ориентация на идеи нормативного подхода, вытекающая из признания типичности, унифицированности социальных ситуаций, их абстрагирования от индивидуальных характеристик, актуализирует классический метод познания проблем социального воспитания как объяснение и структурирование связей в системе («социальное воспитание – общество», «социальное воспитание – человек» и пр.). Исследовательская ориентация, связанная с интерпретативным подходом, предполагает множественность проявлений любого социального феномена, уникальность социальных ситуаций, их неповторимость, единичность, вследствие чего актуализируются значения коммуникативных, эмоциональных, смысловых аспектов относительно контролируемой и направляемой социализации.

Проведенное исследование показало, что учет той или иной парадигмальной направленности важен и возможен на основе общенаучного принципа дополнительности (Н. Бор). Феномен социального воспитания, а также истоки генезиса представлений о нем могут быть адекватно познаны при условии, что в фокусе анализа остается все многообразие системных, культурных и антропологических,

феноменологических и герменевтических характеристик и детерминант социального воспитания.

В исследовании обнаружено, что конституирующим компонентом эволюции теоретических образов социального воспитания стало изменение представлений о социальном как атрибутивном свойстве воспитания. В ходе развития человеческого общества предикат «социальное» применительно к проблемам воспитания, *во-первых*, означает признание общественного характера воспитания («воспитание в широком социальном смысле», «воспитание как объективное социальное явление», «воспитание как общественное явление» и т.д.), т.е. неразрывную связь воспитания с общественными процессами, обеспечивающую общественный прогресс и преемственность поколений (А.И. Арнольдов, В.Е. Гмурман, Р.Г. Гурова, Г.Б. Корнетов, Ф.Ф. Королев, Б.Т. Лихачев, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, Г.Н. Филонов, А.Г. Харчев, и др.); *во-вторых*, закрепляет роль и место воспитания как специфической функции общества и государства («воспитание как социальный институт») на основе набора признаков, свойственных любому социальному институту (А.В. Мудрик); *в-третьих*, позволяет зафиксировать задачи и содержание целенаправленных усилий отдельных структур государства и общества, обеспечивающих социализацию человека, что составляет суть социального воспитания как разновидности воспитания в отличие от семейного, религиозного и пр. (В.М. Басова, Н.Ф. Басов, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Б.В. Куприянов, И.А. Ляпский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, М.М. Плоткин, Т.С. Просветова, Т.В. Сκληрова, М.В. Шакурова, Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая и др.).

Установлено, содержание социального в воспитании в свете нормативно-объясняющей методологии – это способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу приобщать личность к объективно сложившейся системе ролей и взаимодействий в процессе формирования знаний, умений, навыков социально-одобряемого поведения, помощи личности в решении задач социального функционирования. С точки зрения интерпретативно-понимающей методологии социальное в воспитании связано с актуализацией способности человека быть субъек-

том социальных отношений в процессе обучения социальному взаимодействию, самореализации, с помощью в решении социально-психологических задач социализации.

Следовательно, социальное воспитание характеризуется диалектической взаимосвязью нормативных и интерпретативных сущностных характеристик, направленных на достижение человеком социальности (Г.М. Андреева, Б.З. Вульф, В.И. Кемеров, И.А. Маврина, П. Монсон, П. Наторт, В.А. Никитин, В.В. Никитина, Л.А. Степашко, И.А. Шмерлина, А. Шюц и др.) как реализованной способности быть субъектом социальных отношений, что нашло свое отражение в эволюции теоретических представлений о социальном воспитании.

Результаты исследования показали, что анализ эволюции теоретических представлений о феномене социального воспитания может быть оптимизирован при помощи понятия «теоретический образ социального воспитания». Анализируя проблему образа, можно отметить, что существует немалое количество различных подходов к выявлению его сущностных оснований: антропологических, культурологических, теологических и т. п. В психологии и социологии «образ» выступает как форма существования ценностного отношения, которое регулирует деятельность человека (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, М. Вертхаймер, Л.С. Выготский, В. Кефер, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Налимов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Ф. Хайдер, В.А. Ядов и др.). Образ как компонент когнитивной деятельности человека всегда имеет субъективную окрашенность, связан с неким смысловым полем, должен иметь завершенность, но всегда является отражением некоей реальности. С этих позиций и сам человек, и окружающая его действительность выступают как целостные феномены, составляющие социальную реальность, по поводу которой могут существовать различные образы – в том числе теоретические представления (Н.В. Бордовская, И.Д. Лельчицкий, А.П. Огурцов и др.). В современной философии науки большое внимание уделяется изучению формирования знания о науке в социокультурном контексте, которое представляет науку как её образы, имеющие различные источники формирования как в социуме в целом, так и в сфере

самой науки. Исследования науки всегда опираются на те или иные, выделенные по разным основаниям и в разной степени эксплицированные, её образы-представления (Г.И. Кулешова, А.П. Огурцов, В.С. Степин, Н.П. Юдина и др.).

В исследовании было выработано определение понятия «теоретический образ социального воспитания» – характеристики социального воспитания, отражающей содержание и результат осмысления и конструирования теоретических представлений о феномене социального воспитания, которые складываются в процессе эволюции педагогики в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа на основе субъективного предпочтения мыслителями и учеными нормативных и/или интерпретативных методологических подходов и использования тех или иных понятийно-логических и эмоционально-смысловых средств изложения.

В результате теоретического анализа было установлено, что целостность историко-методологического анализа эволюции теоретических образов социального воспитания обеспечивается совокупностью его структурных характеристик.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания определяет контуры исследовательских установок относительно объекта анализа: принципы и способы теоретизации и проблематизации социального в соответствии с нормативно-объясняющими или интерпретативно-понимающими основаниями науки, свойственные тому или иному типу общества; ценностно-мировоззренческие убеждения субъекта познания.

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания выявляет процедуры и средства конструирования образа (термины, понятия, идеи, литературно-художественные образы и пр.); связи, свойства и отношения феномена социального воспитания с учетом предметных областей различных научных дисциплин (философии, социологии, психологии и др.).

Содержательная характеристика феномена социального воспитания в теоретическом образе обобщает роль и место социального воспитания в развитии личности и общества; цели и задачи социального воспитания; его субъекты и со-

держание; способы взаимодействия человека и общества, составляющие средства социального воспитания.

Использование понятия «теоретический образ социального воспитания» стало средством анализа и характеристики эволюции обобщенных теоретических образов социального воспитания в традиционном, индустриальном и постиндустриальном обществах с учетом уровня педагогической концептуализации проблем социального воспитания (от их представленности в различных формах донаучного осмысления до оформления научных концепций).

В традиционном обществе складывается *прототеоретический* образ общественного/социального воспитания как философско-религиозная рефлексия государственно-политических проблем эпохи. Образ этот выражает предельно широкое понимание социального как общественного. Ценностно-целевая характеристика прототеоретического образа социального/общественного воспитания связана с доминированием идей в границах платоновско-аристотелевского отождествления общества и государства, христианской антропологии и философских идей Возрождения. С достаточной долей условности можно вычленить философский (Платон, Аристотель), религиозно-философский (Иоанн Златоуст, Фома Аквинский, И. Кассиан и др.) и литературно-философский (Т. Мор, Т. Кампанелла) образы общественного/социального воспитания. Содержание феномена социального воспитания в его прототеоретическом образе имеет как нормативно-объясняющую, так и интерпретативно-понимающую направленность. Нормативно-объясняющая направленность общественного/социального воспитания в прототеоретическом образе (Платон, Т. Кампанелла, раннее католическое христианское учение) раскрывает жесткую детерминированность процесса формирования личности, следующей заданным извне нормам, правилам и стандартам социального поведения, при помощи обучения, контроля за поведением, традиций. Интерпретативно-понимающая направленность общественного/социального воспитания в прототеоретическом образе (Аристотель, протестантское учение, Т. Мор и др.) позволяет характеризовать феномен общественного воспитания как сложный и противоречивый процесс установления относительного баланса интересов че-

ловека и общества/государства; формирование человека, способного быть успешным (профессионально, граждански, лично) в соответствующей социальной группе путем приобщения к ее образу жизни, принятия системы значимых отношений, формирования навыков индивидуального поведения.

Анализ представлений о социальном в воспитании и воспитательном потенциале общества показал, что на индустриальном этапе его развития формируются «рационально-позитивистский» и «объяснительно-понимающий» образы социального воспитания. Для «рационально-позитивистского» образа социального воспитания в индустриальном обществе, который складывался как общенаучная концептуализация проблем социального воспитания, характерно доминирование нормативно-объясняющих оснований, отражающих принципиальную убежденность в возможности и необходимости объяснения процесса социального становления человека при помощи объективных законов развития общества и человека (Т. Гоббс, О. Конт, А. Смит, Д. Юм и др.). Социальное воспитание осмысливается как способ бытия человека в мире (И. Кант, И. Фихте); как условие социальной эволюции общества (социалисты-утописты); как результат законотворческой практики государства в решении политических задач (Ж. Кондорсе, Я. Лепелетье). С учетом подобных представлений развивается образ социального воспитания как педагогической деятельности по формированию социальных качеств человека (А. Дистерверг, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель и др.).

С позиций классической науки содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания фиксирует целенаправленность усилий государства по формированию социально одобряемого поведения человека – члена определенного социума. Призывание приоритета ценностей общего, внешнего перед частным, внутренним миром человека нашло свое выражение в актуализации качеств личности, необходимых для жизни в социуме: коллективизма (Р. Оуэн), гражданственности (социалисты-утописты, Ж. Кондорсе). В качестве средств социального воспитания выступают при этом правоприменительная практика (Ж. Кондорсе), трудовая подготовка (Р. Оуэн), участие молодежи в общественной жизни (Я. Лепелетье, А. Сен-Симон), дисциплинарные методы поощрения и нака-

зания (И. Фихте), государственно-общественная система социального воспитания, охватывающая жизнь человека от младенчества до старости (Р. Оуэн).

Анализ источников позволил выделить наряду с нормативными также и интерпретативные характеристики феномена социального воспитания в теоретических образах, в которых зафиксировано представление о ценности социального как духовно-нравственной составляющей жизни общества (И. Кант), как продолжения естественного развития человека и выражения его индивидуальности. В связи с этим содержание социального воспитания связано с формированием практических умений, освоением недостающего практически значимого опыта в коллективной и трудовой деятельности, т. е. всем тем, что способствует подготовке конкретного человека к реальной жизни (И.Г. Песталоцци). Благодаря такому представлению расширяется выбор средств социального воспитания, к которым может быть отнесено все, что стимулирует развитие природных задатков человека, его собственную активность: игры, ручной труд и знакомство с природой (Ф. Фребель); эмоциональный контекст воспитательных ситуаций (Ж.-Ж. Руссо), учет индивидуально-психологических особенностей воспитанников (И.Г. Песталоцци), обучение способам самопомощи, приобретение личностно востребованного социального опыта, развитие воли и пр. (И. Кант, И.Г. Песталоцци).

Теоретическому – *«объяснительно-понимающему»* – образу социального воспитания эпохи неклассической рациональности в индустриальном обществе свойственно сочетание нормативно-объясняющих – утверждающих причинно-следственный детерминизм макросоциальных процессов в жизни общества и человека, их объективную значимость (Э. Дюркгейм, К. Маркс, Ф. Энгельс и др.) – и интерпретативно-понимающих – акцентирующих контекст пространства и времени человеческой жизни (О. Больнов, Х. Плеснер, М. Шелер, Р. Штайнер) – оснований на ценностно-целевом уровне анализа. Познание сущности социального воспитания актуализируется в связи с необходимостью уточнения роли и места воспитания в жизни общества (Э. Дюркгейм, К. Манкейм), с задачами достижения солидарности (Л. Буржуа, К. Маркс). Это нашло свое отражение в предметно-научной педагогической концептуализации социального воспитания: педагогиче-

ский образ социального воспитания в этот период вытекает из признания множественности средств формирования социальности человека (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, П. Наторп). Содержательная характеристика данного выделенного теоретического образа социального воспитания включает в себя необходимость обеспечения баланса между личностью и обществом на основе удовлетворения потребности личности в успешном социальном функционировании и одновременно в индивидуальном самовыражении по мере усвоения позитивных ценностей общества.

В исследовании выявлено, что в «объяснительно-понимающем» образе социального воспитания в индустриальном обществе благодаря развитию нормативно-объясняющих оснований социальное воспитание предстает как целенаправленный процесс формирования человека – элемента общества, которое требует от него выполнения определенных функций (гражданина, профессионала, носителя типовых значений). В теоретическом образе, выявленном в работах Л. Буржуа, Э. Дюркгейма, Г. Кершенштейнера, процесс социального воспитания реализуется через приобретение социально-позитивных знаний, а также социальную помощь отдельным депривированным категориям населения. Основным институтом социального воспитания – это трудовая школа, которая дает определяемые государством навыки и знания.

С распространением интерпретативно-понимающих оснований в педагогическом образе социального воспитания утверждается представление об иррациональном (подсознательном, символически-смысловом, эмоциональном) уровне социального существования человека. В связи с этим ценности индивидуального выбора и самоопределения осознаются как ценности социального сосуществования. Этому способствуют такие педагогические средства как общинный образ жизни воспитанников и организованное пространство их жизни (П. Денглер, В. Деринг, Дж. Дьюи, П. Наторп, А. Нейл, П. Петерсен, Р. Штайнер и др.). Приобщение к человеческой общности путем накопления индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и

социальных установок становится основным содержанием механизмов социального воспитания.

Исследование показало, что, несмотря на снижение частотности использования термина «социальное воспитание» в педагогических текстах в постиндустриальном обществе, проблема обретения человеком социальности, равно как и соответствующая деятельность по ее разрешению, остается в фокусе теоретического анализа. «Диффузно-контекстный» образ социального воспитания в постиндустриальном обществе предстает как межпредметная концептуализация представлений о непрерывности становления/уточнения социальной идентичности человека в его «интерсубъективном» (П. Монсон) жизненном пространстве. Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания определяется спецификой постнеклассической рациональности, ее принципиальной установкой на равноправность всех точек зрения, подходов, концепций, многообразии возможных концептуализаций и теоретизаций изучаемого объекта (И.А. Бутенко, Л. Браун, А. Моль, В.С. Степин и др.), а также наличием многообразных педагогических практик социального воспитания, что затрудняет строгую понятийно-категориальную экспликацию.

Результаты исследования свидетельствуют, что социальное воспитание в постиндустриальном обществе претерпевает качественные изменения. Проблематика социального воспитания широко расскиссирована в социально-гуманитарном знании, вследствие чего проблемы социального воспитания рассматриваются в связи с концепциями социализации (У. Бронфенбреннер, Л. Колберг, Ч. Коулмэн и др.), вопросами теории социальной работы как помощи (Е. Борнемани, М. Бухка, А. Гертнер, Р. Грин, К. Молленхауэр, М. Пейн, П. Эфрос и др.), развитием коммуникативных состояний в процессе обучения как условия социального становления человека (Ф. Бинненфельд, В. Брецинка, М. Бухка, Г. Рот и др.). Цели и задачи социального воспитания в постиндустриальном обществе связываются со спецификой реализации «многомерного человека». Философско-антропологические концепции в центр внимания ставят проблемы формирования человека как социального существа на основе многообразия определений челове-

ка (О. Больнов, А.П. Огурцов, Й. Петерсен, Г. Райнерт, Г. Рот и др.). Отныне человек – это не только то, чем он уже является, но и то, чем он сам себя делает. Человек оказывается существом, которое принципиально зависит от самоинтерпретации и самосознания. Признание «понимания себя» наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия меняет акценты в представлении о социальном способе существования, который не только задается извне, но, скорее, коренится в «понимающем» отношении человека к самому себе и миру. При этом акцент с «подготовки к служению обществу» переносится на «формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь», способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формированием ее самосознания, созданием условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, сопряженных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общежития рано или поздно приводят к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. В итоге, личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации.

Если в традиционном обществе основным носителем социальности в воспитании выступает семья, в индустриальном – школа, то в постиндустриальном – информационно-коммуникационные технологии и обыденный, «повседневный» (А. Шюп), непроблематизированный в научном плане социальный контекст жизнедеятельности человека. Проведенный анализ показал, что содержание социального воспитания связано с освоением социальных компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе, приобретением опыта социального взаимодействия, который обеспечивается наличием у человека определенных знаний, умений, навыков, способов общения, мышления и деятельности, стереотипов поведения, переживаний и ощущений, позволяющих человеку интериоризировать ценностные ориентации и социальные установки. Исследования западных концепций со-

циальной компетентности (В.М. Басова, Дж. Равен, М.В. Ромм, О.В. Ромулус и др.), фиксируют момент отражения в ней многообразия отношений в системе «человек – человек», «человек – группа», «человек – общество», «человек – мир», постулируют связь с социализацией (Ф. Баумгарт, К.-Н. Ян и др.).

Констатируя особое значение информации и знания в постиндустриальном обществе, ряд исследователей (Л.-Р. Браун, Б.Л. Вульфсон, В.И. Гинециевский, Ж. Делор, А.Н. Джуринский, Ф.Г. Кумбс, П. Штомпка и др.) полагает, что образование становится важнейшим средством обеспечения приспособления человека к внешним условиям формирования поведения в соответствии с внешними социальными стандартами через поощрение и наказание (нормативное содержание «сциентистски-ориентированных» педагогических концепций: Ф. Бинненфельд, В. Брециянка и др.), а также как обучение личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит существовать через овладение смысловыми контекстами, развитие эмоционально-личностной сферы человека, актуализацию субъективного переживания объективных ситуаций (интерпретативное содержание феноменологических педагогических концепций: В. Шульц, Г.Рот и др.).

Исследование привело к выводу, что процесс становления представлений о социальном воспитании в России необходимо рассматривать во взаимосвязи со спецификой философской традиции, особенностями российской ментальности, а также с учетом включенности протекающих здесь процессов в контекст общемирового развития. Историческая обусловленность ценностного начала как детерминанты целей, задач, содержания, форм и методов социального воспитания в России стала основой для выделения содержательного контекста теоретических образов социального воспитания в России.

В «нормативном» образе социального воспитания отражались статистически значимые ценности, господство подходов, свойственных классической научной рациональности с установками на позитивизм и сциентизм. Это привело к ориентации на ценности православно-общинного, патриархального образа жизни в теоретических образах дооктябрьского периода (К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков,

Н.В. Шелгунов и др.); ценности социалистического образа жизни, коллективизма, социально полезной деятельности в советский период (А.Ф. Гастев, И.П. Каиров, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, В.П. Потемкин, Л.Е. Раскин, В.Н. Шульгин). Соответственно целеполагание и содержание в образах социального воспитания сфокусировано на формировании государственно-востребованных качеств личности в традициях православно-религиозной, а позднее – коммунистической нравственности, а также общественно-полезных навыков личного поведения. Основными средствами социального воспитания видятся следование традиции, авторитету, механизмы принуждения, общественного контроля, поощрения/наказания, действие по образцам, опыт коллективной жизнедеятельности.

В *«интерпретативном»* образе социального воспитания в дооктябрьский период закреплялись ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека: субъективного переживания, индивидуализма (С.Р. Булгаков, К.Н. Вентцель, С.И. Гессен, Н.К. Рерих, Л.Н. Толстой); в педагогических концепциях русского зарубежья в советский период – ценности свободы и антиколлективизма (Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, С.С. Куломзина, С.Л. Франк, прот. С. Четвериков и др.).

В исследовании выявлено, что существование представлений о социальном воспитании в России как всемерного задействования возможностей общества в воспитании подрастающих поколений нашло свое отражение в антропосоциальной направленности внимания российских педагогов к проблеме социально-го/коллективного, в признании значимости эмоционального контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. В связи с этим возможно выделение в отечественной традиции *«нормативно-интерпретативного»* образа социального воспитания, обусловленного ценностями: развития, нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественнозначимой деятельности (В.П. Вахтеров, Д.А. Дриль, П.Ф. Каптерев, О.И. Паитюхов, К.Н. Рукавишников, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.); межличностных отно-

шений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов (Е.А. Аркин, В.М. Басова, Б.З. Вульф, А.С. Залужный, Н.Н. Иорданский, В.И. Куфаев, Т.С. Комарова, Е.А. Леванова, Х.И. Лийметс, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, В.Д. Семенов, Л.С. Уманский, А.А. Фортунатов, Н.М. Шульман и др.). Целеполагание и содержание социального воспитания в нормативно-интерпретативном образе связаны с признанием социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития человека, в процессе которого происходит формирование готовности ребенка к существованию в реальных социальных условиях, к активному участию в жизни общества на основе развития чувства социальной сопричастности, социальной активности и сформированного отношения к миру, к другим людям и самому себе.

Ценность нормативно-интерпретативного теоретического образа в том, что, не отрицая идеалов гармонического развития личности, признавая актуальность ее активной позиции в окружающей среде, и – в согласии с традицией отечественной педагогики – значимость для формирования личности коллективных эмоциональных состояний, внутриколлективных отношений, связанных с жизнедеятельностью коллектива, он концентрирует внимание на субъективной интерпретации этих процессов, на специфике субъективного переживания человеком своей социальности, на роли ценностей внутреннего мира человека и на содержании пресонально-групповых взаимодействий, обладающих эмоционально-личностным значением.

Анализ эволюция теоретических образов социального воспитания, свойственных разным типам обществ, показал, что постепенное оформление педагогического образа социального воспитания происходило в процессе дифференциации и интеграции социально-гуманитарного знания. Особенности представлений о социальном воспитании, присущие философскому (Аристотель, О.Ф. Больнов, В.В. Зеньковский, Й. Петерсен, Платон, А.С. Хомяков, Р. Штайнер и др.), социально-философскому (И. Кант, А.В. Луначарский, Т. Мор, Р. Оуэн и др.), социально-политическому (Л. Буржуа, Ж. Кондорсе, Н.К. Крупская, Л.Е. Никитина, П.И. Новгородцев и др.), социологическому (В.Г. Бочарова, Э. Дюркгейм,

К. Манхейм, К. Хуррельманн, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий и др.) и «помогающему» (в контексте теории социальной работы: М. Букха, Е. Молленхауэр, Г. Ноль, М.А. Галагузова и др.) образам социального воспитания, способствовали уточнению и развитию педагогической теории, в которой уточняются представления о социальном как факторе развития личности, целеориентации и условия реализации воспитания, средстве решения воспитательных задач, результате педагогической деятельности (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, В.И. Загвязинский и др.).

Теоретический образ социального воспитания на современном этапе раскрывает связь социального воспитания с решением задач относительно контролируемого процесса социализации. Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим им отказом от однозначных, прямолинейных схем, признание многомерности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира и его понимания делают актуальными сочетание нормативно-объясняющих и интерпретативно-понимающих оснований теоретизации феномена социального воспитания на основе общенаучного принципа дополнителности. Существование в современной педагогической науке работ Н.Ф. Басова, В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, М.М. Плоткина, С.А. Расчетиной, М.В. Шакуровой, В.Р. Ясницкой и других исследователей подтверждает эту тенденцию: феномен социального воспитания предстает в теоретических представлениях как нормативно-интерпретативный по своему содержанию.

Благодаря нормативно-объясняющим основаниям в содержании социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, заботы, которая реализуется средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции. Миссия социального воспитания формулируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности общества, или с целью передачи «культурных эстафет». Социальное воспитание предстает как средство адаптации или реадап-

тации, ресоциализации человека к тем условиям, в которых он находится (С.А. Беличева, М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина и др.).

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания в теоретическом образе связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении в мире. Миссия социального воспитания обуславливается значимостью микрохарактеристик социального, идеями развития и реализации потребности человека в социальном, гармонии человека и окружающего мира, несводимого к экономике или политике, скорее – к культуре, обладающей ценностным потенциалом (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, Т.С. Просветова, М.В. Шакурова, В.М. Ясницкая и др.).

Приобщение к духовно-нравственным ценностям общества как цель социального воспитания возможно и необходимо как помощь в ситуациях затруднения, но также – расширение у человека собственного опыта для того, чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

Проведенное исследование, в целом подтвердив продуктивность изучения эволюции социального воспитания сквозь призму понятия «теоретический образ социального воспитания», отражающего необходимость объединения эвристического потенциала нормативного и интерпретативного общенаучных подходов на основе принципа дополнительности, позволило сделать следующие выводы.

1. Концепция эволюции теоретических образов социального воспитания с необходимостью предполагает применение на основе принципа дополнительности как нормативного общенаучного подхода, дающего возможность учесть объективные закономерности приобщения человека к общественным нормам и ценностям, так и интерпретативного общенаучного подхода, актуализирующего культурные, ценностно-смысловые детерминанты самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях. Эволюция теоретических образов социального воспитания отражает, во-первых, совокупность процессов развития научного знания соответственно характеру обществ традиционного, ин-

дустриального и постиндустриального типа и субъективно предпочтению мыслителями, педагогами-учеными нормативных или интерпретативных оснований теоретизации; во-вторых, существование разнообразных теоретических представлений о социальном воспитании, выявляющих различные связи, стороны, отношения и свойства процесса социального становления человека; в-третьих, понимание сущности социального воспитания как совокупности контролируемых целенаправленных усилий общества и государства по формированию социальнозаданных качеств личности в сочетании с развитием ценностно-смысловых представлений человека о мире.

2. Конституирующим компонентом эволюции теоретических образов социального воспитания является изменение представлений о «социальном» как атрибутивном свойстве воспитания, включающем в себя совокупность признаков, в которых отражаются как нормативные характеристики социального в воспитании (способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу приобщать личность к объективно сложившейся системе ролей и взаимодействий в процессе формирования знаний, умений, навыков социальноодобряемого поведения), так и интерпретативные (актуализация активности человека, его способность быть субъектом социальных отношений в процессе научения социальному взаимодействию).

3. Осмысление эволюция социального воспитания позволило выделить структурные характеристики его теоретического образа, обеспечивающие целостность историко-теоретического анализа: *ценностно-целевую* (способствует оформлению исследовательских установок относительно объекта анализа и его комплексное соотнесение с социально-исторической действительностью); *операциональную* (обеспечивает выбор адекватных процедур и средств конструирования образа); *содержательную* (раскрывает нормативно-объясняющее или интерпретативно-понимающее содержание социального воспитания в теоретических образах).

4. Содержание и эволюция теоретических образов социального воспитания в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа отражают развитие нормативных и интерпретативных характеристик социального

воспитания, а также уровень педагогической концептуализации проблем последнего. *Прототеоретический образ* общественного/социального воспитания в традиционном обществе есть философская рефлексия государственно-политических проблем (Платон, Аристотель, Т. Мор); *«рационально-позитивистский» образ* социального воспитания в индустриальном обществе – общенаучная концептуализация возможности и необходимости формирования социальноприемлемого поведения человека целенаправленными усилиями общества и государства (И. Кант, Ж. Кондорсе, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, И. Фихте, Ф. Фребель и др.); *«объяснительно-понимающий» образ* социального воспитания в индустриальном обществе – предметно-научная концептуализация сочетания необходимости и относительности контролируемого целенаправленного процесса формирования социальной личности человека в предлагаемых социальных условиях (Л. Буржуа, Д. Дьюи, Э. Дюркгейм, Г. Кершенштейнер, К. Манхейм, П. Наторп и др.); *«диффузно-контекстный» образ* социального воспитания в постиндустриальном обществе как межпредметная концептуализация представлений о непрерывности становления/уточнения социальной идентичности человека в его интересубъективном жизненном пространстве (М. Бухка, Ч. Коулмэн и др.).

5. В процессе эволюции теоретических образов социального воспитания произошла дифференциация и демаркация педагогического образа социального воспитания от иных теоретических образов социального воспитания, что позволило расширить в содержании педагогического образа социального воспитания представления о социальном (как факторе развития личности, целеориентации и условия реализации воспитания, средстве решения воспитательных задач, результате педагогической деятельности) за счет интеграции выявленных в иных теоретических образах свойств и черт социального воспитания (как о способе бытия человека в мире в философском образе; составляющей общественного развития в социально-философском образе; средстве решения социально-политических проблем государства в социально-политическом образе; организации социума в совокупности социальных структур, систем, отношений в социологическом образе;

системе помощи в воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь в «помогающем» образе в теории социальной работы).

6. Анализ эволюции теоретических образов социального воспитания в России, позволил выделять существование *«нормативного»* образа социального воспитания, ориентированного на ценности православно-общинного, патриархального образа жизни (К.А. Леонтьев, А.С. Хомяков, Н.В. Шелгунов и др.), социалистического образа жизни, коллективизма, «социально-полезной» деятельности (А.Ф. Гастев, И.П. Каиров, М.В. Крупенина, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Л.Е. Раскин, В.Н. Шульгин); *«интерпретативного»* образа социального воспитания, ориентированного на ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека, субъективного переживания, индивидуализма (С.Р. Булгаков, К.Н. Вентцель, Н.К. Рерих, Л.Н. Толстой); свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский); *«нормативно-интерпретативного»* образа социального воспитания, обусловленного ценностями развития, нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественнозначимой деятельности (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, О.И. Пантюхов, К.Н. Рукавишников, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.); межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов (Е.А. Аркин, В.М. Басова, Б.З. Вульф, А.С. Залужный, Н.Н. Иорданский, В.И. Куфаев, Т.С. Комарова, Е.А. Леванова, Х.Й. Лийметс, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова; Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, В.Д. Семенов, Л.С. Уманский, А.А. Фортунатов, С.М. Шульман и др.).

7. Развитие теоретических образов социального воспитания на современном этапе реализует историко-научную преемственность нормативного и интерпретативного общенаучных подходов как оснований для построения теоретических образов социального воспитания, что позволяет на основе принципа дополнительности прогнозировать целесообразность развития нормативно-интерпретативного по содержанию теоретического образа социального воспитания, в котором обосновывается необходимость относительно контролируемых целенаправленных

усилий общества и государства по развитию его граждан при помощи формирования социальнозаданных качеств личности в сочетании с развитием ценностно-смысловых представлений человека о его самореализации в мире (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, С.А. Расчетина, М.В. Шакурова и др.).

Рассмотрение содержащихся в трудах мыслителей и ученых-педагогов представлений о социальном воспитании сквозь призму понятия «теоретический образ социального воспитания» дает возможность не только глубже познать эту важную область истории педагогической мысли, но и обеспечить преемственность в разработке актуальной проблемы социального воспитания в контексте современной культуры и воспитания на нынешнем уровне развития педагогической науки.

Вместе с тем, выполненное исследование не претендует на полное решение поставленной проблемы и открывает перспективы дальнейшего ее изучения. В частности, необходимы: осмысление содержания социального воспитания с учетом социокультурного своеобразия в различные исторические эпохи (античный полис, средневековая община и пр.); установление точек совпадения теоретических образов социального воспитания с действительной социально-воспитательной практикой на различных исторических этапах; выявление общего и особенного в социальном воспитании в различных типах культур и цивилизаций (азиатской, западно-европейской, арабской и пр.); описание, анализ и обобщение техник, технологий и стратегий социального воспитания с учетом нормативных и/или интерпретативных теоретических подходов.

Основное содержание и результаты настоящего диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора (108,2 п.л.).

Монографии

1. Ромм, Т.А. Исторический генезис теоретических образов социального воспитания за рубежом: Монография / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2007. – 170 с. – 10,75 п.л.

2. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: Эволюция теоретических образов: Монография / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с. – 23, 75 п.л.

Учебные пособия, методические рекомендации

3. Ромм, Т.А. Очерки истории социальной работы в России и за рубежом. Учеб. пособие / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.А. Скалбан, Ю.И. Горюк, Ю.В. Койнова. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 1999. – 100 с. – 5,8 п.л. (в соавт.; авт. вклад – 41% – 2, 4 п.л.)

4. Ромм, Т.А. Исторические очерки отечественной социальной работы. Учеб. пособие / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.А. Скалбан. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 1999. – 134 с. – 8,4 п.л. (в соавт.; авт. вклад – 75% – 6,3 п.л.)

5. Ромм, Т.А. Теория социальной работы: Учеб. пособие / М.В. Ромм, Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 1999. – Ч.1 – 71 с. – 6,5 п.л. (в соавт.; авт. вклад – 50% – 3, 25 п.л.)

6. Ромм, Т.А. Социальная работа за рубежом. Учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2003. – 163 с. – 10 п.л.

7. Ромм, Т.А. История социальной работы: Учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2005. – Ч.1 – 156 с. – 9,75 п.л.

8. Ромм, Т.А. История социальной педагогики. Учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2006. – 370 с. – 21,62 п.л.

Статьи, опубликованные в журналах, согласно перечню ВАК РФ

9. Ромм, Т.А. Внешкольное образование в Сибири на рубеже XIX и XX вв. / Т.А. Ромм // Сиб. пед. журн. – 2004. – № 2. – С. 113 – 120. – 0,7 п.л.

10. Ромм, Т.А. Социокультурные особенности развития отечественной социальной педагогики / Т.А. Ромм // Философия образования. – 2005. – № 2 (13). – С. 127 – 133. – 0,7 п.л.

11. Ромм, Т.А. Социальность современного образования как интенциональная установка Болонского процесса / Философия образования. – 2005. – № 3 (14). – С. 37 – 42. – 0,6 п.л.

12. Ромм, Т.А. Формирование теоретических образов как научно-педагогическая проблема / Т.А. Ромм // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 1. – С. 129 – 137. – 0,6 п.л.

13. Ромм, Т.А. Методологические аспекты исследования социального воспитания / Т.А. Ромм // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2006. – № 1. – С. 49 – 54. – 0,5 п.л.

14. Ромм, Т.А. Педагогика образов / Т.А. Ромм // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 5. – С. 242 – 244. – 0,3 п.л.
15. Ромм, Т.А. Эволюция теоретического образа социального воспитания / Т.А. Ромм // Философия образования – 2006. – № 2 (16). – С. 225 – 231. – 0,5 п.л.
16. Ромм, Т.А. Теоретический образ социального воспитания как философско-педагогическая категория / Т.А. Ромм // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. гум. наук: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2006. – Т. 12, № 1. – С. 11 – 17. – 0,75 п.л.
17. Ромм, Т.А. Феномен социального в воспитании / Т.А. Ромм // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. гум. наук: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2006. – Т. 12, № 3. – С. 74 – 80. – 0,8 п.л.
18. Ромм, Т.А. Современные гуманитарные подходы – основа осмысления феномена социального воспитания / Т.А. Ромм // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2006. – № 9. – С. 64 – 69. – 0,7 п.л.

Научные статьи, доклады, материалы

19. Ромм, Т.А. К вопросу о ценностях социально-педагогических идей (Россия, начало XX в.) / Т.А. Ромм // Личность в мире ценностей: Тез. докл. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 1994. – С. 18 – 20. – 0,15 п.л.
20. Ромм, Т.А. Идеи социальной педагогики в России (начало XX века) / Т.А. Ромм // Матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование для XXI века» (12 – 16 апр. 1994 г.) – Вып. 2. – М., 1994. – С. 136 – 137. – 0,1 п.л.
21. Ромм, Т.А. Социальная педагогика в современной России: веление времени или конъюнктура момента? / Т.А. Ромм // Культура демократии и право. Матер. Междунар. конф. и кругл. стола. – Новосибирск, 1996. – С. 161 – 162. – 0,1 п.л.
22. Ромм, Т.А. Социокультурные основания формирования социальной педагогики в России / Т.А. Ромм // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. Вып. 2. – М.: МПГУ, 1997. – С. 10 – 11. – 0,1 п.л.
23. Ромм, Т.А. К вопросу о тенденции развития социальной педагогики / Т.А. Ромм // Развитие личности в системе непрерывного педагогического образования. Тез. докл. II Междунар. конф. – Ч. I. – Новосибирск, 1997. – С. 39 – 41. – 0,15 п.л.

24. Ромм, Т.А. Идеи внешкольного образования в отечественной педагогике (Россия, начало XX в.) / Т.А. Ромм // Там же. – Ч. II. – Новосибирск – 1997. – С. 59 – 61. – 0, 15 пл.

25. Ромм, Т.А. Развитие социальной педагогики в России (начало XX в.) / Т.А. Ромм // Дети в меняющемся мире: Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы // Матер. Рос.-герм. сем. (Омск, 25 – 29 мая 1998 г.). – Омск: Омск. гос. пед. ун-т, 1998. – С. 5 – 13. – 0,5 пл.

26. Ромм, Т.А. Отечественная социальная педагогика: Традиции и перспективы / Т.А. Ромм // Педагог. Наука, технология, практика. – 1998. – № 1(4). – С. 30 – 33 – 0,5 пл.

27. Ромм, Т.А. Концепция общественного воспитания в России (конец XIX – начало XX в.): Сущность, задачи, практика / Т.А. Ромм // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 4 / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Е.А. Левановой. – Калининград: Балт. ин-т экономики и финансов, 2000. – С. 44 – 49. – 0,4 пл.

28. Ромм, Т.А. Ценности социального воспитания / Т.А. Ромм // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – М., 2000. – С. 103 – 106. – 0,25 пл.

29. Ромм, Т.А. Социальное воспитание как объект социальной педагогики / Т.А. Ромм // Теория и методика социальной педагогики: Сб. науч. ст. – Новосибирск: Изд. Новосиб. гос. пед. ун-та, 2000. – С. 5 – 11. – 0,5 пл.

30. Ромм, Т.А. Женская благотворительность в России как социокультурное явление (конец XIX – начало XX в.) / Т.А. Ромм, Ю.В. Масликова // Теория и практика социальной работы на рубеже веков: Матер. и науч. докл. I Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию становления профессиональной социальной работы в России. В 2 т. / Отв. ред. М.В. Ромм. – Т. 2. – Новосибирск, 2001. – С. 26 – 38. – 0,9 пл. (в соавт.; авт. вклад – 60% – 0, 6 пл.)

31. Ромм, Т.А. Особенности общественной благотворительности в Сибири (конец XIX – начало XX в.) / Т.А. Ромм, А.В. Расторгуева // Там же – С. 38 – 48. – 0,9 пл. (в соавт.; авт. вклад – 50% – 0, 45 пл.)

32. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: традиции и современность / Т.А. Ромм // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения – 2001: Межрегион. сб. науч. тр. / Под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 37 – 43. – 0,4 пл.

33. Ромм, Т.А. Проблема эффективности деятельности детских оздоровительных центров / Т.А. Ромм // Содержание летнего отдыха детей и региональная социальная политика: Матер. Межрегион. науч.-практ. конф. (16–18 окт. 2002 г.) в 2 т / Отв. ред. З.И. Лаврентьева. – Т. 1. – Новосибирск, 2002. – С. 146–152. – 0,5 п.л.

34. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: Общественное явление и категория социальной педагогики / Т.А. Ромм // Педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога-воспитателя в условиях модернизации педагогического образования: Матер. II Всерос. конф. (Барнаул, 15–16 окт. 2003 г.). – Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 401–404. – 0,3 п.л.

35. Ромм, Т.А. Вожацтво как социально-педагогический феномен / Т.А. Ромм // Современное общество и проблемы воспитания Матер. 3-й регион. науч.-практ. конф. – Липецк: Липецк. гос. пед. ун-т, 2003. – С. 22–25. – 0,2 п.л.

36. Ромм, Т.А. Борьба с беспризорностью в Западной Сибири в 1920-е гг. / Т.А. Ромм // Социальная работа в Сибири: Сб. науч. тр. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 18–20. – 0,2 п.л.

37. Ромм, Т.А. Цивилизационная основа формирования отечественной социальной педагогики / Т.А. Ромм // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: Матер. междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 749–753. – 0,4 п.л.

38. Ромм, Т.А. Гуманизм социального воспитания / Т.А. Ромм // Социализация молодежи в условиях развития современного образования: Матер. Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 ч. – Ч. 1 – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 174–179. – 0,4 п.л.

39. Ромм, Т.А. Формирование исследовательской компетентности студентов педагогического вуза / Т.А. Ромм // История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве (к юбилею проф. Е.И. Соловьевой): Матер. регион. науч.-практ. конф. / Под ред. В.А. Зверева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – С. 138–141. – 0,3 п.л.

40. Ромм, Т.А. Социально-педагогические концепции в отечественной педагогике конца XIX – начала XX в. / Т.А. Ромм // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2004. – № 2 (7). – С. 30–39. – 1 п.л.

41. Ромм, Т.А. Фестивали – продолжение нашей юности / Т.А. Ромм // Вожацкий века. – 2004. – № 4. – С. 14. – 0,1 п.л.

42. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: Проблема уточнения понятия / Т.А. Ромм // Психология и педагогика социального воспитания: Матер. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию А.Н. Лутошкина. – Кострома, Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 315 – 319. – 0,3 п.л.

43. Ромм, Т.А. Социальность как атрибут образования / Т.А. Ромм // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. (17–18 марта 2005 г.). – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 59 – 65. – 0,5 п.л.

44. Ромм, Т.А. Методология социального воспитания: К постановке проблемы / Т.А. Ромм // Социальные, экономические и культурные проблемы устойчивого развития современной России: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. (23–24 марта 2005 г.): В 2 ч. – Ч. 2. – Новосибирск: Архивариус-Н, 2005. – С. 57–61. – 0,3 п.л.

45. Ромм, Т.А. Детское общественное объединение / Т.А. Ромм // Детское движение. Словарь-справочник. – М., 2005. – С. 67–68. – 0,1 п.л.

46. Ромм, Т.А. Социальное воспитание / Т.А. Ромм // Там же. – С. 306–307. – 0,1 п.л.

47. Ромм, Т.А. Социальное воспитание и проблемы познания / Т.А. Ромм // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (Томск, 25–29 апр. 2005 г.): Матер. конф.: в 6 т. – Т. 3, ч. 2: Педагогика. Физическая культура и спорт. – Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 104–110. – 0,5 п.л.

48. Ромм, Т.А. Социальное воспитание как объект методологического анализа / Т.А. Ромм // Образование – фактор духовного и социального развития общества: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Борисовских чтений). – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 172–179. – 0,4 п.л.

49. Ромм, Т.А. Методологические основы педагогики в современных условиях / Т.А. Ромм // Актуальные проблемы археологии, истории, культуры: Матер. регион. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 13–15 мая 2005 г.) (к юбилею проф. Т.Н. Троицкой): В 3 т. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2005. – Т. 3: История и культура Сибири в исследовательском и образовательном пространстве / Под ред. В.А. Зверева. – С. 72–75. – 0,3 п.л.

50. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: генезис феномена / Т.А. Ромм // Европа и современная Россия. Интеграционная функция педагогической науки в едином образовательном простран-

стве: Матер. 3-ей междунар. науч. конф. (Калининград-Варшава, 3 – 9 мая 2005 г.). – М.: МАН-ПЮ, 2005. – С. 152 – 157. – 0,3 п.л.

51. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: методология и перспективы / Т.А. Ромм // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Матер. 3-ей междунар. науч. конф. (Калининград, 3 – 5 мая 2005 г.). – Калининград: Изд-во Росс. гуманит. ун-та им. И. Канта, 2005. – Ч. 1. – С. 101 – 105. – 0,3 п.л.

52. Ромм, Т.А. Социальное воспитание в сфере призрения детей (на рубеже XIX – XX вв.) / Т.А. Ромм // Нужда и порядок: История социальной работы в России XX века: Сб. науч. ст. / Под ред. П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой. – Саратов: Научная книга; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2005. – С. 235 – 240. – 0,3 п.л.

53. Ромм, Т.А. Своеобразие системы воспитательной работы на историческом факультете НГПУ в современных условиях / Т.А. Ромм, О.Н. Катионов, Е.В. Богданова, Н.Н. Киселев // Модернизация российского образования. Проблемы и перспективы дополнительного профессионального образования: Сб. ст.; Новосиб. регион. ин-т переподгот. и повышения квалификации рук. кадров и спец-тов АПК. – Новосибирск: ЦРО, 2005. – Т. XVI. – (Сер. тр., прил. к журн. «Философия образования»). – С. 82 – 88. – 0,7 п.л. – (в соавт.; авт. вклад – 30 % – 0,23 п.л.)

54. Ромм, Т.А. К вопросу об уточнении онтологического статуса социального воспитания / Т.А. Ромм // Гендерные основания механизмов и профиликтики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке: Матер. междунар. симпози. (Кострома, 27 – 28 окт. 2005 г.) / Отв. ред. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – М.; Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 301 – 303. – 0,2 п.л.

55. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: Проблема объективистского (нормативного) и субъективистского (интерпретативного) понимания / Т.А. Ромм // Педагогический профессионализм в современном образовании: Матер. междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 20 – 22 февр. 2006 г.) / Под науч. ред. Е.В. Андриенко: В 2 ч. – Ч. 1. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2006. – С. 99 – 108. – 0,5 п.л.

56. Ромм, Т.А. Социальное воспитание как феномен и теоретический образ / Т.А. Ромм // Социальная педагогика: диалог теории и практики. Матер. междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 3 – 4 апр. 2006 г.) / Под ред. Т.А. Морозовой-Дорофеевой, Н.П. Кириленко, Т.Н. Черняевой. – Саратов: Научная книга, 2006. – С. 11 – 16. – 0,3 п.л.

57. Ромм, Т.А. «Педагогика повседневности» как выражение воспитания в детском оздоровительном лагере / Т.А. Ромм // Ценностные ориентации современного детства и содержание детского отдыха: Матер. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2006. – С. 81 – 86. – 0,3 п.л.

58. Ромм, Т.А. Проблема формирования объективистского (нормативного) и субъективистского (интерпретативного) образов социального воспитания / Т.А. Ромм // Инновационные процессы в образовании как фактор конкурентоспособности образовательной системы: Об. матер. Межрегион. науч.-методол. конф. – Кокшетау: Кокшетауск. гос. ун-т им. Ш. Уалиханова, 2006. – С. 44–48. – 0,5 п.л.

59. Ромм, Т.А. Социальное воспитание как философско-педагогическая категория: теоретический образ / Т.А. Ромм // Там же. – С. 41–44 – 0,5 п.л.

60. Ромм, Т.А. Смыслы социальности в воспитании / Т.А. Ромм // Новые ценности образования. – М., 2006. – Вып. 5 – 6 (29 – 30) – С. 54–62. – 0,5 п.л.

61. Ромм, Т.А. Нормативный и феноменологический образы детской организации в общественном сознании / Т.А. Ромм // Вестн. пед. инноваций. – 2006. – № 4 (8) – С. 50–59. – 0,4 п.л.

62. Ромм, Т.А. Феноменологические основы анализа социального воспитания / Т.А. Ромм // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Матер. междунар. науч. конференции: В 2 т. – Т. 1: Педагогика. – Рязань, 2007. – С. 295-298. – 0,3 п.л.

63. Ромм, Т.А. Социализация как «предпосылочная теория» социального воспитания / Т.А. Ромм // Социальная педагогика: Проблемы социализации детства: Матер. междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 29 – 31 марта 2007 г.) – Саратов: ООО «Издат. Центр "Наука"», 2007. – С. 19 – 25. – 0,5 п.л.



Подп. к печ. 06.07.2007 Объем 2,75 п.л. Заказ №. 108 Тир 100 экз.
Типография МПГУ