

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Т.А. РОММ

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС
ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

МОНОГРАФИЯ

Новосибирск 2007

УДК 37.0+316.7
ББК 74.000+60.561.9
Р 702

Р е ц е н з е н т ы:

доктор педагогических наук, профессор
Е.В. Андриенко;
кандидат педагогических наук, профессор
Л.И. Боровиков

Р 702 **Ромм, Т.А.** Исторический генезис теоретических образов социального воспитания за рубежом: монография / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 170 с.

ISBN 978-5-85921-636-9

Монография посвящена анализу развития теоретических образов социального воспитания, обсуждению теоретико-методологических и цивилизационно-культурных детерминант исследования проблем теоретизации и конструирования представлений о социальном воспитании; постижению особенностей проявления и представления теоретических образов социального воспитания сквозь призму нормативного и интерпретативного общенаучных подходов в традиционном, индустриальном, постиндустриальном обществах с учетом характера научной рациональности.

Книга адресована специалистам в области философии образования, социальной педагогики, социальной работы, исследователям в области образовательной политики, социального воспитания.

*Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного
научного фонда (РГНФ), проект № 06-06-00553а*

УДК 37.0+316.7
ББК 74.000+60.561.9

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», 2007

ISBN 978-5-85921-636-9 © Ромм Т.А., 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Общественное / социальное воспитание в традиционном обществе: прототеоретический образ	11
ГЛАВА 2. Теоретический образ социального воспитания в индустриальном обществе	45
2.2.1 Теоретические образы социального воспитания: классическая рациональность	47
2.2.2. Теоретические образы социального воспитания: неклассическая рациональность	79
ГЛАВА 3. Социальное воспитание: теоретический образ в постиндустриальном обществе	111
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	152

ВВЕДЕНИЕ

Возможности традиционного понимания воспитания оказываются недостаточными для ответа на социальные запросы, предъявляемые к личности новым обществом. Длительное время воспитание было сориентировано на воспроизводство соответствующих форм социального бытия через формирование внешней стороны жизнедеятельности человека. Как следствие, педагогика сталкивается с необходимостью преодоления негативных последствий воспитательной практики последних лет, а также – с потребностью формирования и развития социально-ответственной, компетентной, творческой личности. Педагогическая плоскость рассмотрения проблем человека во взаимодействии с окружающим миром по мере усвоения и принятия социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, составляет суть социального воспитания.

Отметим, что артикуляция¹ феномена социального воспитания происходит достаточно рано. «Хотите получить понятие о *воспитании общественном* (курсив наш. – Т.Р.) – читайте «Государство» Платона», – писал в XVIII в. Ж.-Ж. Руссо². В трудах древнегреческих философов (Аристотель, Платон) находим упоминания о воспитании, которое противопоставлялось семейному воспитанию, не находящемуся под контролем государства. Дальнейшее обращение к проблеме социального воспитания было связано с осмыслением того, как следует воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе? кто именно должен заниматься этой деятельностью?

Очевидно, с развитием науки «социальное» начинает трактоваться как нейтральный синоним «общественного» (социальная структура), как оценочная характеристика правовых аспектов общественной жизни (социальное учение, социальный вопрос), как этический аспект взаимоотношений людей (социальная ответственность). Все эти оттенки вошли в толкование социальной педагогики,

¹ Артикуляция (по М. Фуко) – “называние”, “поименовывание”, когда определенный стиль или способ действия попадает в фокус внимания, приобретая более четкие очертания, за счет чего становится возможным его нормативное выражение и распространение в обществе.

² Руссо Ж.-Ж. Пед. соч. – М., 1981. – Т. 1. – С. 29.

которая как собственный термин формирует понятие «социальное воспитание» (П. Наторп). Однако развитие социальной педагогики в XX веке оказалось весьма непростым, что не могло не сказаться и на судьбе социального воспитания: его признания / непризнания, его понимания. Для официальной советской педагогики социальное воспитание стало синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соц-вось», которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). Немецкая социальная педагогика тоже оказалась под жестким влиянием социального заказа Веймарской республики и идей национал-социализма. Так, к концу XX века термин «социальное воспитание» наряду с широкой частотой употребления, все еще не имеет устоявшегося статуса.

Во-первых, под социальным воспитанием подразумевают, преимущественно, практику социально-педагогической деятельности. Во-вторых, не сформировано мнение о широком историческом прошлом социального воспитания и о влиянии исторического прошлого на его современное состояние. В-третьих, теоретико-методологические и исторические подходы к исследованию социального воспитания недостаточно учитывают исторические традиции.

Современная теоретическая рефлексия по поводу социального воспитания носит в основном терминологический характер. Как правило, обсуждение идет без углубленного анализа сущностных оснований социального воспитания как атрибута социального бытия, что порождает целый ряд закономерных вопросов: так ли уж оправдано использование самого термина «социальное воспитание», если любое воспитание по определению является социальным; что именно данное понятие призвано выразить в реально существующем воспитательном процессе? какой класс педагогических сюжетов призвано тематизировать и проблематизировать данное понятие? почему и в каких исторических условиях концепции социальности возникают в педагогике? и, наконец, говоря философским языком, какова онтология данного понятия, что же означает феномен социального воспитания на самом деле? Как видим, проблема заключается не столько в том, есть социальное воспитание или нет, сколько в том, как его понять, как и в какой системе свойств, отношений выразить, чтобы выявить тем самым его существенные характеристики.

Появление новых понятий в педагогике, уточнение и развитие традиционных категорий, адаптация к педагогической науке понятий и терминов других наук обусловлены необходимостью осмысления новых тенденций развития воспитания, изменением его места и роли в общественных процессах и перспективе наступившего века. В условиях интенсивного развития сложных реформационных процессов резко возрастает востребованность научно-теоретического, в том числе философского, осмысления новых образовательных реалий и процессов (В. Борисенков). Это привело к тому, что наряду с системно-деятельностным подходом развиваются и используются иные: цивилизационный, парадигмальный, антропологический, аксиологический и др. В основе их – идея целостности мира, которая формирует представление о неотделимости педагогического процесса от социального и культурного бытия. Данные подходы настоятельно требуют своего обсуждения и обуславливают актуальность исследования, тем более, что, в конечном счете, от этого зависят перспективы развития системы социального воспитания, его концептуального единства, с учетом исторической преемственности во всех модификациях на протяжении всего пройденного пути.

Поскольку «социальное» как имманентная характеристика и общества, и человека имеет сложную природу, то и реализация социального человеком и обществом многообразна. Формы реализации данного явления отражают сложившиеся сферы общественного сознания (традиции, религия, философия, педагогика) и имеют цивилизационно-обусловленный характер. Как педагогическая реальность социальное воспитание отражает направленность общественного бытия на обеспечение вхождения личности в социум при помощи всего арсенала общественных средств на основе традиций, различных программ, теоретических идей и пр.

Все многообразие реальных и/или потенциальных способов интерпретации и теоретизации феномена социального воспитания определяется нами как «теоретические образы социального воспитания». Если теоретические образы – это идеально-типические, абстрактные объекты, конструируемые в процессе их научного осмысления, то теоретические образы социального воспитания выступают уже в качестве умозрительных концептов вскрытых и/или обосно-

ванных в результате последовательного применения различных методологических подходов и теоретизаций объективного феномена “социальное воспитание”.

Поскольку теоретические образы связаны с образами научной рефлексии, то очевидна их неразрывная взаимосвязь со спецификой и характером научной рациональности (классическая, неклассическая и постнеклассическая). Теоретико-методологические ориентиры, задаваемые тем или иным типом рациональности, с необходимостью будут оказывать решающее воздействие на конструируемые теоретические образы социального воспитания. Множественность и конфликтность теоретических образов социального воспитания определена особенностью социокультурной ситуации, в рамках которой представления о способах целенаправленной, относительно контролируемой социализации человека были различны; спецификой теоретизации, которая была связана с особенностями научной рациональности, свойственной тому или иному обществу, и с уровнем развития теоретической педагогики.

Конструирование теоретического образа социального воспитания предполагает выделение трех аспектов, каждый из которых формирует специфический компонент в структуре теоретического образа (гносеологический, эпистемологический, онтологический).

Ценностно-целевой аспект анализа теоретических образов социального воспитания выявляет наиболее общую характеристику, свойственную теоретизации проблем социального воспитания человека – *гносеологический компонент теоретического образа*. Выделение гносеологического компонента позволяет определиться с изначальными исходными посылками о человеке, социальности, принципах теоретизации в границах доминирующей рациональности. В данном исследовании гносеологический компонент детерминирован идеями объясняющего и понимающего подходов, имеющих различное соотношение и выраженность в традиционном, индустриальном и постиндустриальном типах обществ.

Операциональный аспект анализа теоретических образов социального воспитания выражает связи, свойства и отношения социального воспитания, выбор процедур и средств анализа или конструирования образа на основе тех или иных предметных областей

различных научных дисциплин (философии и социологии, психологии и педагогики и др.) – *эпистемологический компонент теоретического образа*. Теоретический образ социального воспитания предстает как компонент научной теории в связи с представлениями о необходимости и возможностью формирования научного знания о социальном воспитании; со спецификой объекта и предмета той или иной научной области («сфера охваченного» в явлении социального воспитания); понятийным рядом. Эпистемологическая характеристика социального воспитания позволяет выделить возможную структуру концепций и идей, присущих предметной теоретизации. Каждый из выделяемых по этому основанию теоретических образов задает угол зрения на социальное воспитание, проблематизирует различные классы задач, что формирует, в итоге, различное содержание теоретических образов.

Содержательный аспект анализа теоретических образов позволяет выявить характеристику основных аспектов феномена социального воспитания, существующего в условиях того или иного общества, в заданности той или иной ценностно-целевой ориентации – *онтологический компонент теоретического образа*, в котором отражены роль и место социального воспитания в развитии личности и общества; представления о социальности как условии и результате социального воспитания; нормативно-ценностные ориентиры общества и представления о человеке, способном быть членом данного общества; их отражение в целях и задачах социального воспитания; субъекты социального воспитания; содержание социального воспитания; способы взаимодействия человека и общества.

Для понимания современного состояния социального воспитания принципиальное значение имеет анализ генезиса теоретических представлений о нем. Теоретические проблемы социального воспитания, зависят от их исторической расшифровки. Хорошо известен классический ответ Гегеля на аналогичный вопрос, возникший в связи с историей философии. «Суть дела, – пишет Гегель в Предисловии к «Феноменологии духа», – исчерпывается не своей целью, а своим осуществлением, и не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением; цель сама по себе есть безжизненное всеобщее, подобно тому, как тенденция есть простое

влечение, которое не претворилось еще в действительность; а голый результат есть труп, оставивший позади себя тенденцию (курсив наш. – Т.Р.)»³. Каждая эмпирическая проблема, то есть практическая трудность, неизбежно оказывается теоретической проблемой, которая раскрывается как историческая проблема – проблема истории конструирования понятий, закономерностей. Для современных концепций социального воспитания, формирующих свой научный и практический вид, история теоретических представлений о социальном воспитании выступает как активный участник этого процесса.

В современной истории и социологии, социальной философии и культурологии существуют разные варианты периодизации общества (Р. Арон, У. Бек, Д. Белл, М. Вебер, Дж. Гелбрейт, Д. Лион, Ж. Лиотар, К. Маркс, Т. Парсонс, А. Тойнби, А. Турен, О. Тоффлер, Ж. Фурастье, О. Шпенглер и др.). В зависимости от выбора оснований для сравнения и/или ведущего критерия классификации – орудия труда, способ производства и/или технологии, образ жизни, хозяйственный уклад, вид культуры / цивилизации, характер политического режима и т.д. – общества подразделяют на закрытые и открытые; дописьменные и письменные; первобытные, рабовладельческие, феодальные, капиталистические, социалистические; стабильные и нестабильные, переходные и устойчивые; дикие, варварские и цивилизованные и т.д.

Из всего многообразия существующих подходов к типологии общественной эволюции наиболее распространенным является утверждение обществознания о главных типах обществ, задающих стадии (волны) развития человеческого общества: доиндустриальное (традиционное), индустриальное и постиндустриальное. Данная типология в первую очередь связана с именем американского социолога Д. Белла, который показал смену доиндустриальной, индустриальной и постиндустриальной стадий общественного развития как смену технологий, способов производства, форм собственности, социальных институтов, политических режимов, культуры, образа жизни и пр.⁴ В доиндустриальном обществе определяющим фактором развития

³ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – М., 2002. – С. 4.

⁴ Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. London, Heinemann, 1974; *Он же*. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004.

выступало сельское хозяйство с церковью и армией как главными институтами. В индустриальном обществе – промышленность во главе с корпорацией и фирмой. В постиндустриальном – теоретическое знание с университетом как местом его производства и сосредоточения. Тот или иной тип общества задает специфические практики социального воспитания, а они, в свою очередь, находят свое отражение в тех или иных донаучных и научных представлениях о нем.

Отметим то особое органическое единство, которое, с нашей точки зрения, существует между общенаучным принципом объективности – с его недвусмысленным императивом адекватности и конкретности – и принципом историзма, определяющим анализ исторического генезиса изучаемого объекта, т.е. осмысления его бытия в прошлом. Разумеется, в контексте данного исследования нас интересует не столько исторический анализ обыденной, повседневно-практической представленности, воплощенности социального воспитания в различных типах общества (эту актуальную проблему правильнее адресовать историкам, антропологам и этнографам), сколько постижение логики становления и развития именно теоретических представлений (образов) социального воспитания, нашедших свое отражение в письменных источниках, дошедших до наших дней.

В настоящей монографии ставится задача проанализировать исторический контекст возникновения и развития теоретических образов социального воспитания на примере традиционного, индустриального, постиндустриального типов обществ. Подобный анализ определяется объективной потребностью реализации в настоящем исследовании принципа историзма, который требует осмысления социального воспитания в контексте того, как данный феномен возник в прошлом, чем он является в настоящем, и каковы его дальнейшие перспективы в будущем; и нашим убеждением в том, что практическая направленность социального воспитания определяет историческую логику возникновения и специфический характер теоретической рефлексии актуальной воспитательной практики, представленной наличными теоретическими концептами социального воспитания.

ГЛАВА 1

ОБЩЕСТВЕННОЕ / СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОТОТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ

Доиндустриальная, или докапиталистическая, стадия оканчивается с началом индустриальной революции (XVII век). Соответственно, весь предшествующий период истории охватывается доиндустриальным обществом. Применительно к нашему исследованию, которое касается эволюции теоретических представлений, мы оговоримся, что в контексте доиндустриального общества свой анализ хронологически локализуем рамками от классической античности – времени артикуляции первых представлений об общественном воспитании – до начала Нового времени.

Доиндустриальные общества еще называют традиционными, потому что главными рычагами социального прогресса здесь выступали передача опыта от старшего поколения к младшему, строгое следование однажды установленным обычаям и традициям. Важнейший признак традиционных обществ, по мнению М. Вебера, – это отсутствие в них господства формально-рационального начала. Наука активно не вмешивалась в общественное производство, всеми общественными явлениями руководила религия: будь то архаические верования (фетишизм, магия и др.) или современные христианство, ислам, буддизм и т.д.⁵ С доиндустриальной стадией развития связано существование архаичного типа культурной эпохи (А.С. Ахиезер, А.Я. Гуревич, И.С. Кон, М. Мид и др.) и соответствующей – традиционной – модели воспитания и обучения (И.Е. Видт).

Педагогика доиндустриального общества направлена на интеграцию индивидов в незыблемый порядок с присущей ему извечной системой ценностей и такими общественными институтами, как семья и община. В традиционной педагогической модели, как отмечают исследователи (И.Е. Видт, Г.Б. Корнетов и др.), содержание воспитания отражало опыт социальной жизнедеятельности; основ-

⁵ См.: *Гайденко П.П.* Эволюция понятия науки: Становление и развитие первых научных программ. – М., 1980.; *Петров М.К.* Социально-культурные основания развития современной науки. – М., 1992 и др.

ным способом передачи знаний, умений и навыков были традиции и ритуалы; реализация воспитания – в совместной трудовой деятельности по принципу “делай как я”. Цели воспитания были сориентированы на обеспечение выживания человека в природной нише и интеграцию индивида в статичный социум, «...социальное наследование осуществлялось посредством повторения сценария детства и традиционных воспитательных мер, не поддающихся анализу и рефлексии»⁶. Представления о воспитании не выделяются в самостоятельную отрасль знания.

В традиционном обществе складывается *прототеоретический образ социального воспитания*. Несмотря на отсутствие термина «социальное воспитание», в трудах античных философов (Платон, Аристотель), религиозных деятелей (И. Златоуст, М. Лютер), общественных деятелей Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла) зарождается традиция рассмотрения и проблематизации различных аспектов социализации человека при помощи воспитательных и обучающих средств.

Специфика познания феномена социального воспитания для данного – начального – этапа формирования научной мысли отражает переплетение и взаимопроникновение философских, этических, религиозных и нравственных суждений и представлений, в той или иной степени касающихся проблем воспитания в границах традиционного общества. Прототеоретический образ общественного / социального воспитания на данном этапе выражает предельно широкое понимание социального как общественного, не позволяя выделить социальное воспитание из общего контекста социализации и воспитания.

Весь последующий период приращения научно-педагогического знания в области понимания социального воспитания связан не просто с отдельными нетривиальными идеями, обозначившимися в доиндустриальную эпоху, но с целыми «идейными комплексами» (Ю.Н. Давыдов), ставшими отправными пунктами для становления и развития теории социального воспитания, сохранившими свое самостоятельное значение в составе современной педагогической теории. Представления об общественном / социальном воспитании фактически заложили абстрактный фундамент для конструирования

⁶ Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – №. 3. – С. 34.

возможных подходов рассмотрения социального воспитания: «объясняющий» и «понимающий».

Первый – «объясняющий», или нормативный, – подход восходит к Платону, Т. Кампанелле, христианскому учению. Образ социального воспитания предстает в них в качестве жестко детерминированного процесса формирования личности, следующей заданным «извне» нормам, правилам и стандартам социального поведения. Несомненна этатистско-общественная ориентация, выраженная в доминировании коллективных, общинных, государственных ценностей по сравнению с индивидуально-личностными ценностями. Социальность осознавалась как проявление коллективного, надличностного, сверхобщего; была представлена жестко-детерминированными связями и структурами, определяющими место и роль человека как части целого (идеи, полиса, Бога, государства, общины и пр.). Средствами социального воспитания явились дисциплинарно-контролирующие приемы и методы, особая роль принадлежала традициям, носителями которых, как правило, выступает старшее поколение (правители, люди «града небесного», и т.п.). При таком *понимании* особую роль приобретает знание («припоминание») и его социально-ориентирующая, контролирующая функция в контексте социального воспитания. И, как следствие, процесс обучения превалирует при решении задач социального воспитания, что и находит свое отражение в описаниях моделей обучения в эпоху Античности и Средневековья.

Второй – «понимающий», или интерпретативный, – подход (Аристотель, протестантское учение, Т. Мор и др.) представляет социальное воспитание как сложный и противоречивый процесс установления относительного баланса интересов человека и общества / государства, формирование человека, способного быть успешным (профессионально, граждански, личностно) в соответствующей социальной группе (доминирующая ценностная ориентация – антиэтатистская). Наряду с ценностями общественного здесь артикулируются ценности индивидуального (человеческого счастья, гармоничного развития, личного профессионального успеха). Социальность предстает как сложная структура многоплановых различных связей, в том числе дружеских (Аристотель), семейных (Т. Мор), профессиональных (протестантизм). Важен момент осознания и принятия

человеком потребности быть частью целого. Это не столько заданная извне доминанта, сколько осознанный выбор самого человека: для того, чтобы быть успешным, счастливым человек сам делает выбор в пользу общественного. Средствами такого социального воспитания выступает, *во-первых*, само общество со своими ценностями, образом жизни; *во-вторых*, навыки индивидуального поведения, умение брать на себя ответственность и стремиться к безусловному достижению поставленной цели через осознание своих реальных возможностей, усвоение прагматичных знаний, рационализация поведения. В этом случае задачи социального воспитания решаются не только при помощи обучения, но и в процессе активного формирования социального опыта, приобретаемого во внеучебной деятельности (прежде всего, трудовой, общественно-значимой).

Гносеологический компонент прототеоретического образа социального / общественного воспитания выделяется на основе ценностно-целевого анализа идей в рамках религиозных, философских, этических, политических учений. На протяжении длительного времени педагогика вообще, и ее социальное направление, в частности, развивались под влиянием и в тесной взаимосвязи с философским осмыслением вопросов социального и индивидуального в развитии и роли воспитательных воздействий в социальном становлении человека.

П. Барт, одним из первых осуществивший анализ развития социально-педагогической идеи, серьезное внимание уделил античному обоснованию социальной идеи в воспитании⁷. И в этом смысле бесспорно: первые имплицитные, донаучные концепции социального воспитания появляются в эпоху классической античности (V в. до н.э.)⁸.

Важно заметить, что для античной общественно-политической мысли характерно отсутствие теоретически артикулированного различения общества и государства. «Государство, – писал Платон, – возникает (...) когда каждый из нас не может удовлетворить сам себя, но нуждается еще во многом (...) Испытывая нужду во многом,

⁷ *Барт П.* История социально-педагогической идеи. – Госиздат Украины, 1923. – С. 10.

⁸ См. подроб.: *Гайденок П.П.* Эволюция понятия науки: Становление и развитие первых научных программ. – М., 1980; *Лурье С.Я.* Очерки по истории античной науки. Греция эпохи расцвета. – М., Л., 1947; *Надточеев А.С.* Философия и наука в эпоху античности. – М., 1990 и др.

многие люди собираются воедино, чтобы обитать сообща и оказывать друг другу помощь: такое совместное поселение и получает у нас название государства...»⁹. Потребности людей и разделение труда составляют основу существования государства, т.е. государство создает то, что, по мнению Ю.Н. Давыдова, можно было бы назвать «пространством общения». Впрочем, и у Аристотеля, и у Платона все типы связей между людьми, начиная с простейших, рассматриваются как отношения власти – господства и подчинения¹⁰, т.е. вся «разнокачественность» (Ю.Н. Давыдов) межчеловеческих отношений предстает как «разнокачественность» типов господства-подчинения. А общество, взятое под углом зрения отношений власти, – это и есть государство. Таким образом, «общественность», которая составляет изначальное содержание всех форм «общезития», находит свое завершение в «государстве» (полисе) – самой развитой совершенной «форме общения» (Аристотель). И человек находит в государстве «свое завершение» как «совершеннейший из живых существ».

Данная мысль принципиально важна для понимания специфики теоретического образа социального воспитания в античности. С одной стороны, подобная характеристика «общественного» способствует уточнению понятийно-содержательных «границ» общественного воспитания в античных теоретических образах, прежде всего, как государственного воспитания. С другой, – актуальность и необходимость подобного воспитания обосновывается органическим единством человека с античным полисом-государством-обществом. Понимание общественной сути античного человека четко выражено хрестоматийной аристотелевской формулой: «человек есть существо общественное в большей степени, нежели пчелы и другие стадные животные»¹¹.

Для европейской социальной мысли вплоть до начала Нового времени платоновско-аристотелевское отождествление общества и государства было доминирующим. Государство выступает для че-

⁹ Платон. Государство // Соч.: В 3 т. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 145.

¹⁰ См. подроб.: История теоретической социологии. В 5 т. Т. 1. От Платона до Канта (Предыстория социологии и первые программы науки об обществе). – М., 1995.

¹¹ Аристотель. Политика // Соч.: В 4 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 379.

ловека либо как «мерило справедливости», к восприятию которого способен только человек (Аристотель); либо как элемент «абсолютной идеи» (Платон), к постижению которой человек стремится всю жизнь в силу естественной потребности. В утопии Платона, подчеркивал В. Виндельбанд, «вся социальная жизнь обращается в служение высшему принципу: государство как высшая форма земной жизни есть воспитание и подготовка к добродетелям новой, небесной жизни»¹². Т.е. человек и общество / государство неразделимы. Они не противопоставлены друг другу, они невозможны порознь. В этом – гармония существования человека в мире, а общественное воспитание – путь к достижению этой гармонии.

Постепенное утверждение эллинистических идеалов привело к разрушению тождества «человек и гражданин», на смену ему пришла новая идентификация – индивид, что привело к утверждению индивидуально-духовных ценностей. «В философской школе мысли на переходе от Платона и Аристотеля к новым школам эллинистического периода наблюдается разрыв непрерывности, пропасть и скачок к индивидуализму, – отмечает Л. Дюмон. – Самодостаточность, которую Платон и Аристотель считали атрибутом полиса, становится атрибутом индивидуума, либо признаваемым как факт, либо постулируемым как идеал эпикурейцами, киниками и стоиками»¹³. Становление тенденции усиления внимания к человеческой индивидуальности в философском осмыслении способствовало развитию философско-педагогической рефлексии по поводу различий социально- и индивидуально-личностных механизмов воспитания.

Для формирования оснований теоретического образа социального воспитания особую роль сыграли идеи христианской антропологии. По мнению М. Вебера¹⁴, комплекс религиозных идей формирует свой тип рациональности, задающий общее направление системе взглядов, социальной деятельности; религии утверждают «свою

¹² Виндельбанд В. Платон / пер. с немец. – СПб., 1900. – С. 176.

¹³ Дюмон Л. Модифицированный взгляд на наши истоки: Христианские начала современного индивидуализма. // Ретроспективная и сравнительная политология. – Вып. 1. – М., 1991. – С. 79.

¹⁴ Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. // Избр. произвед. – М., 1990. – С. 61 – 207.

дистанцию по отношению к миру» (В.И. Гараджа). Следовательно, понимание сущности социального / общественного в воспитании в эпоху, когда государственно-правовые отношения представляли к тому же в морально-религиозной оболочке, невозможно вне обращения к религиозному контексту. «С возникновением христианства, – замечает В.Г. Безрогов, – нет ни одной педагогической системы, которая бы не испытала влияния христианства или не опиралась бы на него в своих основополагающих принципах. Даже секуляризированное европейское мышление Нового времени и рожденная им светская педагогика XVIII – XX вв. в своих основных наиболее фундаментальных понятиях сохранили зависимость не только от античного, но и от христианского наследия»¹⁵.

Хотя важно иметь в виду, как отмечают исследователи (А.Я. Гуревич, Е.М. Мелетинский и др.), что христианское мировоззрение отнюдь не заменило враз магические и мифологические представления. Так, героический эпос был хранителем истории, коллективной памятью, жизненным эталоном, средством идеологического и эстетического самоутверждения. Он сконцентрировал в себе важнейшие стороны духовной жизни, идеалы, эстетические ценности. «Песнь о Роланде» (Франция), «Песнь о моем Сиде» (Испания), «Песнь о Нибелунгах» (Германия), «Старшая Эдда» (Исландия) и др., помимо того, что вмещали в себя систему мировоззрения, духовный опыт поколений, были общенародным достоянием, доступным «социально-ценностным» кодексом человека в эпоху средневековья и средствами ритуально-символического осмысления действительности¹⁶. Боги «варварской» мифологии – это олицетворение не только природных, но и социальных сил. Например, Вотан (Один) – бог бури, вихря; глава германского пантеона, одновременно и вождь-воитель, стоящий во главе небесного героического воинства, и олицетворение идеалов верности, служения, воинского мужества, признание более высокой значимости общности племени, чем индивидуальной жизни. Эпос развитого средневековья

¹⁵ *Безрогов В.Г.* Учитель и его ученики в текстах Нового Завета. – М., 2002. – С. 3.

¹⁶ См., напр.: *Гуревич А.Я.* «Эдда» и сага. – М., 1984; *Мелетинский Е.М.* Средневековый роман: Происхождение и классические формы. – М., 1983; *Хейзинга И.* Осень средневековья. – М., 1988 и др.

отражал не только общечеловеческие ценности, но и стал основой рыцарско-феодальной идеологии, подкрепляющей идеал защиты отечества (мотив «борьбы за праведную веру») и пр.

В средневековой европейской философии античный космоцентризм сменяется христианским теоцентризмом. Если раньше, в античном мире, пишет П.С. Гуревич, «человек рассматривался как частица космоса, то теперь он оценивался, соразмерялся через основоположения религии с идеей личного абсолютного Бога, который сообщает знание о себе в Откровении»¹⁷. Отсюда вполне понятный пересмотр традиционных воззрений на сущность и предназначение человека, переосмысление античной традиции. Христианская идеология обращена внутрь человека, и этим она противоположна античной системе социальных отношений. «Христианское понимание человека, – пишет П.П. Гайденко, – отличается от античного прежде всего тем, что человек не чувствует себя органической частью, моментом космоса; он вырван из космической природной жизни и поставлен вне ее»¹⁸. Человек, созданный по образу и подобию Божьему, свободен сам выбирать между Добром и Злом, единственный помощник в этом процессе – сам Бог. Изменение отношения человека к творцу как к личному предполагает и личное отношение к самому себе. Личностный характер христианского Бога позволяет только в нем одном собирать все сущее в целое. Человеческое бытие получает свое новое обоснование. Р. Гвардини выражает так ментальное единство ощущения бытия человеком Средних веков: «Человек устремился ввысь за пределы мира к Богу, чтобы от него снова обратиться к миру и формировать его»¹⁹. Как микрокосм человек отражал макрокосм общего бытия и был с ним теснейшим образом связан во всех своих проявлениях.

Раннехристианская мысль не отрицает существование некоего подобия социальных отношений. Платоновская социальная утопия легла в основу множества других моделей социального устройства, в том числе, как форма священного «Града Божьего» Августина. Августин

¹⁷ Гуревич П.С. Философия человека. – М., 1999. – Ч. 1. – 206 с.

¹⁸ Гайденко, П.П. Указ соч. – С. 408.

¹⁹ Гвардини Р. Конец нового времени // Вопр. философии. – 1990. – № 4. – С. 130.

тин говорит о двух типах общежития, двух обществах, двух «градах»: «град земной» и «град небесный» («Божий»). Люди, которые живут в Боге, вместе образуют «град небесный». «Две разновидности любви, – пишет Августин, – порождают два града: любовь к себе, вплоть до презрения к Богу, рождает земной град; любовь к Богу вплоть до полного самозабвения рождает град небесный»²⁰. И порядок, и мир, и общение – все это имеет два плана. Именно «град небесный» достоин называться подлинным миром, ему соответствует высший род общения. Подобное разделение задает специфичную «социальную» структуру общества. Естественно, что сам образ «града небесного» выступает как образец идеального мироустройства. «Мы находим в земном граде два вида: один – представляющий самую действительность этого града, а другой – служащий посредством этой действительности для предизображения небесного града» (Августин «О граде Божьем XV, 2»)²¹. А граждане этого (небесного) града – прообразы идеальных людей, к уподоблению которым необходимо стремиться.

Позднее (IX – XI вв.), в сложившемся феодальном обществе, церковь развивала теорию органического строения общества, каждый член которого образует необходимую часть целого и должен выполнять возложенные на него обязанности. Вместе с феодальным строем сложилось учение о тройственном устройстве общества, состоявшего из упорядоченных разрядов (*ordines*): духовенство (*oratores*) заботится о духовном здоровье государства; рыцарство (*bellatores, pugnatores*) охраняет его; пахари, трудящиеся (*aratores, laboratores*) кормят. Нарушение этого гармонического взаимодействия грозит гибелью всему организму. Схема тройственного членения общества, каждая из составных частей которого выполняет особую функцию, равно необходимую для благополучия общественного целого, окончательно сложилась к XI в. «Божий дом тройственен, – писал епископ Адальберон Ланский, – веруют же во Единого. Поэтому одни молятся, другие воюют, третьи трудятся, а вместе их – три разряда,

²⁰ Цит. по: *Антисери Д., Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и средневековье.* – СПб., 2001. – С. 451 – 452.

²¹ Там же. – С. 467.

и их обособление непереносимо»²². Идея сотрудничества и взаимопомощи, составляющая социальное целое «орденов», каждый из которых существует «от века» и неизменен, как неизменен и вечен объемлющий их богоустановленный миропорядок, отвечала на заложенную в средневековом сознании потребность видеть отдельное под знаком целого; благополучие же целого зависит от постоянства и неделимости его компонентов.

Как и классическое католическое христианское учение, протестантизм игнорирует идею социального как светского. Религиозно-философская доктрина Реформации признавала по-прежнему главным условием спасения души веру человека, которая должна была быть основана на знании Писания. А отрицание священства в прежнем его понимании означало, что каждый человек может не только читать, но и объяснять Библию на основании собственного разума, который следует приучать к самостоятельному мышлению. Таким образом, главная цель жизни христианина – спасение души – в протестантизме во многом зависела от самого человека, его личности, его индивидуальных возможностей и собственной самореализации. Мартин Лютер провозгласил абсолютную зависимость человека от Бога, а не от церкви.

Для человека важна личная вера, которая делает его свободным, а потому лозунг любви к ближнему приравнивается к службе ближнему – человек не должен наподобие монахов бежать от мира. Ж. Кальвин («Наставление в христианской вере» (1559)) теологически обосновывает исключительную активность личности. Бог как бы дает человеку некий знак, позволяющий понять: правильно ли человек исполняет свое «призвание». Поэтому рациональная организация собственного дела, ведущая к наибольшей эффективности своей работы, максимизация результата деятельности есть рациональная организация спасения собственной души. С другой стороны, несмотря на то, что учение о предопределении отрицало возможность и важность какого-либо внешнего вмешательства, получить подтверждение своей праведности и в этой, земной жизни возможно добродетельным поведением, приверженностью к делам церковной общины, успехами в профессиональной деятельности и т.п.

²² Цит. по: *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры // Избр. тр.: В. 4 т. – Т. 2. – М.; СПб., 1999. – С. 160.

С начала XIV столетия в Европе формируется гуманистическое мировоззрение, которое, оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, обращается к идеалам античности: признание ценности человека, его права на самоутверждение. С другой стороны, как отмечает А.Ф. Лосев, для всей эстетики Ренессанса характерно и осознание некоторой беспомощности человека в преобразовании природы, художественной деятельности и т.п. «Поэтому наряду с необычайной силой утверждения человеческой личности во всей ее красоте, многообразии и величии эпоха Возрождения столь же радикально неопровержимо и величественно уже взывала к необходимости заменить индивидуальную и изолированную личность исторически обоснованным коллективом, взятом во всей своей всечеловеческой гражданственности»²³. Человек эпохи Возрождения в своих индивидуальных помыслах ощущал свою слабость и испытывал потребность в поддержке коллектива.

Философия Возрождения актуализирует вопрос соотношения индивидуального и социального. Поворот к человеческой индивидуальности, который декларировался презумпцией человеческого равенства не по природе, но при помощи должного воспитания и образования, которые обеспечивали формирование ума, чувств и воли человека, делая его поступки культуросообразными, «гражданскозначимыми», обеспечивающими счастливую личную жизнь в общении с другими людьми. Но при этом в трактовке самой человеческой индивидуальности вплоть до Нового времени, по мнению Л.М. Баткина, речь идет «не о способности индивида выделяться, но социокультурных (своих для каждого времени) основаниях выделенности индивида, ⟨...⟩ выделенность античного героя, атлета, полководца или риторика, как и избранность средневекового проповедника, есть вместе с тем наибольшая степень включенности, нормативности, максимальной воплощенности общепринятого»²⁴. Постепенно складывается представление о человеке как самостоятельной целостности, индивидуальности, однако обретение этой индивидуальности непосредственно связано с социокультурными условиями жизни. Роль индивидуального сознания

²³ Лосев А.Ф. Держание духа. – М., 1988 – С. 256.

²⁴ Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. – М., 1989. – С. 3, 5.

здесь относительно велика, если сопоставить ее со значением индивидуального сознания в средние века, но она не абсолютна. Скорее, речь идет о концентрированной социальности в представлении «изолированного индивида» (К. Манхейм), который выступает представителем какого-либо социального слоя, «чьи коллективные импульсы были конформны идеям этого индивида»²⁵.

Гуманизм как течение не был однороден и развивался на протяжении XIV – XVI вв. Сторонники и представители, так называемого, «гражданского гуманизма» (Леонардо Бруни, Маттео Пальмиери, Лоренцо Вала) считали основной ценностью “социальную личность” («*Uomo civile*»), действующую на благо общества, а очагом воспитания – семью. Мерилом человека становится не религиозная добродетель, а доблесть (*virtu*), «которая дает человеку крылья». Борьба итальянских горожан за независимость городов-республик пробуждала гражданское самосознание личности и развивала чувство патриотизма²⁶. По мере распространения гуманистической идеологии в другие страны Европы способность к выполнению высокого долга гражданина общества начинала рассматриваться как нравственная характеристика «социальной личности». Гуманисты обращают внимание на обстоятельства, в которых существует личность, и которые будут либо способствовать, либо препятствовать ее самореализации. Это и общественно-политические условия, и господствующие нравы, и бытовая среда, семья, наличие хороших учителей и пр. В целом, отмечает Н.В. Ревякина, гуманизм XVI в. оказался связан с проблемами социальной жизни как национальной, религиозной, общественной: своей критикой католицизма гуманисты подготовили Реформацию (Э. Роттердамский), их волновали проблемы объединения государств (Ульрих фон Гуттен в Германии), политики и политической власти (защита сильного единовластия у Макиавелли и Бодена, критика тиранической единоличной власти

²⁵ Манхейм К. Идеология и утопия. // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. – М., 1991. – С. 125.

²⁶ См. напр.: Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала Нового времени (исследования и материалы): Сб. науч. тр. – М., 1990; Ревякина Н.В. Античные источники итальянской гуманистической педагогики XV в. // Античное наследие в культуре Возрождения. – М., 1984 и др.

у Этьена Ла Бозси); они начали откликаться на обострившиеся социальные проблемы (бедность, отлучение от средств производств у Т. Мора, Хуан Луис Вивеса)²⁷.

Таким образом, ценностно-целевой аспект анализа теоретизации проблем общественного / социального воспитания позволяет выделить наиболее общие основы философско-метафизических представлений, которые задают угол рассмотрения проблем социального становления личности в мире.

Эпистемологический компонент прототеоретического образа общественного / социального воспитания достаточно эклектичен, поскольку в его основе – нерасчлененность культурных, научных, религиозных и нравственных представлений, компонентов и детерминант социального воспитания. Весь период традиционного общества наука находится в стадии своего «предразвития»: ни одна отрасль знания не была выделена в особую область со своим специфическим предметом, методами и формами выражения. Свидетельство этого – использование понятий, терминов, подходов метафизического (античность), религиозного (христианство, протестантизм), литературного (ранний утопизм) характера. Различные источники составляют основу различных образов социального воспитания. Отсюда – преобладание рефлексивного, протонаучного способа теоретизации и проблематизации общественного / социального воспитания.

Социально-философский образ общественного / социального (Платон, Аристотель) выделяется на основе характеристики общественного воспитания в связи с проблемами общественного / государственного развития: как воспитание для государства, в интересах государства и при активном участии государства.

В пределах античного полиса понятие гражданина совпадало с понятием человека, своими делами утверждающего себя и свое право на уважение в обществе. Такой идеал самоутверждения в борьбе за признанные обществом ценности обеспечивал активное участие граждан в жизни родного города: «Афинский гражданин при желании имел возможность каждый девятый день посвятить себя служению государственным делам (...)»²⁸. Государственные интересы

²⁷ См.: Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М., 1999.

²⁸ Турье С.Я. История Греции. – СПб., 1993. – С. 349.

были неотделимы от личных, поэтому в политических интересах государства было воспитать из подрастающей молодежи людей, умеющих «делать добро» государству; задачи политические здесь сливаются с задачами педагогическими.

Утверждение о том, что античное воспитание – это «общественное воспитание» или носило «ярко выраженный общественный характер» распространено в историко-педагогической литературе²⁹. По мнению Ф. Хофмана, в «Государстве» Платона впервые предметом анализа стала взаимозависимость общественных процессов и характера образования и воспитания граждан, то, что может быть объяснено как «социальная функция педагогического процесса» вообще, не вдаваясь в отличительные нюансы³⁰.

Используя философское обоснование, Платон выдвигал тезис о том, что внутренний строй души, достигшей совершенства, соответствует строю идеального общества. Это совпадение и должно было обеспечить гармоническое единство личностного и коллективного начал в воспитании, в человеке, в обществе. Фактически, стремясь обеспечить гармонию взаимоотношений человека и общества как непосредственную основу мироздания, античные философы смогли найти для этого эффективное средство, обозначенное ими как «общественное воспитание».

Поскольку в центре социально-философских размышлений об общественном воспитании находится диада «общество – человек», то и место общественного воспитания (соответственно, цели и задачи) может быть определено с точки зрения того, какова его миссия относительно общества и относительно человека.

²⁹ См., напр.: *Блонский П.П.* Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка). – М., 1916; *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* / Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – М., 2001; *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. – Т. 1. – М., 2001; *Монро П.* История педагогики. – Ч. 1. Древность и средние века. – М., 1913; *Очерки истории школы и педагогики за рубежом.* [Эксперим. учеб. пособие]. – М., 1988. – Ч. 1. (с древнейших времен до Великой французской революции); *Рубинштейн М.М.* Общественное или семейное воспитание. – М., 1918; *Синицкий Л.Д.* Трудовая школа. – М., 1922 и др.

³⁰ *Хофман Ф.* Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика (Очерки развития педагогической теории). / Пер. с нем. – М., 1979. – С. 45.

Общественное воспитание для общества выступает гарантом государственной стабильности (Аристотель); средством преобразования общества и способом создания идеального государства (Платон). Общественное воспитание как единое воспитание, имеющее общую цель, выполняет миссию объединения греков, «живущих в собственно Греции, разрозненных колонистов от Ливийской пустыни до центрально-азиатских степей, в конце концов, разрозненных варваров – это сам факт попытки приспособиться к единому идеальному типу человечности...»³¹. Поэтому, считает А. Марру, всюду, где появляются и начинают жить греки, они тут же принимаются за создание своих воспитательных институтов.

Общественное воспитание для человека – важнейший, по сравнению с наследственностью, фактор формирования человека; оно связано с подготовкой людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям (стражей, правителей и философов) и соответствующему им образу жизни (Платон); с формированием «привычки к нравственному поведению» как государственно одобряемому (Аристотель). Благодаря общественному воспитанию человеку удается реализовать свою подлинную (античную) человеческую сущность. В более широком смысле – это «посвящение в греческую жизнь, которое формирует ребенка и юношу исходя из национальных обычаев, приучает его к этому особому жизненному стилю, который отличает человека от скота, эллина от варвара»³², т.е. средство социальной идентификации человека.

Решение этих задач в представлениях античных философов соотносилось, во-первых, с обучением и, во-вторых, с усвоением определенных поведенческих моделей, которые позволяли быть социально эффективными в данном социуме.

Значимость воспитания как общественного института закрепляется ответственностью государства за его организацию: «Едва ли кто-нибудь будет сомневаться в том, – писал Аристотель, – что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, т.к. в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб <...> Т.к. государство в его це-

³¹ Марру А. История воспитания в античности (Греция). – М., 1998. – С. 143.

³² Там же.

лом имеет в виду конечную цель, то ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание...»³³.

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

Как и Платон, Аристотель считал воспитание важнейшей социальной функцией и предметом заботы законодателей, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом. Обращаясь к реальной практике спартанского общества, Аристотель соглашается с общим подходом, реализованным в системе Ликурга: воспитание как общегосударственное дело. Но он подчеркивает, что каждому общественному строю должно соответствовать свое специфическое общественное воспитание³⁴, которое имеет гораздо больше шансов быть правильно организованным, чем стихийное, семейное. Таким образом, главная задача государства – это «правильное» воспитание, а главная задача воспитания – готовить людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям и соответствующему им образу жизни.

Несмотря на схожесть, платоновский и аристотелевский образы общественного / социального воспитания различны, что естественно связано с разницей в их мировоззренческой и научной позиции. Идеализм Платона в итоге вылился в жесткую рациональную точку зрения на роль и место общества в воспитании, и место воспитания в жизни человека и общества. Общество / государство всегда право, поскольку идеальное государство – раз и навсегда данный образец, и всякое отклонение от него – зло. (Не случайно в «Законах» появляется мотив недоверия к человеческой личности, которое проявляется в механизмах всеобщей слежки и государственного принуждения.)

³³ *Аристотель*. Указ. соч. – С. 628.

³⁴ Подроб. см.: *Аристотель*. Никомахова этика // Соч. в 4 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 53 – 294; *Он же*. Большая этика // Соч. в 4 т. – Т. 4. – М., 1984.

Общественное воспитание мыслится Платоном, без сомнения, как решающий фактор социализации человека. Причем, роль и место самого человека в этом процессе вторичны. При подобном общественном / социальном воспитании на первый план выходит освоение *социально-* (если быть точнее, *государственно-*) одобряемых норм и ролей.

Аристотелевское понимание мира несколько отлично в части понимания социальности / общественности. В понимание государства Аристотель привносит «психологический» момент: государство как, своего рода, общение, «некоторая форма общежития», в которой присутствует своеобразный тип общественных отношений – дружеских. Человек участвует в социальном пространстве большей индивидуальной свободы и личной самостоятельности – пространстве межличностных контактов, новых форм общения, инициатором которых индивиды выступают именно как индивиды, представляющие сами себя, а не различные надперсональные общности и коллективы. «...Все сообщества, – отмечает Аристотель, имея в виду семью и другие временные «союзы», – это как бы члены государственного сообщества <...> все взаимоотношения оказываются частями взаимоотношений в государстве (т.е. частями государственного сообщества). А этим частям соответствуют разновидности дружбы»³⁵.

Благодаря выделению некоего подобия психологического аспекта социальных связей Аристотель оказывается ближе к пониманию общества как сложной структуры. Определяя город-государство через понятие «своего рода» / «формы» общения / общежития, Аристотель предполагает возможность других «родов», «форм» общения, а не одной единственной, как у Платона. Такими «родами» («формами») общения выступают: 1) семья; 2) «селение» или «слобода» (в русских переводах Н. Скворцова), состоящие из нескольких семей; 3) государство, «...возникшее ради потребностей жизни, но существующее ради достижения благой жизни»³⁶. Ю.Н. Давыдов приходит к выводу: названное Аристотелем как «полис», в наших переводах обозначаемое словом «государство», на самом деле мыслится им в качестве общества как такового.

Поэтому он, в отличие от Платона, наряду с государством в систему общественного воспитания включал также семью, тем самым,

³⁵ *Он же*. Никомахова этика. // Соч.: В 4 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 233, 234.

³⁶ *Он же*. Политика // Соч.: В 4 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 378.

признавая разнообразие общественных сил, которые влияют на формирование личности, и эти обстоятельства (факторы) могут иметь различную комбинацию: «для Аристотеля, мыслящего в логике полисной традиции, самодостаточен не отдельный человек, которого он определяет как общественное существо (точнее, как полисное животное), а человек вместе с семьей и согражданами»³⁷. Фактически, Аристотель выделяет две разновидности воспитания: общественное и семейное. Оба вида воспитания неразрывно связаны и направлены на общую задачу, поскольку, по мнению Аристотеля, цель жизни человека может быть достигнута только при разумном социальном устройстве общества.

Общественное воспитание было призвано регламентировать общий порядок, а семья и индивидуальное воспитание должны решать конкретные педагогические задачи. Здесь, скорее, возможно соотношение трактовки общественного воспитания с процессом стихийной социализации и относительно направляемой социализации, т.е. общественное воспитание в аристотелевском понимании – в большей степени процесс взаимодействия человека со всем многообразием факторов окружающей среды. Аристотель более сдержанно оценивал возможности воспитания в формировании человека. Помимо государственного и семейного воспитания важны также внутренние силы, развивающие в человеке присущие ему задатки, поскольку цель жизни человека – состояние «эвдемонии» (*греч.* – «счастье»). Многообразие связей и отношений с миром актуализирует поиск различных способов реализации этих отношений на уровне государства, семьи и самого человека.

Различия в социально-философских образах общественного воспитания определяются расхождением научных предпочтений Платона и Аристотеля³⁸. Так, Платон ориентировался на точное знание, представленное математикой (известно знаменитое выражение Платона «бог всегда геометризует»), отсюда – такая тяга к однознач-

³⁷ Корнетов Г.Б. Педагогическое наследие Аристотеля // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 17. История и теория педагогики. – М., 2002. – С. 32.

³⁸ См. напр.: Лурье С.Я. Очерки по истории античной науки. Греция эпохи расцвета. – М.; Л., 1947; Рожанский И.Д. Античная наука. – М., 1989 и др.

ности и поиску точных законов в развитии общества и человека. В то время как Аристотель проявлял больший интерес к естественным наукам при минимальном – к математике. Возможно, в этом одна из причин жесткой однозначной приверженности Платона к детерминированным схемам и более широкому плюралистическому взгляду на воспитание Аристотеля.

В творчестве Платона и Аристотеля педагогический поиск был неразрывно связан как с попытками осмысления реальной воспитательно-образовательной проблематики, так и со стремлением стабилизировать полисный уклад жизни древних греков. Рисуя идеальную картину воспитания, Платон синтезировал опыт как афинской, так и спартанской педагогических практик. Говоря о том, что воспитание имеет своим строем помощь индивидуальной душе в «припоминании абсолютных идей», Платон ставил в центр педагогического процесса личность, развитие ее внутренних потенциалов. Утверждая, что воспитание должно быть направлено на интеграцию человека в жесткую социальную систему, он делал акцент на общество. По сути дела, в этом можно увидеть попытку обозначить внутреннее противоречие социализации человека: между степенью приспособления человека к обществу и степенью обособления его в обществе (А.В. Мудрик). Собственно разрешение (предупреждение, смягчение) данного противоречия педагогическими средствами составляет содержание социального воспитания.

Религиозно-философский образ социального воспитания – ответ на вопрос о возможности целенаправленной социализации в координатах христианско-философской антропологии.

Многослойность средневекового общества как источника многослойности средневековой культуры находила свое отражение и в средневековой педагогике, которая, по мнению В.Г. Безрогова, подразумевала два типа человека: как звена в природной иерархии, т.е. человека как такового, как бы самого по себе перед Богом, и человека, занимающего определенное место в социальной иерархии, т.е. представителя сословно-корпоративного устройства средневекового общества. Соответствуя этой многослойности, педагогика средневекового общества существует как совокупность «монопедагогик» (В.Г. Безрогов), единой для всей эпохи общества, как базового ос-

нования для понимания процесса воспитания, и множества отдельных «педагогик»: сословных (крестьянская, рыцарская, монашеская, городская, женская и др.) или корпоративных (ремесленная, купеческая, ученая и т.д.) как педагогических субкультур, «вырастающих» из единого стержня, каждая из которых предлагала «свои» духовно-ценностные ориентации, нормы, способы воспитания. Естественно, что и представления о способах и ценностях социального существования человека в рамках средневековой педагогики были не совсем одинаковы.

В.Г. Безрогов, глубоко исследуя традицию средневековой педагогики, делает заключение о том, что педагогический комплекс внешних воздействий, внешних условий воспитания – планеты, солнце, луна, времена года и смена дня и ночи, правильная последовательность в обучении и качества наставников, условия вскармливания ребенка, т.е. все то, что, с современных позиций, может быть охарактеризовано как факторы социализации, – целиком и полностью был соподчинен Божественному³⁹. Однако все это корреспондировалось с внутренними условиями христианского воспитания (качества души, чувства к сопереживанию, способностью вспоминать Божественное и пр.). И то, и другое вдобавок испытывало воздействие мира Божественного через всю систему церковных ритуалов.

Это меняет и значение внутренней жизни человека, которая приобретает первостепенную религиозную ценность. «Воспитательное кредо» христианства было сформулировано в Первом послании коринфянам папы римского Климента (96 г. н.э.): «Дети ваши пусть получают воспитание христианина: пусть научаются как сильно перед Богом смирение, что значит перед Богом сильная любовь, как прекрасен и велик страх Божий и спасителен для всех, свято ходящих в нем чистым умом» (21:8)⁴⁰. Поэтому, отмечает И.Н. Андреева, сама идея общественного воспитания как светского, государственного воспитания (в античной трактовке), на первый взгляд, противоречила христианскому учению о воле человека.

³⁹ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах. Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья. – М., 1994.

⁴⁰ Цит. по: *Безрогов В.Г.* Указ. соч. – С. 30.

На ранних этапах распространения христианства идея воспитания определяется как религиозно-семейная, без всякого вмешательства внешних сил⁴¹. И. Златоуст утверждал⁴², что постоянное воспитательное воздействие благочестивых родителей, которое создает у ребенка определенный настрой души, выше обучения в общественных учебных заведениях: «Если бы отцы тщательно воспитывали своих детей, то не нужно было бы ни законов, ни судилищ, ни мщений, ни наказаний и публичных убийств»⁴³. Рациональное знание (внешнее, мирское) может заслонить духовное (интуитивное восприятие Истины). Поэтому благочестивые родители, хотя и не всегда владеют светской мудростью, гораздо ближе к ребенку и по природе, и по Божьему замыслу. Устраняясь от воспитания собственных детей, перепоручая его воспитателям и учебным заведениям, родители совершают грех: «неужели ты не постыдишься и не покраснеешь, скажи мне, когда сына твоего будет наказывать и вразумлять судья, когда будет нуждаться во внешнем направлении тот, кто сначала жил с тобою столько времени?»⁴⁴ В отличие от античного мироощущения, которое формировалось под влиянием язычества и уделяло большее внимание внешним обстоятельствам, христианство направлено на постижение внутренней сущности человека. Цель жизни христианина – спасение души, и это зависит от самого человека, его личности, родителей. Приобщение к Истине (к Богу) в христианстве возможно напрямую через мистические

⁴¹ См., напр.: *Ронин В.К.* Воспитание молодого аристократа в каролингское время // *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: (исследования и материалы):* Сб. науч. тр. – Вып. I. – Ч. 2. – М., 1990. – С. 3 – 21.

⁴² Подроб. см.: *Св. Иоанн Златоуст.* О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей // *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: (исследования и материалы):* Сб. науч. тр. – Вып. I. – Ч. 2. – М., 1990. – С. 115 – 142; *Святитель Феофан Затворник.* Путь ко спасению. – М., 1998.

⁴³ Цит. по: *Антология педагогической мысли христианского Средневековья:* В двух томах. Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья. – М., 1994. – С. 201.

⁴⁴ Там же. – С. 202.

действия, внешнее обучение тоже может способствовать этому, но лишь как второстепенное средство. При этом излишнее увлечение социальной жизнью отвлекает от подготовки к вечной, будущей жизни, что также умаляет роль всяческих внешних воздействий за исключением семьи.

С другой стороны, отношения христианской педагогики как религиозной педагогики и светской педагогики вообще, социальной, в частности, не столь однозначно противоположны. Не вызывает сомнения, что взгляд на любую религиозную педагогику может быть различным: либо светский, либо богословский. Но следует отличать взгляд на религиозную традицию как историческую, свидетельствующую о способе жизни людей в тех или иных исторических условиях, от взгляда на эту традицию как идентифицирующую этот способ жизни с определенным религиозным сакральным опытом. При всех отличиях, которые присутствуют в характеристике религиозной и светской педагогик, нельзя не согласиться с мнением В.Г. Безрогова, который делает вывод о том, что принципиальных различий все-таки нет: и та, и другая рассчитывают на внутреннюю трансформацию личности. «Каждая педагогическая система имеет своей целью воспитать человека, встроившего личностное Я в более общую картину, принявшего иерархию ценностей, где есть некое Высшее начало, с которым необходимо соотносить себя и которому необходимо следовать»⁴⁵. Парадигмы религиозной педагогики напрямую зависят от общего антропологического идеала определенной религии, от общего понимания праведности человека с точки зрения данной религии. Отличность – в принципах и установках веры, на постижение и приобщение к которой направлено религиозное воспитание (будь то христианство, иудаизм, ислам и пр.). Религиозное воспитание, оформляясь и дифференцируясь как самостоятельный вид, вне сомнения имеет отличность по характеру взаимодействия субъектов воспитательной деятельности⁴⁶; тем не менее обладает достаточно серьезным социально-воспитательным потенциалом.

⁴⁵ *Безрогов В.Г.* Указ. соч. – С. 9.

⁴⁶ См. подроб.: *Безрогов В.Г.* Указ. соч.; *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М., 2005.

По мнению В.И. Беляева, христианство социально-педагогично по своей сути⁴⁷: оно учит добровольному служению людям и обществу, оно адресовано и дано каждому в отдельности и в то же время имеет всеобщий характер. Социально-педагогический воспитательный потенциал христианской религии во многом определяется заложенными в ней идеями и принципами: открытости, перспективы, равенства. Открытость определяется идеей равенства всех людей перед Богом, и механизм нравственного восхождения к Богу одинаков для всех: вера во Христа и жизнь по его заповедям. Христианская религия закрепляет через традиции и праздники идею соборности, единения поколений, социальных групп, тем самым способствуя стабильности общества, создавая условия для адаптации человека, облегчая процесс социализации. Тем более, что сама жизнь христианской общины складывалась на принципах солидарности и взаимопомощи. В специфическом способе жизнедеятельности христианской общины происходил постепенный переход от комментированного изложения взрослыми концептуальных идей мировоззрения к их принятию детьми через включение отдельных элементов в повседневную жизнедеятельность и создание ситуаций для самостоятельного воспроизведения в будущем (Е.В. Полоцкая). В этом заключалось содержание социально-воспитательного аспекта христианского воспитания.

«Общинность семьи (семейного воспитания) и общинность средневековой корпорации (групповое обучение и воспитание) в своем коллективном обращении к Богу прорастали индивидуальными ростками человеческих душ молодых поколений, не мыслящих себя не только вне группы, но и вне обращенности к Богу, и вне активного диалога, пусть наивно-младенческого, с Ним»⁴⁸. Общинность поддерживалась монашеским христианством, ставшим проводником папской политики. Среди задач, которые ставились перед первыми монашескими обителями (IV – VI вв. н.э.), были и задачи воспитания детей: «... от VI до XVI века история монашества есть история

⁴⁷ История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики) / Под ред. В.И. Беляева. – М., 2003.

⁴⁸ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах. Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья. – М., 1994. – С. 16.

воспитания» (П. Монро). И. Кассиан (IV – V вв. н.э.), выявляя квинтэссенцию монашеской педагогики, утверждал, что внешнее поведение человека определяется его внутренним состоянием, а лучшее средство достижения этого – молитва, а также послушание старшим, смирение, жизнь в строгом монашеском общежитии, исполненном физических работ⁴⁹. Подобные взгляды отражены в «Правилах», составленных Бенедиктом Нурсийским, которого считают родоначальником монашества на Западе (VI в. н.э.). Несмотря на то, что добродетели монашеского идеала (целомудрие, бедность, послушание) отрицали важность социальной (мирской) жизни, «монашество стало в более широком смысле воспитательной силой очень большого значения для общества в его целом»⁵⁰. Познание коллективного опыта монашества признается лучшим в сравнении с ученостью, знанием в собственном смысле слова, способом нравственного воспитания как социального воспитания, т.к. социокультурный опыт здесь воспроизводится в рамках монастыря как узкой корпорации.

Со временем непримиримость христианской церкви к светской жизни уменьшилась, в период могущества католической церкви, как утверждает Б. Рассел, церковь привела философские воззрения в более тесную связь с социальными и политическими условиями, чем это было до или после⁵¹. Содержание религиозного воспитания во многом стало, по сути, представлять именно социальное воспитание, т.к. в условиях господства религиозного сознания и доминирования Церкви как социального института процесс адаптации к обществу, приобщение к культуре этого общества, самореализация в этом обществе оказываются невозможны вне религиозного контекста. Эта культура, будучи по своему религиозно-идеологическому содержанию христианской, отражала социально-религиозные ценности общества.

⁴⁹ См., подроб.: *Иоанн Кассиан. О постановлениях киновитян (общежительных монастырей) // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья.* – М., 1994.

⁵⁰ *Монро П.* Указ. соч. – С. 239.

⁵¹ *Рассел Б.* История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: В 2 т. – Т. 1. – Новосибирск, 1994.

По мнению Л.С. Бликштейн, призыв И. Златоуста «Воспитай борца для Христа!» можно оценить как «манифест средневекового воспитания»⁵². Так, В.К. Ронин, анализируя особенности воспитания в каролингское время (VI – IX вв.), отмечает, что чтение Писания, знание молитв стали основой универсальной программы воспитания всего общества, которую выдвинули ученые клирики в «христианской империи Каролингов». Основным содержанием воспитания остается приобщение к Богу через соблюдение правил, обязательных для всех. «Всемогущая католическая церковь [в средние века] рассматривала ее [семью] как законное явление, но выше все-таки ставила принадлежность к церковной семье, и все права отца на детей, как бы высоки они ни были, кончались у той грани, которая намечала столкновение с интересами церкви»⁵³.

Религия для средневекового человека была своеобразным энциклопедическим компендиумом, с помощью которого можно было составить определенное знание о мире (его начале и конце, структуре развития), человеке (его месте в мире, предназначении, системе ценностей). В моральной сфере она создавала ориентиры человеческих отношений, была регулятором поведения в жизни людей. Религия претендовала на то, чтобы дать исчерпывающий ответ на вопросы о будущем человека и человечества, развивая эсхатологию, учение о бессмертии души и т.п. В весьма нестабильную в психологическом отношении эпоху она была своеобразным эмоциональным регулятором, давая выход социальным и личным чувствам, создавая иллюзию человеческой общности.

Несмотря на критику классического католического христианства, теоретический образ социального воспитания, который представляется возможным обозначить в рамках протестантской идеологии, имеет много схожего с классическим христианским образом. «Несмотря на свой принципиальный отход от церкви, – отмечает Г.Б. Корнетов, – Мартин Лютер не впал в “беспринципное свободомыслие”. Абсолютизируя субъекта, он вместе с тем ограничивал

⁵² Бликштейн Л.С. Иоанн Златоуст и его сочинение «О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей» // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль: (исследования и материалы): Сб. науч. тр. – Вып. I. – Ч. 2. – М., 1990. – С. 113 – 115.

⁵³ Рубинштейн М.М. Указ. соч. – С. 194.

его абсолютными нормами, положенными Лютером в основу реформированного христианства»⁵⁴. Существовавшие отличия отражены в языке: вместо «подражания» появляется «оправдание верой». «Оправдание верой» – принцип непосредственной связи человека с Богом; спасение человека не с помощью строгого выполнения обрядов, не «путем добрых дел», а на основе внутреннего Божьего дара – веры. Кроме того, поскольку признавалось, что внутреннее общение с Богом осуществлялось в ходе самой мирской жизни, с помощью должным образом устроенного светского порядка, то и этот порядок, в первую очередь государственный строй, получил отныне религиозную санкцию на автономное развитие.

В основе представлений о способах адаптации к обществу, присвоения ценностей, норм находятся нравственные догматы протестантской этики, а сам процесс приобщения к обществу мыслится возможным при непосредственном участии основного носителя этой нравственности – протестантской общины. Нормирующие функции общины становятся доминирующими во взаимоотношениях индивида и общества. Педагогическая практика протестантского сектантства – ничто иное, как утверждение общественного характера воспитания. Принятое в общинах воспитание включало умение коллективно работать, уважение к физическому труду и формирование социально приемлемого в рамках церковной общины поведения⁵⁵. Педагогические идеалы Реформации уже в XVI в. реализовывались через достаточно широкую сеть школ: классические гимназии (Ф. Меланхтон, И. Штурм), гугенотская система воспитания (М. Кордые), латинские (городские) школы, которые должны были, с одной стороны, помочь в решении центральной проблемы реформаторского движения (поставить внутреннюю религиозность на место внешней религиозности); с другой стороны, путем приобщения к светскому знанию формировать личность человека-прагматика, сочетающего христианскую добродетель со служением собственному интересу. «...Мир

⁵⁴ Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию. – М., 2003. – С. 150.

⁵⁵ См. напр.: Савина С.Л. Политика Реформации в области образования // Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала Нового времени (исследования и материалы): Сб. науч. тр. / Под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. – М., 1990 – С. 113 – 121.

нуждается в образованных мужчинах и женщинах, для того, чтобы мужчины могли надлежащим образом управлять страной, а женщины хорошо воспитывать своих детей, заботиться о домашних и вести хозяйственные дела» (М. Лютер)⁵⁶.

Представления о социальном воспитании, отражающие деятельность протестантских общин, могут быть дополнены специфичным видением социального поведения человека, которое обозначала католическая церковь при помощи развития педагогики иезуитов. Установка на авторитет, пример признанного знания, регламентация жизни воспитанников, – все это способствовало утверждению иезуитской морали, подчиняющей личное начало в жизни человека, его собственное «Я». Эффективность педагогики ордена иезуитов, которую отмечали как их современники, так и более поздние исследователи, во многом определялась доминирующей установкой на формирование приспособительных механизмов человека, развитие и формирование способности беспрекословно выполнять внешние требования, подчинять свою индивидуальность внешним обстоятельствам. Основной принцип ордена – слепое подчинение авторитету, реализовывался через систему методов воспитания: групповой работы, соревнования, групповых обсуждений.

Однако, на наш взгляд, подобное выражение воспитания, которое целиком и полностью было ориентировано на приоритет социального как внешнего по отношению к человеку, не противоречило, в основном, той направленности общественного / социального воспитания, которое существовало в общехристианских представлениях. Здесь, как и в католическом, протестантском представлениях, смысл воспитания заключен в служении высшему источнику – Богу, который является источником мудрости. Постигание этой мудрости – истинная сущность социализации человека с теологической точки зрения. «Вероучительное воспитание» (В.Г. Безрогов) независимо от религиозной принадлежности направлено – это «воспитание в вере в Абсолютно Высшую Ценность... Обращение в веру есть приобщение к истине, просвещение»⁵⁷. Различия присутствуют на

⁵⁶ Цит. по: *Монро П.* История педагогики. Ч. 2. Новое время – М., 1914. – С. 55.

⁵⁷ *Безрогов В.Г.* Указ. соч. – С. 9.

уровне предпочтения тех или иных способов и средств приобщения человека к системе нравственных в рамках общего антропологического идеала религии ценностей. Так, классическое католическое христианство особое внимание уделяло знанию текста священного канона, отсюда – значение обучения как составляющего процесс социального воспитания. Протестантизм делает упор на деятельностный аспект – освоение опыта жизнедеятельности в рамках общины (позднее, социокультуры), иезуитское воспитание – на многообразии поведенческих стратегий приспособительного характера.

Литературно-философский образ социального воспитания связан с развитием гуманистических идей и их специфичным выражением в литературно-философских источниках. Взаимосвязь и преемственность с античными подходами общественного воспитания выявляется при анализе философско-литературных произведений раннего социал-утопизма Т. Мора («Утопия») и Т. Кампанеллы («Город солнца»). Т. Мор и Т. Кампанелла, как и представители античности, связывали проблемы воспитания с идеей совершенствования общества (у Мора дурной человек – вор, бродяга, достойный виселицы разбойник, – порождение плохо устроенного государства, отношений в обществе). Однако в отличие от античного представления об исходной непротиворечивости общества и человека, представители утопизма начинают осознавать несовершенство человека и общества. «Как могли они рассчитывать на разнообразие и непохожесть людей в обществе, – замечает М. Ласки, – когда их глубочайшим желанием было стремление к чуду упорядоченности, способной дать толику достоинства, цели и смысла их жизни посреди того пустого произвола, которым была отмечена и омрачена критикуемая ими действительность»⁵⁸. Они высказывали мысль о том, что гармоническое развитие человека должно осуществляться не изолированно, а в коллективе, и с этой целью необходимо объединение людей на новой социальной основе, хотя общественные отношения утопийцев по-прежнему являются следствием (или продолжением) полупатриархального устройства их семей. «Во главе хозяйства (<...> стоит старейший. Жены служат мужьям, дети – родителям, и

⁵⁸ Ласки М. Утопия и революция // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. – М., 1991. – С. 175.

вообще младшие по возрасту – старшим», – писал Т. Мор⁵⁹. Вслед за Платоном и Аристотелем он полагал, что рациональным путем, за счет разумных законов и правильно организованного воспитания (даже без божественной помощи) удастся полностью изменить несовершенную человеческую природу и, как следствие, создать идеальный общественный строй.

Некоторый отход от платоновской и даже аристотелевской педагогических концепций проявлялся в том, что Мор не предлагал принудительное общественное воспитание, совершенно отрицавшее семейное, как это было у Платона. Воспитание и обучение в «Утопии» имели и сугубо прикладной характер – они предполагали не только нравственное совершенствование и полное подчинение личных интересов общественным, но готовили детей к трудовой деятельности, допускали определенную свободу выбора профессии.

Отсутствие в «Утопии» сколько-нибудь стройной системы учебных заведений, что предполагалось Платоном, компенсировалось продолжительным воспитанием в большой семье, где в этом процессе участвовали не только родители, но и старшие родственники. Подобная педагогическая концепция весьма близка к раннехристианской. Также и отношение к браку и семье, все это дополнялось определенным самовоспитанием, осуществлявшимся за счет самостоятельного чтения и осмысления нравоучительной литературы.

Традиция платоновского «Государства», возрожденная Т. Мором, нашла продолжение у Т. Кампанеллы. В «Городе Солнца» Кампанелла представляет такое государство, в котором люди живут общиной и упразднена частная собственность – основа социального неравенства. Кампанелла пишет: «Община делает всех одновременно и богатыми, и вместе с тем бедными: богатыми – потому, что у них есть все, бедными – потому, что у них нет никакой собственности, и потому не они служат вещам, а вещи служат им»⁶⁰. Сам социальный принцип построения общины не допускает возникновения таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство.

Обеспечить гармоническое состояние этого государства Кампанелла предполагал несколькими путями: искусственной селекцией

⁵⁹ Мор Т. Утопия. – М., 1978. – С. 192.

⁶⁰ Кампанелла Т. Город Солнца. – М., 1954. – С. 71.

детей, общественным воспитанием, совершенными законами и угрозами жестоких наказаний. Воспитание, как считает Кампанелла, – это самая первая основа благосостояния государства, и воспитывать детей должно только государство, и ручаться за его надежность может только воспитатель и никто другой. Кампанелла не доверяет воспитание детей родителям, так как они дурно их воспитывают, «на гибель государству». Дети полностью находились на попечении государства и под его надзором. Их обучение и воспитание проводилось организованно, причем учили и конкретным ремеслам (по собственному выбору детей), и «отвлеченным наукам» (в том числе, «метафизике», т.е. философии), и спортивным упражнениям, а мальчиков, как рекомендовал Платон, брали на войну. В зависимости от проявленных успехов каждый определялся к какому-либо виду работ или получал чиновничью должность.

Эффективность такого социального воспитания, состоящего из прямых наставлений в нравственности и добрых примеров старших, по мнению Кампанеллы, должна была быть очень высокой. Косвенное социальное воспитание в городе Солнца, как и в «Утопии» Мора, продолжалось до конца жизни, поскольку свободное от работы время люди проводили в нравоучительных беседах и изучении наук.

Онтологический компонент прототеоретического образа общественного /социального воспитания – попытка ответа на вопрос об истинной сущности социального воспитания, каким оно явлено в прототеоретических рефлексиях, свойственных традиционному обществу. Термин «общественное воспитание» употребляется крайне редко. Аристотелевское рассуждение о том, что «...воспитание каждого по отдельности отличается от *воспитания общественного*, подобно отличию общего и частного случая во врачебном деле...»⁶¹, скорее указывает на редукцию общественного к общему⁶². Синкретичность воспитания (как обучения, как социализации, как целенаправленной деятельности по формированию личности), несомненно, затрудняет саму возможность выделения самостоятельного образа социального воспитания.

⁶¹ *Аристотель*. Никомахова этика // Соч. В 4 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 290.

⁶² Нам не удалось найти словосочетание «общественное воспитание» в трудах Платона. Очевидно, что это более поздняя интерпретация его педагогических воззрений, восходящая к работам Ж.-Ж. Руссо.

Общественное воспитание выступает как основной способ формирования личности во имя сохранения и преобразования общества/государства; как идея развития личности преимущественно через взаимодействие с обществом и зависимости общественного благополучия от социального функционирования отдельной личности. Содержание социального воспитания носит государственно-политический характер, поскольку ведущим субъектом воспитания выступает государство, а основные задачи относятся к решению политических проблем общества / государства.

Благодаря христианско-философской рефлексии содержание образа социального воспитания расширяется. *Во-первых*, наряду с утвердившимся в эпоху классической античности приоритетом рационального социально-актуального знания как компонента общественного воспитания, утверждающаяся религиозность актуализировала «практический», поведенческий аспект. В библейской среде центральной всегда была практическая цель (христианская мораль требовала от человека соответствующего практического поведения в обществе), поднятая на уровень сакральной ценности.

Во-вторых, христианская установка на интерес к отдельной личности, ее внутреннему миру стимулировала обращение к эмоциональной сфере человека, сфере переживаний, что также расширяло содержание общественного воспитания в части его духовно-ценностных ориентаций. Вместо акцента на рациональное научное знание доминирует акцент на спасение души и ее нравственное формирование, на добродетель и мудрость. Обучение человека было направлено не просто на Разум человека, но, прежде всего, – на его Волю. Учить мыслить – это значит воспитывать одухотворенность ежедневного поведения.

В-третьих, христианская практика представила миру особые механизмы на уровне сочетания рационального и мистического компонентов (В.Г. Безрогов, Т.В. Складорова), с помощью которых человек способен оптимально взаимодействовать (адаптироваться и обособляться) с другими людьми и окружающим миром. Например, таким механизмом социализации человека выступала идея (и принцип) «Imitatio Christi» («подражание Христу») – неотъемлемый компонент средневекового воспитательного идеала. Или символизм, парадоксальность – как один из способов дополнения или разрушения обыденного мировосприятия и мироотношения, формирования

рефлексивности в качестве основы ответственного (в том числе, и социального) поведения. Такими ритуалами, прежде всего, были исповедь и проповедь. Они, с одной стороны, являлись средством выработки способности личности к самооценке; с другой стороны, при помощи исповеди и проповеди прихожане усваивали религиозные максимы и интериоризировали христианское учение. С точки зрения развития представлений о социальном воспитании, важен момент существования особой воспитывающей среды – общины единомышленников как сообщества людей, стремящихся в идеале к совершенной жизни, совершенному поведению.

Религиозно-нравственная направленность социального воспитания утверждает нравственность как основной ориентир социального воспитания, а решение этой задачи целиком и полностью связано с функционированием религиозных институтов.

Уточнение социального аспекта воспитания в литературно-филологических произведениях социалистов-гуманистов выразилось в направленности воспитания на содействие более тесным связям человека с другими людьми. Т. Мор убежден в неразрывной связи индивидуального развития и коллективного бытия. «Центральная идея гуманистических воззрений Т. Кампанеллы заключается не в отделении личности с ее индивидуальными желаниями и запросами, а в философском образе жизни общиной» – отмечает Н.Д. Соколова⁶³. Само воспитание воспринималось как социальная сила, способная решать социальные проблемы общества. Главную воспитательную задачу педагог, разделяя взгляды «гражданского» гуманизма, видел в подготовке достойных граждан страны. Реализацию гражданского долга гуманисты тесно связывали с трудовой деятельностью. Придавая исключительное значение педагогической проблематике, гуманисты стремились исправить человека и общество (Н.В. Ревякина) средствами обучения и воспитания. Однако, продолжая античную традицию с ее доминированием знания, гуманистическое мировоззрение, испытавшее на себе влияние христианства, на первое место ставит нравственный аспект человеческого поведения. Социальная цель воспитания интегрирует в себя интеллектуальный и нравственный аспекты разви-

⁶³ Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. – Екатеринбург, 1992. – С. 10.

тия человека. Утверждение общины как специфического способа жизни, обеспечивающего достижение гармонии человека и общества, позволяет нам зафиксировать *общинно-гармоническое* содержание социального воспитания. В условиях усиливавшегося разделения труда и возросшей социальной мобильности воспитание, по мнению гуманистов, было призвано, прежде всего, помочь человеку осознать свое призвание, правильно оценить собственные силы, занять соответствующее место в обществе, т.е. способствовать социализации человека.

Постепенно в трактовках общественного / социального воспитания происходит уточнение представлений о характере отношений между обществом и человеком. В античности мир совершенен, и человек как часть этого совершенного мира должен слиться с миром. Общественное воспитание реализует гармонию человека и полиса, они не противопоставимы на метафизическом уровне. Возможность и реальность конфликта человека и мира впервые поднимает философия эллинизма, а христианство предлагает свой ответ на признание несовершенства мироздания – вера. Общественное воспитание в представлениях гуманистов – это светский ответ на осознание данного противоречия – образ жизни.

Особое значение для понимания существовавших образов социального воспитания в традиционном обществе имело постепенное – по мере усложнения общества – становление воспитания как социального института (А.В. Мудрик), выполняющего определенные функции по отношению к обществу и человеку. Постепенно складывается представление о характере воспитания как прагматично-реалистичном и, следовательно, ориентированном на социально востребованные цели (для того, чтобы реализоваться в обществе, важно уметь читать, писать, взаимодействовать по поводу реальных задач). Об этом же, к примеру, пишет М. Монтень: цель воспитания – умение общаться с людьми своего круга; воспитание как общественное влияние, направленное вхождение в сословную группу. «...У него уже ясно намечается и социальная цель, и социальное средство воспитания: воспитание для общества – для тех кругов его, к которым принадлежал воспитанник»⁶⁴.

⁶⁴ Синицкий Л.Д. Указ. соч. – С. 82.

Относительно общества доминирующими функциями общественного воспитания выделяются функции сохранения стабильности государства; передачи традиций; трансляции культуры; структурирования общества. Относительно человека – функция адаптации к социокультурной системе, прежде всего на уровне ценностей и поведения (фактическое обеспечение процесса социализации).

Этот прототеоретический образ характеризуется синкретичностью, что отразилось в нерасчлененности общественного воспитания и обучения, затрудненности выделения государственного, религиозного семейного воспитания. Также очевидны эклектичность и теоретическая аморфность наличных прототеоретических образов-представлений, которые складываются на базе противоположных, противоречивых воззрений на содержание и процесс социального развития человека; непротивопоставленность (или необходимая гармония) человека и общества (полиса, идеи, Бога, общины).

ГЛАВА 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Индустриальная эпоха охватывает период от начала Нового времени (XVII столетие) до середины XX века. Эпоха Нового времени положила начало формированию современной индустриально-техногенной цивилизации в странах Западной Европы. Стремительный рост науки, бурное развитие промышленности, дифференциация сфер общественного материального и духовного производства повлекли за собой решительные социальные изменения, выразившиеся, в частности, в формировании идеала личности, отвечающего потребностям новой эпохи. Иными словами, коренным образом изменяющиеся социальные условия привели к формированию соответствующей модели культурного человека. Личные отношения превратились в обезличенные социально-функциональные связи. «Корпоративный» человек преобразовался в относительно свободную от социальной группы личность. Невиданное доселе распространение получили стандартизация, «массифицирование стилей жизни» (В. Бакиров) и стилей мышления. Установился приоритет объективного над субъективным, безличных социальных структур над живой человеческой деятельностью. В индустриальном обществе постепенно происходит изменение типов социальной регуляции, когда, по замечанию В.Е. Кемерова, в обстоятельствах нарушения привычной взаимосвязанности между людьми или всеобщей утраты взаимосвязей – с целью нормального функционирования общества – значительную роль играет «выработка и освоенность» поведенческих стандартов, именно в них сочетаются различные виды и формы человеческого поведения⁶⁵.

В индустриальную эпоху окончательно утверждается значение научной рациональности как одной из ведущих цивилизационных составляющих западной цивилизации (М. Вебер, П.П. Гайденко, Ю.Н. Давыдов, Г.Б. Корнетов и др.). «Одной из наиболее важных составных частей нашей западной цивилизации, – отмечает К.Р. Поппер, – является то, что я мог бы назвать “рационалистической тра-

⁶⁵ Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. – М., 2001. – С. 192.

дицией”, которую мы унаследовали от греков. Эта традиция критической дискуссии, которая ведется не ради нее самой, а в интересах открытия истины. Как и греческая философия, греческая наука была одним из продуктов этой традиции и выражением стремления понять мир, в котором мы живем...»⁶⁶ Все это сопровождается колоссальным усилением роли науки в жизни общества, представляющей, по Веберу, наиболее чистое воплощение принципа рациональности. Рационализируются способ ведения хозяйства, управление во всех сферах общественной жизни (в том числе, в сфере культуры, воспитания), образ мышления людей, так же, как и способ их чувствования и образ жизни в целом.

Педагогика эпохи индустриального общества также испытывает на себе влияние данного принципа. (К примеру, И.Б. Романенко характеризует образовательную парадигму философии Нового времени как рационально-экспериментальную⁶⁷). И это находит свое выражение в самом факте массовости образования, что, в свою очередь, детерминировалось педагогической идеологией, ориентированной на «стандартного» индивида, обучаемого с помощью стандартных способов и средств. Усиление прагматичной и утилитарной направленности образования, всеобщность и обязательность, присущие педагогической практике и теории в индустриальном обществе, способствовали формированию «инструктивной» модели образования⁶⁸. Ее признаки: научные знания в основе содержания образования; классно-урочная система и репродуктивные методы обучения; государство как ведущий субъект образовательной деятельности.

В индустриальном обществе происходит окончательное оформление воспитания как социального института (А.В. Мудрик) со всем набором признаков и постепенным закреплением определенных функций в общественной жизни. Постепенная дифференциация воспитания с последующим выделением социального воспитания

⁶⁶ *Понтер К.Р.* Предположения и опровержения: Рост научного знания / Пер. с англ. – М., 2004. – С. 174.

⁶⁷ *Романенко И.Б.* Западноевропейские парадигмы образования // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001. – С. 30 – 53.

⁶⁸ *Видт И.Е.* Культурологические основы образования. – Тюмень, 2002.

сопровождается разработкой и осмыслением теоретического обоснования каждого из видов (принципов, целей, содержания, средств, взаимодействия субъектов и пр.).

Как мы уже отметили, особую роль в развитии обществ индустриального типа (соответственно, всех культурных процессов) начинают играть знание и наука. В этот же исторический период относительно быстрые трансформации социальных структур, разрушение традиционных общинных связей, вытесняемых отношениями «вещной зависимости», возникновение новых практик и типов дискурса, объективирующих человеческие качества, создают предпосылки становления социально-гуманитарных наук. В контексте этих потребностей формируются первые программы построения наук об обществе и человеке (Ф. Бэкон, Р. Декарт, И. Кант, Г. Гегель и др.).

За период существования и развития индустриального общества в развитии науки произошли две научные революции, изменившие тип научной рациональности (В.С. Степин): становление классического естествознания (XVII в.), завершившееся оформлением дисциплинарно организованной науки (конец XVIII – первая половина XIX вв.); становление неклассического естествознания (конец XIX – середина XX вв.). Каждая научная революция приносила свои изменения в характер научной рациональности, что не могло не сказаться на формировании теоретических образов социального воспитания.

2.2.1. Теоретические образы социального воспитания (классическая рациональность)

Гносеологический компонент теоретического образа социального воспитания. Классическая научная парадигма, став господствующей к началу XIX столетия – в период, когда резко увеличился процесс дифференциации научного знания, – оказала определяющее влияние и на формирование теоретико-методологической базы обществознания, в том числе, и педагогики. С одной стороны, благодаря распространению гуманистических идей, реализованных во взглядах Я.А. Коменского, усиливается внимание к психическим процессам человека, что естественно влияло на постановку и реше-

ние педагогических проблем⁶⁹. С другой стороны, вследствие того, что западная цивилизация ступила на путь, который вел к индустриальному обществу, постепенно утверждается культурная парадигма, в рамках которой складывается механистическое мировоззрение.

Для науки эпохи классической рациональности в целом характерна приверженность идее объективности и предметности теории, если она способна объяснять и предсказывать факты, базируясь на принципах, почерпнутых из опыта. По В.С. Степину, философская классика XVII – первой половины XIX века выдавала установки естествознания за выражение самой природы бытия и мышления. В мировоззренческих структурах индустриализма, отмечает В. Бакиров, природа так же, как и общество, предстает в виде объекта упорядочения и организации, преобразования и дальнейшего совершенствования. Принцип господства над природой здесь неотделим от принципа господства над обществом, над социальными обязательствами и процессами, от стремления рационализировать общественную жизнь, выстроить ее «по науке», по социальным проектам и чертежам⁷⁰. Метафизический материализм выступает в качестве методологической базы естественнонаучного исследования.

Его сторонники воспринимали природу не как чувственно постигаемую реальность (например, как это предлагали Ф. Бэкон, Я.А. Коменский и др.), а как гигантский механизм познания законов, действие которого недоступно чувствам и может быть достигнуто лишь разумом. «В XVII – XVIII столетиях наука завоевывает себе право на формирование самостоятельной целостной картины человека и природы как результата объективного исследования мира, – пишет В.С. Степин, – (...) разум, очищенный от предрассудков, объективно и непредвзято изучающий мир, рассматривался в качестве наиболее достойного проявления человеческой природы (...) В системе этих установок фиксировалась особая ценность прогресса науки и техники, а также убеждение в принципиальной возмож-

⁶⁹ См.: *Коменский Я.А.* О развитии природных дарований // Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1982; *Степанко Л.А.* Человек в концепции Я.А. Коменского // Педагогика. – 1992. – № 5 – 6. – С. 85; *Ярошевский М.Г.* История психологии. – М., 1976 и др.

⁷⁰ *Бакиров В.* Социальное познание на пороге постиндустриального мира // Общественные науки и современность. – 1993. – № 1. – С. 68 – 77.

ности рациональной организации социальных отношений»⁷¹. Идеи Р. Декарта, Т. Гоббса, Б. Спинозы, Г. Лейбница, Дж. Локка составили основу рационалистического взгляда и на воспитание, что нашло свое развитие в педагогических идеях эпохи Просвещения. В эпоху Просвещения произошло усиление значимости отношений «человек – общество» и «человек – природа». Благодаря идеям представителей Просвещения расширяется и уточняется понимание феномена социального и расширяется представление об «обществе», его соотношениях с «государством» (Т. Гоббс, А. Смит, Д. Юм и др.).

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

Отражение этого процесса – формирование дихотомии «естественность» – «искусственность». «Естественность» развития человека, природы, общества, во-первых, противопоставлялась искусственности прошедшей эпохи средневековья; во-вторых, она противопоставлялась искусственности, «рукотворности» общественных состояний существования людей, поскольку это результат целенаправленных действий – «соглашений» и мероприятий, гарантирующих их соблюдение. Подобный механицизм, свойственный типу научности XVII столетия в качестве методологической базы, представлял общество и все происходящие в нем процессы, подобно колоссальному искусственному сооружению, машине, которая создана самими людьми для ограждения самих себя от собственных «естественных» способностей и сил.

⁷¹ *Степин В.С.* Научное познание и ценности техногенной цивилизации // *Вопр. философии.* – 1989. – № 10. – С. 5.

Отдельный человек – творец всей культуры, в том числе и общественных отношений. Так, например, Т. Гоббс уточняет: «...человек не является по природе способным к общественной жизни (...) Все люди рождаются неспособными к общественной жизни (...) Человек становится склонным к общественной жизни не по природе, но вследствие воспитания»⁷². Т.е. налицо противоречие между «индивидуальным полюсом природности» как выражением естественности развития человека и общественным полюсом «второй искусственной природы», даваемой человеку не от рождения, а возникающей в результате его общественной жизни, которая должна быть в идеале организована на основе разумного договора (Т.Б. Длугач). Общество, по мнению просветителей, – творение великих законодателей, превративших несоциальную жизнь в социальную путем согласия с себе подобными («общественный договор»). Формирующаяся под влиянием этих идей общая тенденция Просвещения формировала новую «естественную педагогику», основанную на признании естественных свобод человека. Идеи Просвещения, получившие широкое распространение в Европе и на северо-американском континенте⁷³, – Х. Вольф, И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман (Германия), Т. Джефферсон, Б. Франклин, Дж. Вашингтон (Северная Америка), У. Петти, Дж. Беллерс, Дж. Локк (Англия), Ш. Монтескье, Д. Дидро, К.А. Гельвеций, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо (Франция) и др., – способствовали развитию понимания проблем взаимоотношений человека и общества, осмыслению способов обеспечения этих взаимоотношений.

Подчеркнем, что именно в это время начинает распространяться термин «общественное воспитание» как в философской, так и в педагогической литературе и законодательной практике (Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Ж. Кондорсе и др.). Его употребляют как противоположность *домашнему* (К.А. Гельвеций), *частному* (И. Кант), *естественному* (Ж.-Ж. Руссо) воспитанию.

⁷² Гоббс Т. Избр. произвед: В 2 т. – Т. 1. – М., 1965. – С. 299.

⁷³ См., подроб.: Американские просветители. Избранные произведения: В 2 т. – М., 1968 – 1969; Джуринский А.Н. Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992; Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. – М., 1983; Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: Очерки развития педагогической теории. / Пер. с нем. – М., 1979. и др.

Философы эпохи Просвещения, вступая в дискуссию с религиозной философией и продолжая идеи античной культуры, придают идее общественного воспитания сугубо светский характер. Стандарт человека, задаваемый условиями наступающего Нового времени, актуализировал новые качества личности: знание и выполнение законов государства, соответствие социальным ролям общества. Главной задачей общественного воспитания становится задача научения человека жить с другими людьми, быть хорошим гражданином в светском смысле слова. Здесь явно доминировали рационалистические мотивы, приоритет человеческого разума, за счет которого (путем его «просвещения») надеялись разрешить все жизненно важные вопросы, в том числе, и в социальной сфере.

Обоснование социального как важнейшего компонента воспитания, педагогической интерпретации общественного / социального связано с динамично развивающейся социальной философией и формирующейся социологией. К.А. Гельвецкий конкретизирует достоинства общественного воспитания, которые способствуют достижению его цели: «только оно может связать крепко в памяти граждан идею личного блага с идеей блага национального»⁷⁴. Ш. Монтескье на основании анализа законов и обычаев различных государств – от античности до XVIII в. – попытался доказать, что государственные законы, обосновывающие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство каждой страны, которое, в свою очередь, зависит от географической среды, климата («принцип географического детерминизма»). В целом это утверждение сводилось к следующему положению: «...законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления: в монархиях их предметом будет честь, в республиках – добродетель, в деспотиях – страх»⁷⁵. В качестве актуальных задач социального воспитания можно рассматривать утверждение о необходимости «научить искусству жить с другими людьми», воспитать хорошего гражданина, «чуткого к общественным бедствиям». По мнению

⁷⁴ Гельвецкий К.А. О человеке, его умственных возможностях и его воспитании. – М., 1938. – С. 412.

⁷⁵ Монтескье Ш. О духе законов // Избранные произведения. – М., 1965. – С. 187.

Ш. Монтескье, доминирующее воздействие на формирование человеческой личности оказывает не столько семья, сколько социальная группа. «Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже противоположных друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом»; или «в монархиях воспитание получают в основном не в публичных школах, где обучаются дети; настоящее воспитание начинается для человека лишь со временем его вступления в свет»⁷⁶. Здесь свет предстает частью общественной жизни, военной или придворной службы и признается как «фактор социализации» человека.

В течение XVII – XVIII вв. активно развиваются эмпирические исследования общественных процессов («политическая арифметика», «государствоведение»): Дж. Граунт, У. Петти, А.Л. Шлецер и др. предпринимали попытки описать условия и установить многофакторные связи, присущие обществу, что стало основой выработки социологических законов. «Теории Прогресса» (А.Р. Тюрго, Ж.А. Кондорсе) выявляли закономерности развития общества как Человечества, цивилизации. Проблема единства человека и Человечества, индивида и рода начинает рассматриваться не только как политическая, но и этическая: как «общий моральный закон» (Кондорсе), в силу которого «усилия каждого для самого себя способствуют благосостоянию всех»⁷⁷. Таким образом, наряду с основным принципом политического общества – принципом «общей воли» или единогласия – формулируется основополагающий принцип гражданского общества – принцип тождества индивидуального и «общего интереса».

Социальный аспект воспитательной проблематики оказывается тесно увязан с этическим, ценностным. Этому способствует дальнейшее развитие философского знания: развитие нравственного самосознания как фундамент человеческой общности (И. Кант); развитие деятельностной общности или солидарности в границах государства («национальная общность» И.Г. Фихте); развитие товарищеской солидарности в условиях идеальной «педагогической про-

⁷⁶ Монтескье Ш. Указ. соч. – С. 187, 188.

⁷⁷ Кондорсе Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. – М., 1936. – С. 168.

винции» (И. Гете). «Не теоретический, не познающий разум составляет главную ценность человеческой природы и жизни, а волевой, практический разум или просто воля с ее внутренним, нравственным законом», – заключал по этому поводу отечественный педагог П.А. Соколов⁷⁸.

И. Кант противопоставляет частное воспитание общественному⁷⁹; сводит главное содержание общественного воспитания к обучению, «которое может навсегда оставаться общественным»; утверждает, что цель общественного воспитания – «содействовать хорошему частному воспитанию». Однако он достаточно четко обозначает роль общественного воспитания, как преимущественного перед частным «... не только в смысле развития навыков, но и развития характера гражданина». Причем, для Канта вопросы соотношения индивидуального и социального решаются, прежде всего, в нравственной плоскости, что отражено и в трактовке общественного воспитания, которая тоже приобретает нравственный аспект: «Полное общественное воспитание есть такое, которое соединяет наставление с нравственным образованием»⁸⁰.

В представлении Канта и его последователей основой человеческой общности, направляющей человеческие силы на созидание общего блага, должна быть воля как условие осознания человеком себя в качестве элемента целого, связанного со всеми. Воля – это высший, всеобщий и необходимый принцип человеческой деятельности. Поступающий, волевой человек никогда не забудет, что он член всеобщего целого, что он не один со своими интересами и желаниями, помимо него существуют другие центры и «я». «Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого», – писал Кант⁸¹. Каждый в каждом случае должен поступать так, чтобы не презирать интересы и достоинство других че-

⁷⁸ Соколов П.А. История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия. – М., 2003. – С. 5.

⁷⁹ Подроб. см.: Кант И. О педагогике // Тракаты и письма. – М., 1980. – С. 445 – 504.

⁸⁰ Кант И. Указ. соч. – С. 456.

⁸¹ Там же. – С. 454.

ловеческих личностей. Осуществление этого принципа в жизни обеспечило бы истинно человеческую гармонию или общность интересов как высшую форму нравственно-социального государства.

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

И. Кант в трактате «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1748) фактически возвращается к аристотелевской логике взаимоотношений человека и общества / государства: следуя естественной необходимости, человек вступает в элементарные связи с себе подобными; эти связи, усложняясь, ведут к возникновению наиболее высокой и совершенной формы человеческого общения – полиса. Однако в отличие от Аристотеля Кант исходит из того, что в обществе присутствует антагонизм – средство, которым природа «пользуется» для того, чтобы осуществить развитие всех задатков людей. Этот антагонизм Кант определял как «недоброжелательную общительность», т.е. одновременную склонность людей к общению и обособлению. Задатки этого антагонизма двух взаимоисключающих свойств человека «явно заложены, – по словам Канта, – в самой природе человека. Человек имеет склонность общаться с себе подобными, ибо в таком состоянии он больше чувствует себя человеком, т.е. чувствует развитие своих природных задатков. Но ему также

присуще сильное стремление уединяться (изолироваться), ибо он в то же время находит в себе необщительное свойство – желание все сообразовывать только со своим разумением – и потому ожидает отовсюду сопротивление, т.к. он сам по себе знает, что сам склонен сопротивляться другим»⁸². Эта выявленная амбивалентность человеческой сущности, по Канту, – источник развития как самого человека, так и общества. Именно сопротивление пробуждает все силы человека и заставляет преодолевать природную лень, «и побуждаемый честолюбием, властолюбием или корыстолюбием, он создает себе положение среди своих ближних, которых он, правда, не может терпеть, но без которых он не может обойтись»⁸³. Так начинается движение человеческого рода к культуре.

Для развития представлений об общественном воспитании в концепции Канта важны следующие моменты. Во-первых, Кант, используя социально-философский анализ, представляет сущность социального поведения человека как следствие разрешения естественного, внутреннего конфликта человека. Как отмечает Ю.Н. Давыдов, спаянные в своей противоположности характеристики человека способствуют цементированию общества, содействуя возникновению и развитию культуры, которая, в свою очередь, содействует развитию человека; со временем вынужденное согласие к жизни в обществе превращается в нравственную потребность («моральное целое»). Причем, из выделенной амбивалентности («склонность общаться – стремление уединяться»), следует утверждение именно *общественной*, а не *до-* или *противо-*общественной ценности человека.

Во-вторых, в разрешении этого конфликта общество выступает как активная сила, предельно рациональная и целесообразная. Она принуждает человека к совместному проживанию, однако высшая цель природы – это развитие «всех ее (Природы. – Т.Р.) задатков, заложенных в человечестве». Причем, индивидуальные задатки индивида – это «как бы доверенные ему» задатки человеческого рода. Следовательно, человек в своей индивидуальности – есть высшее выражение нравственной социальности.

⁸² Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Соч.: В 6 т. – Т. 6. – М., 1966. – С. 11.

⁸³ Там же.

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

Таким образом, кантовские представления о сущности отношений индивида и общества актуализируют представление о субъективном аспекте социализации человека, заостряя внимание на «естественности» общественной сути человека.

Теоретические идеи И. Канта, И. Фихте, Ф. Шлейермахера («воспитание как способ установления преемственности между поколениями»⁸⁴) и других философов вряд ли могут быть идентифицированы как собственно теоретические образы социального воспитания. Это, скорее, философско-антропологический контекст, в русле которого развивалась педагогическая теория.

Оформление дисциплинарно организованной науки (конец XVIII – первая половина XIX в.) стало предпосылкой формирования иных, по сравнению с традиционным обществом, теоретических образов социального воспитания. Окончательно сформировавшийся к середине XIX века классический тип научной рациональности оказался связан со стремлением получить объективно-истинное знание о мире за счет концентрации внимания на объекте исследования, стремясь теоретически обосновать все, что относится к субъекту познавательной деятельности, ее средствам и операциям.

Внутринаучные цели и ценности науки («чистота предметного знания») слабо соотносятся с доминирующими в культуре мировоззренческими установками и ценностными ориентациями, хотя и детерминированы ими. Отражение данных процессов – формирование «позитивизма», связанного с ориентацией научного знания на «позитивные», точные данные конкретных наук (О. Конт, Дж. Миль, Г. Спенсер). Для позитивизма характерна материалистическая мысль о включенности человека в природу, об общей прозрачности внутри наук и между науками, о прогрессивном течении развития.

В рамках этого течения особое внимание уделяется проблеме индивидуального и социального. Для О. Конта «социальный» озна-

⁸⁴ Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: Очерки развития педагогической теории. / Пер. с нем. – М., 1979.

чало «общественный», «коллективный»); таким образом, отмечает Ю.Н. Давыдов, все, что было связано с индивидуальными организмами, автоматически относилось к ведомству биологии. Конкретизация «социального» как общественно-человеческого (наряду с коллективным) позволяла отличать человеческое общество от сугубо «биологических». Любой индивидуум, в том числе и человеческий, оказывается лишенным социальных характеристик, субъектом которых, в глазах Конта, мог быть только тот или иной «коллектив»⁸⁵. Само понятие человеческого индивида оказывается чистой абстракцией; нельзя разграничивать частные и общественные функции. Конт характеризует связи, существующие между людьми как «консенсус», подразумевая под этим бесчисленные воздействия людей друг на друга, из которых складывается устойчивая взаимозависимость людей – солидарность. При этом консенсус и солидарность достигают в человеческом обществе максимальной роли. Развитие индивидуума совершается всецело в пределах общества и определяется законами развития общества («принцип целостности общества»). В противоположность отдельным лицам общество есть самостоятельная сила, которая вследствие взаимного воздействия лиц и различных поколений друг на друга ограничивает действие физиологических законов.

В области педагогического знания актуальным становится выявление причинно-следственных связей, выведение «тезисов из основоположений» и определение факторов успешности тех или иных педагогических воздействий. Требование научной самостоятельности педагогики⁸⁶ имело большое значение для развития педагогической теории, прежде всего в отношении проблемы целей воспитания.

Уровень развития социального знания позволил выделить некие принципиальные идеи, ставшие основой формируемых теоретических образов: идея социальной обусловленности развития человека; идея рациональности общественного поведения; идея нравственного ориентира в решении проблем индивидуального и общественного.

⁸⁵ *История теоретической социологии*: В 4 т. – Т.1. / Ответ. ред. и составитель Ю.Н. Давыдов. – М., 1997. – С. 80 – 87.

⁸⁶ И.Ф. Гербарт: «...было бы лучше, если педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше культивировала самостоятельное мышление...» (Цит. по: *Хофман Ф.* Указ. соч. – С. 88).

Идеал целостного человека, в котором сосуществуют право личности на свободное развитие и необходимость формирования гуманности, определяющей стиль отношений с другими людьми, стал основой для преодоления одностороннего взгляда на становление человека как преимущественно разумного существа; актуализировал необходимость целостного формирования человека и гармонизации интересов отдельного человека и общества. Хотя представление о том, что в связке «воспитание – среда – личность» является главным, формировалось разное.

Эпистемологический компонент теоретического образа социального воспитания. В период становления классической рациональности зафиксировано разнообразное употребление термина «общественное воспитание»; происходит дифференциация общественного воспитания с другими видами (частного, семейного, индивидуального). Учитывая специфику развития науки, появление в рамках классической рациональности предметных областей научного знания, в этот период начинает реализовываться *предметно-понятийный способ* конструирования теоретических образов социального воспитания, для которого характерно использование понятийного аппарата той или иной области теоретического знания для характеристики феномена социального воспитания. Так, в предметно-понятийном поле социально-философского знания постепенно складывается *социально-философский теоретический образ социального воспитания* (И. Фихте, взгляды социалистов-утопистов).

Социально-философская рефлексия социального воспитания как «нового воспитания» (как противоположность естественного воспитания эпохи французского Просвещения) во взглядах И.Г. Фихте⁸⁷ во многом продолжает развитие «социально-волевой» проблематики И. Канта, что выражено в выведении самой идеи воспитания из социальной и индивидуальной целесообразности. Фихте считал необходимым создать для идеального воспитания, когда воля будет воспитываться в правилах своего долга, «такую общественную среду, где бы воля каждого направлялась интересами общности, интересом всех» (П.А. Соколов). «Новое воспитание», по Фихте, связано с верой в

⁸⁷ *Фихте И.Г.* Назначение человека. – СПб.: Изд. журн. «Жизнь для всех», 1913.

национальные культурные ценности. Общечеловеческая культура, усовершенствование всего человеческого рода достигается через посредство самобытного развития, культуры наций. Следовательно, воспитание, направленное на высшее развитие личности, должно прививать ей любовь к «неумирающему целому», в котором и которым личность живет. Воспитание высокой нравственной личности должно поэтому, по мнению Фихте, совпадать с воспитанием национальным.

«Новое воспитание» социально, т.к. на место «той любви или, точнее, себялюбия, на чем не может основываться ничего истинно хорошего, должно поставить новую любовь, любовь к добру ради самого добра»⁸⁸. Такое воспитание, образующее идеальных граждан, следовательно, ценное для государства, должно быть бессловным, демократичным и всеобщим, а также осуществляться на средства и под контролем государства. Главным условием и организационной формой реализации такого воспитания Фихте предлагал создание закрытых специальных воспитательных учреждений, отделенных от общества, которое вредно влияет на растущего человека. Основное содержание воспитания в подобных учреждениях – это воспитание нравственности при помощи целого комплекса условий: дисциплины; отношений заботы и поддержки друг друга («пусть будет основным правилом учреждения, чтобы каждый, кто в какой-либо отрасли выдается, помогал в этом отношении другим и принимал на себя некоторые обязанности и присмотр за другими»); сочетания учебы и трудовой деятельности, т.к. учреждение должно быть экономически самостоятельно, а также – потому что личное участие в содержании своего воспитательного учреждения лучше всего прививает воспитаннику привычку работать для целого, развивает в нем тот социальный инстинкт, которым держится государство.

Использование термина «общественное воспитание» в трудах социалистов-утопистов (К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье, Р. Оуэн, Э. Кабе и др.) по-прежнему, как правило, имеет имплицитный и синкретичный характер. К примеру, Р. Оуэн называет общественным такое воспитание, которое осуществляется вне стен дома (например, описывая задачи и организацию Нового Института, он использует данное понятие, од-

⁸⁸ *Соколов П.А.* Указ. соч. – С. 9.

нако содержание общественного воспитания в данном случае совпадает с воспитательной деятельностью детского сада⁸⁹). Собственно образ общественного воспитания возникает из анализа проблем взаимодействия индивида и общества, которые находились в центре социал-утопических учений начала XIX столетия.

Проблема «человек – среда – воспитание» становится ключевой для всех представителей социал-утопических взглядов. Социально-философский контекст социального воспитания в том, что они рассматривали его в связи с эволюцией общества, происходящей по законам движения человеческого общества, управления социальным миром, как элемент исторического процесса.

Через всю систему К.А. Сен-Симона проходит идея сочетания личных и общественных интересов человека в процессе труда. Из природы человека сенсимонисты выводили мораль, науку, экономику, что позволяло им предъявлять требования к государству о воспитании у человека новых чувств, объединяющих людей в ассоциации. Для Ш. Фурье человек – существо общественное, он призван изменить мир. Движущая сила в его развитии – потребности⁹⁰. В основе разрушительных особенностей современного общества он видел противоречие между личностью и обществом. Порочность социальных условий рождает нравственно неполноценных людей («теория страстей»). Рассматривая проблему человека, его роль в обществе, Фурье сумел увидеть не только влияние среды на человека, но и воздействие человека на среду, изменение самого человека в процессе его жизнедеятельности и воспитания. Созданные по воле человека ассоциации как положительный пример должны распространяться и создаваться повсюду. Человек изменяет окружающую среду. Вместе с тем в фалангах изменится и сам человек, на него положительно будет влиять среда. Под влиянием взглядов Гельвеция у Р. Оуэна родилась идея о формировании характера человека окружающей средой: «теперь известно, что характер человека формируется для него обществом»⁹¹. Воспитание «разумного характера» может быть достигнуто не в школе, а в живой жизни – среди

⁸⁹ Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М., 1940. – С. 172.

⁹⁰ Василькова Ю.В. Фурье. – М., 1978.

⁹¹ Оуэн Р. Избр. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М.; Л., 1950 – С. 144.

людей и вещей. «Человек был, есть и будет в значительной степени созданием внешних обстоятельств, окружающих его»,⁹² – писал Р. Оуэн в многотомном труде «Книга нового нравственного мира» (1836 – 1844 гг.).

Таким образом, проблему воспитания молодого поколения они считали одной из главных социальных проблем⁹³. Воспитанию всесторонне и гармонично развитого человека уделено особое внимание, т.к. без этого, по их мнению, невозможно построение нового общества, которое, в свою очередь, и будет главным «инструментом» его всестороннего развития. Общественное воспитание даст возможность каждому ребенку развить свои способности и стать полноценным гражданином нового справедливого общества: «...для того, чтобы следовать детской природе, содействовать выявлению всех способностей детей в должном порядке и в указанное природой время, нужно, чтобы дети обучались и воспитывались коллективно и общественно. (...) На них будут смотреть как на будущих членов разумно устроенной коммуны, основанной на общности интересов и равенстве преимуществ согласно возрасту»⁹⁴, – пишет в «Очерках социальной системы, основанной на общности имущества и на законах человеческой природы», Р. Оуэн.

С одной стороны, само понимание воспитания у социалистов-утопистов максимально приближенно к представлению о «воспитании в широком социальном смысле» (социализации). Воспитание должно охватывать детей от рождения до зрелости (Оуэн еще более категоричен: «...от его зарождения в утробе матери и до его смертного часа»), оно должно быть всеобщим и равным, общественным и коллективным, не ограниченным «узкими пределами семьи». С другой стороны, за счет предлагаемой системы государственно-общественной

⁹² Цит. по: Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М., 1940. – С. 234.

⁹³ Подроб. см.: *Анекдотейн А.* Основы педагогической системы Р. Оуэна (вступительный очерк) // Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М., 1940; *Василькова Ю.В.* Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. – М., 1989 и др.

⁹⁴ Цит. по: Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М., 1940. – С. 216.

ственной организации воспитания стихийный компонент социализации сводится, практически, к нулю.

Утопические представления о закономерностях экономического, политического, социального развития общества вылились в итоге в утопическую модель общественного воспитания: в ней цели и задачи общественного воспитания связаны с подготовкой человека к жизни в далеких от реальности условиях, скорее, в предполагаемых идеальных социальных обстоятельствах. Теоретический образ социального воспитания, формируемый социал-утопическими взглядами, представляется в итоге «социально-детерминистским абсолютизмом»: вера во всемогущество социального в развитии человека; вера во всемогущество воспитания вообще и общественно-го воспитания в частности. «Благодаря воспитанию, в отдаленном будущем несовершенное человечество превратится в новую расу людей, – таково могущество воспитания»⁹⁵, – декларирует Р. Оуэн в «Лекциях о рациональной системе устройства общества» (1841). Данный теоретический образ социального воспитания, как никакой другой, иллюстрирует механистический подход, свойственный научной рациональности времени: сведение человека, воспитания к «малой системе» (В.С. Степин), характеризующейся небольшим количеством элементов, их силовыми взаимодействиями и жестко детерминированными связями.

Главным содержанием подобного воспитания они считали труд, который определялся как естественная потребность человека и необходимейшее условие его самоутверждения и самореализации. Участие человека в труде А. Сен-Симон рассматривал как главный критерий, определяющий его положение в обществе: «Человек должен трудиться. Тот, кто лучше трудится, получит больше благ и будет окружен всеобщим уважением». Труд – основа счастливого бытия: «...самый счастливый тот, кто трудится»⁹⁶. Ш. Фурье утверждал, что участие человека в производительном труде – его главное «социальное предназначение». Только оно разовьет физическую, эстетическую и социальную культуру человека. Основные положения сво-

⁹⁵ Там же. – С. 153.

⁹⁶ Подроб. см.: *Сен-Симон А.* Избранные сочинения: В 2 т. – М.; Л., 1948. – Т. 1. – 468 с.

ей социальной теории он изложил в «Трактате о домашней и земледельческой ассоциации»: только ассоциации могут обеспечить рост производительных сил и обеспечить богатство всех граждан⁹⁷.

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

По мнению утопистов, нравственность нового общества будет основываться на общественной собственности и коллективном труде всех граждан. Полноценное нравственное воспитание позволяет ему становиться полноправным членом общества. Поэтому в сочинениях утопистов проблемы нравственности тесно переплетается с проблемами формирования гражданских качеств, вопросами исполнения обязанностей перед обществом, политическим воспитанием, которое осуществляется на протяжении всей жизни.

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

⁹⁷ *Фурье III. О воспитании при строе гармонии.* – М., 1939. – 144 с.

модель общественного воспитания (Новый Институт, «Новая Гармония»). Ответственность за создание и контроль условий формирования человека государство берет на себя. Как результат происходит формирование личности с конкретно обозначенным набором характеристик: трудовая активность, физическая выносливость, гражданская позиция, нравственность коллективиста, профессиональная обученность. Данный теоретический образ социального воспитания, несмотря на его утопичность, оказался весьма популярным на протяжении последующего столетия, нашел свое отражение, например, в социально-воспитательных идеях советского государства в 1920-е гг.

Предметно-понятийный способ конструирования теоретических образов выражен в появлении *социально-политического образа социального воспитания*. В ходе Великой Французской буржуазной революции возникали проекты общего воспитания. Революция обострила главный вопрос взаимоотношений личности и общества в связи с новым общественным устройством и ролью государства в этом процессе. Естественно, это актуализировало социальные подходы к обучению и воспитанию. Неслучайно, на всех этапах революции вопросы образования выступали как важнейшие. Эти проекты не были претворены в жизнь, но сами идеи способствовали развитию социально-ориентированной педагогической практики. В них была предпринята попытка формулирования государственной политики в сфере воспитания. Так, Ж. Кондорсе предлагал «план общего воспитания»⁹⁸, предполагавший воспитание полноценных членов нового буржуазного общества при помощи активизации участия детей в общественной, гражданской жизни: в гражданских праздниках, выборах. Воспитание, с одной стороны, строилось на нормах социальной жизни, с другой, – само образование понималось как средство совершенствования общества.

Якобинский период революции представил проект общего воспитания Л.М. Лепелетье⁹⁹, в нем идея объединяющего нацию единого для всех воспитания должна была реализоваться через созда-

⁹⁸ Кондорсе Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. – М., 1936.

⁹⁹ Очерки истории школы и педагогики за рубежом: [Эксперим. учеб. пособие]. – М., 1989. – Ч. 2 (XVIII – XX вв.).

ние, так называемых, общих домов. Социальная миссия педагоги мыслилась как массовое воспитание, ориентированное на фундаментальное единство человеческой природы. В «Плане национального воспитания» он предложил программу, которая могла бы способствовать национальному возрождению Франции путем «создания нового народа». Он полагал, что нужно решить проблему, состоящую из двух частей: народу нужно дать, во-первых, воспитание, и, во-вторых, образование. И если образование, даже доступное для всех, является все же собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех.

Свой проект он предназначал, в первую очередь, для бедняков. Цель – в организации воспитания, действительно доступного для всех. Для этого, считал Л.М. Лепелетье, необходимо издать декрет, по которому всем мальчикам от 5 до 11 лет без всякого различия и без всякого исключения обеспечивалось бы общественное воспитание за счет республики, так, чтобы они, находясь под ее защитой, имели одинаковую одежду, пищу, образование и уход. Всю тяжесть расходов на содержание этих учреждений он предлагал возложить на состоятельных людей.

До пяти лет ребенок должен быть предоставлен заботам матери, которой следует оказывать помощь советами, сделать для нее первоначальное воспитание ребенка не обременительной тяжестью, а источником радости и надежды. По мнению Л.М. Лепелетье, в пятилетнем возрасте Отечество получит ребенка из рук природы, а в двенадцать лет оно сделает его членом общества. Этот период, считал Л.М. Лепелетье, наиболее подходит для общественного воспитания, он утверждал, что этот возраст наиболее пригоден для изучения не только различных ремесел, но и наук. Кроме того, в этом возрасте ребенок уже в состоянии выбрать себе будущую профессию и начать ее изучение. На этом этапе общее воспитание и образование должны закончиться, так как каждую профессию нужно изучать отдельно, и обучать всему в одной школе невозможно. Поэтому детей не следует запираить в стенах школы, а следует вести их в мастерские и поля.

Л.М. Лепелетье предлагал в городах и сельской местности создавать дома национального воспитания, каждый из которых вмещал бы от 400 до 600 учеников. Эти учреждения должны находиться

недалеко от места проживания детей с тем, чтобы родители могли часто навещать их. На одного учителя должно приходиться по 50 учеников, что не будет обременительно для него, если старшие дети будут помогать в воспитании младших. Задачей таких школ должно было стать «приготовление первичного вещества», вооружение детей сведениями, «одинаково полезными гражданам в любом положении». Прежде всего, это должно было касаться физического воспитания, которое должно развивать в детях силу, закалять их, учить переносить перемену погоды, усталость. Для этого необходимо соблюдение обязательного для всех режима. Ребенок из бедной семьи найдет дома те же условия, что и в школе, а ребенок из богатой семьи, привыкший дома к жизни, изнеживающей его, поймет, что в жизни могут сложиться такие обстоятельства, при которых «спасительная жесткость воспитания» пригодится ему.

Другим благом должна стать в результате воспитания привычка к труду. В детях следует воспитывать мужество в начинании трудной работы, энергичность, упорство в доведении ее до конца, т.е. все то, что характеризует трудолюбивого человека. Управлять своей жизнью, подчиняться точной дисциплине — вот еще две привычки, которые крайне необходимо привить детям. Такое воспитание, по мнению Л.М. Лепелетье, должно было формировать «детские нравы», которые в итоге сделаются «национальными нравами», что породит новое молодое поколение Франции и приведет к обновлению нравов общества. Наряду с проектами, обсуждаемыми на государственном уровне, появлялись отдельные, на практике реализующие вышеназванные подходы. Например, «школа военных сирот» Ф. Поле, «Общество юных французов» Л. Бурдона.

Таким образом, общим для этой законодательной и практической деятельности стало понимание необходимости связи воспитания с жизнью, оно выполняло новую социальную миссию – пропаганду нового общества. Содержание этого воспитания связывалось с освоением прав и обязанностей гражданина нового общества. Социально-политический образ социального воспитания был нацелен на активное участие детей в общественной жизни в качестве ведущего средства воспитания.

Наряду с социально-философскими и социально-политическими теоретическими образами социального воспитания в рамках

становления классической рациональности появляются первые *педагогические теоретические образы социального воспитания*, представляющие объяснение процесса решения задач социализации в педагогической плоскости в терминах и идеях научной педагогики (И.Ф. Герbart, О. Вилльман, В. Рейн, Т. Циллер и др.).

Актуализация социально-воспитательных идей присутствует в концепции И.Г. Песталоцци. Убежденность исследователей в том, что педагогика Песталоцци – это действительное начало социальной педагогики¹⁰⁰, основана не только на том, что он предпринял попытку теоретического объяснения социальной поддержки (реабилитации, перевоспитания) детей – сирот или «воспитания бедных», используя для этого потенциал педагогических (дидактических и воспитательных) средств. Исследователи отмечают непосредственную связь идей и деятельности Песталоцци с возникновением социального вопроса.

Например, немецкий исследователь К. Нимайер, анализируя исторические пути социальной педагогики, отмечает, что социальная утопия Песталоцци превратилась в систему социальной дисциплины и профессиональной деятельности именно благодаря необходимости реагировать на социальный вопрос¹⁰¹. Песталоцци был убежден в необходимости и возможности социальных изменений, всестороннего совершенствования представителей беднейших слоев населения в результате правильной организации воспитательной работы, способной усовершенствовать систему народного образования, а через это – изменить само общество.

¹⁰⁰ См., напр.: Рунов С.С.: «...педагогика Песталоцци более чем какая-либо другая, может быть названа *социальной*, а не просто индивидуальной» (История социальной педагогики. Становление и развитие зарубежной социальной педагогики. – М., 2003. – С. 142.); Сеницкий Л.Д.: «Песталоцци, этот истинный основоположник *социальной* педагогики {...}» (Указ. соч. – С. 88); Циглер: «...он создал *социальную* педагогику в то время, когда еще и не было социального вопроса...» (Цит. по: *Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия*. – М., 2003. – С. 90) и др.

¹⁰¹ Niemeyer Ch. Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionszüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse (= Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), hrsg. v. Ch. Niemeyer, W. Schröer u. L. Böhnisch – Weinheim u. München (Juventa) 1997.

Одним из первых на это обратил внимание П. Наторп в конце XIX в.: «Социальным педагогом» в полном смысле Песталоцци заявляет себя в особенности тем, что рассматривает общественный порядок исключительно как средство возвышения человека до его истинной человечности»¹⁰². Таким образом, Песталоцци одним из первых осмысливает в терминах и понятиях педагогики социальный аспект воспитания и воспитательные возможности социума. В «Письме другу о пребывании в Станце» он пишет: «...в качестве образовательного средства надо пользоваться не искусственными вспомогательными средствами, а только природой, окружающей детей, повседневными их потребностями и их постоянной живой деятельностью»¹⁰³.

Концепция воспитания, которую предлагает И.Г. Песталоцци, может быть по праву отнесена к одной из первых теоретических педагогических концепций собственно социального воспитания. Об этом пишет И.Н. Андреева, говоря о том, что «...у Песталоцци *система социального воспитания* (курсив наш. – Т.Р.) применительно к самой большой социальной группе его времени получила достаточно полную и законченную разработку»¹⁰⁴. Здесь налицо и социальное понимание как задачи, так и основы, и средств воспитания. П. Наторп, предложивший анализ концепции Песталоцци, в качестве одного из ведущих выделяет принцип общественности.

В основу понимания целей воспитания Песталоцци заложил принцип социальной обусловленности развития человека. Социальную характеристику человека он трактовал как развитие духовного совершенства, изначально присущего человеку, как члену социального целого. «Идеальный человек Песталоцци – это не просто психологически развитая «индивидуальность», особь, но нравственная личность, которая живо чувствует и должна в себе чувствовать едине-

¹⁰² Подроб. см.: *Наторп П.* Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбург. ун-та. – СПб., 1912; *Он же.* Песталоцци. Его жизнь и его идеи. – СПб., 1912.

¹⁰³ *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 2. – М., 1981. – С. 54.

¹⁰⁴ Подроб. см.: *Андреева И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики. – М., 2000. – С. 73 – 74.

ние со всем человечеством»¹⁰⁵. Песталоцци связывает совершенство личности с нравственным развитием, уделяя особое внимание роли практической подготовленности человека, формированию практических умений и навыков, необходимых человеку как в интересах материальных, так и в духовно-нравственных, личных и общественных.

Идея социальной обусловленности развития человека не противоречит принципу природосообразности, который он использует вслед за Я.А. Коменским, но трактует исходя из понимания природы как внешней силы, куда входит естественное развитие ребенка, окружающая жизнедеятельность, коллективы детей и взрослых. Л.А. Степашко, сравнивая трактовку принципа природосообразности Песталоцци с трактовками Я.А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо, подчеркивает антрополого-педагогический характер воззрений педагога. Для Песталоцци «природосообразность воспитания «выносятся» за традиционные трактовки принципа индивидуальной педагогической деятельности – обосновывается как ведущий «закон хода развития человеческого рода»¹⁰⁶. Весь комплекс социальных условий должен быть, по мнению Песталоцци, задействован в воспитании каждого ребенка как бы бедна и убога ни была его среда, как бы ни были ограничены его способности. Таким образом, здесь принцип природосообразности впервые в педагогике выступает именно как принцип социального воспитания, т.к. его использование во взглядах и практике Песталоцци означало формирование у ребенка этических отношений к себе как части мира и к миру через сопричастность, осознание себя частью мира.

Конкретизация этих идей выражается у Песталоцци в стремлении готовить к социальной жизни не «человека» или «гражданина» вообще, но конкретного ребенка, который должен был занять определенное место в общественном производстве и социальной иерархии. Иными словами человека нужно подготовить к жизни в том обществе, в котором он живет. Он был убежден, что бедняка следует воспитывать для приспособления к своему будущему положению, и стремился дать детям такие знания, которые возместят им бедность. «Конечной целью при воспитании бедных должно быть наряду с

¹⁰⁵ Соколов П.А. См.: Указ. соч. – С. 12.

¹⁰⁶ Степашко Л.А. Философия и история образования. – М., 2003. – С. 88.

общим воспитанием человека приспособление их к своему положению. Бедняк должен быть воспитан для бедной жизни...»¹⁰⁷. Стоит учесть, что эти слова были написаны в конце XVIII столетия, когда еще в Швейцарской республике доминировало разделение людей по сословиям. Помимо этого, в Швейцарии были распространены взгляды пиетистов (представителей протестантизма), и принципы протестантской этики были нормой жизни: человек должен на своем месте жить и трудиться – в этом смысл жизни и служения Богу.

Образ социального воспитания Песталоцци глубоко субъектен, он отражает решение задач социализации не только в нормативном аспекте (соответствовать изначально определенному социальному статусу). Чрезвычайно важно убеждение педагога в том, что воспитуемый должен сам «сотворить себя», осознавая свои индивидуальные способности и пределы своих возможностей по мере роста и развития. Такое социальное воспитание направлено на обеспечение личностной независимости в тех условиях, в которых живешь. По словам М. Сетара, Песталоцци попытался сблизить крайности: призывая развивать в каждом человеке чувство свободы и независимости, стремясь обеспечить свободу человека в обществе через овладение профессией, добиваясь при этом самовыражения личности¹⁰⁸. Так, путем воспитания и обучения Песталоцци разрешает конфликт между «естественностью» человека и его гражданским (социальным) статусом. Поставленные задачи социального воспитания решаются совокупностью процессов, которые оказывают влияние на обретение человеком позитивной социальности.

Следуя традиции Просвещения (влияние идей Руссо), Песталоцци убежден в социальном значении знания и одним из первых показывает, каким образом знание (а, следовательно, и обучение) оказывается способным выступать условием решения задач социализации человека. Поскольку социальное развитие индивида происходит как саморазвитие сил человека, а не сообщение внешних воздействий, то на первое место выходит обучение человека самопомощи, использование собственных ресурсов. Сформированная

¹⁰⁷ *Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи // Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1981. – С. 249.

¹⁰⁸ *Сетар М.* Иоганн Генрих Песталоцци // Перспективы. – 1985. – № 3.

им дидактическая теория «элементарного обучения» должна была в первую очередь решить проблему неграмотности низших (читай, наименее приспособленных) социальных слоев, не прибегая к услугам высокопрофессиональных специалистов (отголоски идеи «образования для бедных», распространенной в Европе). В «Письме г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи» вполне определенно заявлена установка на профессиональное образование, при помощи которого решалась задача профессиональной социализации; последующей «достойной жизни».

Как необходимый компонент социального воспитания в концепции Песталоцци присутствует обоснование приобретения социального опыта, который либо наиболее востребован (опыт трудовой профессиональной деятельности, опыт коллективных отношений); либо такого опыта, которого недостает в силу объективных обстоятельств (например, опыт семейных отношений): «Так я ссылаюсь на их собственный опыт для наглядного показа (...), все зависит от того, чтобы каждое учебное положение представлялось учащимся правильным благодаря сознанию ими интуитивного, связанного с реальными отношениями опыта»¹⁰⁹.

Соответственно социальному пониманию «человечности как развития человека до чувств «сыновства» и «отцовства» по отношению ко всему человечеству, и даже по отношению ко всему миру, Песталоцци и лучшей средой воспитания «человечности» в ребенке считает социальную атмосферу семейной любви, семейности. Убеждение в благотворном влиянии семейности заставляет Песталоцци считать атмосферу любви основным условием не только домашнего, но и общественного воспитания: «...общественное воспитание должно подражать преимуществам домашнего воспитания и что первое имеет ценность для человеческого рода лишь в случае подражания последнему»¹¹⁰. Для этого он стремился создавать в воспитательных учреждениях домашнюю обстановку. Швейцарский педагог спланировал своих подопечных в одну большую семью, где все они чувствовали себя братьями и сестрами.

¹⁰⁹ Песталоцци И.Г. Письмо другу о пребывании в Станце // История социальной педагогики: Хрестоматия – учеб. – М., 2001. – С. 147.

¹¹⁰ Там же. – С. 139.

Взаимодействуя с конкретной девиантной, депривированной категорией населения (дети – сироты, дети бедноты, лица из маргинальных групп), Песталоцци был вынужден учитывать социально-психологические особенности данной группы и их влияние на индивидуальную сторону социализации конкретного человека, которая оказывается затруднена. Во время работы в Станце он писал: «Многие поступили с хронической чесоткой, <...> с проломленными головами, некоторые в лохмотьях, усыпанных насекомыми, худые, словно скелеты, желтые, со впалыми щеками, с глазами, полными страха, у некоторых лбы изрезаны морщинами – следствие недоверчивости и озабоченности»¹¹¹.

Песталоцци также давал подробную характеристику психологическим качествам своих подопечных, не идеализируя и объективно осознавая и признавая этих детей такими, какими они были: многие из них озабоченны, наглы, лицемерны, фальшивы из-за привычки попрошайничать; другие – подавлены бедствиями, терпеливы, но недоверчивы, жестоки и робки. Диагностика позволяла педагогу судить не только о прежней социальной ситуации развития детей, но и ориентировать свою педагогическую деятельность на оказание им помощи. Песталоцци обращал внимание на то, что у детей из бедных семей, кроме конкретных профессиональных навыков, следует вырабатывать те качества, которые необходимы каждому человеку, а бедняку – в особенности. Это бережливость, умение предвидеть «доходы от различных видов заработка»; «гибкая приспособляемость», под которой понималась способность менять профессию в зависимости от конъюнктуры на рынке труда; высокая социальная активность и т.п.

Таким образом, теоретический образ социального воспитания, сформированный у Песталоцци, характеризуется, во-первых, целостностью философского и педагогического обоснования процесса успешной социализации человека (антропологический подход). Во-вторых, анализ содержания социального воспитания в представлении швейцарского педагога позволяет выделить не только философско-педагогическое обоснование социального воспитания, но и методическое обеспечение данного процесса. В работах И.Г. Песталоцци обозначаются сферы, в которых педагогическая деятельность ока-

¹¹¹ Там же. – С. 137.

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

Под влиянием данного теоретического образа развивается представление о социальном воспитании у Ф. Фребеля. Продолжая рационалистическую традицию научности, он пытается определить объективный закон, который объединяет и объясняет все многообразные явления природы и жизни, – закон единства. «Во всем присутствует, действует и царит вечный закон, он с одинаковой ясностью проявляется и во внешнем мире, в природе, и во внутреннем мире...»¹¹², – утверждает Ф. Фребель. Рациональный подход к объяснению непрестанной эволюции органического мира, который положен наукой в основу разнообразия видов органического мира и явлений общественной жизни, позволил Фребелю отстоять значение изучения природы для правильного развития детей. Воспитание, говорит он, является непрерывной эволюцией, непрестанным прогрессивным приспособлением личности ко все усложняющейся для нее, все расширяющейся жизни. И это приспособление осуществляется путем соответствующего упражнения органов и способностей.

С другой стороны, индивидуальность развития человека в процессе воспитания должна соотноситься с формированием «социально-всенского чувства», чувства связи со всем и со всеми в мире. У Песталотци и у Фребеля «воспитание должно победить в индивидууме чувство обособленности и пропитать его внутри общностным, социальным духом»¹¹³. Как и для Песталотци, воспитание здесь являлось поддержкой ребенка в тех усилиях, которые ребенок сам делает для своего развития. С помощью воспитательных учреждений Фребель стремился

¹¹² Цит. по: Хофман Ф. Указ. соч. – С. 83.

¹¹³ Синицкий Л.Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом // Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия. – М., 2003. – М., 1922. – С. 60.

создать единство взаимосвязей между индивидом и человеческим родом, сделать воспитательное учреждение «ассоциацией» для ребенка, где тот находил бы в упрощенной и идеализированной форме все социальные отношения. Школа обеспечивает единство между индивидом и человеческим родом. Детский сад как «общество в миниатюре» выполняет важную социально-педагогическую функцию: «воспитание становится непрерывным, прогрессивным приспособлением индивидуума к более широкой жизни, предназначенной ему судьбой; в ней он должен найти свое существо, свое истинное «Я».

Развитие педагогического содержания образа социального воспитания происходит за счет разработки представлений о средствах, при помощи которых оно осуществляется. Фребель считал, что в социальном воспитании ребенка участвует не только его «самоактивность», но и средства, которыми педагог стимулирует развитие его природных задатков. Такими средствами во фребелевских учреждениях являлись, главным образом, игры, ручной труд и знакомство с природой¹¹⁴.

Показательно видоизменение методики Ф. Фребеля в соответствии с национальными особенностями, что на практике подготовило формирование идей культуросообразности воспитания. Так, в Бельгии детские сады основывались на свободном выборе занятий для ребенка при максимальном ослаблении контроля и дисциплины, что давало простор развитию индивидуальных способностей. В США возникает особый тип детских садов для девочек, где пытались развить хозяйственные способности детей. Занятия детей делились на три последовательные ступени: вначале девочки обучались обычным домашним работам (уход за младшими детьми, помощь матери и т.п.), затем – стирке белья и уборке квартиры, закупке провизии и приготовлению пищи. То есть акцент был сделан на подготовке девочки к будущей роли домохозяйки и матери семейства.

В границах социоориентированных педагогических концепций первой половины XIX в. происходит формирование, прежде всего, основополагающих идей, составляющих будущий фундамент самостоятельных концепций социального воспитания. К числу таких идей помимо идеи природосообразности (Коменский – Песталлоцци) относится идея культуросообразности, представленная А.Ф. Дис-

¹¹⁴ *Фребель Ф.* Воспитание человека // Избр. соч.: В 2 т. – М., 1913. – Т. 1.

твергем. В философском плане принцип культуросообразности отражает основной закон диалектики – всеобщую связь процессов и явлений в мире (Г. Гегель). Всякое плодотворное воздействие на отдельного индивидуума и целый народ должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ. С другой стороны, идея открытости во взаимодействии с принципом культуросообразности создает реальные и практически неисчерпаемые перспективы развития для личности, общества и государства.

А. Дистервег признает важнейшими общественными задачами заботу о том, чтобы каждый получил достойное человека образование. Но чтобы каждый «чувствовал за собой солидарный долг содействовать, поскольку позволяют его силы и средства, общему благу», нужно, чтобы человек уже с малолетства стал проникаться сознанием социальных обязанностей. Поэтому уже школа должна развивать в детях «главные добродетели общественной жизни, должна выдвигать важность воспитания для общества, тогда как до сих пор педагогика занималась лишь образованием индивида». Школа должна знакомить, насколько позволяет развитие учащегося, с современной общественной жизнью, а вместе с тем развивать общественные чувства и наклонности, что лучше всего достигается при воспитании в обществе. «Человек должен быть воспитан для общества в обществе», чтобы чувствовать себя «живою частью целого (<...> Дети воспитываются для общества общею жизнью, одинаковыми нравами и привычками, т.е. общественной школой, которая должна готовить людей к общей жизни друг с другом»¹¹⁵. Таким образом, идея преобразования общества при помощи воспитания, знания, заложенная идеологами и практиками Просвещения, нашла свое дальнейшее развитие в формировании представлений о социальной миссии воспитания, выраженной в ответственности целенаправленной педагогической деятельности за развитие общества в целом.

С позиций классической *рациональности онтологический компонент теоретического образа* социального воспитания выражает сущность социального становления человека в эпоху развивающе-

¹¹⁵ Цит. по: *Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия.* – М., 2003. – С. 93.

гося индустриализма в духе классической рациональности. Все выделенные теоретические образы социального воспитания отражают попытку рационального, в русле позитивизма, сциентизма и эволюционизма, объяснения проблемы формирования личности как члена общества на основе выявления объективных законов, которые объясняют все многообразие явлений природы и жизни и убежденности в жестко детерминированных связях в развитии человека и общества при доминировании общества.

Начиная с Я.А. Коменского, проблема социального в развитии личности становится частью собственно педагогической проблематики, присутствует во всех последующих педагогических концепциях: идеи о цельности и гармоничности личности, не противоречащей цельности и гармоничности общества; представление о целостности личности, человечества и мудрости («Пампедия») как общественном идеале и цели воспитания. Уже в эпоху Нового времени в педагогике все более рельефно происходит формирование двух педагогических подходов: первый связан с убежденностью и верой в индивидуальные силы и возможности ребенка, независимость процесса развития и формирования личности от окружающей среды (Ж.-Ж. Руссо и др.); другой ориентирует педагогический поиск на взаимодействие в организованном процессе становления личности индивидуальных возможностей человека и социокультурных условий его проживания (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег).

Так, Ж.-Ж. Руссо противопоставлял общественное воспитание естественному. В процессе воспитания «под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями, приходится выбирать одно из двух – создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создать одновременно того и другого (...) Из этих неизменно противоположных целей вытекают два противоречащих друг другу вида воспитания: одно общественное и общее, другое частное и домашнее»¹¹⁶. Признавая значительную роль цивилизации вообще, гражданского общества, в частности, он считал, что общественное воспитание только усугубляет несправедливость по отношению к природной сущности человека. Идеалом является

¹¹⁶ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // Пед. соч.: В 2 т. – М., 1981. – Т.1. – С. 27 – 29.

не гражданская позиция человека (философы Просвещения) как результат общественного воспитания, а «человеческая» как результат естественного природосообразного воспитания, которое должно было реализоваться либо в семье, либо частным образом.

С другой стороны, по мнению П. Монро, именно идеи Руссо повлияли на все последующие представления о социальном воспитании: «Он заложил основу для развития социологического направления в воспитании или, по крайней мере, повлиял на возникновение такого течения. В своем индивидуализме он ясно подчеркивал идею социального воспитания нового типа... Подчеркивая необходимость изучения ремесла или какого-нибудь ручного труда как воспитывающего фактора, выдвигая вперед некоторые основные социальные добродетели, отвергая формальное воспитание того времени, (...) подчеркивая, в противоположность интеллектуальной стороне воспитания, его эмоциональную и моральную стороны, – он ввел некоторые тенденции, которые вместе с другими, уже осуществленными в то время, вошли в социологическое понимание воспитания»¹¹⁷. Очевидно, что Руссо не отрицал взаимосвязи воспитания и более широкого процесса вхождения человека в общество (социализации). Воспитание должно дать обществу людей и граждан: «чтобы жить в обществе, нужно уметь обходиться с людьми, нужно знать, какими способами можно действовать на них...». Помимо этого он был сторонником идеи о социальной миссии воспитания как средстве разрешения социальных противоречий и напряжений современного ему общества (как одно из следствий Общественного договора, призванного обеспечить гражданский мир.).

Во-первых, социальное дифференцируется с государственным; социальное связано с национально-культурной спецификой, с политикой; социальное выступает как родовое человеческое свойство и компонент воспитания, охватывающий многообразие факторов среды. Во-вторых, духовно-ценностный ориентир общества – нравственность, трактуемая по-разному (как солидарность, как классовый долг, как духовность, как культурность), находила различное отражение в требованиях к личности как члену социума. В-третьих, цели социального воспитания формулируются преимущественно с

¹¹⁷ Монро П. История педагогики Ч. 2. Новое время. – М., 1914. – С. 205 – 206.

позиций общественной целесообразности: обеспечение гражданского мира, обеспечение «общественной связанности» (П.А. Соколов), или солидарности.

Задачи социального воспитания направлены в основном на приспособление к общественным требованиям: «жить в мире с другими», «быть хорошим гражданином», «связать идею личного блага и общественного блага». Благодаря развитию идей природосообразности, в предметно-понятийном поле педагогики начинают рассматриваться вопросы о личной ответственности человека за свои дела и поступки, о тех ориентирах, в соответствии с которыми человек должен строить свое поведение, чтобы, с одной стороны, быть независимым, свободным, с другой стороны, жить в согласии с другими людьми; о поддержке ребенка в ситуациях развития.

В-четвертых, содержание социального воспитания реализуется через законодательную практику государств; воспитательную практику отдельных учреждений, где происходит формирование практических умений, освоение недостающего практически значимого опыта в коллективной и трудовой деятельности. Социальное воспитание трактуется как создание условий для формирования социальных качеств гражданина, нравственной личности, общественного человека. Это развивает составляющие процесса социального воспитания: сферы образования и освоения опыта.

В онтологическом компоненте теоретического образа классической рациональности проблемы социального воспитания воспринимаются сквозь призму закономерностей развития общества, человека, с признанием значения природных особенностей. Одновременно формируется убежденность в возможности рациональных преобразований на благо общества средствами целенаправленной воспитательной деятельности.

Постепенно в содержательном компоненте теоретического образа социального воспитания отражается специфика целенаправленной деятельности, которую осуществляют не семья и церковь, а специально создаваемые государством институты (приют, детский сад); появляется идея адаптации к обществу с учетом собственных возможностей человека и специальной организованной (педагогической) деятельности в обеспечении этой адаптации, т.е. идея отно-

сительно контролируемой и направляемой социализации человека. Так складывается теоретический (рационально-позитивистский) образ социального воспитания как предметно-понятийное объяснение социального способа существования человека.

2.2.2. Теоретические образы социального воспитания: неклассическая рациональность

«Цепная реакция» революционных перемен в различных областях знания с конца XIX до середины XX столетия сыграла важнейшую роль в становлении научной рациональности неклассического типа. Для последней характерны (В.А. Лекторский, Н.М. Смирнова, В.С. Степин и др.): отказ от прямолинейных схем и признание относительности в понимании картины мира; допустимость истинности нескольких отличающихся друг от друга конкретных теоретических описаний одной и той же реальности; выяснение связей между новой и предшествующей ей теориями (принцип соответствия) вместо принципа наблюдаемости явлений; расширение поля исследуемых объектов (сложные саморегулирующиеся системы, характеризующиеся уровневой организацией, наличием относительно автономных и переменных подсистем, стохастическим взаимодействием, обратной связью и пр.).

Картины реальности, вырабатываемые в отдельных науках, еще сохраняют свою самостоятельность, но каждая из них участвовала в формировании представлений, которые затем включались в общенаучную картину мира. Последняя, в свою очередь, рассматривалась «не как точный и окончательный портрет природы, а как постоянно уточняемая и развивающаяся система относительно истинного знания о мире»¹¹⁸. Указанные тенденции не могли не сказаться на развитии теоретических представлений о социальном воспитании, влияя как на способы конструирования теоретических образов, так и на само содержание образа социального воспитания в условиях развитого индустриализма.

Научная революция, связанная со сменой парадигмы научной рациональности, привела к формированию новой инфраструктуры педагогического знания. Педагогика дифференцируется по своей философской методологии, на основе которой формировались раз-

¹¹⁸ *Степин В.С.* Теоретическое знание. – М., 2000 – С. 624.

нообразные педагогические модели¹¹⁹. «Индивидуальная педагогика, социальная педагогика, художественное воспитание, государственно-гражданское воспитание, сексуальная педагогика, моральная педагогика, воспитание по Герbartу, Дистервегу, национальное воспитание, врачебная педагогика, католическая и евангелическая педагогика, философская, экспериментальная, воспитание для труда и посредством труда ... Подобного оживления в педагогической жизни мы никогда еще не переживали», – отмечал А. Лай¹²⁰. В целом развитие педагогики этого времени характеризуется усилением своей социальной функции. Традиционная педагогика по-прежнему была связана с установкой на школу как единственный институт социализации и воспитания. Однако содержание процесса социализации на рубеже XIX и XX вв. имело свою специфику¹²¹:

- ослабление межпоколенных связей;
- усиление значимости «префигуративной культуры» (М. Мид), когда представители старшего поколения пользуются «новым», нестандартным опытом молодых;
- появление новых агентов социализации в процессе формирования детской и подростковой субкультуры (особенно в период после первой мировой войны);
- хронологическое удлинение периода детства и отрочества в условиях индустриального общества;
- изменения социально-нормативного канона человека с точки зрения его ценностных ориентиров, автономии персонализации личности, понимания свободы и ответственности;

¹¹⁹ См., напр.: *Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М., 1994; *Джуринский А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992; *Федотова О.Д.* Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики // *Современные проблемы истории образования и педагогической науки: Монографический сборник: в 3 т. – Т. 1.* – М., 1994 – С. 167 – 184.

¹²⁰ Цит. по: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.* – М., 1971. – С. 535.

¹²¹ *Певзнер М.Н.* Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в.: Монография. – Новгород, 1996. – С. 30.

- деформации личности детей и подростков, связанные с повышенной тревожностью, социальными невротами, кризисом идентичности, нарушением временной перспективы, утратой смысла деятельности и жизни в целом.

Школа постепенно, становясь массовым явлением, «начинает играть связующую роль между стандартизированным коллективным миром производства и обреченным на фрагментарность миром индивидуальной бытовой жизни. Обусловленное промышленной революцией противоречие между этими сферами «педагогический мир» должен был смягчить, сгладить, интегрировать личность и общество. «Новая педагогика»¹²², суть которой сводилась к тому, что учащийся в учебно-воспитательном процессе активен; он – личность со своими индивидуальными запросами, особенностями, возможностями, которые могут и должны быть учтены, – должна была обеспечить реализацию этого индивидуально-личностного потенциала в реальных социальных условиях. На место «школы учебы» должна придти «школа жизни», т.е. такая модель воспитания, которая готовит человека к жизни в реальных социально-экономических и политических условиях.

Гносеологический компонент теоретического образа социального воспитания отражает тенденции неклассической рациональности в науке, сочетающей представления как нормативно-объясняющего подхода, так и интерпретативно-понимающего.

Тенденции нормативно-объясняющего подхода отражают течения макросоциальных процессов (экономических, социально-политических и пр.). В пространстве культуры данного типа материальные ценности становятся определяющими, а удовлетворение материальных потребностей становится критерием результативности. Установка на объективность, исходя из некоторых норм, пределов или идеалов становится основой для понимания и оценки «прогрессивного» или «регрессивного» развития, нравственного или безнравственного поведения.

¹²² См., напр.: *Джуринский А.Н.* Основные течения в буржуазной педагогике // Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв.: Сб. науч. тр. – М., 1980. – С. 12 – 36; *Музыченко А.* Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке. – М., 1913; *Мамонтов Я.* Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. изд-во Украины, 1924; *Певзнер М.Н.* Указ. соч.

Социально-классовая теория К. Маркса и Ф. Энгельса представляет понимание человека как совокупности всех общественных отношений («общая сущность», «общественная связь» – *das Gemeinwesen*). «Так как человеческая сущность является истинной общественной связью людей, – писал К. Маркс, – то люди в процессе деятельностного осуществления своей сущности творят, производят человеческую общественную связь, общественную сущность, которая не есть некая абстрактно-всеобщая сила, противостоящая отдельному индивиду, а является сущностью каждого отдельного индивида, его собственной деятельностью, его собственной жизнью, его собственным богатством»¹²³. «Родовая» сущность как общая, непосредственно коллективная, обладает безусловным приоритетом по отношению к каждому отдельному индивиду. Соответственно ей формы человеческого общежития могут быть только коллективные, непосредственно общественные, в рамках которых «социализм раскрывается в качестве подлинной изначальной сути всякой социальности» (Ю.Н. Давыдов).

Ценностные представления о существовании объективной истины, построенной на историческом, доказанном и апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой постепенно становятся впоследствии основой «технократической парадигмы в педагогике» (И.А. Колесникова) как производной цивилизационного развития человечества. Общество предстает как внешняя среда, которая влияет на поведение личности, а образование, соответственно, как вид воздействия общества на человека. «В данном парадигмальном пространстве всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона (нормы, стандарта), по которому сверяется уровень обученности, воспитанности, профессиональной подготовки»¹²⁴.

Многообразие социальных проявлений жизни с ее широким спектром внешних и внутренних проявлений стало объектом изуче-

¹²³ *Маркс К., Энгельс Ф.* Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» // Соч. 2-е изд. – Т. 42. – С. 23.

¹²⁴ *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб., 2001. – С. 28.

ния многих философских течений, сформировав направление «философия жизни» (Г. Зиммель, Г. Бергсон, К. Ясперс, В. Дильтей и др.), привело к изменению трактовки социальности, в которой необходимо учитывать факт понимания общества не как механизма, а как особого организма: целостного, связанного с признанием эволюционных процессов развития человека, наделенного сознанием. Как «контридея, контртезис, логическое отрицание рационализма на уровне возможного возникает в конце века иррационализм» (В. Виндельбанд). Иррационализм как философское направление (А. Шопенгауэр, Ф. Ницше и др.) отражал кризисные явления духовной деятельности человека и общества, т.к. развитие естествознания и социальных наук разрушило привычную механистическую картину мира, открыло огромные резервы подсознательной сферы, что впоследствии стало одной из основ «новой педагогики» (А. Нейл, Р. Штейнер, Ф. Гансберг и др.), отмечает М.Н. Певзнер¹²⁵.

Наряду с методом объяснения в социально-гуманитарном знании развивается метод понимания, основанный на сформулированном В. Дильтеем принципиальном отличии «наук о духе» от «наук о природе». Данный метод ориентирован на описание уникальности социальных событий. В. Дильтей утверждал, что жизнь – это особая предметность, которую нельзя объяснить существующими в естествознании методами, но можно понять, исходя из нее самой на основе вживания, сопереживания, «вчувствования» (Т. Липпс). Согласно В. Дильтею, не только познаваемый нами внешний мир есть феномен нашего сознания, но и вся действительность постигается нами только в переживании. «Жизнь есть полнота, многообразие, взаимодействие во всем единообразного, что переживают индивиды» (В. Дильтей). Отсюда делался вывод о примате жизненного опыта в познании, который также понимался как совокупность переживаний индивида. Категория «переживаемой причинности» позволяла подходить к анализу педагогических явлений как феноменов. Основоположник феноменологии Э. Гуссерль подчеркивал, что наличный социальный мир, изучаемый позитивистами, есть внешность, сфера утраты смысла. Способом восстановления смысла он считает возврат

¹²⁵ Певзнер М.Н. Указ. соч.

к разъяснению, к особому способу осознания внешней данности, заключающемуся в уяснении ее смысла для познающего субъекта.

Понимание жизни как духовной, психической деятельности индивида; реальности внешних объектов как субъективного восприятия человека; невозможности рассудочного, рационального постижения духовной целостности и ее окончательного познания, – все это позволяло по-иному отнестись к пониманию человека и человеческой сущности, усилить акцент на автономии личности, росте ее самосознания, самостоятельности, способности к творческой активности. Неразумность, иррациональность, обращенность к чувству и воле – эти положения важны для развития теоретических представлений о социальном воспитании, т.к. они позволяли обращать внимание не только на жестко детерминированные процессы причинно-следственных явлений социального существования человека как элемента, «винтика» более глобальной системы, но учитывать специфику субъектного реагирования на различные внешние сигналы.

Таким образом, обозначились два крайних полюса в социально-гуманитарном знании. Первый полагал идентичность естественных и общественных процессов, второй – их резкое противопоставление. Однако реальная научная практика развивалась в пространстве между этими полюсами. В этом развитии выявлялись общие для естествознания и социально-гуманитарных наук черты идеала научности и их специфика применительно к особенностям изучаемых явлений. Как результат возникали методологические подходы, снимающие резкое противопоставление объяснения и понимания.

Для анализа теоретических образов социального воспитания в эпоху неклассической рациональности важен подход М. Вебера, который, в отличие от Дильтея, не противопоставляет «понимание» причинному объяснению, а напротив, тесно связывает их. Подчеркивая важность в изучении социальных процессов мотивов, установок и намерений действующих субъектов, Вебер вместе с тем развивал представление об идеальных типах как обобщающих научных понятиях, посредством которых строятся объясняющие модели социальных процессов. Это выражает одно из ключевых понятий концепции Вебера – социальное действие. «Действием, – пишет он, – называется <...> человеческое поведение <...> в том случае и постольку, если действующий индивид или действующие индивиды

связывают с ним субъективный смысл»¹²⁶. При этом Вебер имеет в виду тот смысл, который вкладывает в действие сам индивид, т.е. субъективно подразумеваемый смысл, не «высший», «истинный», «метафизический» и не «объективный», не зависящий от собственных намерений субъекта. Но «социальным действием», по Веберу, следует называть такое действие, «которое по своему смыслу, подразумеваемому действующим или действующими, отнесено к поведению других и этим ориентировано в своем протекании». Таким образом, концепция социального действия подразумевает два момента: субъективную мотивацию индивида или группы, без которой вообще нельзя говорить о действии, и ориентацию на другого (других), которую Вебер называет еще и «ожиданием» и без которой действие не может рассматриваться как социальное. Выделяя виды социального действия (целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное, традиционное), Вебер усиливает субъектность всех социальных процессов (в том числе и воспитательных), хотя и затрудняет определение субъективно подразумеваемого смысла действий.

Идеи «понимающей социологии» М. Вебера нашли свое отражение (скорее, неосознаваемо) в построении концепций социального воспитания. Во-первых, само воспитание попадало под определение социального действия, т.е. обрело характеристику целерациональной определенности, запрограммированности. Во-вторых, социальность как источник и результат социального воспитания предстает как сложный феномен, который не противопоставляет индивидуальное и общественное.

Для развития теоретических образов социального воспитания в рамках неклассической рациональности особое значение имели философско-антропологические идеи (О. Больнов, М. Шелер, Х. Плеснер), акцентирующие контекст пространства и времени человеческой жизни. О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей: воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленный характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Х. Плеснер подчеркивает идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо

¹²⁶ Цит. по: *Вебер М.* Избр. произвед. – М., 1990. – С. 12 – 13.

установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Антропософское понимание сущности человека Р. Штайнера уравновешивало, с одной стороны, актуальность формирования самостоятельной, творческой личности, с другой стороны, – готовность к функционированию в обществе, но быть богатой душой¹²⁷. В антропологических теориях социальность выступает не как абсолютная детерминанта развития, а как лишь один из факторов и аспектов индивидуально-личностного, субъектного развития человека.

Следовательно, теоретизация социального воспитания как процесса обеспечения этой социальности, должна в своих содержании и организации выражать некие макро- (системные, нормативные) характеристики, отражающие функциональные особенности социализации и воспитания; и микро- (стохастичные, интерпретативные) характеристики, связанные с мотивационным, смысловым миром человека.

Эпистемологический компонент теоретического образа в полной мере соответствует тенденциям неклассической науки. Обращает внимание на себя частота употребления словосочетания «общественное / социальное» воспитание в данный период: «Общество социального воспитания» (Франция); «Международный конгресс по общественному воспитанию» (1900, Париж); «Роль университета в социальном воспитании народа» (доклад Э. Дюркгейма на Конгрессе); «Музыка и социальное воспитание» (доклад Э. Байи); «Идея общественного воспитания. Доктрина солидарности» (раздел в книге П.И. Новгородцева «Введение в философию права. Кризис современного правосознания», 1911) и пр. (выделено нами. – Т.Р.). Аналитические обзоры Международных конгрессов (Е. Лозинский, В. Хопров) позволяют выделить разнообразные аспекты воспитания, осуществляемого государственными учреждениями. По мнению Т.С. Просветовой, употребление термина «общественное / социальное воспитание» в это время стало одним из признаков институционализации социально-педагогического знания.

Многообразие трактовок социального: как научного понятия (социальное как нейтральный синоним «общественного» (социальная структура), как оценочной характеристики правовых аспектов

¹²⁷ Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М., 1994; *Он же*. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.

общественной жизни (социальное учение, социальный вопрос), как этического аспекта взаимоотношений людей (социальная ответственность) стало основой различных интерпретаций социального воспитания. Это выразилось в развитии предметно-понятийных образов социального воспитания.

Социологический образ социального воспитания: социальное воспитание как социальный институт, выполняющий определенные функции в обществе и обеспечивающий функции человека в обществе (Э. Дюркгейм, К. Манхейм и др.).

В концептуализации социальных проблем воспитания, представленной Э. Дюркгеймом («О разделении общественного труда»), очевидны сциентистские установки классического наукознания, которые составили основу для представлений о социальном воспитании как процессе формирования социально-востребуемых характеристик личности через механизмы приспособления и признания причинно-следственных связей доминирующими. В основе его социологической концепции – два принципиальных положения: 1) общество мыслится классиком французской социологии как особая реальность, стоящая над индивидами и осуществляющая контроль над их действиями; 2) своеобразное понимание Дюркгеймом *Homo duplex* (человека двойственного), согласно которому несоциализованную, импульсивную человеческую природу нужно сдерживать и контролировать силами общественной морали и угрозой наказания. Так возникла концепция Дюркгейма о социализирующей (читай: воспитывающей) роли общества, которое в процессе социализации включает все новые и новые поколения человеческих существ, «асоциальных к моменту рождения», в сферу «социальной жизни».

Человек в концепции Дюркгейма – это двойственная реальность, в которой сосуществуют, взаимодействуют и борются две сущности: социальная и индивидуально-биологическая, где исключительное значение социальной по отношению к индивидуально-биологической детерминируется сознанием, поведением и общественным воспитанием. «Социальный факт определяет и трансформирует неопределенную материю индивидуального, – полагает Дюркгейм. – Такие психические состояния, как религиозность, сексуальная ревность, сыновняя преданность, отцовская любовь, суть не просто изначальные наклонности человеческой природы, они – продукт коллектив-

ной организации... Почти все, существующее в индивидуальном сознании, исходит от общества»¹²⁸. Противопоставление индивида и общества, выраженное в форме своеобразных бинарных оппозиций («индивидуальные факты – социальные факты», «индивидуальные представления – коллективные представления», «индивидуальное сознание – коллективное сознание» и др.), утверждает господство социального. Общество в его интерпретации выступает как независимая от индивидов, вне- и надисторическая реальность, оно доминирует над человеком и создает его, выступая в роли социального демиурга и источника всех социальных ценностей и установлений.

Представление Э. Дюркгейма о воспитании как социальном воспитании может быть обосновано следующим. Во-первых, воспитание представляет социально важный процесс культурной ассимиляции индивида. Каждое общество, по мнению социолога, имеет некий идеал человека, который не только в моральном и интеллектуальном, но и в физическом плане до известной степени универсален, одинаков для всех его членов. Э. Дюркгейм предложил рассматривать процесс воспитания как приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям своего времени» (или коллективным привычкам)¹²⁹ – общеизвестному неосознаваемому знанию о правилах социального взаимодействия, или, иными словами, особым системам идеалов воспитания, присущих историческим стадиям человеческой цивилизации. В то же время социолог отмечал, что в рамках каждого общества идеал человека имеет свои особенности в зависимости от условий, характерных для данного общества. Но эти особенности, по мнению Дюркгейма, не могут быть существенными. «Общество, – отмечал он, – может выжить только тогда, когда между его членами существует значительная степень однородности. Воспитание устанавливает и подкрепляет эту однородность, фиксируя у ребенка с самого начала существенные, типичные характеристики, требуемые коллективной жизнью. Но, с другой стороны, воспитание гарантирует постоянство... разнообразия, бу-

¹²⁸ Цит. по: Реале Д., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – СПб., 1997. – Т. 4. От романтизма до наших дней – С. 243.

¹²⁹ Дюркгейм Э. Указ. соч. – С. 416.

дучи само по себе разнообразным и специализированным»¹³⁰. Здесь налицо уточнение социального характера воспитания как феномена социальной жизни.

Во-вторых, процесс включения индивида в социальную жизнь представляет целенаправленное обучение общественно значимому знанию. Школа как образовательное учреждение должна, прежде всего, развивать такие качества, которые требуют общество и среда. Э. Дюркгейм называл такое обучение «методической социализацией» (*socializations methodique*). Здесь речь идет о социальном воспитании как способе решения задач социализации, т.е. отличном от семейного и религиозного.

Эволюция динамично развивающегося западного мира оказалась тесно связана с поиском путей сохранения демократии, достижения социальной справедливости, обеспечения социальной стабильности. В работах К. Манхейма: раздел «О природе экономических амбиций и значении этого феномена в социальном воспитании» в работе «Диагноз нашего времени» (1943), «Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции» (1964), – особое внимание уделено социологическому анализу воспитания как социальному воспитанию¹³¹, тесно связанному с социально-политическими процессами и социальными структурами общества. Особенность анализа К. Манхейма в том, что в качестве объекта воспитания он рассматривает не индивида, а социальные группы, а содержание воспитания представляют механизмы групповой сплоченности и регуляции. Критикуя идеи Э. Кей («Век ребенка») за то, что они не обеспечивают взаимодействие между возрастными группами и обществом¹³², Манхейм считает, что образовательно-воспитательная деятельность связана с социальной и политической системой государства на основе совершенной формы демократии. Вся социологическая концепция воспитания К. Манхейма построена на признании его как социального института, осуществляемого в специально создаваемых общественных институтах, выполняющих функцию социального контроля. Как отмечает В.В. Дубицкий, образовательно-воспитательная система К. Манхей-

¹³⁰ Там же. – С. 112.

¹³¹ См. подроб.: *Дубицкий В.В.* Философско-социологические основания теории воспитания. – М., 2003.

¹³² *Манхейм К.* Диагноз нашего времени. – М., 1996.

ма «не является взаимным обменом между индивидами, учителем и учеником на уровне личных отношений и представляет собой часть общественного процесса»¹³³, с системой изменяющихся условий и институтов. Социальное воспитание рассматривается им исключительно в социально-культурных формах жизни, его цель – реалистический образ человека, способный к эффективному поведению в обществе.

Социально-политический образ социального воспитания: социальное воспитание как достижение солидарности (Л. Буржуа и др.). Помимо педагогической сферы термин «общественное / социальное воспитание» активно используется в европейской социально-политической мысли как отражение социально-политических проблем европейского общества второй половины XIX столетия. Последствия промышленной революции привели к изменениям в характере общественного производства: роль ответственности отдельного человека в производстве повышается, формируются новые требования к личности работника (инициативность, умение работать в коллективе, стремление к самостоятельности). Изменения социальной политики в области прав человека и его защиты привели к появлению, так называемого, «социального вопроса», что актуализировало поиск механизмов регулирования социальных конфликтов через социальное законодательство, социальное страхование. Ухудшающееся положение рабочего класса (К.В. Кузьмин и Б.А. Сутырин) стало предметом рассмотрения специальных государственных комиссий по изменению социального положения трудящихся¹³⁴.

Наряду с революционным решением социального вопроса, сторонниками которого выступали К. Маркс и Ф. Энгельс (например, социальные мероприятия Парижской Коммуны, 1871), в обществе формируется представление о реформистской возможности смягчения социальных конфликтов (Л. Бернштейн). Разрешение социальных проблем становится предметом внимания буржуазии, в ко-

¹³³ Дубицкий, В.В. Указ соч. – С. 24.

¹³⁴ В 1802 г. в Англии принимают 1 фабричный закон об улучшении санитарно-гигиенических условий труда; по итогам десятилетней работы (1830 – 40-х гг.) комиссии лорда Эшли в Британском Парламенте были приняты акты запрета ночной работы подростков, прав фабричных инспекторов (1842); закон о системе отслеживания за рождаемостью и смертностью (1838); закон об устранении санитарных вредностей и санитарных врачах (1848) и др.

торой начинают преобладать настроения реформизма, социального партнерства, классового мира. Возникают «ситуации кооперативной демократии» (В. Вайдлих): социологическая служба Г. Форда, общества взаимного страхования на предприятиях Ф. Тейлора, идеи «социального менеджмента» Г. Эмерсона и др. В обществе складываются предпосылки институционализации социальной работы как науки и практики решения проблем человека в социальной сфере¹³⁵.

Одним из способов реализации возможности снятия социальных конфликтов выступает идея социального воспитания. П.И. Новгородцев говорит о том, что лозунг А. Леруа-Болье: «Чтобы улучшить политическое положение народа, надо реформировать и усовершенствовать не только учреждения, но, прежде всего, людей, граждан, сам народ» («*avant tout les hommes, les citoyens, le peuple lui-meme*»), стал концентрированным выражением представителей французской общественной мысли¹³⁶. В 1906 году во время знаменитого спора с Жоресом в палате депутатов, Клемансо произнес слова, которые составили кредо французской политики: «Без *воспитания* демократии социальное освобождение ее остается пустым звуком. Она могла бы на один день добиться власти и скоро увидела бы себя низвергнутой в бездну; все наши реформы были бы недолговечны, если бы нам

¹³⁵ Подроб. см.: *Лифинцев Д.В.* Теория и практика социальной работы в США: Монография. – Калининград, 2004; *Мюллер К.-В.* Социальная педагогика и социальная работа как две родственные сферы деятельности в историческом опыте Германии // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2000. – Тюмень, 2003. – С. 27 – 30; *Фирсов М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект). – М.; Воронеж, 1997 и др.

¹³⁶ Так, например, во время выставки 1900 года в Париже состоялся первый Международный конгресс по общественному воспитанию (Congress international de l'Education sociale 26 – 30 Septembre 1900); во Франции создано Общество социального воспитания (Societe de l'education sociale); в 1901 году организованы специальные лекции по «философии солидарности» при высшей школе социальных наук (Ecole des Hautes Etudes Sociales, 1901 – 1902) и пр. Как установил по результатам семантического анализа источников М. Плоткин, словосочетание «социальное воспитание» в отечественное словоупотребление приходит именно из французского языка.

не удалось усовершенствовать, улучшить человека, внедрить в него демократические чувства»¹³⁷. Идея о необходимости воспитания людей в духе общественного долга, обозначаемая общественным воспитанием, нашла свое обоснование в теории солидарности (В. Парето, П. Леру, М. Орли, Томас Х. Грин и др.).

Термин «солидарность» стал активно распространен во французской литературе (Ф. Бастиа, Прудон, П. Леру, О. Конт, Ш. Ренувье, Ш. Жид, Э. Дюркгейм и др.) особенно благодаря книге Л. Буржуа «Солидарность» (1897). В обсуждениях данной темы просматривались три аспекта. Во-первых, выяснение природы солидарности («солидарность есть факт, и солидарность есть долг»). Во-вторых, соотношение солидаризма и индивидуализма (как противопоставление или взаимодополнение). В-третьих, миссия солидарности перед обществом и человеком.

Все перечисленные аспекты, так или иначе, представителями общественно-политического движения рассматривались через призму социального воспитания. Социальное воспитание выполняет задачу подготовки человеческого общества к реализации солидарности как долга и формирования человека как общественного существа. Из доклада Л. Буржуа на Конгрессе социального воспитания: «Никакое законодательное распоряжение не было бы достаточно для того, чтобы... обеспечить точную уплату социального долга; во всех актах жизни необходимо согласие каждого из нас. Быть готовым соглашаться на все акты уплаты социального обязательства – это значит поистине быть членом человеческого общества и существом общественным. Предмет воспитания заключается в том, чтобы создать в нас существо общественное»¹³⁸.

Необходимость решения социальных проблем общества актуализировала поиск средств достижения справедливости, которые не должны быть насильственными. Утверждение справедливости, по мнению сторонников теории солидарности, предполагает, прежде всего, согласие всех на правильные условия общественной жизни. В этом корень проблемы, и потому «социальная проблема есть, в конце

¹³⁷ Цит. по: *Новгородцев П.И.* Введение в философию права. Кризис современного правосознания. – СПб., 2000. – С. 312.

¹³⁸ Цит. по: Там же. – С. 321 – 322.

концов, проблема воспитания». Буржуа назвал эту мысль о воспитании «первой мыслью конгресса и его заключением». На конгрессе социального воспитания центральное значение принадлежало суждениям о средствах распространения идеи солидарности при помощи обучения и при «посредстве изящных искусств» и о «практических применениях идеи солидарности».

Фактически, социальное воспитание выступает как политическая задача государства: воспитание солидарности в человеке и распространение идеологии солидаризма в общества, – решаемая в процессе законотворческой деятельности политических институтов. Хотя, среди общих рассуждений в русле политических вопросов, П.И. Новгородцев обращает внимание на то, что идея общественно-го воспитания имеет еще и другую, чрезвычайно важную сторону: в каком отношении стоит задача сделать из человека «существо общественное» с потребностью самобытного развития лиц.

Педагогический образ социального воспитания: социальное воспитание как формирование социальных качеств личности (П. Наторп, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.).

Теоретический образ социального воспитания в работах Наторпа («Воспитание и общность», «Культура народа и культура личности», «Песталоцци. Его жизнь и его идеи», «Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности» и др.) связан с трактовкой общества как общности. Термин «общность» означает не столько социум, но объединение личностей, стремление которых направлено к единой цели. Общество (общность) – ничто вне индивидуумов; оно как раз и состоит в объединении индивидуумов, и это объединение входит в сознание каждого, кто принимает в нем участие: «Возвышение к общности есть расширение своего “я”»¹³⁹.

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

¹³⁹ *Наторп, П.* Воспитание и общность // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. изд-во Украины, 1924.

но посредством чего отнять у них их индивидуальность», – писал П. Наторп¹⁴⁰. Чтобы полностью исключить подобное непонимание, Наторп расценивал свой взгляд как монистический в отличие от дуалистического, когда индивидуум и общество рассматриваются как два понятийно скоординированных фактора, чтобы потом определить их отношения в воспитании, а также значение каждого из них. По мнению Наторпа, оба они сами по себе не представляют ничего, но в своей совокупности эти понятия принадлежат друг другу таким образом, что ни общность иначе, чем в индивидууме, ни индивидуум иначе, чем в общности, существовать не могут. Общность выступает как феномен, соответствующий взаимодействию индивидуальных миров, формированию самосознания воли и чувств отдельных индивидов.

Согласно П. Наторпу, «подобно тому, как функцией сознания является установление единства; подобно тому, как всякий эмпирический материал должен искать связи, соединения в некотором единстве со всем имеющимся или достижимым содержанием сознания; подобно тому, как низшие, немногие объемлющие единства, из которых каждое как бы имеет собственный центральный пункт, постоянно объединяются под все более и более высокими точками соединения... так этот же закон должен подтвердиться и при столкновении двух индивидуально различных умственных миров. Основная сила их соединения – синтез многообразного»¹⁴¹. Как отмечает И.Н. Андреева, «из этих философско-теоретических предпосылок Наторп и выводил необходимость и неизбежность воспитания отдельных детских сознаний в тесном взаимодействии с общим, коллективным сознанием, которое проявляется в общественной жизни»¹⁴². Прагматическая социальная жизнь – лишь средство для реализации высшей потребности. Как Идея есть мировое единство стремлений всего человечества, так и воля должна быть выражена коллективным единением индивидуальной воли каждой личности при активном взаимодействии сознаний большого числа людей. Невозможность

¹⁴⁰ Цит. по: *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики)* – М., 2003. – С. 187.

¹⁴¹ *Наторп П.* Указ. соч. – С. 234.

¹⁴² *Андреева И.Н.* Антология по теории и истории социальной педагогики. – М., 2000. – С. 13.

существования самосознания без противопоставления и в то же время положительного соотношения с другим сознанием; нет понимания самого себя, если нет основы – понимания других.

Следовательно, выработка систематического мирозерцания и подчинение воли верховной идее является идеалом воспитания, который может быть достигнут лишь на почве общежития. Ввиду неразрывной связи между индивидом и обществом и учение о воспитании воли должно отпращиваться от социальных условий развития и социального характера цели человеческой деятельности.

П. Наторп придает очень важное значение воле, считая ее особым видом познания, «практическим познанием»¹⁴³. Со степенью развития воли он связывает и ступени развития активности личности («влечение», «воля в тесном смысле», «разумная воля»), ее нравственность как главную добродетель, а также добродетели в сфере разума («истины»), влечений («меры») и социальной справедливости как социальную добродетель. Благодаря воле человек, «хотя и несовершенный, но все-таки предназначенный для совершенства, становится определяющим сам себя фактором»¹⁴⁴. Регулирование активности, доведение человека до сознания высшего объединяющего принципа своей жизни и деятельности, до разумного подчинения всех условных эмпирических целей, стремлений – одной безусловной, одному «безусловно должному» направлению, которое включает в себя как индивидуальные, так и социальные добродетели – вот в чем основная задача по Наторпу. И основным условием решения этой задачи является воспитание в общности, т.е. в общности человеческих сознаний и воле. «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности»¹⁴⁵, взаимодействуя с другими людьми, в процессе общения. Поэтому даже семейное воспитание он определял как первую ступень общественного воспитания.

П. Наторп выделяет виды социального воспитания, которые отражают стадии развития человеческой воли: домашнее воспитание

¹⁴³ Неслучайно полное название книги П. Наторпа выглядит следующим образом: «Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности» (выделено нами. – Т.Р.).

¹⁴⁴ *Наторп П.* Культура народа и культура личности. – СПб., 1912. – С. 179.

¹⁴⁵ *Он же.* Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности. – СПб., 1911. – С. 76.

(развитие влечения, т.е. инстинктивного проявления волевой сферы), школьное воспитание (развитие воли в узком смысле, осознанные волевые желания и явления волевой сферы), свободное самовоспитание (развитие разумной воли, разумные стремления к отдаленным целям). Совершенство в каждой из этих форм жизнедеятельности Наторп называет добродетелью.

Дом, семья – первая организация социального воспитания, «индивидуальная ячейка общественной жизни», которая призвана обеспечить и укрепить индивидуальность человека для его социального самовыражения. В течение первых лет жизни ребенок выстраивает мир социальных восприятий, что требует от него постоянного участия воли, рассудка. Это развитие «всцело зависит от общности со взрослыми».

Оптимальной формой социального воспитания П. Наторп считал школу, т.к. здесь существует направленная организация воспитания, что обеспечивается законами школьной жизни, стимулированием мотиваций. П. Наторп дает характеристику такой школы: национальная, общенародная, доступная для всех, «свободная самоорганизующаяся образовательная ассоциация». Такая ассоциация – форма отношений между личностью и обществом, характер общины предполагает единство жизненных ценностей, норм, равные условия для образования и воспитания: «всякий человек имеет одинаковое право на заботливость об его образовании, и слабо одаренный даже больше, чем взысканный природой, ибо возможно большее развитие всех имеющихся духовных зародышей отвечает интересам всех. При этом мера и направление совершенствования, конечно, могут и должны быть различны для отдельных людей»¹⁴⁶.

Для П. Наторпа свободное самовоспитание в общности – не область уединенного самосовершенствования, а совершенствование своего внутреннего мира в сотрудничестве со взрослыми, в связи с обществом и для общества. «Образование самого себя, человека в себе, свою собственную глубочайшую жизнь включить в цепь великой, вечной жизни человечества, от нее получать и в нее дальше передавать свою жизнь – вот неисчерпаемый смысл всего здорового, неузвеченного юношеского стремления»¹⁴⁷. Люди, получившие

¹⁴⁶ Там же. – С. 267.

¹⁴⁷ *Наторп П.* Культура народа и культура личности. – СПб., 1912. – С. 6.

такое воспитание и способные к самовоспитанию, считал Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устроят все возможное для социальных конфликтов и революций. Ведь если общество бережно относится к каждому человеческому существу, пестует его как свободную личность, то и человек оплатит окружающим той же ценой. Как отмечает П. Соколов, руководящая и последняя цель всего образования в социальном отношении у П. Наторпа в том, чтобы придать нравственный характер всей жизни народа, создать из народа «нравственное целое», внутренне общностное, обратиться к государству «в храм»: «вот общая сущность педагогических взглядов Наторпа с выяснением общности, «солидарности» в качестве главного фактора истинно человеческого образования и в качестве руководящего принципа при образовании индивидуумов»¹⁴⁸.

Таким образом, в представлении П. Наторпа социальное воспитание предстает как общественное, культурное явление, и одновременно, как целенаправленный процесс формирования и развития в человеке чувства причастности к общности. Ведущим средством социального воспитания выступает школа, однако важно то, что сам процесс социального воспитания фактически охватывает всю жизнь человека. Анализ идей Наторпа позволяет зафиксировать характеристики образа социального воспитания, отражающие нормы классической науки: *социальная детерминация* воспитания; *школа как регулятор* волевых процессов, *«государство в миниатюре»*; *«долг»*, *обращенный к другим и пр.* С этих позиций социальное воспитание выступает как условие для обеспечения успешного функционирования человека в культуре общества.

Вместе с тем, мы видим, какое значение в процессе социального воспитания уделяется развитию и формированию субъективных качеств человека как необходимых составляющих его социальности: *воля как важнейшее условие развития* человека; *«осознание»* человеком *своей принадлежности* к общности; значение *неформальных, товарищеских и других отношений* (ребенка со взрослыми, с учителями, взрослых между собой и пр.) на всех этапах социального воспитания; признание не только «общности правил», но и «общности чувств»; *нравственность как «высота человечности»* – стратеги-

¹⁴⁸ Соколов П.А. Указ. соч. – С. 25.

ческая задача воспитания; *самовоспитание* как одна из ступеней социального воспитания и др. Обращенность к этим характеристикам социального воспитания позволяет учесть специфику собственно человеческого существования в обществе, где социальность выступает как необходимая родовая черта человека, и она неотделима от нравственности. Образ социального воспитания, сформулированный П. Наторпом, с одной стороны, в некотором роде, обобщает философско-педагогическую традицию трактовки социального воспитания (И. Кант, Ф. Дистервег, И. Песталоцци) эпохи классической рациональности; с другой стороны, в этом образе явно присутствуют тенденции формирующейся неклассической науки.

Образ социального воспитания в работах Дж. Дьюи («Школа и общество», «Демократия и образование», «Школа и ребенок») формируется на интерпретативно-понимающих основаниях. С одной стороны, Дж. Дьюи явился основоположником «прагматической педагогики», согласно которой весь процесс обучения и воспитания должен быть предельно рационален; социальная среда обладает воспитывающей, формирующей силой настолько, насколько индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности, знакомится с их целями, овладевает способами ее осуществления.

С другой стороны, ключевое понятие философии Дьюи, объединяющее человека и мир в неразрывное единство, – «опыт», который равнозначен понятию «жизнь» (влияние идей В. Дильтея). Он включает в себя явления окружающего мира и всевозможные состояния индивида: сновидения, ложь, смерть, а также труд, войну, магию и пр. Человеческая жизнедеятельность всегда социальна: совместная, индивидуальная, разделенная. Личностные силы, мышление, вся психическая жизнь человека возникает вследствие взаимодействия людей друг с другом, в ходе которого один человек вынужден вставать на точку зрения другого при формировании собственного поведения. Так рождается единое человеческое содержание, обеспечивающее общность смыслов, вносимых людьми в общение; таким путем возникают сознание и самосознание отдельного человека.

Личная свобода ассоциировалась у Дж. Дьюи, прежде всего, со свободой общения и взаимодействия с другими людьми, он судил о социальном устройстве на основании того, насколько многочисленны

и разнообразны в данной группе осознанно разделяемые ее членами интересы, а также по полноте и отсутствию ограничений во взаимодействии с другими объединениями. В разнообразии интересов и свободе взаимодействия между отдельными людьми и социальными группами Дьюи видел залог интенсивного развития общества.

Дьюи отмечает, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки у индивидов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. Подсознательно социальная среда влияет на формы речи, лексический запас, манеры, вкус и эстетические оценки, привычки, лежащие за пределами осознания, т.к. все это формируется в процессе непосредственного обмена информацией во взаимодействии с другими людьми.

По Дьюи, есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, – контролируя среду, направляющую их действия, а, следовательно, мысли и чувства. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или, по крайней мере, выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтоб влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

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

представления о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно – косвенное, то есть воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно – внутреннее по отношению к его установкам, а не внешнее или принудительное. Добиться внутреннего представления в социуме, управление посредством внутренних побуждений в результате приобщения человека к интересам и представлениям сообществ и есть цель образования»¹⁴⁹.

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

Средство достижения поставленных целей – новый тип организации школы: общественно-трудовая, основанная на общем практическом труде, нравственно-воспитательная и жизненно-учебная. Весь процесс образования должен быть «прагматизирован». Отсюда требование внести в учебный процесс максимальное количество уроков ручного труда, спортивные занятия, опытническую работу. В результате у детей развивается личная активность, инициативность, «чувство социального сотрудничества». Суть социального аспекта воспитания Дж. Дьюи сводит во многом к трудовому воспитанию, на что обращали внимание многие исследователи творчества Дж. Дьюи¹⁵⁰. Это было связано с необходимостью осуществления профессиональной социализации, формированием активной позиции в процессе производства.

¹⁴⁹ Там же. – С. 43.

¹⁵⁰ См., напр.: *Вульфсон Б.Л. Педагогика прагматизма: Джон Дьюи // Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М., 2003. – С. 182 – 203; Певзнер М.Н. Указ.соч.*

В такой школе дети смогут естественным образом овладевать навыками социального поведения и опытом деятельности. Необходимо, писал Дьюи, превратить «каждую из наших школ в зародыш жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы насквозь проникнута духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда можно будет иметь самую твердую и самую лучшую в мире гарантию в том, что общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным»¹⁵¹.

Содержание социального воспитания в теоретическом образе немецкого и американского педагогов во многом совпадает. Это касается, прежде всего, целей социального воспитания, которые были связаны с преодолением антагонизмов общества индустриального типа при посредстве единой системы воспитания, основанной на труде. Социальную устойчивость и Дж. Дьюи, и П. Наторп видели в гармонизации социальных противоречий, предлагая взамен классовой борьбы реформы в рамках буржуазного государства, социальное воспитание общества (в этом – рационально-функциональное представление о социальном воспитании).

Различие касается понимания того, каким должно быть общество, к которому необходимо подготовить ребенка и при помощи каких средств это сделать оптимально, что отражало мировоззренческие установки мыслителей. Если П. Наторп видел возможность преодоления классового антагонизма через достижение единства сознания всего общества формированием строго нормативных неокантианских нравственных отношений между людьми (следование классической рациональности, позитивизму), то Дж. Дьюи ставил задачу добиться классового примирения и сотрудничества через достижение единства в формирующемся опыте подрастающего поколения (влияние неклассических подходов)¹⁵². Цель социального

¹⁵¹ Дьюи Дж. Школа и общество. – М., 1923. – С. 35.

¹⁵² Говоров Н.С., Поташевская Т.Г. К проблеме возрождения социальной педагогики // Судьба российского образования – судьба России. – СПб., 1995. – С. 76 – 77.

воспитания у Дьюи – не формирование общей для всех людей цели их исторического развития по какой-то конкретно разработанной программе, как это утверждал Наторп (классическая рациональность), а обеспечение постоянной реконструкции личного опыта детей (неклассическая рациональность). Самое общее для Наторпа и Дьюи – задача воспитания общества единым для всех навыкам жизни. У Наторпа – по конкретной, философски обоснованной программе, направленной на достижение абстрактного нравственного идеала (позитивизм), у Дьюи – по прагматическим законам жизни этого сообщества (феноменологизм).

Педагогический образ социального воспитания П. Наторпа, Дж. Дьюи развивается в большей степени в традиции интерпретивно-понимающего подхода, являет собой обоснование социально-успешного функционирования человека в обществе.

Неклассическая рациональность не отменяет нормативно-объясняющих идей (что зафиксировано на уровне гносеологического компонента теоретического образа), это составило основу для иного педагогического образа социального воспитания – формирование личности, соответствующей социальному заказу. Так, идея единства революционного преобразования общества и воспитания нового человека составила базисную основу идей К. Маркса и Ф. Энгельса о коммунистическом воспитании как «тотально общественном воспитании». По Марксу, для всесторонне развитого индивида выполняемые им различные общественные функции представляют «сменяющие друг друга способы жизнедеятельности». Эту задачу призвано решать целостное развитие человека, основанное на единстве всех сторон воспитания, формирующего новый тип личности – «тотально развитый индивид». Цель воспитания разрабатывается как «программа» личности, перечень социально значимых качеств, и педагогический процесс проектируется и осуществляется как формирующий эти качества (организация соответствующей среды, осуществление определенных программ деятельности, структурирование системы отношений субъектов и пр.).

Педагогический образ социального воспитания в работах Г. Кершенштейнера («Основные вопросы школьной организации») также характеризуется с нормативно-объясняющих позиций. Для Кершенштейнера социальное воспитание сводится к развитию трудовой

активности как средства достижения «универсальной задачи социализации» (Т. Парсонс), т.е. формирование у вступающих в общество «новичков» чувства лояльности, толерантности, преданности к существующей общественной системе¹⁵³.

По Кершенштейнеру, государство определяет цели и задачи школы, исходя из своих целей и задач, поэтому определение целей воспитания зависит от представления о государстве как «высшей внешней нравственной добродетели». Образ гражданина характеризуется способностью преодолевать эгоистические инстинкты и влечения во имя «надличностной» идеи нравственного единства, целостности общества, государства и личности. Для того чтобы подготовить ценных граждан для государства, с одной стороны, необходимо обеспечить практическое и теоретико-профессиональное обучение, а с другой – ознакомить молодежь с основными обязанностями гражданина и выработать известные навыки выполнения этих обязанностей в духе национальной идеи.

Идеал человека характеризует полезность, которая подразумевает деловитость как категорию, обозначающую не только целенаправленность практических действий личности, но и «нравственную ценность нашего бытия»¹⁵⁴. Деловитость в понимании Кершенштейнера требовала подчинения субъективного «Я» делу, определенного аскетизма, вплоть до самоотречения и самоограничения. Деловитость требовала от ребенка преодоления трудностей и сопротивления материала («Каждый бой закаляет нас для боя следующего»).

Ребенок должен получить знания, умения и навыки, необходимые для будущей работы, понять ее логику, определиться профессионально и в итоге – найти свое место в общем трудовом строе государства, приобрести готовность и волю к труду. Следуя своим социальным установкам, немецкий педагог подчеркивал воспитательную функцию кооперации учеников, их объединения вокруг общего дела: «Сознание того, что индивидуальный труд, пусть даже самый мелкий и ничтожный, служит делу сообщества, к которому мы принадлежим, придает нашей деятельности нравственную ценность»¹⁵⁵. Кершенштейнер

¹⁵³ Парсонс Т. О структуре социального воздействия. – М., 2000.

¹⁵⁴ Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. – Пг., 1920.

¹⁵⁵ Kerschensteiner G. Begriff der Arbeitsschulen. – Munchen, Dusseldorf, 1959. – S. 42.

доказывал необходимость придать профессионально-трудовой подготовке нравственное значение, сформировать понимание любой работы, направленной на благо общества, как дела достойного и почетного. Народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению.

Дальнейшее обсуждение предметно-понятийного развития теоретического образа социального воспитания связано с теоретическими дискуссиями в Советской России (до сер. 1930-х гг.) и развитием профессиональной социальной педагогики в Германии (К. Нимайер). Так называемая, «Веймарская дискуссия» (1920 – 1929 гг.) о социальной педагогике обозначила две точки зрения. Первая (П. Натторп и его последователи) продолжала традицию широкой трактовки социальной педагогики и, следовательно, социального воспитания как реализации функции педагогики в обществе по решению социальных проблем. Вторая (Г. Ноль, Г. Боймер) – сужала предмет социальной педагогики до «скорой социальной помощи в воспитании». Для Германии 1920-х гг. – это, прежде всего, социальные проблемы молодежи, для решения которых в стране был принят Имперский Закон о попечении молодежи (1922 – 1924 гг.). По данному закону в Германии создавались ведомства по делам молодежи, и главное назначение этих ведомств – это социально-воспитательная деятельность. Однако, влияние политических процессов (приход к власти нацистов в Германии, утверждение коммунистической идеологии в СССР, Вторая мировая война, «холодная война») оказалось решающим для развития теоретической рефлексии проблем социального воспитания. Это привело к отрицанию или неприятию самого термина «социальное воспитание» в широком научном обсуждении.

Онтологический компонент теоретического образа социального воспитания, присущий неклассической науке, позволяет уточнить сущностно-содержательный план теоретического образа социального воспитания, прежде всего, как осознания неоднозначности процесса обретения социальности в процессе относительно контролируемой и направляемой социализации. Поскольку в центре внимания теоретизации – характеристика социальности, следовательно, представление о процессах ее достижения исходит из признания до-

минанты макро- или микрохарактеристик социального как ориентиров для постановки целей и задач социального воспитания.

«Нормативно-объясняющий» подход задает ориентиры социального воспитания исходя из макросистем (общества и государства), которые обладают принудительной силой для человека. Социальность осознавалась, рационально объяснялась как проявление нравственного в связи с национальными, государственными ценностями и выступала как необходимое условие для существования человека. Социальное воспитание предстает как целенаправленный процесс формирования человека как элемента общества, которое требует от него выполнения определенных функций (гражданина, профессионала, носителя типовых значений). Основные составляющие процесса социального воспитания – это образование как средство приобретения социально-позитивных знаний. Школа выступает как основной институт социального воспитания, прежде всего трудовая школа, которая дает государственно определяемые навыки и знания.

Это наглядно подтверждает анализ тематики и содержания докладов, обсуждаемых на Международных конгрессах, посвященных различным вопросам образования: доклад Говетта об общественном воспитании студенчества (Конгресс высшего образования); доклады Э. Пти и Крузе о деятельности обществ бывших учеников народной школы, школьных общества взаимной помощи и попечительства в народном общественном воспитании (Конгресс представителей средне-учебных заведений); роль народных университетов, искусства, литературы в общественном воспитании и образовании (Конгресс Лиги народного образования) и др.¹⁵⁶ Содержание докладов, предложенных Международному Конгрессу по общественному воспитанию (Париж, 1900), демонстрирует широкий набор воспитательных средств от «околошкольных» и послешкольных учреждений (школьные общества взаимопомощи, ассоциации бывших учеников школы, потребительные и производительные ассоциации, ссудно-

¹⁵⁶ Подроб. см.: *Лозинский Е.* Общественно-психологические основы воспитания // *Вестник воспитания.* – 1900. – № 3. – С. 1 – 31; Он же. Поворотный пункт в развитии современной педагогики // *Образование.* – 1903. – № 8. – С. 1 – 21; *Хонров В.* Письмо из Парижа. *Вестник воспитания.* – 1900. – № 7. – С. 105 – 131 и др.

сберегательные товарищества, сельскохозяйственные и рабочие синдикаты, биржи труда; гимнастические, музыкальные общества и т.д.) до музыки и скульптуры включительно, для того чтобы создать план идеального общественного воспитания в духе солидарности. Воспитание предстает как важнейший социальный институт, реализующий общественно важные задачи – сохранение социального мира и поддержание социальной стабильности.

«Интерпретативно-понимающий» подход ориентирует социальное воспитание на обеспечение микросоциальности, которая фиксирует внутренний (субъективный) план и отражает специфику субъективного выражения человеческого бытия в многообразии проявлений жизни. Так, М. Монтессори построила концепцию социального развития с опорой на индивидуально-личностный ресурс ребенка¹⁵⁷. Центральное звено и понятие системы Монтессори, с одной стороны, – «саморазвитие», которое есть источник и залог, закон детской жизни. С другой стороны, неотъемлемым свойством детства является «социальность» как сотрудничество, совместность жизни. Поэтому для развития саморегуляции, самостоятельности и свободы необходимо формировать социальные отношения, в которых складываются социальные представления о правах личности, о законах сотрудничества.

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

Воспитательные организации, существовавшие на принципах общинности (П. Наторп, Р. Штайнер, П. Денглер, А. Нейл, П. Петерсен и др.), позволяли воспитанникам приобщаться к человеческой общности путем накапливания индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, способов вза-

¹⁵⁷ *Монтессори, М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики. – М., 1920; *Она же.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1923.

имодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок. В становлении социального опыта важную роль играет умение преодолевать жизненные «барьеры», которые следует использовать как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманый выбор, принять решение (С. Френэ). С. Френэ считал, что для развития социальных способностей детей, нравственных и гражданских качеств их личности необходимо создать в школе совершенное социальное сообщество, где каждый ребенок сам будет строить свою личность, а взрослые станут ему в этом помогать¹⁵⁸.

Как отмечает М.Н. Певзнер, «общинная педагогика способствует социальной трансформации взрослеющего, который способен не только к саморазвитию, но и к изменению своего социального окружения... педагоги – реформаторы видели возможность обогащения через общину среды обитания ребенка, ее гуманизации и персонализации, создания жизненного пространства, адекватного потребностям состояниям развивающегося индивида»¹⁵⁹. В этом также – развитие интерпретативно-понимающего теоретического образа социального воспитания.

Формирование среды обитания детей («Дом ребенка» М. Монтессори, Вальдорфские школы, «солидарный детский коллектив» С. Френэ, «школьная община» А. Нейла, «Иена-план-школа» П. Петерсона и др.) становится способом приобретения социального опыта как составной части процесса социального воспитания. В представлениях педагогов-реформаторов (Р. Штайнер, М. Монтессори и др.), стоящих на гуманистических, антропологических принципах, особое внимание уделялось описанию быта, архитектурных особенностей создаваемых ими организаций, стилю отношений и взаимодействиям между членами этих организаций. Так, архитектура, в понимании Р. Штайнера, должна отражать антропософское видение человека как частицы микрокосмоса, а ее линии и формы должны указывать направления движения души.

Расширение содержания социального воспитания как процесса приобретения опыта было связано с признанием того, что человек стал человеком только через общество, и ребенок должен стать чело-

¹⁵⁸ Френэ С. Избр. пед. соч. / пер. с фр. – М., 1990.

¹⁵⁹ Певзнер М.Н. Указ соч. – С. 127.

веком через общество детей. На практике это нашло свое отражение в развитии нового явления воспитательной практики – детского движения. Л.В. Алиева в своем исследовании делает вывод о том, что под влиянием социологической концепции, которая определяла роль социальной среды в развитии личности, обосновывала социальное воспитание как процесс организованной целенаправленной социализации личности, актуализировалось создание детских групп – специфических социальных ниш, в которых ребенок мог реализовать себя как юный гражданин через новую социальную позицию члена социальной ячейки общества¹⁶⁰. Само понятие «детское движение», возникшее в начале XX в., было связано с обозначением детской активности, «детской общественности», детской энергии как характеристики особого состояния Детства (Э. Гернле, Р. Баден-Пауэлл). Наряду с общим понятием «детское движение» возникают феномены, его конкретизирующие: скаутизм, самодеятельные клубы, органы самоуправления, детские и юношеские организации¹⁶¹.

В законодательных источниках (Имперский закон о благотворительности для молодежи, Германия) уточняется социально-политическое содержание социального воспитания. К сожалению, оно оказалось тесно связано с идеологическими установками: по данным немецких исследователей (Д. Пойкерт, Хеллфелд/Клене), национально-социалистические молодежные организации (Гитлерюгенд и Союз немецких девушек) способствовали в целом поддержанию и развитию национал-социалистской идеологии¹⁶². Однако, независимо от ценностной направленности, с этого времени воспитание детей соотносится не только с обучающими заведениями, но и с существующими во внешкольной среде организациями, т.е. институтами социального воспитания.

¹⁶⁰ Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика. – М., 2002.

¹⁶¹ См., напр.: Ермоленко Г., Решетников О. Скаутизм как движение // Народное образование. – 1999. – № 5. – С. 142 – 146; Жуков И. Русский скаутизм. Краткие сведения об организации юных разведчиков. – Пг., 1916; Naudascher B. Freizeit in öffentlicher Hand. Bechördliche Jugendpflege in Deutschland von 1890 – 1980. – Dusseldorf, 1990. и др.

¹⁶² Hellfeld M., Klönne A. Die betrogene Generation. Jugend und Faschismus. – Köln, 1985; Peukert D.J.K. Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. – Köln, 1986.

Для данного периода развития теоретических образов социального воспитания характерна их широкая взаимосвязь с практикой. Так, создание школьных «государств-общин» стало проверкой и подтверждением идеи социального воспитания как приобщения к социальным ценностям и развития социальности как личностного качества (движение «Абботсхольмских школ», Англия; школы-общины Вильсона Л. Гилла в США, сельские воспитательные дома Г. Литца в Германии и др.)¹⁶³. Идеи социального воспитания, выдвинутые П. Наторпом, Г. Кершенштейнером, Дж. Дьюи, в которых школа выступает, прежде всего, как социальная община, формирующая нравственно-социальную сферу учеников, нашли свое отражение в практическом эксперименте Г. Винекена. В США возникают «свободные религиозные общества», преобразованные со временем в «Общества Этического образования», где моральное образование и моральные упражнения в школьной жизни должны способствовать развитию гуманизма. Социальные устремления становятся основополагающими в определении ритма жизни школы, ее образа и жизнедеятельности: распространение коллективных силовых видов спорта, создание в колледжах «социальных служб» – все это способствовало социализации школы в Америке¹⁶⁴. Тенденция соединения школьного самоуправления с решением социальных проблем стала основой в работе с социально-запущенными детьми и подростками. В основе концепции «Юношеских республик Джорджа»¹⁶⁵ лежали принципы совместной деятельности, самоуправления, социальной ответственности.

П. Барт, завершая свой обзор развития социально-педагогической идеи начала XX века, пафосно, но искренне соглашался вслед за И. Гете: «Пусть никто не думает, что можно пересилить первые

¹⁶³ См., подроб.: *Джуринский А.Н.* Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992; *Певзнер М.Н.* Указ. соч.; Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989.

¹⁶⁴ Как отмечает П. Барт в исследовании «История социально-педагогической идеи» (1923), постепенно все государственные американские школы стали не только государствами в миниатюре, но и семьями в большом масштабе.

¹⁶⁵ Подроб. см.: *Барт П.* История социально-педагогической идеи. – Госиздат Украины, 1923.

впечатления юности. Эти впечатления должны быть не только словами, но и переживаниями социального чувства и социальной воли. Вызывать их ежедневно и ежечасно – вот в чем заключается великая задача социальной педагогики»¹⁶⁶, основным содержанием которой в этот период стало социальное воспитание.

Таким образом, для развития теоретического образа социального воспитания, который складывается в индустриальном обществе в рамках неклассической рациональности, характерно понимание социального воспитания как процесса обеспечения ее макро- и микросоциальности. В своем содержании теоретический образ социального воспитания выражает некие макро- (системные, нормативные) характеристики, отражающие функциональные особенности социализации и воспитания; и микро- (стохастичные, интерпретативные) характеристики, связанные с мотивационным, смысловым миром человека. В социальном воспитании предпринимается попытка соединить рациональный момент (объективность законов социального развития) и нравственно-этическую направленность (субъективность нравственного переживания как общественного долга).

Теоретический образ социального воспитания эпохи неклассической рациональности – это объяснительно-понимающий образ социального воспитания как целенаправленного процесса формирования социальности человека.

¹⁶⁶ *Барт П.* Указ. соч.

ГЛАВА 3

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Очевидные трудности анализа теоретического образа социального воспитания в постиндустриальном обществе вызваны тем, что после второй мировой войны термин «социальное воспитание» в зарубежной педагогике используется сравнительно редко. Данное обстоятельство позволяет предположить «исчезновение» и/или «вымывание» проблематики социального воспитания из современной педагогической теории и практики. Однако мы убеждены, что данный вывод слишком поспешен, т.к. не соответствует реальности ни по форме, ни по содержанию. Рассмотрим аргументы в пользу данного тезиса.

Во-первых, наблюдаемое в зарубежной педагогике бесспорное снижение частотности использования термина «социальное воспитание» на этапе постиндустриального общества – не повод для столь скоропалительных выводов в силу того, что проблема обретения человеком социальности, равно как и соответствующая деятельность по ее разрешению, выражает онтологические свойства общества и человека. В действительности педагогическая наука сталкивается, скорее, с очередной научной проблемой: необходимостью поиска адекватных механизмов, способов обеспечения социальности человека в обществе постиндустриального типа, «двигаясь навстречу новой господствующей форме сознания, культуры, новым системам ценностей и формам социальной организации»¹⁶⁷. Этим новым типом социальности стало постиндустриальное общество. В условиях становления постиндустриального общества наблюдается смещение акцентов общественного развития: от материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным, от овеществленного труда к живому. «Мерой» всех социальных вещей (В. Бакиров), основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных

¹⁶⁷ Сорокин П.А. Основные черты русской нации в XX столетии // О России и русской философской культуре. – М., 1990. – С. 484.

сил¹⁶⁸. Человек становится основным жизнеобеспечивающим ресурсом, общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и живущей содержательной, счастливой жизнью.

В этой связи особое значение для педагогики приобретает теоретическая рефлексия феномена социального воспитания, направленная на решение этой задачи. Причем, отсутствие понятийно-категориального аппарата социального воспитания в научных исследованиях свидетельствует лишь об изменении традиционного для педагогики дискурса в обсуждении этой проблемы. Иными словами, в постиндустриальном обществе изменяется лишь научный дискурс, т.е. способ теоретизации данной проблемы, которая теперь осуществляется либо на основе другой терминологии, либо на базе иных теоретико-методологических подходов.

Во-вторых, согласно «концепции несоизмеримости» в научном познании, которая означает, что каждая последующая фундаментальная теория, претендуя на описание тех же фактов, что и предыдущая, способна ставить иные задачи, использовать новые понятия

¹⁶⁸ Само понятие «постиндустриальное общество», появившееся в США в 1950 – 1960-е гг. (Д. Рисмен, Д. Белл), связывалось с рационалистической трактовкой линейного прогресса, экономического роста, осуществлявшегося на основе технического прогресса и увеличивающегося свободного времени. С конца 1960-х гг. данное понятие акцентирует внимание на центральной роли теоретического знания, являющегося осью, вокруг которой выстраивались новые технологии, экономический рост и новая социальная стратификация. Начиная с 1970-х гг. и особенно в 1980 – 1990-е гг. постиндустриальное общество рассматривается как качественно новая ступень развития всего человечества (О. Тоффлер, М. Понятовский, И. Масуда, М. Кастельс и др.). Постиндустриальное общество нередко называют по-разному: «информационным» (Д. Лион), «электронным» (М. Морисима), «программируемым» (А. Турен), «цивилизацией третьей волны» (О. Тоффлер), «обществом риска» (У. Бек), «обществом постмодерна» (Ж. Лиотар), «новым индустриальным обществом» (Дж. Гелбрейт), «информационной эпохой» (М. Кастельс) и т.п.

и иметь приложения, отличные от предшествующей¹⁶⁹. Тот способ, которым она распознает и классифицирует явления, вполне может не соответствовать традиционному пониманию.

Полагаем, что эффект несоизмеримости в полной мере проявляется в различных по теоретико-методологическим ориентациям концепциях социального воспитания. Причем, именно идея конструирования имеющих различную методологическую «нагруженность» теоретических образов социального воспитания позволяет снять проблему несоизмеримости в эпистемологическом смысле: нетрудно увидеть, что различные теории и методологические ориентиры с необходимостью рисуют различные теоретические образы изучаемого объекта.

В условиях движения от единообразия, стандартизации и унификации производства и социального бытия к развитию многообразия всех форм общественной жизни теоретический образ социального воспитания в постиндустриальном обществе приобретает характеристики парадигмальной заданности; диффузно-контекстного существования; идеально-проективного способа конструирования, тесно связанного с концепциями социализации.

Гносеологический компонент теоретического образа социального воспитания определен спецификой постнеклассической рациональности, ее принципиальной установкой на равноправность всех точек зрения, подходов, концепций. «Мозаичная культура» (А. Моль), свойственная постиндустриальному обществу, складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет строгих правил и границ между понятиями, содержанием, что не могло не отразиться на изменениях в научной рациональности.

Неклассические тенденции в науке способствовали расширению пропасти между естественнонаучным и гуманитарным знанием (И.А. Бутенко, В.А. Лекторский, М.А. Розов, В.М. Розин, Н.М. Смирнова и др.). Для большинства исследователей становится ясно, что социальные и гуманитарные науки «могут успешно развиваться тогда, когда они не имитируют успешные

¹⁶⁹ Подробный анализ концепций несоизмеримости и когнитивного релятивизма в науке см.: *Мамчур Е.А.* Концепция возможных миров и мир научного знания // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000. – С. 229 – 245.

в прошлом методы естествознания, а развивают собственные, относящиеся, прежде всего, к изучению осмысленных человеческих действий и семиотических систем, воплощающихся в культурных объективациях, в социальных институтах и определяющих способы межчеловеческой коммуникации»¹⁷⁰. Пришедшая постнеклассическая научная парадигма в качестве основополагающей познавательной установки содержит идею о том, что окружающий мир состоит из нестабильных, открытых сложноструктурированных взаимозависимых и самоорганизующихся систем (И. Пригожин, В.С. Степин и др.).

Характеристика постнеклассической рациональности рассматривается в связи с понятием постмодерна: «общество постмодерна», «культура постмодерна», «педагогика постмодерна» и др. (Ж.Ф. Лиотар, Т. Лири, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ж. Липовецки, М. Фуко, Л. Стоун и др.). Очевидно, что корни постмодернизма как интеллектуального течения лежат в культурологической плоскости, – отмечает В. Иноземцев, – «однако, при этом его идеи предполагают не столько анализ культурологической составляющей человеческой жизни, сколько распространение действующих в ее рамках принципов на остальные стороны общественного целого, в обосновании доминирующего значения личностных черт над социальными»¹⁷¹. Постмодернизм стал естественной реакцией представителей разных направлений общественных наук и различных сфер искусства на возросшую комплексность социума, в котором нецелесообразным стало выделение неких узких форм человеческой деятельности. Постмодернизм – это признание изначально-онтологической плюралистичности мира. В современном мире царит многообразие: культур, стилей, духовных миров и цивилизаций, языков, направлений в искусстве, концепций и моделей в науке (Е.А. Мамчур). Постмодернизм – это ответ на многообразие мира, попытка учесть и выразить его дух и умонастроение. В основе постмодернистского плюрализма лежит принципиальная идея равноправности всех точек зрения, всех

¹⁷⁰ *Наука глазами гуманитария* / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М., 2005. – С. 7.

¹⁷¹ *Иноземцев В.Л.* Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? // *Вопр. философии.* – 1998. – № 9. – С. 30.

подходов, всех концепций. Эта доведенная до своего логического конца доктрина «разногласия ради разногласия» (Е.Н. Ищенко) рассматривает любое общепринятое мнение или концепцию как опасность, подстерегающую на каждом шагу современного человека, ведь, принимая их на веру, он тем самым становится жертвой поглощения его сознания буржуазной системой ценностей – очередной системой метарассказов.

Для научного рационализма постмодернизм оборачивается необходимостью отказа от важнейшего вопроса, который составляет суть классического рационализма. Сталкиваясь с многообразием концепций и мнений, классический рационализм неизбежно задавался вопросом: а как на самом деле? Каково истинное положение дел? Постмодернизм доказывает: этот вопрос не имеет смысла. Постмодернисты считают, что нет и не может быть адекватных средств для теоретического осмысления реальности, поскольку таковая неотделима от ментальных и межкуммуникационных процессов; в их глазах реальность – скорее, следствие научной деятельности, нежели ее внешняя данность (И.А. Бутенко, Е.А. Мамчур, Е.Н. Ищенко).

Постмодерн, будучи предельно плюралистичен и провозглашая идею множественности истин, отрицает саму возможность возникновения всеобщего дискурса (метадискурса). Постмодерну присущ гносеологический и эпистемологический релятивизм; в его основе лежит сомнение в абсолютизации единственно верных теорий и великих идей, универсальных истин и безусловно легитимных дискурсов, т.к. все они неизбежно порождают насилие над реальным, бесконечно разнообразным бытием. В этом релятивизме – не отрицание истин, а возможность и необходимость их взаимодействия и взаимообогащения. Подобные научные установки изначально затрудняют процесс анализа любых явлений и феноменов, существующих в обществе, культуре, т.к. исключают удобную однозначность теоретических выводов и отвергают любые претензии на поиск «истины в последней инстанции»¹⁷².

Исследователи (А.Н. Джурицкий, Г.Б. Корнетов, Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова, А.П. Огурцов, О.Г. Прикот, Линда Стоун

¹⁷² См.: *Ильин И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. – М., 1998.

и др.) отмечают, что для педагогики постмодерна» (педагогики постиндустриального общества) характерно «критическое отношение» (П. Гудман, Ф. Клэйн, Дж. Холт, М.К. Кинчлоу, И. Илич, П. Фрейре и др.) к накопленному педагогическому опыту.

Педагогике постиндустриализма, которую И.Е. Видт характеризует как «креативную модель», И.А. Колесникова – как «креативно-педагогическую цивилизацию», О.Г. Прикот – как «полифоническую парадигму», а Г.Б. Корнетов – как «антропо-ориентированную парадигму», присущи:

- обращенность к глубинам человеческого духа; множественность цели образования на принципах ее предельной индивидуализации;
- культуроморфность педагогики на основе контекстного, диалогичного культурного бытия, что призвано способствовать раскрытию того образа человека, который содержится в нем самом;
- признание того, что каждая конкретная версия культуры имеет отношение к формированию всеобщих стандартов; преодоление собственно понимания того, что относится к основной культуре, что – к периферийной;
- «полифонизм педагогики», означающий ориентацию в педагогическом процессе на актуализацию максимально большего количества аспектов индивидуальной жизни человека (пол, возраст, анатомические и психологические особенности, задатки, способности, потребности и запросы, мотивы и интересы с учетом всего многообразия культурного бытия), что в итоге должно способствовать познанию человеком собственной идентичности и собственного предназначения, формированию собственной системы социально приемлемых ценностей, согласующихся с его уникальностью.

Таким образом, постмодернистский дискурс открывает перед педагогикой новые эпистемологические горизонты. «Они предполагают преодоление неприятия “чуждых” по самым разным основаниям методологий, теорий, концепций, переход от их “непримиримой” взаимной критики к конструктивному диалогу...»¹⁷³. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, представители постмодерна, по существу, требуют расширения образовательного

¹⁷³ Корнетов Г.Б. История педагогики. – М., 2002. – С. 257.

пространства, увеличения его насыщенности и многообразия¹⁷⁴. Основной стратегической исследовательской установкой объявляется понимание, преследующее целью не открытие законов развития общества, а выявление взаимосвязей между элементами и их отличительных особенностей.

Эпистемологический компонент теоретического образа социального воспитания, выражающий операциональный аспект анализа, связан с рациональностью классического и постнеклассического типа и оказывается затрудненным. Многообразие ценностных ориентаций, идеологических подходов, возможностей для интерпретации социальной реальности создает широкую основу для конструирования разнообразных теоретических образов, порождаемых реальной действительностью. Вследствие чего доминирующим способом конструирования теоретических образов становится идеально-проективный способ (контекстный), который может осуществляться на основе создания идеальных представлений о социальном воспитании с опорой на ту или иную систему теоретических положений, объясняющих процессы социального взаимодействия в развитии человека.

Проблематика социального воспитания, которая в научной рациональности индустриального общества была локализована в рамках предметно-понятийного способа и выражала институциональное развитие социальной педагогики, была операционализирована в педагогических средствах и терминах, теперь рассассирована в социально-гуманитарном знании, которое в том или ином имплицитном виде исследует проблемы социального становления человека в процессе воспитывающей, обучающей деятельности.

Социологический образ социального воспитания выражает связь проблем социального воспитания с концепциями социализации, которые представляли процесс социального становления человека, прилагая педагогическую тематику (Ч. Коулмэн, Л. Колберг, У. Бронфенбреннер и др.).

¹⁷⁴ См., напр.: *Бэнкс Дж.* Мультикультурное образование: цели и измерения // Новые ценности в образовании: Культура и мультикультурная средняя школа. Вып. 4. – М., 1996. – С. 15 – 19; *Стоун Л.* Заблуждение модернизма и его влияние на педагогику // Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе. Вып. 3. – М., 1995. – С. 21 – 26 и др.

За истекшее столетие, практически, все школы и направления социально-гуманитарного знания в той или иной мере поучаствовали в создании теории социализации, выработав собственное понимание данной проблемы. Так, представители *бихевиоризма* и *необихевиоризма* (Б. Скиннер, Э. Торндайк, А. Бандура, Дж. Уотсон и др.) характеризовали социализацию как процесс социального научения, неразрывно связанного с реакцией индивида на возникающие стимулы. Сторонники *символического интеракционизма* (Дж. Г. Мид, Г. Блумер, Д. Хорке, Л. Колберг, Т. Шибутани и др.) трактовали социализацию как результат субъективной и интерсубъективной интерпретации значения индивидуальных импульсов (стимулов) и действий других лиц в процессе символического взаимодействия. Последователи *гуманистического направления в психологии* (Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Гольдштейн и др.) понимали данный социально-психологический феномен как самоактуализацию личности. Выразители *социолингвистического направления* (Э. Сепир, Б. Уорф, Д. Макинтайр, Б. Бернштейн и др.) интерпретировали социализацию как процесс включения индивида в социум и приобщения его к разнообразным социокультурным смысловым контекстам посредством «речевых кодов» (Б. Бернштейн) и языка как вербальной знаковой системы¹⁷⁵.

Фактически все многообразные теоретические концепции социализации исходят из двух базовых предпосылок: 1) обществу принадлежит решающая роль в социальном развитии индивида; 2) человек становится личностью и действительным субъектом социальных отношений только благодаря взаимосвязанным процессам деятельностного приспособления (адаптации) среды и себя самого к социальным условиям жизнедеятельности.

Отталкиваясь от понимания роли личности в процессе социализации, в науке формируются два ведущих теоретических подхода¹⁷⁶:

¹⁷⁵ См.: *Абдикерова Г.О.* Типология моделей социализации личности. – Сибирский социологический вестник. – 2005. – № 1. – С. 208 – 213; *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М., 1994; *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М., 2004; *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994; *Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/Д., 1999 и др.

¹⁷⁶ См.: *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие. – М., 1997. – С. 56 – 59

1) *субъектно-объектный*, утверждающий пассивную позицию личности (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Дж. Огбю и др.). С позиций данного подхода социализация эксплицируется как процесс освоения социальных ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей, социальной группой и обществом. Таким образом, субъектно-объектный подход отводит личности роль в основном пассивного объекта, социализируемого силой общественного воздействия;

2) *субъектно-субъектный*, делающий акцент на активной роли личности в ходе социализации (Ф. Джиринг, Г. Рейнхолд, У. Уэнтворд и др.). С их точки зрения, общество не является главенствующей детерминантой социализации личности, поскольку личность и общество, как считает У. Уэнтворд, «взаимопроникают».

Обе точки зрения имеют свои основания и правомерны, но в ограниченных аналитических пределах. В то же время они перестают быть альтернативными, когда личность включается в реальные социальные взаимодействия. В исследовании В.И. Петрищева, посвященном проблемам социализации подрастающих поколений в Великобритании, отмечено, что, начиная с 1940-х гг., социализация привлекает внимание лингвистов и педагогов, которые вплотную занялись разработкой теоретических и практических аспектов вхождения ребенка в социальную среду. И это было закономерно, «поскольку социализация связана с отношениями, эмоциями и поведением, то она рассматривает самые основные категории социальной подготовки человека»¹⁷⁷, – писал Грэхем Уайт.

Несмотря на отсутствие термина «социальное воспитание» в зарубежных концепциях социализации, в них анализировались, в первых, вопросы влияния различных обстоятельств среды на социальное развитие растущего человека:

- молодежной субкультуры (Д. Марсленд, Н. Эберкромби, Э. Уорде, К. Сутил, Дж. Юрии и др.);
- групп сверстников (Дж. Коулмэн);
- школы и семьи как институтов социализации (Б. Шугармен, Б. Торнес, Дж. Коллард, С. Боулз и Г. Гинтис, У. Бронфенбрэннер, Р.Славин, Н. Грейвс и др.);
- роль средств массовой коммуникации (Г. Айзенк, Г.Шмидт и В. Зигут, Дж. Памфри и др.);

¹⁷⁷ Цит. по: *Петрищев В.И.* Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX в. – Красноярск, 1992. – С. 5.

- социально-воспитательные возможности молодежных организаций (С. Смит, П. Уиллис, Э. Ньюм и Дж. Инграм) и др.

Во-вторых, предметно выделялись направления оптимизации социализации молодежи при помощи педагогических средств, таких, как:

- общинное воспитание (К. Постер);
- готовность специалиста педагога к решению задач относительно контролируемой социализации (Дж. Грейс, Л. Баркер);
- организация трудовой занятости молодежи (П. Келвин);
- механизмы коммуникативного взаимодействия (Д. Джонсон, Р. Липпит, Р. Уайт) и др.

Таким образом, концепции социализации достаточно подробно анализировали процессы освоения человеком социальных ценностей и норм в рамках «относительно направляемой» (государственная политика и государственная система образования) и «относительно социально контролируемой» (воспитание) социализации, в которой присутствует собственно социальное воспитание, а затрагиваемая и обсуждаемая в этих концепциях проблематика имеет непосредственное отношение к целям и задачам социального воспитания.

Следовательно, можно допустить известную взаимозависимость и взаимовлияние между процессом / результатом социализации и характером социального воспитания. Выразимся яснее: подобная детерминация дает устойчивое (т.е. методологически обоснованное) основание для выявления и анализа специфики и направленности социального воспитания различных государственных и общественных институтов по решению задач социализации, стоящих перед человеком и обществом. Данное обстоятельство имеет для нас принципиальное значение, поскольку позволяет сделать следующий вывод: теория социализации обладает по отношению к теории социального воспитания базовым уровнем предельной аналитической абстракции и выступает в качестве естественного теоретико-методологического основания для анализа социального воспитания; а социальное воспитание по отношению к различным концепциям социализации выступает в качестве теории среднего уровня. Фактически речь идет о том, что, обсуждая какую-либо теорию, мы всегда находимся внутри более обширной *предпосылочной теории* (в терминологии У. Куай-

на. – Т.Р.)¹⁷⁸. По отношению к теории социального воспитания роль такой предпосылочной доктрины, с нашей точки зрения, выполняют различные многочисленные и зачастую противоречащие друг другу теории социализации.

Не останавливаясь подробно на характеристике социализации и ее интерпретации в педагогической плоскости, что убедительно и подробно сделано в трудах А.В. Мудрика, зафиксируем и подчеркнем направленность представлений о социальном воспитании в контексте социализации в наиболее наглядной табличной форме (см. нижеследующую таблицу).

Социальное воспитание в контексте социализации

Основания для сравнения	Социальное воспитание на основе субъект-объектного подхода	Социальное воспитание на основе субъект-субъектного подхода
1	2	3
Концепции социализации	Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон: все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений; эта система обладает принудительной силой. Стабильность социальной системы – за счет адаптации индивидов (Т. Парсонс); Личность пассивна, детерминирована социально-средовыми условиями.	Дж.Г. Мид, П. Бергер и Т. Лукман: актуальность субъективных значений (смыслов), которые возникают у личности при взаимодействиях с социальным окружением. Социальный мир как сменяющие друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны разнообразные стратегии. Личность как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах.

¹⁷⁸ См.: Куайн У. Онтологическая относительность // Современная философия науки. – М., 1996. – С. 55 – 58.

1	2	3
<p>Роль и место социального воспитания</p>	<p>Социальное воспитание – подсистема общества, выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Зависит от управляемых компонентов социализации: общества, государства, семьи.</p>	<p>Социальное воспитание – элемент культуры, выполняет функцию ценностного определения, в том числе критического отношения к обществу. Находится под влиянием слабоуправляемых компонентов: среды, традиций, времени.</p>
<p>Целеполагание</p>	<p>От общественного устройства, государственного социального заказа.</p> <p>Доминирование социально-ориентированных целей: формирование заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей (Э. Дюркгейм).</p> <p>Задачи: подготовка служению обществу; освоение и выполнение социально-одобряемых норм – требований.</p>	<p>От потребностей и возможностей личности в социуме.</p> <p>Доминирование индивидуально-ориентированных целей: конструирование человека для самого себя и опосредовано для общества.</p> <p>Задачи: формировать способность к сотрудничеству, взаимодействию (Дж.Г. Мид); уточнение собственной социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя.</p>

Продолжение таблицы

1	2	3
Содержание социального воспитания	Формирование заданных и одобренных качеств и умений; приобретение социально одобренного и накопленного опыта; создание правил социального поведения; управление социально одобряемым поведением.	Создание условий для самоопределения и самореализации; обеспечение возможности накопления собственного опыта решения жизненных проблем; помощь в преодолении эгоизма и асоциального поведения;.
Средства социального воспитания	Подражание (через примеры), принуждение, социальный контроль над соответствующим поведением личности («знаковая экономия» Б. Скиннера), дисциплина. Школа как единственный институт социализации (Э. Дюркгейм); Обучение при помощи «социальных моделей» (А. Бандура)	Побуждение к социальному поведению (К. Роджерс, К. Левин, Л. Колберг); интеллектуальное осознание поведения (Э. Эриксон, В. Хайнц, Ж. Пиаже); игры (Ж. Пиаже); ролевые игры школа как «справедливое сообщество» (Л. Колберг); участие в изменении реальной жизни (У. Бронфенбреннер)
Результат социального воспитания: социальность – как:	Неукоснительное соблюдение традиции, внешних норм, ориентация на социальные авторитеты.	Способность нести личную ответственность на свое социальное существование.

1	2	3
Общий вид социального воспитания	Принуждение к обязательному для всех нормативному образцу с целью поддержания социальной стабильности общества. «Все образование и воспитание... может быть понято как исключительно адаптация к существующему, данному. Поведение, отклоняющееся от нормы и постулируемое в идеологии как автономия, может быть допустимо только в очень узких границах, иначе оно мешает функционированию» (В. Кукартц)*.	Социальное воспитание – мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности.

* *Kukartz W.S. Sozialisation und Erzielung* . – Essen, 1969. – S. 50 – 51.

Из таблицы видно: разнообразное содержание концепций социализации обладает не только методологическим, но и эвристическим потенциалом для развития содержания социального воспитания в аспекте уточнения целеполагания социального воспитания, определения его миссии, а также арсенала педагогических средств, позволяющих обеспечить социальность человека.

Образ социального воспитания в контексте теории социальной работы актуализирует аспекты социального воспитания в связи с активно развивающейся теорией социальной работы: Р. Грин, П. Эф-

рос, М. Пейн (на северо-американском континенте), Е. Борнеманн, М. Бухка, К. Молленхауэр, А. Гертнер (Германия)¹⁷⁹.

Формирование данного образа связано с процессами развития социальной педагогики. С одной стороны, само понятие социальной педагогики после второй мировой войны оказалось, в определенной мере, дискредитировано, поскольку ее идеи ассоциировались с идеологией национал-социализма в Германии¹⁸⁰, либо с педагогикой «соцвосов» Советской России, что повлияло на ее восприятие как тоталитарного идеологического знания.

С другой стороны, в 1950 – 1960-х гг. происходит расширение социальной направленности педагогических подходов в целом. Так, в западноевропейских странах на смену старой парадигмы обще-

¹⁷⁹ См. напр.: *Галагузова М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998 – Вып. 3. – С. 168 – 184; *Козлов А.А.* Социальная работа за рубежом: Состояние, тенденции, перспективы. – М., 1998; *Лифинцев Д.В.* Теория и практика социальной работы в США: Монография. – Калининград, 2004; *Мюллер К.-В.* Социальная педагогика и социальная работа как две родственные сферы деятельности в историческом опыте Германии // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2000. – Тюмень, 2003. – С. 27 – 30; *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт.* В 2 т. / Под ред. Т.Ф. Ярковой и В.Г. Бочаровой – М.; Тула, 1993. – Т. 1; *Теория поведения и практика социальной работы (Сводный реферат)* // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – Сер. 11: Социология. РЖ / РАН, ИНИОН. – М., 1994. – № 3. – С. 75 – 94; *Фирсов М.В.* Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики. – М., 2002; *Buchka M.* Sozialpädagogik im Wandel der Zeit // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. – Berlin, 1992.

¹⁸⁰ См.: *Социальная педагогика: Курс лекций под ред. М.А. Галагузовой* – М., 1999; *Улендорф В.* Генеральные линии исторической социальной педагогики // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. – М., 2001. – С. 110 – 119; *Niemeyer Ch., Schröer W., Bennisch L.* Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. – Weinheim u. München (Juventa) 1997; *Peukert D.J.K.* Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. – Köln, 1986.

ственно-государственного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новое – «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становится некорректной. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии. В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах обучения и воспитания «аномальных людей». Реализация этих подходов нашла свое отражение в развитии педагогической и социокультурной анимации во Франции (Р. Торайя), в Швейцарии (Г. Амман). В Германии активно разрабатываются такие направления педагогической деятельности, как «педагогика наркотиков» (Н. Виланд), «общественное вспомоществование молодежи», «педагогика досуга» (Э. Грэслер), «открытая работа с молодежью» (К.В. Мюллер, Х. Гизеке, В. Толе и др.)¹⁸¹. В Бельгии, а также в той части Западной Европы, где говорят на нидерландском языке, используется термин «ортопедагогика», близкий к понятиям «социальная педагогика» и «специальная педагогика»¹⁸². В США, во Франции популярными становятся идеи поликультурного (мультикультурного) воспитания (Дж. Бэнкс, С. Нието и др.), выполняющего частично функции гражданского, интернационального воспитания¹⁸³. М.М. Плоткин замечает, что социальная педагогика «постепенно институционализиру-

¹⁸¹ *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы* / Под ред. проф Ф. Прюс и д-ра Ф. Беттмер. – М., 2001.

¹⁸² *Бильбет Б.* Ортопедические воззрения во фламандском сообществе // *Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.* – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 219 – 225.

¹⁸³ См.: *Бэнкс Дж.* Мультикультурное образование: цели и измерения // *Новые ценности в образовании: Культура и мультикультурная средняя школа.* Вып. 4. – М., 1996. – С. 15 – 19; *Наушабаева С.У.* Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // *Педагогика.* – 1993. – № 1. – С. 104 – 110 и др.

ется как теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», как работа в социуме»¹⁸⁴.

Научная дискуссия о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы (Е. Моленхауэр, Г. Пфаффоренберг, Х. Мискес, А. Флютнер и др.) привела к постепенному пониманию слияния этих дисциплин, хотя и не до конца. Однако в западной научной традиции постепенно складывается признание того, что спектр, который должны затрагивать социальная работа и социальная педагогика, может быть охарактеризован понятием «социальная работа» как ответ на социальные недостатки; государственные мероприятия по оказанию помощи в трудной ситуации, с одной стороны, и культурная образовательная деятельность – с другой; как помощь по адаптации в обществе или критика и изменение общества; как попечение (социальное обеспечение) и контроль или помощь и самопомощь. К.-В. Мюллер пишет: «Когда социальную работу выделители из контекста библейского сострадания самаритян, которые помогали пострадавшим от разбойного грабежа на дорогах, когда помощь стала формой самопомощи и формой поддержки нуждающимся, только тогда понятие «помощь» приобрело педагогический смысл»¹⁸⁵. Становится ясным, что проблема воспитания не может быть решена без привлечения общественных ресурсов и создания необходимых социальных предпосылок. Новые принципы, ставшие основой для единого осмысления проблем, касающихся человека в сфере социализации и ресоциализации человека, постепенно привели к интеграции понятийных полей, которая осуществляется сегодня не только на основе общих подходов к клиенту и принципов организации деятельности, но и на базе использования общих техник и методик взаимодействия.

Содержание образа социального воспитания в контексте теории социальной работы тесно связано с представлениями о помощи. Кризис идеалов и поведения учащихся в условиях «высокой современности» усиливает «феномен риска» (П. Штомпка), который заключается в том, что не только увеличиваются и усиливаются факторы риска, но и восприятие их становится гораздо более острым: универсализация и глобализация риска (возможность глобальных бедствий

¹⁸⁴ *Плоткин М.М.* Социальное воспитание школьников. – М., 2003. – С. 52.

¹⁸⁵ *Мюллер К.-В.* Указ. соч. – С. 30.

для всех), институционализация риска (появление организаций, принимающих риск в качестве собственного действия), усиление риска побочного эффекта. Обостряется и субъективное ощущение риска, все это приводит к «непрозрачности», нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни. В связи с этим становится актуальной специально организованная помощь по предупреждению или восстановлению социальных возможностей человека.

Оценивая проблемы человека через призму «задач развития», педагогическая помощь, которая может быть предложена, осуществляется как сопровождение детей и подростков в диапазоне рискованных жизненных возможностей, как развитие их способности узнать существующие риски. К средствам такого сопровождения может быть отнесено все, посредством чего подрастающие учатся воспринимать свое поведение, устанавливать контакт со своими чувствами, даже если они не только приятны, и осознавать проблемы, связанные с психическим напряжением в контакте с другими людьми, т.е. помощь в развитии психосоциальной компетенции.

Проблема человека характеризуется либо как ситуация, в которой человек испытывает внутренние затруднения в самоопределении и самореализации; либо как ситуация внешнего конфликта человека и общества, проявленная в разнообразных социальных девиациях. Соответственно, помощь рассматривается как стимулирование самого человека в стремлении решить проблему (фокусирование на субъективном аспекте социальности) или как изменение внешней социальной ситуации при помощи внешних средств (объективный аспект социальности)¹⁸⁶.

Так, «предупреждающее вмешательство» (К. Хуррельманн) представляет собой комплекс средств, направленный на уменьшение расхождений между компетенциями действий индивида и способами, с помощью которых в возможной для себя форме использования их эффективности он борется, с одной стороны, с жизненной ситуацией, а с другой – с социальными требованиями среды. Основания для вмешательства – стремление к укреплению потенциала социальной поддержки индивида как со стороны формальной, так и

¹⁸⁶ См., подроб.: *Теория социальной работы на пути к самоопределению, образованию и практике* (Книга для социального работника и социального педагога). – М., 1994.

неформальной систем среды, а также усиление компетенций действия индивида, необходимых для преодоления социальной ситуации. Опирающаяся на концепции Э. Эриксона и К. Хуррельманна «педагогика наркотиков» (Н. Виланд) исходит из целесообразности сопровождения подростков в их «столкновении» с существующей культурой потребления наркотиков, так, чтобы они смогли создать для себя удовлетворительную социальную позицию как потребители наркотиков или как воздерживающиеся от потребления наркотиков¹⁸⁷.

В «гештальт-педагогике» (Ф. Перлс, О.А. Буров) особое внимание уделяется развитию когнитивной, аффективной сфер, которые обеспечивают идентификации и символизации (игры, фантазии, медитации), в конечном итоге облегчают межличностное взаимодействие и групповую интеракцию. «Педагогика групповой активности» (К. Молленхауер) использует идеи групповой активности (группа как оптимальная среда для закрепления демократического поведения) для воспитания молодежи в экстремальных ситуациях (Институт педагогики групповой самоактивности, Висбаден, 1949). Приведенные педагогические концепции концентрируют внимание на поддержке показателей индивидуального развития человека, связанных с выбором собственного понимания социальной ситуации и себя в ней.

Благодаря распространению и ориентации педагогических установок на повседневную жизнь, «жизненный мир», «жизненные отношения», концепции индивидуальной помощи активно используют групповую и консультативную работу (Ф. Эгель, Ф. Нестманн, А. Фромман), многовариативность ассортимента услуг (В. Толе), «менеджмент поддержки» (Вендт). Иными словами, в контексте помощи как составляющей процесса социального воспитания актуализируются все средства, которые способны развивать «коммуникативную чувствительность» человека, являющуюся базой для попыток интерпретации и понимания себя и «другого». Эти средства и методы пытаются «не связывать обеспечение помощи с обязательством на дальнейший образ жизни, а стараются создать с помощью предостав-

¹⁸⁷ См., напр.: Kraus G., Zauter S. Integration oder Ausgrenzung – Zum Umgang mit Drogen und Drogenkonsumentinnen in der offenen Jugendarbeit // Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis – 1995 – Heft 1. – S. 79 – 98; Wieland N. u.a. Ein Zuhause – Kein Zuhause. – Freiburg: Lambertus, 1992.

ления ресурсов места помощи, которые могут быть использованы нуждающимися в помощи под собственную ответственность»¹⁸⁸.

Наряду с этим широко распространены подходы к помощи, основанные на необходимости совершенствования социальных механизмов, способствующих формированию социально одобряемого поведения, расширению спектра приспособительных стратегий и пр. Очевидно, что решение достаточно большого класса проблем (сиротство, наркомания, беспризорность и пр.) зависит от благосостояния общества косвенно или прямо. Идеи социального планирования (Г. Флессер), общественного вспомоществования, «коммунальной политики» (Б. Шайд) способствуют поддержанию социальной справедливости, социального мира. Благодаря совершенствованию данных педагогических установок функция индивидуальной помощи в социальном воспитании – поддержать человека в ситуациях социализации, когда его возможности недостаточно развиты, чтобы разрешить проблему, представляющую угрозу человеку или окружающим.

Педагогический образ социального воспитания затруднен также вследствие сложности развития собственно педагогического дискурса в зарубежной педагогике во второй половине XX века¹⁸⁹.

Прежде всего, это нашло свое выражение «в углублении проблемы демаркации понятий «образование» и «воспитание» (С.К. Булдаков), что потребовало определения объема и дифференциации собственно воспитания от обучения и от образования. К.-П. Райн констатирует, что фактически существующая корреляция между «воспитанием» и «образованием» повсюду в немецкоязычной литературе, посвященной науке о воспитании, воспринимается как данность¹⁹⁰. Для англоязычной традиции

¹⁸⁸ Юнгблот Г.И. Вклад в предметно-организационный метод социальной педагогики в помощи наркоманам // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. – М., 2001. – С. 274.

¹⁸⁹ См., напр.: Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999; Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика. – Человек. – 2001. – № 3. – С. 5 – 17; № 4. – С. 18 – 27; Шварцман К.А., Коновалова Л.В., Крутова О.Н. Воспитание: Новые подходы к вечной теме. Философия и этика воспитания. – М., 1993 и др.

¹⁹⁰ См.: Rhein K.-P. Jonas Kohn pädagogische Theorie und Werstphilosophisch Grundlage. – Inaug. Dessert. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität. – Bonn, 1984.

понятия «образование» и «воспитание» еще более сближены, хотя вряд ли представляется возможным говорить о продуктивности подмены этих понятий, на что обращают внимание отечественные исследователи (Ю.И. Кривов, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин и др.). Таким образом, делает вывод С.К. Булдаков, – «хотя теоретики образования (особенно в немецкоязычной традиции) пытаются удержать и уточнить смысловое различие между образованием и воспитанием, это различие становится все более исчезающим, трудноуловимым на теоретическом уровне. Сегодня все характеристики образования можно отнести к широко понимаемому воспитанию и наоборот»¹⁹¹. На уязвимость подобного воззрения обратил внимание Н.С. Розов, заметив, что «отказ образовательных систем от воспитания, имеющий широкое распространение в либеральных странах Запада, ведет к известным негативным последствиям: равнодушию, социальному эскапизму, отсутствию или ограниченности духовных запросов... Человеческие качества могут быть любыми, но общезначимые ценности должны быть защищены. Воспитательную функцию нельзя отменять, однако образовательная ценность в аспекте образования должна быть сформулирована по-новому»¹⁹².

Проблемы воспитания оказываются содержательно «упакованы» в контекст образования (Ж. Делор, Дж. Агасси, Э. Харнетт, М. Нейш и др.)¹⁹³ или социализации (Л. Колберг, Дж. Коулмэн, Б. Кларк и

¹⁹¹ Булдаков С.К., Субетто А.И. *Философия и методология образования*. – СПб., 2002. – С. 35.

¹⁹² Розов Н.С. *Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире*. – Новосибирск, 1993. – С. 321.

¹⁹³ См., напр.: Булдаков С.К. *Указ.соч.*; Гайсина Г.И. *Образование как социокультурный феномен*. – М. – Уфа, 2000; Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. – М., 1998; Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. *Введение в философию образования*. – М., 2001; Кумбс Ф.Г. *Кризис образования в современном мире: Системный анализ // Пер. с англ.* – М., 1970; Новиков А.М. *От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества // Народное образование*. – 2005. – № 6. – С. 201 – 207; *Педагогика народов мира: История и современность*. – М., 2001 и др.

др.)¹⁹⁴. Содержание воспитания рассматривается в связи со школьным воспитанием (Э. Шартъе, Т. Мак-Даниел, С. Ваймер, Дж. Хопкинс и др.), нравственным воспитанием (Д. Ховард, Дж. Бенсон и др.), гражданским воспитанием (А. Берти, Н. Грант, Ф. Феррер, З. Люхтенберг и др.), поликультурным воспитанием (Дж. Бэнкс)¹⁹⁵. Сложность анализа данных сюжетов усугубляется наличием естественной мировоззренческой интерпретации исследователей по поводу данных проблем, которая органична любому теоретическому анализу и чрезвычайно выражена в науке постнеклассического вида. Все это затрудняет собственно теоретическое выделение социального воспитания как специфического вида и позволяет довольно широко трактовать его сущность или игнорировать вовсе.

Признавая особое значение информации и знания в постиндустриальном обществе¹⁹⁶, мы считаем очевидным, что образование становится важнейшей составляющей процесса социального воспи-

¹⁹⁴ См., напр.: *Голованова Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка. – СПб., 2004; *Кривов Ю.И.* О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11 – 22; *Никандров Н.Д.* Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М., 2000; *Петрищев В.И.* Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века. – Красноярск, 1992; *Пилиповский В.Я.* Концепции социализации в западной педагогике // Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе. Сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 4 – 31 и др.

¹⁹⁵ См., напр.: *Джуринский А.Н.* Развитие образования в современном мире. – М., 2003; *Наушабаева С.У.* Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104 – 110; *Норланд Е.* Воспитание в эпоху глобальных проблем: Размышления о новой парадигме // Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество. – М., 1993. – С. 8 – 28 и др.

¹⁹⁶ Подроб. см.: *Вульфсон Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999; *Гинецинский В.И.* Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10 – 15; *Делор, Ж.* Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3 – 16; *Джуринский А.Н.* Развитие образования в современном мире. – М., 2003; *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ // Пер. с англ. – М., 1970; Педагогика народов мира: История и современность. – М., 2001. *Штомпка Петр.* Социология социальных изменений / Пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. – М., 1996 и др.

тания. Как отмечает П. Штомпка, «в системе ценностей и все более широко обсуждаемых в повседневной жизни тем («осевой принцип») на первый план выдвигается тяга к знаниям и их получению с помощью различных форм систематического образования»¹⁹⁷. Чтобы подчеркнуть этот аспект, Питер Дрюкер говорит об «обществе знаний», Ж. Делор – об «обществе образования», Х. Байнхауэр и Э. Шмакке – об «эпохе образования». Усиление социальной функции образования выражается среди прочего в том, что оно воспринимается как фактор социальной мобильности (В.И. Гинецинский); средство трансляции культуры, обеспечивающей и адаптацию человека к условиям социума, и развитие его субъектности (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов); институт социальной стабилизации общества и пр. Реализация этих функций связана с внесением в педагогический процесс содержания, способствующего социализации человека, следовательно, носит социально-воспитательный характер.

В «сциентистски-ориентированных педагогических концепциях» (О.Д. Федотова) образование призвано фиксировать внешние поведенческие проявления в соответствии с социальными стандартами (Ф. Бинненфельд). Воспитателю придается функция контролера, «оператора», регулирующего через поощрения и наказания процесс приспособления «человеческого сырья» к внешним условиям, расширяющего границы его поведенческого репертуара в нужном направлении. Теория «оперантного обучения»¹⁹⁸ (В. Брецинка) и теория «обучения по модели» (Р. Тауш и М. Тауш, Р. Гагне) в Германии связывают ценность воспитания с тем, насколько оно способствует росту адаптивных механизмов человека, помогающих достичь намеченных результатов в социуме. Внимание к внутреннему миру человека определено выработкой социально одобряемого образца действия и введения его во внутренний мир личности извне.

Но цели образования в постиндустриальном обществе связаны не столько с формированием вполне конкретных «знаний – умений – навыков», сколько с необходимостью уточнения человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворе-

¹⁹⁷ Штомпка, П. Социология социальных изменений. – М., 1996 – С. 115.

¹⁹⁸ Brezinka W. Grundegriffe der Erziehungswissenschaft. Kritik, Vorschläge. – München / Basel, 1974. – S. 84.

чивого мира вокруг себя. На первый план в связи с этим выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. Сказанное означает: все, что предлагается обучающемуся, должно быть проработано с учетом возможной рефлексивной позиции, такого способа овладения содержанием, который указывает смысловые контексты изучаемого. Реализация данного аспекта содержания образования, которое имеет отношение к социальному воспитанию, стало возможным благодаря развитию «феноменологического направления» в педагогике.

Исследователи (И.Д. Демакова, О. Лузина, О.Д. Федотова, В.Я. Пилиповский и др.) связывают данную направленность западной педагогики с активной теоретической адаптацией идей феноменологии, экзистенциализма, интеракционизма, гуманистической психологии к анализу воспитательных проблем. В этом педагогическом направлении социальное воспитание реализуется через идеи понимания и переопределения социальной ситуации. Для этого в процессе обучения акценты должны быть сделаны на эмоционально-личностную сторону, которая позволяет актуализировать субъективное переживание объективных ситуаций. Это нашло свое выражение в ряде педагогических идей как социально-воспитательных:

- коллективный поиск «множественности истин» («ситуационно-дискуссии» М. Белл-Гредлер, Р. Дюк, Д. Тэггер);
- «процессуально-теоретическая дидактика» (В. Шульц), в которой содержание обучения должно быть связано с социальным и эмоциональным опытом ученика («компетентность, солидарность и автономия»);
- «поисковый подход» (Ч. Ратбоун), направленный на создание открытой атмосферы на занятиях, способствующей «активному учению» и приобретению непосредственного и ценного познавательного опыта;
- концепции социального обучения (Г. Рот) ориентированы на включение в диалог различных культур, межкультурные взаимодействия, чтобы обеспечить процесс энкультурации – вхождения, интеграции в культуру другого народа за счет присвоения ее наиболее типичных и выразительных образцов и пр.

Все вышесказанное еще раз позволяет признать, что образование в постиндустриальном обществе – это не только систематическое

обучение (изучение фактов), но развитие ряда навыков, таких, как: адаптироваться, быть лидером, работать как самостоятельно, так и в команде, – т.е., фактически, речь идет о социальном воспитании как освоении социальных компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе. Исследования западных концепций социальной компетентности¹⁹⁹ 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.). Социальная компетентность, таким образом, «является конгломератом знаний, умений и действий, ориентированных на среду обитания и ситуации повседневности, – подводит итог анализу западных концепций проблем формированию социальной компетентности В.М. Басова. – Ее содержание включает информированность о социальной жизни, готовность вести диалог с другими людьми, способность принимать решения в соответствии с определенными нормативными требованиями конкретного социума, наличие первичных способов жизнедеятельности»²⁰⁰.

Концепция «Воспитание в духе зрелости» (Т. Адорно, 1970), сформулированная на основе идей Франкфуртской школы (Ю. Хабермас, Г. Маркузе, Т. Адорно), определяет в качестве цели воспитания – достижение автономности, компетентности, зрелости человека, обладающего критичностью мышления, что соответствует «компетентностной триаде»: ребенок должен обладать «я-компетенцией» (разбираться в своем внутреннем мире); «предметной компетенцией» (разбираться в мире вещей); социальной компетенцией (уметь строить рационально свои отношения с внешним миром, выстраивать иерархию личностных целей, гармонизировать их с общественными)²⁰¹.

Одним из наиболее развитых и разработанных направлений в теории формирования социальной компетентности стали коммуникативные концепции, формирующиеся в рамках интеракционизма,

¹⁹⁹ См.: Басова В.М. Указ. соч.; Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002; Ромулус О.В. Социальная компетентность как одна из базовых характеристик личности // Человек и общество: история и современность. – Воронеж, 2003 и др.

²⁰⁰ Басова, В.М. Указ. соч. – С. 33 – 34.

²⁰¹ Adorno T. Theorie der Halbbildung // ders. Soziologische Schifften. – Bd. 1. – Frankfurt, 1979. – S. 93 – 161.

считающие личность продуктом ролевого взаимодействия между людьми. Определяя значимость коммуникативных навыков, К.А. Бозер пишет: «...коммуникативная компетентность становится фактором, определяющим, будет ли это обновление духовной сферы, которое станет платформой социальной активности, осуществляться демократическим путем или навязываться силой»²⁰². Развитие коммуникативности рассматривается как одна из важнейших задач школьной социализации. Интеракционистская теория стимулирует разработку методик регулирования социального поведения, в которых акцент делается на развитие коммуникативных способностей и становление личности в ситуациях общения и взаимодействия. В обучении учащихся коммуникативности – средство успешной интеграции индивида в социальную структуру общества на основе достижения взаимопонимания в процессе «коммуникативного обмена».

«Коммуникативная дидактика» (К.Н. Шеффер, К. Шаллер, Б. Крамер) разрабатывает пути устранения психологических барьеров, мешающих продуктивному общению, а также способы группового взаимодействия. «Такая дидактика, которую мы называем коммуникативной и эмансипирующей, вместо парного отношения «учитель – ученик» выдвигает классную группу и ее субгруппы, к которым относится и учитель, как организующую категорию, и которая позволяет выделить педагогический и демократический принцип широкой основы взаимодействующих друг с другом участников коммуникации...»²⁰³. Для развития навыков коммуникативного исполнения социальных ролей предлагается широкое использование тренингов коммуникативной компетентности, которые способствуют гибкости в общении, способности к преодолению конфликтов, поиску компромиссов, способности отстаивать свою точку зрения. В целом исследователи характеризуют средства коммуникативной дидактики как эффективные для социально-эмоционального развития учащихся.

Организация коммуникативного процесса направлена на создание условий для того, чтобы учиться понимать и оценивать содержа-

²⁰² *Bowers C.A.* A dialectic of nihilism and the state: implications for an emancipating theory of education // *Educational Theory*. – 1986. – V. 36. – № 3. – P. 225.

²⁰³ *Schaffer K.N., Schaller K.* Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. – Heidelberg, 1971. – S. 123.(402)

ние ситуации, соотносить свое поведение с социальным контекстом. Для этого используется широкий спектр условий, таких, как: наличие в малой группе отношений, при которых учащийся не опасается выразить свое несогласие и имеет возможность выразить свою точку зрения; активно стимулируемое учебное сотрудничество (Р. Славин, Д. Соломон, Й. Шаран, Н. Грейвс, Д. Джонсон); вербальные и невербальные формы общения на уроках как способы конструирования педагогически целесообразных отношений между учителем и учеником; дискуссии, в результате которых достигается баланс индивидуального и группового мнения (Г. Пиннел, Л. Баркер) и пр.

Таким образом, межличностная компетентность, коммуникативность оказываются такими качествами, благодаря которым учащиеся могут выступать активными субъектами социализации, а школьное образование выступает как центральное место формирования социальной компетентности и, следовательно, решения задач социального воспитания. В связи с проблемами «школьной социализации» актуализируются проблемы социального поведения, приобретение опыта социального взаимодействия, который обеспечивается наличием / отсутствием у человека определенных знаний, умений, навыков, способов общения, мышления и деятельности, стереотипов поведения, переживаний и ощущений, позволяющих человеку интегрировать ценностные ориентации и социальные установки.

В социологическом, социально-психологическом знании формируются представления о социальном взаимодействии как средстве повышения эффективности процесса обучения и актуализации его возможностей для решения социально-педагогических проблем ребенка. Различная ориентация этого знания (психоаналитическая, бихевиористская, интеракционистская)²⁰⁴ «задает» различный угол зрения на организацию взаимоотношений между всеми субъектами образования (дети, педагоги, родители), вопросы лидерства и пр. В результате складывается вывод о том, что затруднения в обучении вызываются, среди прочего, проблемами, которые связаны с процессами социального развития (конфликты со сверстниками, низкий уровень коммуникативных умений, отсутствие взаимопонимания

²⁰⁴ См: *Расчетина, С.В., Зайченко О.М.* Социодидактика: История и теория социальной педагогики: Монография. – Великий Новгород, 2003.

с окружающей средой). Кроме того, затруднения в образовательном процессе могут усилить проблемы во взаимоотношениях с социальной средой (повышение конфликтности, затруднения в контактах). Формирование эмоционально стимулирующей среды обучения, обеспечивающей индивидуализированную психологическую поддержку, становится катализатором не только успешного учения, но и социализации.

Так, например, «эмансипаторское направление» настаивает на предоставлении детям не регламентированной свободы, что выражается в ликвидации оценок, экзаменов и пр. (И. Бекк, М. Клеменс, Ф. Генрих, В. Маркет), вследствие чего обеспечивается развитие свободной личности демократического общества. Немецкая социальная педагогика уделяет особое внимание традиции работы с детьми и юношеством (Х. Гизеке, Ф. Крафельд, Б. Мюллер, Л. Бенишь, Д. Пойкерт и др.), представленной чрезвычайно широкими полями действия: коммунальная забота о юношестве, работа с молодежью в местах отдыха, детские и юношеские консультации, социально-политическое образование молодежи и пр. При всем многообразии содержание этой деятельности направлено на переживание и опыт, следовательно, становится составляющим процесса социального воспитания.

Онтологический компонент теоретического образа социального воспитания. Развитие постнеклассической рациональности в постиндустриальном обществе привело постепенно к диффузии предметно-теоретической проблематики социального воспитания. Мы вынуждены говорить об имплицитной представленности теоретического образа социального воспитания, который может быть выделен рефлексивно на основе анализа различных источников, относящихся к разным областям социально-гуманитарного знания.

Так, содержательно проблематика социального воспитания присутствует в многочисленных исследованиях проблем социальной адаптации (Т. Парсонс, К. Данзингер, Т. Шибутани, Г. Гартман, Л. Бристоль и др.)²⁰⁵: поиск оптимальных стратегий, механизмов и приемов социальной адаптации личности к различным общественным условиям, влияниям и социальным общностям – семье, малой группе, профессиональным сообществам, политическим режимам,

²⁰⁵ См.: Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск, 2002.

культурам и т.д.; социальной компетентности (М. Форверг, Х. Шредер, В.-П. Биби и др.)²⁰⁶. Благодаря такому подходу возможно формирование сложного, многогранного, не редуцированного к единой исходной посылке теоретического образа социального воспитания как составной части педагогической реальности (или, точнее, реальностей), изучаемого в контексте различных эпистемологических традиций и новаций, познавательных целей, установок и средств.

Цели и задачи социального воспитания в постиндустриальном обществе рассматриваются в связи со спецификой реализации «многомерного человека». Философско-антропологические концепции в центр внимания ставят проблемы формирования человека как социального существа на основе многообразия определений человека (О. Больнов, Й. Петерсен, Г. Райнерт, Г. Рот и др.)²⁰⁷. В предисловии к книге «Теории и понятия педагогической антропологии» (1994), выпущенной под редакцией Й. Петерсена и Г.Б. Райнерта, выделены наиболее артикулированные проявления человека как²⁰⁸:

- «homo educandus и educabilis», т. е. как существо, воспитуемое и нуждающееся в образовании (А. Флитнер, Г. Рот);
- «открытая система» (О. Больнов, И. Дерболов, В. Лох);
- «политическое животное»; проявляющее себя в модусе социального и индивидуального самоосуществления (М. Бубер, Э. Левинас, Т. Адорно, В. Клафки);
- как анаграмма, поэтический текст (Ж. Деррида, М. Фуко, К. Гирц);
- «homo absconditus», обнаруживаясь в модусе рефлексивности и двоякой историчности (Д. Кампер, Л. Мелленхауэр, Х. Вулф) и др.

Отныне человек – это не только то, кем он уже является, но и то, кем он сам себя делает и создает. Человек оказывается существом,

²⁰⁶ См.: *Басова В.М.* Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома, 2004.

²⁰⁷ См., напр.: *Огурцов, А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб., 2004; *Он же.* Педагогическая антропология: поиски и перспективы // *Человек.* – 2002. – № 1. – С. 71 – 87; *Талалова Л.Н.* Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий. – М., 2003; *Theorien und Konzepte der pädagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert.* – Donauworth, 1994 и др.

²⁰⁸ *Theorien und Konzepte der Pädagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert.* Donauworth, 1994. S.19 – 20.

которое принципиально зависит от самоинтерпретации (Э. Финк) и самосознания (К.Х. Дикопп).

Признание «понимания себя» наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия меняет акценты в представлении о социальном способе существования, который не только задается извне, скорее, коренится в понимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому миру. При этом происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу 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 самооценности личности, формированием ее самосознанием, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. «В «интимистском» обществе, которое все мерит на «аршин психологии», – как это отмечает Д. Рисмен, – аутентичность и искренность становятся главными добродетелями, и индивиды, поглощенные своим собственным «Я», оказываются все более неспособными «играть» социальные роли: мы стали актерами, лишенными искусства»²⁰⁹.

Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общежития рано или поздно приводят к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. Как итог, личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной и к индивидуальной самореализации. И.С. Кон вслед за Э. Динером утверждает, что деиндивидуализация притупляет остроту самосознания и принижает значение «Я», что в итоге приводит к снижению чувства социальной ответственности субъекта.²¹⁰ Можно с уверенностью утверждать, что правомерен и обратный процесс: десоциализация личности приводит к разрушению «Я». Разрыв между ценностями

²⁰⁹ Цит. по: *Липовецки Ж.* Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. – СПб., 2001. – С. 100.

²¹⁰ *Кон И.С.* «Я» как историко-культурный феномен // Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 1999. – С. 236.

личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т.к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

Представления об обществе постиндустриального типа (М.П. Лезгина) либо как сверхиндустриальном, основанном на материальных основах, научно-техническом прогрессе, либо как социально-стабильном влияют на обоснование целевого компонента социального воспитания. В первом случае все проблемы общества решаются путем выбора адекватной технологии. На этом основываются *нетехнократические концепции* (Д. Белл, Дж.К. Гэлбрайт, Ю. Хабермас, А. Веллмер, Г. Миалере); *эколого-технократические концепции* (Б. Коммонер) воспитания, в которых достаточный уровень образованности человека становится главным средством эффективного и рационального социального существования (разрешение любых конфликтов, формирования демократичности, толерантности и пр.).

Во втором случае – ориентация не на прогресс, а на достижение состояния надежной социальной стабильности, не зависящей от материального уровня общества, составляет основу *эколого-гуманитарных концепций* (Л. Мэмфорд, А. Тоффлер) и *социогуманитарных концепций* (Г. Кюнг, Т. де Шарден, В. Шубарт) воспитания. Признание первичности экзистенции по сравнению с внешним, социальным планом; потребность человека в творческом самовыражении, роль эмоционального переживания, – все это актуализирует процессы индивидуально приобретаемого и переживаемого опыта.

В связи с этим возникает вопрос о том, что следует принять в качестве приоритетного, основополагающего: суверенный индивидуализм личности, ограниченный лишь суверенностью других личностей, или свободу как некий нормативный параметр, детерминированный социально-групповыми интересами. Так, Д. Белл, характеризуя постиндустриальное общество, говорит о том, что оно «предполагает скорее кооперацию и взаимодействие, чем координацию и иерархию. Таким образом, постиндустриальное общество является также и коммунальным обществом, то есть обществом, в котором социальной единицей является скорее организованная группа, чем индивид, и решения должны быть достигнуты скорее через

государственное устройство, чем рынок – путем коллективных переговоров между неправительственными организациями с участием правительства».²¹¹ Решение проблемы «социальное – индивидуальное» оказывается связано с этическим аспектом.

Нравственность как направленность задач социального воспитания выражается и в том, что в постиндустриальном обществе актуализируется задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, подкрепленного достаточно прочными научными знаниями. Должно быть достигнуто «осознание того, что наше поколение – первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подорвут будущее наших детей»²¹². Актуализируется требование согласованности самореализации и соборности, «мужество быть собой и мужество быть частью какого-то сообщества, отдать себя общему делу» (П. Тиллих). В этих аспектах миссия социального воспитания видится как нормативно-ориентирующая общество и человека в интересах выживания самого постиндустриального общества и мира и человека как части этого мира (экологического, материального, социального).

Наряду с подобной «макроориентацией» целеполагание социального воспитания под влиянием гуманистических идей учитывает смену приоритетности в развитии и реализации потребностей человека (В. Шубарт, Г. Кюнг). В дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким, как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) необходимо развивать потребности в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими». На смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность приходит значительно возросшая потребность в человечности, воображении, спонтанности, эмоциональности, теплоте и нежности. Речь идет о воспитании меры внушаемости (способности подчиняться, принимать участие) и самостоятельности, что в

²¹¹ Белл Д. Культурные противоречия капитализма // Этическая мысль. – М., 1991 – С. 245

²¹² Браун Л.Р., Вольф Э.К. Авторское предисловие // Мир восьмидесятых годов: Сб. обзор. ст. из ежегодников. – М., 1989. – С. 12.

конечном итоге обуславливает пассивность или решительность человека. По мнению О. Больнова, «одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, – осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни»²¹³. Подобный подход к формулированию задач социального воспитания представляет его как экзистенциально-феноменологическую идею, обеспечивающую развивающую миссию социального воспитания.

Следовательно, представления о задачах социального воспитания в постиндустриальном обществе характеризуют не только «макроуровень» социальности: обеспечение возможности человеку быть частью сообщества (социальной группы, и пр.), но и «микроуровень» социальности: возможность выражения, реализации своей уникальности, обособленности, экзистенциальной сущности в реальных социокультурных условиях. Причем, подобная двуплановость задач как раз и обеспечивает «многоуровневость» человеческого бытия (как части целого, как уникальной целостности и пр.).

Теоретическое определение социального воспитания в постиндустриальном обществе возможно как принципиальное многообразие концепций и образов, в которых отражается процесс становления человеческой идентичности в общем для всех («интерсубъективном») жизненном пространстве. Позитивный смысл такой позиции состоит в том, что выдвигается требование привлекать к обсуждению большее число разнообразных точек зрения, благодаря этому в социальном воспитании признается возможность существования различных линий поведения, каждая из которых лишь одна из возможных в большой совокупности иных других.

Специфика анализа теоретических образов нацелена на выявление теоретического контекста, а не на анализ реальных воспитательных практик. Как уже было отмечено, это приводит к парадоксальному выводу: в доступных нам текстах понятие «социальное воспитание» в явном виде фигурирует крайне редко, то есть, рассматривая теоретические образы социального воспитания, мы

²¹³ *Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften // München, 1982. – Bd.1. – S. 176.*

фактически анализируем то, чего в текстах казалось бы и нет вовсе. В объяснении данного парадокса мы будем исходить из общенаучного принципа дополнительности Н. Бора, который среди прочего постулирует: «...глубокий анализ любого понятия и его непосредственное применение взаимно исключают друг друга»²¹⁴. Очевидно, что речь здесь идет о том, что в процессе любого практического использования понятия мы не можем дать его точное определение, а, дав таковое, мы тут же теряем возможность его утилитарного применения. В контексте нашей работы это означает следующее.

Во-первых, постнеклассическая научная рациональность не приемлет поиска однозначного и единственно верного ответа на теоретические вопросы, манифестируя принцип многообразия возможных концептуализаций и теоретизаций изучаемого объекта.

Во-вторых, наличие многообразных педагогических практик социального воспитания затрудняет их понятийно-категориальную строгую экспликацию; но в то же время любая понятийная категоризация данного феномена приводит к утрате целого ряда возможностей по его практическому воплощению.

И, наконец, *в-третьих*, специфика социального воспитания в постиндустриальном обществе претерпевает качественные изменения. Если в традиционном обществе основным носителем социальности в воспитании выступает семья, в индустриальном – школа, то в постиндустриальном – средства массовой информации и обыденный, не проблематизированный в научном плане социальный контекст жизнедеятельности человека. Утрата однозначности понятия «социальное» приводит к утрате строгости в экспликации и самого социального воспитания. «Исчезновение», «вымывание» понятия «социальное воспитание» в постиндустриальном обществе – это, с нашей точки зрения, вполне естественная реакция современного гуманитарного знания на объективные изменения способов интерпретации и теоретизации социальных феноменов. Теоретический образ социального воспитания в постиндустриальном обществе видится нам как процесс непрерывного становления / уточнения социальной идентичности человека в его интересубъективном жизненном пространстве.

²¹⁴ Бор Н. Избр. науч. тр. Т. II. – М., 1971. – С. 58.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При постижении специфики и логики исторического генезиса (эволюции) теоретических образов социального воспитания педагогика сталкивается с очевидными затруднениями не только практического (нет соответствующих исследовательских алгоритмов анализа), но и теоретического (до конца не ясно, какие теоретико-методологические исследовательские основания наиболее адекватны при изучении данной научной проблемы) характера. Причины сказанного таковы: *во-первых*, явно недостаточный уровень теоретико-методологической рефлексии порождает известную расплывчатость и неопределенность онтологического (т.е. сущностного) статуса феномена социального воспитания; *во-вторых*, отсутствие в науке конвенционального понимания феномена социального воспитания, связанного с тем, что в педагогике до сих пор не ставилась задача изучения ни самих теоретических образов социального воспитания, ни их эволюции; *в-третьих*, расплывчатость вопроса о том, сколь полно и адекватно различные теоретические образы способны проявить истинную сущность феномена социального воспитания; и, наконец, *в-четвертых*, смутность вопроса о том, может ли эволюция теоретических образов социального воспитания привести к единственному и окончательному (в эссенциалистском смысле) пониманию истинной сущности социального воспитания или же удел педагогики – это лишь нескончаемый поиск принципиально недостижимого научного идеала среди равноправных и равноценных теоретических образов социального воспитания? Не претендуя на полномасштабный охват всего комплекса онтогносеологических и эпистемологических затруднений, возникающих при изучении научной проблемы исторического генезиса теоретических образов социального воспитания, и ясно представляя масштабы возможных затруднений, мы проанализировали и предлагаем ряд путей по ее комплексному разрешению.

Анализ эволюции теоретических образов социального воспитания позволил выявить, с одной стороны, обусловленность гносеологического компонента характером научной рациональности классического, неклассического и постнеклассического типа. С другой стороны, независимо от типа научной рациональности приращение

научно-педагогического знания в области понимания социального воспитания связано не просто с отдельными идеями (изначально обозначившимися в доиндустриальную эпоху), но с целыми «идейными комплексами» (Ю.Н. Давыдов), тяготеющими либо к нормативно-объясняющему, либо к интерпретативно-понимающему подходу, ставшими отправными пунктами для становления и развития теории социального воспитания и сохранившими свое самостоятельное значение в составе современной педагогической теории.

Общенаучная позитивистская установка на объективное познание определяет нормативно-объясняющие основания в гносеологическом компоненте теоретического образа (Платон, О. Конт, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм и др.). Все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений. Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями. Социальный мир выступает как внешне заданная и обязательная система, обладающая принудительным значением для всех ее участников. Характеристика социальных процессов сводится к определенности того, что все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений, которые относятся к социокультурной системе ценностей, и эта система обладает принудительной силой.

В пределах данной методологии само социальное выступает как внешнее, довлеющее над человеком, принуждающее его к соответствию внешним значениям. Социальные нормы и ценности – основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность как на макроуровне (общество, история, культура), так и на микроуровне (межличностные отношения и поведение индивидов).

Интерпретативно-понимающие основания в гносеологическом компоненте теоретического воспитания создают иной угол зрения в понимании социального воспитания, прежде всего, в толковании сущности «социального» (Аристотель, И. Кант, М. Вебер, В. Дильтей, А. Шюц, К. Роджерс, О. Больнов, Дж.Г. Мид и др.). Социальный мир выступает в облике постоянно сменяющихся друг друга социальных ситуаций, для приспособления к которым нужны разнообразные стратегии. Развитие и формирование личности в свете гуманисти-

ческих подходов к личности сосредотачивается в аспекте взаимных отношений между индивидом и средой. Индивид в интерпретативно-понимающем подходе – это, прежде всего, интерпретирующий и непрерывно рефлекслирующий по этому поводу субъект социально-воспитательного процесса. При субъективистском (интерпретативном) подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением.

Операциональный уровень анализа, позволяющий выделить эпистемологический компонент теоретического образа социального воспитания, показал, что наиболее распространенными в исторической перспективе оказались (по мере появления):

- *социально-философский образ* – позволяет зафиксировать социальное воспитание человека в связи с более глобальными процессами общественной жизни: культуры, экономики, политического устройства, воспитания. Социальное воспитание как общественное явление, отражающее способ бытия человека в мире (Платон, Аристотель, Т. Мор, И. Кант, О.Ф. Больнов, Й. Петерсен и др.);

- *социально-политический образ* – проявляет черты социального воспитания в связи с решением социально-политических проблем (социальный вопрос, снятие социальных конфликтов, улучшение общественной жизни). Социальное воспитание как обеспечение человеку его прав на социальное функционирование складывается при помощи концептов социальной политики (Ж. Кондорсе, Л. Буржуа и др.);

- *социологический образ* выражает свойства социального воспитания в совокупности социальных структур, систем, отношений. Социальное воспитание как социальный институт, выполняющий определенные функции в обществе и обеспечивающий функции человека в обществе / организации социума для реализации человеческих сил (Э. Дюркгейм, К. Манхейм, К. Хуррельманн и др.);

- *педагогический образ социального воспитания* характеризует основные стороны, сущностные свойства феномена социального воспитания, воспроизводящие макро- и микрокомпоненты социального в процессе решения задач социального становления человека педагогическими средствами (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель и др.);

- *образ социального воспитания в контексте социальной работы* – складывается на основе понятий социальной работы («помощь», «защита», «поддержка»), выражает педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь (М. Букха, Е. Молленхауэр, Г. Ноль и др.).

С помощью осуществленного анализа на ценностно-целевом и операциональном уровнях стало возможным уточнить онтологическую сущность феномена социального воспитания.

С точки зрения нормативно-объяснительного подхода, воспитание как часть социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую и нормирующую функцию, это затрудняет саму возможность выделения собственно «социального воспитания», т.к. «воспитание и так социально»: является функцией общества, выполняет некую общественную миссию, всегда связано с задачами социального функционирования. Но даже если признается возможным выделить «социальное воспитание» как разновидность воспитания, то его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей. Социальное воспитание – это способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно подключать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу. Важно отметить, что в соответствии с логикой данного понимания субъект социального воспитания воспринимается и оценивается, скорее, как объект приложения внешних усилий (индивидуальных, групповых, социетальных), производных от приспособляющей активности социума. А ситуации социального воспитания – в качестве объективированного отражения участниками социального взаимодействия общей для всех них системы культурных символов и значений, которые обладают для каждого отдельного индивида принудительно-приспособительной силой.

С точки зрения интерпретативно-понимающего подхода, воспитание онтологически осуществляется в широком контексте пов-

седневной реальности, многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить о едином воспитании как единственно возможным. Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным и др., причем, разные субъекты могут преследовать разные цели, задачи, быть носителями разных ценностей.

Признавая возможность самостоятельного существования социального воспитания, мы, следовательно, соглашаемся с тем, что:

- возможности воспитания ограничены в рамках более широкого процесса социализации;
- социальное воспитание предстает как элемент культуры, зависящий не только от сознательно целенаправленной деятельности педагогических институтов, но и от слабо управляемых компонентов: среды, традиций, времени;
- целеполагание социального воспитания связано с оптимизацией гармонии интересов человека и общества;
- в процессе социального воспитания происходит уточнение человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя;
- личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах.

Анализ проблематики теоретизации социального воспитания, с точки зрения нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего подходов, позволил выделить не только специфические характеристики социального воспитания при той или иной теоретизации, но также показал односторонность и ограниченность каждого способа по отдельности. При рассмотрении многомерных, противоречивых, дуальных явлений и феноменов, к каковым в полной мере относится и социальное воспитание, важно видеть и использовать в полной мере эвристический потенциал различных, зачастую конкурирующих, подходов на основе общенаучного принципа дополненности. А раз так, то социальное воспитание как формирование социально-заданных извне качеств должно быть дополнено признанием социального воспитания как субъективного переживания социального мира, индивидуального творческого отношения к обще-

ственному бытию. В связи с этим на первый план для воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. И само социальное воспитание выступает как мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб.: Алетейя, 1999. – 272 с.

Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.

Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: Хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общей ред. проф. Ф. Прюс и д-ра Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – 306 с.

Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.

Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002. – 224 с.

Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/И.Н. Андреева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

Антисери, Д. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / Д. Антисери, Д. Реале. – СПб.: Пневма, 2001. – X, 604 с.

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: в двух томах. Т. I. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья / сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 400 с.

Антология педагогической мысли христианского Средневековья: Пособие для учащ. пед. колледжей и студентов вузов: в двух томах. Т. II. Мир переломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / сост., ст. к разделам и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 352 с.

Антропологический синтез: религия, философия, образование / сост., предисл. А.А. Корольков. – СПб.: РХГИ, 2001. – 352 с.

Аристотель. Никомахова этика /Аристотель // Соч. в 4 т. – Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – С. 53 – 294.

Аристотель. Политика /Аристотель // Соч. в 4 т. – Т. 4. – М.: Мысль, 1984. – С. 375 – 644.

Арон, Реймон. Избранное: Введение в философию истории / Р. Арон; пер. с фр. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. – 543 с.

Бакиров, В. Социальное познание на пороге постиндустриального мира / В. Бакиров // Общественные науки и современность. – 1993. – № 1. – С. 68 – 77.

Баксанский, О.Е. Образ мира: когнитивный подход / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М.: Альтекс, 2000. – 108 с.

Барг, М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки / М.А. Барг // Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2. – С. 8 – 17.

Барт, П. История социально-педагогической идеи / П. Барт. – Госиздат Украины, 1923. – 32 с.

Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В.М. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.

Бахтин, М.М. Работы 1940-х – начала 1960-х гг. / М.М. Бахтин // Собрание сочинений: в 7 т. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. – 731 с.

Безрогов, В.Г. Учитель и его ученики в текстах Нового Завета / В.Г. Безрогов. – М.: УРАО, 2002. – 160 с. Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 15.

Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004. – CLXX, 783 с.

Беляев, В.И. Социальная педагогика: теоретико-методологические проблемы / В.И. Беляев // Ученые записки Московского государственного социального университета. – 2003. – № 4 – С. 57 – 67.

Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медиум, 1995. – 323 с.

Берталанфи, Людвиг, фон. История и статус общей теории систем / Л. Берталанфи // Мир философии. – М., 1991. – Ч. 1. – С. 286 – 296.

Бильбет, Б. Ортопедические воззрения во фламандском сообществе / Б. Бильбет // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 219 – 225.

Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1994. – 112 с.

Бор, Нильс. Избранные научные труды. Т. II. / Нильс Бор. – М.: Наука, 1971. – 416 с.

Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21 – 29.

Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3 – 10.

Бочарова, В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности /

В.Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт: В 2 т. – М.: Тула, 1993. – Т. 1. – С. 34 – 48.

Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: SvR-Аргус, 1994. – 208 с.

Браун, Л.Р. Авторское предисловие / Л.Р. Браун, Э.К. Вольф // Мир восьмидесятых годов: сб. обзор. ст. из ежегодников. – М.: Прогресс, 1989. – С. 8 – 12.

Буева Л.П. Личность и среда / Л.П. Буева // Ребенок в системе коллективных отношений: тез. докл. к выездн. засед. лаб. в Ленинграде 28 июня 1972 г. – М., 1972. – С. 3 – 16.

Булдаков, С.К. Философия и методология образования / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – СПб.: Изд-во Астерион, 2002. – 408 с.

Бутенко, И.А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И.А. Бутенко // СОЦИС. – 2000. – № 4. – С. 3 – 11.

Бэнкс, Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения / Дж. Бэнкс // Новые ценности в образовании: Культура и мультикультурная средняя школа. Вып. 4. – М.: Инноватор, 1996. – С. 15 – 19.

Василькова, Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М.: Педагогика, 1989. – 184 с.

Василькова, Ю.В. Фурье / Ю.В. Василькова. – М.: Мол. гвардия, 1978.

Вебер, М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 345 – 415.

Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 61 – 207.

Веллмер, А. Модель свободы в современном мире / А. Веллмер // Социо-логос: Вып. 1. – М., 1991. – С. 11 – 38.

Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32 – 38.

Видт, И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2002. – 164 с.

Вишневская, Л. Внешкольные занятия у нас и в Швеции / Л. Вишневская // Русская школа. – 1911. – № 9. – С. 1 – 4.

Волков, В.В. О концепции практик в социальных науках / В.В. Волков // Социологические чтения: сб. материалов ежегодного методологического семинара. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 27 – 49.

Вольфсон, Л.Ф. Теория постиндустриального общества [Обзор] / Л.Ф. Вольфсон. – М.: ИНИОНЮ, 1975. – 119 с.

Воропаев, М.В. Воспитательные системы в социальном институте образования / М.В. Воропаев // Образование: исследовано в мире [Элект-

рон. ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием = oimru – Российская академия образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского. – М.: OIMRU, 2000. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>. – Загл. с экрана.

Вульфов, Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульфов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.: Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59 – 71.

Вульфсон, Б.Л. Педагогика прагматизма: Джон Дьюи / Б.Л. Вульфсон // Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – С. 182 – 203.

Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

Гайдено, П.П. Эволюция понятия науки: Становление и развитие первых научных программ / П.П. Гайдено. – М.: Наука, 1980. – 568 с.

Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М.; Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. – 148 с.

Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. // отв. ред. М.А. Галагузова.– Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 168 – 184.

Галагузова, М.А. Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 15 – 20.

Гараджа, В.И. Социология религии / В.И. Гараджа. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 239 с.

Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2002. – 442 с.

Гельвеций, К. О человеке, его умственных возможностях и его воспитании / К. Гельвеций. – М.: Соцэкгиз, 1938. – 483 с.

Герье, В.И. Записка об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки / В.И. Герье. – СПб., 1897. – 110 с.

Герье, В.И. О способах помощи безработным / В.И. Герье. – СПб., 1898. – 55 с.

Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10 – 15.

Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 1998. – 132 с.

Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала Нового времени (исследования и материалы): сб. науч. тр. / под ред. К.И. Салимовой, В.Г. Безрогова. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – 200 с.

Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич // Избранные труды: В 4 т. – Т. 2. – М.; СПб.: Университетская книга, 1999 (Российские Пропилеи). – С. 17 – 262.

Гуревич, А.Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников (Ехемпла XIII века) / А.Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1989. – 368 с.

Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования. / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.

Гуссерль, Эдмунд. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. / Э. Гуссерль. – М.: Дом интеллект. кн., 1999. – 332 с.

Делор, Жак. Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3 – 16.

Демакова, И.Д. Герменевтический подход в воспитательной деятельности педагога / И.Д. Демакова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Сборник науч. стат. – Пермь: ИТОП РАО, Пермский областной ИПКРО, 2001. – С. 76 – 92.

Деррида, Жак. Голос и феномен: и др. работы по теории знания Гуссерля / Жак Деррида. – СПб.: Алетейя, 1999. – 208 с.

Джуринский, А.Н. Основные течения в буржуазной педагогике / А.Н. Джуринский // Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв.: сб. науч. тр. – М., 1980. – С. 12 – 36.

Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.

Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей / Ф.А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 55 – 215.

Дубицкий, В.В. Философско-социологические основания теории воспитания / В.В. Дубицкий. – М.: Изд-во филос. и психол. лит-ры, 2003. – 212 с.

Дьюи, Д. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1925. – 164 с.

Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1991. – 574 с.

Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М.: Интор, 1996. – 432 с.

Ермоленко, Г. Скаутизм как движение / Г. Ермоленко, О. Решетников // Народное образование. – 1999. – № 5. – С. 142 – 146.

Жуков, И. Русский скаутизм. Краткие сведения об организации юных разведчиков / И. Жуков. – Пг., 1916. – 32 с.

Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М.: Изд-во АПН, 1963. – 510 с.

Загвязинский, В.И. Объект и предмет социальной педагогики / В.И. Загвязинский // Образование в Сибири. – 1998. – № 1. – С. 113 – 117.

Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики: учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашев, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32 – 42.

Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: монография / А.Ф. Закирова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. – 152 с.

Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль (исследования и материалы): сб. науч. тр. – Вып. I. – Ч. 2. / отв. ред. К.И. Салимова, В.Г. Безрогов. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – 143 с.

Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – 255 с.

Ингарден, Роман. Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля: Лекции 1967 г. в Осло. – М.: Дом интеллектуал. кн., 1999. – 224 с.

Иноземцев, В.Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В.Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С. 27 – 37.

Интеграция научного знания. Методологический анализ. – Киев: Вища школа, 1984.

Ионин, Л.Г. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) / Л.Г. Ионин // Социологические чтения: сб. материалов ежегодного методологического семинара. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 50 – 89.

История Европы. Т. 2. Средневековая Европа. – М.: Наука, 1992. – 808 с.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.

История социальной педагогики: Хрестоматия – учеб. / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 544 с.

История теоретической социологии: В 4 т. – Т.1. / отв. ред. и составитель Ю.Н. Давыдов. – М.: Канон, 1997. – 496 с.

История теоретической социологии: В 5 т. – Т. 1. От Платона до Канта (Предистория социологии и первые программы науки об обществе). – М.: Наука, 1995. – 270 с.

Ищенко, Е.Н. Современная эпистемология и гуманитарное познание: монография / Е.Н. Ищенко. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2003. – 144 с.

Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 594 с.

Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.

Казакевич, Л.И. История социальной работы за рубежом / Л.И. Казакевич. – Томск: Томс. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2003. – 228 с.

Кампанелла, Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М.: Изд-во АН СССР, 1954 – 228 с.

Кант, И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане / И. Кант // Соч.: в 6 т. – Т. 6. – М., 1966. – 743 с.

Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 712 с.

Карсавин, Л.П. Культура средних веков / Л.П. Карсавин. – М.: Кн. находка, 2003. – 222 с.

Кастельс, Мануэль. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / под науч. ред. О.И. Шкаратана; Гос. ун-т Высш. шк. экономики; пер. с англ. – М., 2000. – 607 с.

Кей, Э. О воспитании / Э. Кей // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. изд-во Украины, 1924. – С. 33 – 56.

Кемеров, В.Е. Концепция радикальной социальности / В.Е. Кемеров // Вопросы философии. – 1999. – № 7. – С. 3 – 13.

Кемеров, В.Е. Социальное и гуманитарное / В.Е. Кемеров // Социемы. – 2002. – № 8. – С. 12 – 19.

Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. – СПб.: Школа и жизнь, 1911. – 139 с.

Козлов, А.А. Социальная работа за рубежом: Состояние, тенденции, перспективы / А.А. Козлов. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 224 с.

Козловски, П. Общество и государство: Неизбежный дуализм / П. Козловски; пер. с нем. – М.: Республика, 1998. – 368 с.

Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 228 с.

Коменский, Я.А. О развитии природных дарований / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – Т. 2. – М., 1982. – 576 с.

Кон, И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 271 с.

Кон, И.С. «Я» как историко-культурный феномен / И.С. Кон // Социологическая психология. – М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – С. 233 – 253.

Кондорсе, Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Ж.А. Кондорсе. – М.: Соцэкгиз, 1936. – 266 с.

Корнетов, Г.Б. Педагогическое наследие Аристотеля / Г.Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 17. История и теория педагогики. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 12 – 41.

Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994. – 265 с.

Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13 – 20.

Красильщиков, В. Модернизация России на пороге XXI века // Вопросы философии. – 1993. – № 7.

Кривов, Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике / Ю.И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11 – 22.

Кривов, Ю.И. Проблема социализации подрастающего поколения в зарубежной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кривов Юрий Иванович. – М., 1992. – 17 с.

Кузнецова, А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 156 с.

Кузьмин, К.В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 480 с.

Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Ф.Г. Кумбс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1970. – 210 с.

Кун, Т. Структура научных революций: сб. / Т. Кун. – М.: ООО Издательство АСТ: ЗАО НПП Ермак, 2003. – 365 с.

Куприянов, Б.В. Антропологические основы социального воспитания школьников / Б.В. Куприянов // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». – № 2. – С. 8 – 12.

Лезгина, М.Л. Наука и образование в социальном проектировании постиндустриального общества / М.Л. Лезгина // Философия образования и творчество. – СПб.: РХГИ, 2002. – С. 49 – 63.

Лельчицкий, И.Д. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект / И.Д. Лельчицкий, М.А. Лукацкий // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 79 – 85.

Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 17 – 29.

Леонтьев, Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке/Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11 – 21.

Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

Летняя научная школа «Развитие основных идей современного воспитания в контексте модернизации образования» (28–30 июня 2004 г.) / под ред. Д.В. Григорьева, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – Тверь, 2005. – 196 с.

Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 159 с.

Липовецки, Жиль. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки. – СПб.: Владимир Даль, 2001. – 332 с.

Липский, И.А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики/И.А. Липский // Педагогика. – 2001. -- № 10. – С. 13 – 20.

Лири, Т. История будущего / Тимоти Лири; пер. с англ. И. Митрофановой, М. Чеботарева. – М.: Янус, 2000. – 288 с.

Лифинцев, Д.В. Теория и практика социальной работы в США: монография /Д.В. Лифинцев. – Калининград: Изд-во КГУ, 2004. – 311 с.

Лихачев, Б.Т. Методологические основы педагогики / Б.Т. Лихачев. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.

Лосев, А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.

Лосский, Н.О. Индустриализм, коммунизм и утрата личности / Н.О. Лосский // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 35 – 45.

Лукина, Н.П. Философский анализ социокультурного подхода в науке / Н.П. Лукина. – Томск: «РАСКО», 2000. – 172 с.

Лузина, Л.М. Онтологическая концепция воспитания: традиция и перспективы / Л.М. Лузина // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения – 2001: Межрегиональный сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во Петрополис, 2001. – С. 30 – 37.

Лузина, Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л.М. Лузина. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2000. – 190 с.

Лурье, С.Я. История Греции / С.И. Лурье. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1993. – 680 с.

Маврина, И.А. Социальность современного образования /И.А. Маврина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 187 с.

Мамонтов, Я. Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – Гос. изд-во Украины, 1924. – 546 с.

Мамчур, Е.А. Концепция возможных миров и мир научного знания / Е.А Мамчур // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб.: РХГИ, 2000. – С. 229 – 245.

Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм, М. Манхейм. – М.: Юристъ, 1996. – 700 с.

Манхейм, К. Очерки социологии знания. Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции / К. Манхейм. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 162 с.

Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика, ее сущность и содержание / Л.В. Мардахаев // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2002. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 11 – 20.

Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методол. анализ / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

Марру, А. История воспитания в античности (Греция) / А. Марру. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998. – 425 с.

Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский – М: Наука, 1976. – 407 с.

Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия/М. Мерло-Понти. – СПб.: Ювента; Наука, 1999. – 606 с.

Методология и методика педагогического исследования. Материалы V межвузовской научно-практической конф. аспирантов и соиск. – СПб.: СПб-ГУПМ, 2000. – 191 с.

Мид, Дж.Г. От жеста к символу / Дж.Г. Мид // Американская социологическая мысль: тексты. – М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 213 – 222.

Микль-Харке, Г. Социология: исторический контекст и проекты социологической теории/Г. Микль-Харке // РЖ. Сер. Социология. – 1991. – № 1. – С. 31 – 38.

Мир восьмидесятых годов: сб. обзор. ст. из ежегодников. – М.: Прогресс, 1989. – 491 с.

Миронов, В.Б. Образование в истории человеческой цивилизации: эволюция и перспективы: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Миронов Владимир Борисович. – М., 1991. – 63 с.

Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека / И. Т. Фролов, В. Г. Борзенков, С. Н. Корсаков и др.; ИЧ РАН; под ред. И. Т. Фролова, Б. Г. Юдина. – М.: Наука, 2001. – 235 [3] с.

Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 352 с.

Монро, П. История педагогики / П. Монро. – М.: Изд-во т-ва «Мир», 1913. – Ч. 1. Древность и средние века. – 329 с.

Монро, П. История педагогики / П. Монро. – М.: Изд-во т-ва «Мир», 1914. – Ч. 2. Новое время. – 372 с.

Монсон, Пер. Современная западная социология: теория, традиция, перспективы / Пер Монсон; пер. со швед. – СПб.: Нотабене, 1992. – 445 с.

Монсон, Пер. Лодка на аллеях парка: введение в социологию / П. Монсон // Социс. – 1996. – № 5. – С. 24 – 35.

Монтескье, Ш. О духе законов / Ш. Монтескье // Избранные произведения. – М.: Мысль, 1955. – С. 159 – 734.

Монтессори, М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М., 1920.

Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.

Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – М.: Госполитиздат, 1978. – 799 с.

Мудрик, А.В. Современные трактовки социальной педагогики в России / А.В. Мудрик // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2002. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 21 – 26.

Мудрик, А.В. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 432 с.

Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

Мюллер, К.-В. Социальная педагогика и социальная работа как две родственные сферы деятельности в историческом опыте Германии / К.В. Мюллер // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2000. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.

Наторп, П. Воспитание и общность / П. Наторп // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Гос. изд-во Украины, 1924. – С. 232 – 266.

Наторп, П. Культура народа и культура личности. Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургск. ун-та / П. Наторп. – СПб.: О. Богданова, 1912. – 198 с.

Наторп, П. Песталоцци. Его жизнь и его идеи / П. Наторп. – СПб.: Изд-во газ. «Школа и жизнь», 1912. – 104 с.

Наторп, П. Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб., 1911. – XXVI, 360 с.

Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.

Наушабаева, С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С.У. Наушабаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104 – 110.

Никитин, В.А. Начала социальной педагогики: учеб. пособ. / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 72 с.

Никитина, В.В. Необходимость и проблемы разработки в социологии категории «социальность» [электронный курс] / В.В. Никитина. – Режим доступа: http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/nikitina.doc, свободный. – Загл. с экрана.

Никитина, Л.Е. Социальное воспитание – фактор стабилизации общества / Л.Е. Никитина // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 36 – 41.

Нимайер, К. Социальная педагогика как наука и профессия / К. Нимайер // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – С. 79 – 110.

Новгородцев, П.И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев // Серия «Мир культуры, истории и философии». – СПб.: Изд-во «Лань»; Санкт-Петербургский ун-т МВД России, 2000. – 352 с.

Новиков, А.М. От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества / А.М. Новиков // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 201 – 207.

Новикова, Л.И. Цивилизация как идея, как объяснительный принцип исторического процесса / Л.И. Новикова // Цивилизации. – М.: Наука, 1991. – Вып. 1. – С. 9 – 26.

Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.) / сост. вступ. статьи и коммент. Н.В. Ревякиной, О.Ф. Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.

Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.

Огурцов, А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 1. – С. 71 – 87.

Огурцов, А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А.П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 5 – 17; № 4. – С. 18 – 27.

Одум, Г. Энергетический базис человека и природы / Г. Одум, Э. Одум. – М.: Прогресс, 1978. – 378 с.

Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991.

Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв.: сб. науч. тр. – М.: НИИОП, 1980 (вып. дан 1981). – 164 с.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом: эксперим. учеб. пособие. – М.: Изд. АПН СССР, 1988. – Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции). – 203 с.

Очерки истории школы и педагогики за рубежом: эксперим. учеб. пособие. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – Ч. 2 (XVIII – XX вв.). – 265 с.

Оуэн, Р. Избр. соч.: в 2 т. – М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950. – Т. 1. – 416 с.

Панфилова, Т.В. Формационный и «цивилизационный» подходы: возможности и ограниченность / Т.В. Панфилова // *Общественные науки и современность.* – 1993. – № 6. – С. 84 – 96.

Певзнер, М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в.: монография / М.Н. Певзнер. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1996. – 181 с.

Педагогика народов мира: История и современность. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст: материалы Международной научной конференции (Москва, 30 сентября – 2 октября, 2002 г.) / сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильященко, И.А. Кондратьева. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 320 с.

Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 263 с.

Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

Педагогическое наследие (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци). – М.: Педагогика, 1987. – 413 с.

Песталоцци, И. Письма г-на Петалоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи / И.Г. Песталоцци // Избр. пед. соч.: В 2 т. — Т. 2. – М.: Педагогика, 1981.

Петрищев, В.И. Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х годов XX века / В.И. Петрищев. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1992. – 145 с.

Пилиповский, В.Я. Концепции социализации в западной педагогике / В.Я. Пилиповский // *Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе: сб. науч. тр.* – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 4 – 31.

Платон. Государство. Законы. Политика / Платон. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.

Платон. Федон. Пир. Парменид / Платон. – М.: Изд-во «Мысль», 1999. – 528 с.

Платонова, Н.М. Основы социальной педагогики / Н.М. Платонова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. – 120 с.

Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – 156 с.

Полатайко, С.В. Образовательный смысл органической теории общества / С.В. Полатайко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 53 – 64.

Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16.

Поппер, К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. / К.Р. Поппер; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 638 с.

Прехтль, Петер. Введение в феноменологию Гуссерля. / П. Прехтль. – Томск: Изд-во «Водолей», 1999. – 96 с.

Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 312 с.

Прикот, О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВП инк., 1995. – 260 с.

Просветова, Т.С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России: монография / Т.С. Просветова. – М.: Прометей, 2003. – 344 с.

Радославлевич, П.Р. Социальная педагогика / П.Р. Радославлевич // Свободное воспитание. – 1911/1912. – № 12. – С. 75 – 90.

Развитие личности в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

Расчетина, С.В. Социальная педагогика – развивающаяся область образования / С.В. Расчетина. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.

Расчетина, С.В. Социодидактика: История и теория социальной педагогики: монография / С.В. Расчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 344 с.

Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 4.: От Романтизма до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. – СПб.: Петрополис, 1997. – 880 с.

Ритцер, Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.

Романенко, И.Б. Западноевропейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 30 – 53.

Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

Ромм, Т.А. История социальной педагогики / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 370 с.

Росс, Л. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.

Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии: в 2 т. / Л.С. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 498 с.

Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – 653 с.

Руткевич, А.М. Эдмунд Гуссерль / А.М. Руткевич // Философы двадцатого века. Книга первая. – М.: Изд-во «Искусство XXI века», 2004. – С. 46 – 59.

Сафронова, Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность / Е.М. Сафронова. – Волгоград: Перемена, 2003. – 181.

Синицкий, Л.Д. Из итогов социально-педагогического движения / Л.Д. Синицкий // Вестник воспитания. – 1915. – № 7. – С. 1 – 46 (начало).

Синицкий, Л.Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Л.Д. Синицкий. – М., 1922. – С. 3 – 187.

Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с.

Сластенин, В.А. Некоторые проблемы педагогических исследований / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 25 – 35.

Сластенин, В.А. Социальная педагогика и социальная работа: личность и профессия / В.А. Сластенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.; Тула, 1992. – Т. 2. – С. 265 – 274.

Смирнова, Е.Э. О сущности комплексного подхода / Е.Э. Смирнова // Методология и методика педагогического исследования: материалы V межвузовской научно-практической конф. аспирантов и соискателей. – СПб.: СПбГУПМ, 2000. – С. 6. – 13.

Смирнова, Н.М. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы / Н.М. Смирнова. – Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127 – 137.

Современные проблемы истории образования и педагогической науки: Монографический сборник: в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – Т. 1. – М., 1994. – 186 с.

Соколов, П.А. История педагогических систем / П.А. Соколов // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 5 – 34.

Соколова, Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике / Н.Д. Соколова. – Екатеринбург, 1992. – 110 с.

Социальная педагогика: монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

Социальная педагогика: курс лекций / под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 148 с.

Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. А.В. Мудрика. – М.: «Академия», 2004. – 240 с.

Социология: Основы общей теории / Г.В. Осипов (руководитель и авт. кол.), Ю.П. Коваленко, Н.И. Щипанов, Р.Г. Яновский. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 468 с.

Степашко, Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.

Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс, 2000. – 744 с.

Стоун, Л. Заблуждение модернизма и его влияние на педагогику / Л. Стоун // Новые ценности в образовании: Десять концепций и эссе. Вып. 3. – М.: Инноватор, 1995. – С. 21 – 26.

Талалова, Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: монография / Л.Н. Талалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 368 с.

Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т.Ф. Яркиной и В.Г. Бочаровой. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – 460 с.

Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т.Ф. Яркиной и В.Г. Бочаровой. – М.; Тула, 1993.—Т. 2. – 390 с.

Теория поведения и практика социальной работы (Сводный реферат) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература // Сер. 11: Социология. РЖ / РАН, ИНИОН. – М.: ИНИОН, 1994. – № 3. – С. 75 – 94.

Тойнби, А.Дж. Постижение истории / А.Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.

Тулмин, Ст. Х. Человеческое понимание / Ст.Х. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.

Урсул, А.Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981.

Утопия и утопическое мышление: антология зарубеж. лит. – М.: Прогресс, 1991. – 405 с.

Федотова, О.Д. Немецкая феноменологическая педагогика / О.Д. Федотова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21 – 29.

Федотова, О.Д. Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики / О.Д. Федотова // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: монографический сборник: в 3 т. – М., 1994. – Т. 1. – С. 167 – 184.

Фельдштейн, Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д.И. Фельдштейн // Воспитание школьников. – 2005. – № 4. – С. 3 – 8.

Филонов, Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития / Г.Н. Филонов. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 160 с.

Фирсов, М.В. Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 192 с.

Фребель, Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // Избранные сочинения: в 2 т. – М.: Изд-во Тихомирова, 1913. – Т. 1. – 359 с.

Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

Фромм, Э. Бегство от свободы: хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Ч. 1. Зарубежная история / Э. Фромм. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – С. 224 – 231.

Фурье, Ш. О воспитании при строе гармонии / Ш. Фурье. – М.: Учпедгиз, 1939. – 144 с.

Хабермас, Юрген. Демократия, разум, нравственность. Московские лекции и интервью / Юрген Хабермас. – М.: АО «КАМИ», 1995. – 246 с.

Хабермас, Юрген. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас. – СПб.: Наука, 2001. – 379 с.

Хайдеггер, Мартин. Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации / Мартин Хайдеггер. – Минск: Изд-во «Современное слово», 1998. – 384 с.

Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: Очерки развития педагогической теории. / Ф. Хофман; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.

Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Ч. 1. Зарубежная история / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – 259 с.

Хуррельманн К. Социальная структура и развитие личности: Введение в теорию социализации / К. Хуррельманн // Социальные и гуманитарные на-

уки. Отечественная и зарубежная литература // Сер. 11: Социология. РЖ / РАН, ИНИОН. – М.: ИНИОН, 1997. – № 1. – С. 180 – 204.

Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе / М.В. Шакурова; под ред. А.В. Мудрика. – М.: «Академия», 2004. – 272 с.

Шварцман, К.А. Воспитание: Новые подходы к вечной теме. Философия и этика воспитания / Л.В. Коновалова, О.Н. Крутова, К.А. Шварцман. – М.: Луч, 1993. – 301 с.

Шевленкова, Т.Д. Исследования личностного способа существования человека в современном мире (опыт гуманистического направления в зарубежной психологии) / Т.Д. Шевленкова. // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Институт психологии РАН, 1993. – с. 21 – 37.

Шестова, Т.Л. О категории «социальное» в современной философской литературе / Т.Л. Шестова // Лесной вестник (Мытищи). – 2003. – №. 4. – С. 130 – 136.

Шиянов, Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17 – 25.

Шкиндер, В.И. О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики / В.И. Шкиндер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 48 – 58.

Шмерлина, И.А. «Физика» социальности / И.А. Шмерлина // Вестник Российской Академии наук. – 2003. – Т. 73, № 6. – С. 521 – 532.

Штомпка, Петр. Социология социальных изменений / Петр Штомпка; пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.

Шрайбер, А. Социальное воспитание ребенка / А. Шрайбер // Книга о ребенке. Воспитание ребенка. – М., 1912. – Ч. 2. – С. 331 – 339.

Шютц, Альфред. Смысловая структура повседневности: Очерки по феноменологической социологии / Альфред Шютц; пер. с англ. – М.: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2003. – 334 с.

Шютц, Альфред. Избранное: мир, светящийся смыслом / Альфред Шютц; пер. с нем. и англ. – М.: Росспэн, 2004. – 1154 с.

Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 70 с.

Юдина, Н.П. Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете постнеклассической рациональности: монография / Н.П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.

Яковлева, Г.В. Общенаучные понятия и концепции образования / Г.В. Яковлева. – Саратов, 1999. – 116 с.

A History of Social Work and Social Police in the United States (Ithaca) – N.Y., 1985.

Bell, D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. London, Heinemann, 1974.

Benning, A. Ethik der Erziehung / A. Benning. – Zürich, 1992.

Binnenfeld, F. Erziehungswissenschaft – Utopie oder Wirklichkeit? / F. Binnenfeld // Päd. Rundschau. – 1970. – № 1. – S. 1 – 20; № 2 – S. 77 – 89.

Brezinka, W. Grundgedruffe der Erziehungswissenschaft. Kritik, Vorschläge. – München / Basel, 1974.

Buchka, M. Sozialpädagogik im Wandel der Zeit / M. Buchka // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. – Berlin, 1992.

Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik / Herausgegeben von H.U. Otto und H. Tiersch. – 2005 by Ernst Reinhard, GmbH & Co KG, Verlag, München. – 2044 s.

Hurrelmann, K. Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit / K. Hurrelmann. – Beltz Verl. Weinheim. – Basel, 1989. – 176 s.

Kukartz, W.S. Sozialisation und Erziehung / W.S. Kukartz. – Essen, 1969.

Müller, Wolfgang C. Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert / C.W. Müller. – 2001 bei Beltz.

Niemeyer Ch. Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse (= Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), hrsg. v. Ch. Niemeyer, W. Schröer u. L. Böhnisch – Weinheim u. München (Juventa) 1997. – 296 s.

Natorp, Paul. Allgemeine Pädagogik. In Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. / P. Natorp. – Marburg. Erwert, 1927. – 80 s.

Nohl, H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie / H. Nohl. – Frankfurt/M, 1949. – 502 s.

Peukert, D.J.K. Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932 / D.J.K. Peukert. – Köln, 1986.

Schäffer, K.N. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik / K.N. Schäffer, K. Schaller. – Heidelberg, 1971. – 402 s.

Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert. – Donauworth, 1994

Wolf, Rainer. Wendt Geschichte der Sozial Arbeit. / 1985/ 1995 bei Enke.

Wörterbuch der Erziehung. Hrsg. von Chisloph Wult. Serie Piper. – R. Puper & Co Verlag, München, 1974.

Научное издание

Ромм Татьяна Александровна

**ИСТОРИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС
ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ
СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

Монография

Редактор *Е.Н. Ряшенцева*
Компьютерная верстка *И.С. Сидоренко*

Лицензия ЛР 020059 от 24.03.97
Гигиенический сертификат № 54.нк.05.953.п.000149.12.02 от 27 декабря 2002 г.

Подписано в печать 07.03.2007 г. Формат бумаги 60x84/16.
Печать RISO. Усл. п. л. 10.0. Уч.-изд. л. 10.7. Тираж экз.
Заказ № .

Педуниверситет, Новосибирск, 126, Вилюйская, 28