

Министерство образования и науки Российской Федерации
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Т.А. РОММ

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
ЭВОЛЮЦИЯ
ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ



НОВОСИБИРСК
НАУКА
2007

ББК 74
Р 702

Научный редактор
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
А.В. Мудрик

Рецензенты
доктор педагогических наук, профессор *М.Г. Пляхова*;
доктор педагогических наук, профессор *Е.В. Андриенко*

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

Ромм, Т.А.
Р 702 Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. –
Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.

ISBN 978-5-02-032109-0

ISBN 978-5-7782-0778-3

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.

The monograph deals with the development analysis of social upbringing theoretical images, the discussion of theoretical-methodological civilizing-cultural determinants of studying the problems of social upbringing notions theorization and construction; comprehension of peculiarities manifestation and presentation of social upbringing theoretical images through the prism of normative and interpretative general-scientific approaches in a traditional, industrial and post-industrial societies taking into account the character of scientific rationality.

The book applies to the specialists in the field of education philosophy, social pedagogics, social work, researchers in the field of educational politics, social upbringing.

ББК 74.6

Без объявления (СИФ «Наука» РАН)
ISBN 978-5-02-032109-0
ISBN 978-5-7782-0778-3

© Т.А. Ромм, 2007
© «Наука». Сибирская издательская
фирма РАН, 2007
© Новосибирский государственный
технический университет, 2007

Ministry of Education of the Russian Federation
NOVOSIBIRSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY

TATIANA A. ROMM

**SOCIAL UPBRINGING:
EVOLUTION
OF THEORETICAL IMAGES**



NOVOSIBIRSK
«NAUKA»
2007

«Вы думаете, я ученый, начитанный человек?» –
«Конечно, – ответил Цзи Гонг. – А разве нет?» –
«Совсем нет, – сказал Конфуций. – Я просто ухватил
одну нить, которая связывает все остальные»¹.

Конфуций

Дельная теория воспитания возможна только тогда,
когда в обществе образовалось уже множество мнений...
по вопросу об общественном воспитании. <...>

Многосторонность – лучший залог приближения
к истине, к которой ведет не одна, но бесчисленное
множество дорог².

К.Д. Ушинский

Социальность, однако, не абстрактное понятие,
находящееся над людьми или вне людей.

Она существует в людях и между людьми.

Социальность – это разделенная субъективность, это
интерсубъективный феномен³.

*П. Монсон**

* См. сноски 1, 2, 3, – на обороте.

¹ *Hu, Shi. The Development of Logical Methods in Ancient China. – Shanghai, 1992.*

¹ *Ушинский, К.Д. Собр. соч.: в 11 т. / К.Д. Ушинский. Т. 2. Пед. ст. 1857 – 1861. – М.; Л., 1948.*

¹ *Монсон, П. Современная западная социология: теория, традиция, перспективы / П. Монсон. – СПб., 1992.*



ПРЕДИСЛОВИЕ

Расхожее постмодернистское суждение о том, что в новейшую эпоху человечество переживает очередной цивилизационный кризис, вряд ли нуждается в особых доказательствах. Еще Э. Дюркгейм в классической работе «О разделении общественного труда» (1893) установил его общую первопричину (переход Западной Европы от одного типа общества к другому); показал основные последствия (революционный разрыв привычных социальных моделей человеческого общежития, разрушение моральных норм, традиций и веками устоявшихся социальных институтов, зарождение новых социальных отношений, присущих фабричной цивилизации); поставил диагноз обществу нового типа, идущему на смену традиционному индустриальному – социальная аномия. И хотя более чем за сто лет прошедших со времени появления трудов Дюркгейма сегодня на повестке дня отнюдь не уходящий индустриализм, а сверхактуальная постиндустриальная цивилизация, главное осталось: глубинные социальные, экономические, политические и культурные изменения, острейшие конфликты и противоречия, охватившие практически все страны и континенты.

Сказанного достаточно, чтобы заставить ученых задуматься о человекообразном, антропологическом и педагогическом аспектах этой проблемы. О необходимости преодоления последствий не только социально-экономических и политических глобальных изменений (это удел социологов, философов и политологов), но и о том, как реализовать важнейшую, по сути, педагогическую задачу: развить и воспитать в подрастающем поколении приемлемые для современного демократического общества социальные нормы, сохранить национально-культурные ценности и идеалы. Не секрет, что современный человек

живет и действует отнюдь в не простой ситуации: его социальная, национальная и культурная идентичность постоянно испытывает внешние воздействия (при этом не всегда позитивные). Фактически наши сограждане являются как объектами внешней культурной и идеологической, религиозной и морально-нравственной индоктринации, так и субъектами индивидуального целеполагания в процессе их жизнедеятельности. В такой ситуации особое значение приобретает эффективное осуществление именно социального воспитания, нацеленного на разрешение всех тех проблем и противоречий, которые возникают в процессе социализации человека в реальном социуме. Причем воспитательная ситуация осложняется еще и тем, что объективное течение процесса социализации человека происходит не дискретно, а инкретно, т. е. непрерывно, и при этом совершается во всех типах взаимодействия с различными агентами социализации и социальными институтами.

При этом стандартное суждение о человеке как автономном существе, способном к преобразовыванию себя и окружающего мира, совсем не означает отстраненности людей от явлений и процессов окружающей их действительности. В каждом человеке индивидуальные и социальные сущностные основания человеческой природы представлены по-разному. Человек, будучи носителем и выразителем коллективного и индивидуального начал, дуален по сути. Подобный взгляд на дуальный характер человеческой природы и социальности с необходимостью предполагает реализацию в социальном воспитании разнообразных стратегий, ориентирующих человека на безусловный учет как требований и норм окружающего социума (нормативный план социального воспитания), так и, по возможности, на бесконфликтное осуществление субъективных желаний и потребностей конкретного человека в реальной социальной ситуации (интерпретативный план социального воспитания). Поэтому задача стоит не просто «вписать» в конкретные нормы и правила реального социума современного человека, а совместить их с индивидуальными, социально приемлемыми запросами и потребностями последнего. Так понимаемое социальное воспитание фактически нацеливает педагога на разрешение центрального противоречия социализации между «...мерой приспособления человека к обществу и степенью его обособления в обществе» (А.В. Мудрик).

Однако здесь вновь возникает вполне закономерный вопрос: а готовы ли традиционные воспитательные институты взять на себя ответственность за разрешение этого противоречия, когда известно, что в эпоху социальных перемен повсюду наблюдается снижение их эффективности? Ответ очевиден: если и готовы, то лишь отчасти. А потому школа и другие воспитательные институты обязаны брать на себя большую ответственность за социальное воспитание и подготовку молодежи к реальной жизни. Однако принимая и осознавая эту задачу в целом, школа и общество испытывают известные трудности в понимании того, к какому обществу, к каким социальным, морально-нравственным нормам и ориентирам, перспективам и ожиданиям им следует готовить новые поколения.

Возможности традиционного взгляда на воспитание оказываются недостаточными для ответа на социальные запросы, предъявляемые к гражданам российским обществом в новой социально-экономической и политической ситуации. Долгое время воспитание было ориентировано в основном на развитие в человеке соответствующих идеологически заданных образцов социальности через формирование, как правило, внешней, социально заданной стороны жизнедеятельности. В результате современная педагогика сталкивается с необходимостью преодоления негативных последствий воспитательной практики предыдущего периода, т. е. с потребностью целеполагания воспитания не только на формирование внешней, но и внутренней (индивидуально-обусловленной) стороны современной социально ответственной, компетентной и творческой личности. В связи с этим актуализируется социальная миссия воспитания, поиск его возможностей по обеспечению решения задач социализации человека педагогическими средствами, что является сутью социального воспитания, бытующего наряду с семейным и религиозным. Осмысление сущности социального воспитания актуализируется в том числе и в связи с возросшей потребностью оптимизации подготовки социального педагога (В.А. Сластенин) – специалиста по разрешению воспитательных проблем, возникающих в процессе социализации человека.

Судя по дошедшим до нас письменным источникам, сам феномен социального воспитания впервые обсуждается в античной Греции («Хотите получить понятие о воспитании общественном (курсив

наш – Т. Р.), – читайте «Государство» Платона», – писал в XVIII столетии Ж.-Ж. Руссо¹). Именно в трудах древнегреческих философов (Аристотеля, Платона) встречаются первые упоминания об общественном воспитании, которое противопоставлялось семейному, не подконтрольному государству. Дальнейшее обращение к проблеме социального воспитания сопряжено с изначально философским осмыслением целого ряда взаимосвязанных вопросов: а следует ли вообще специальным образом воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе? кто и как должен заниматься подобной деятельностью? Ответы на эти и другие вопросы впервые были предложены мыслителями-философами и развиты в дальнейшем педагогами-теоретиками и практиками по мере развития науки, культуры и цивилизации. Ими же были представлены первые образы теоретического понимания социального воспитания, существующего в качестве:

- философской идеи обоснования воспитания как социального явления (Платон, П. Наторп и др.);
- синонима государственного воспитания (античные мыслители, И.И. Бецкой и др.);
- средства решения социальных проблем общества (воспитание чувства солидарности как задача социального воспитания в эпоху появления социального вопроса или борьбы с беспризорностью в 1920-е гг. в СССР);
- составной части идеологии государства («социальное» как коммунистическое в представлениях А.В. Луначарского);
- развития индивидуальных качеств личности, необходимых человеку для успешной самореализации в том обществе, в котором он живет (российская традиция общественного воспитания П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова).

По мере усложнения гуманитарных наук «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

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

смысловые оттенки вошли в современное толкование социальной педагогикой понятия социального воспитания в качестве собственной базовой категории. Известно, что процесс становления социальной педагогики в XX столетии не был простым, что не могло не отразиться и на судьбе теории социального воспитания: его признании или непризнании, понимании сущности и логики его становления и т. д. Так, для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соцвоссы», которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). В свою очередь немецкая социальная педагогика тоже оказалась сначала под влиянием социального заказа Веймарской республики, а затем – псевдонаучных воспитательных идей национал-социализма. Эти и другие политические и исторические коллизии привели к тому, что имея внушительную частотность в гуманитарном и педагогическом лексиконе XIX – XXI веков, данный термин до сих пор не получил подобающего ему конвенционального статуса.

И все же за последнее десятилетие в ходе осмысления теории социального воспитания сделано немало. Так, к примеру, на суд общественности были вынесены его различные авторские концептуализации (В.Г. Бочарова [67], М.А. Галагузова [117], Л.В. Мардахае [310], А.В. Мудрик [342], М.М. Плоткин [407], С.А. Расчетина [426] и др.). Однако сегодня педагогическая наука лишь приступает к разработке *всеобщей теории* социального воспитания в ее классическом виде. Пожалуй, прав А.В. Мудрик в том, что создать в наши дни *подобную теорию* социального воспитания весьма непросто не только потому, что фрагменты действительности, относящиеся к социальному воспитанию, многочисленны, многоуровневы и многообразны, но и потому, что ученые все еще нуждаются в наработке надежной эмпирической базы, необходимой для адекватного анализа осмысляемого ими феномена. По Мудрику, принципиально, что для выявления взаимосвязей и взаимозависимостей, присущих социальному воспитанию, «почти отсутствует необходимая для этого первичная теоретическая основа в виде взятой системы первичных допущений, постулатов. То есть сегодня необходимо создавать многочисленные теории среднего уровня, а точнее – теории среднего радиуса действия», «...желательно, чтобы в них изначально использовались некоторые общие основные понятия»,

адекватные тому или иному определению воспитания². Однако сегодня, к сожалению, научные дискуссии нередко идут без углубленного анализа сущностных оснований социального воспитания как атрибута социального бытия, а научные споры фактически строятся вокруг терминологических коллизий. Все это и породило целый ряд непростых вопросов: сколь оправдано использование в педагогике 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, какова онтология данного понятия, что же означает и выражает феномен социального воспитания на самом деле? Основной же вопрос в настоящее время состоит не в том, есть ли социальное воспитание как таковое или же его нет, а в том, как его понять и в какой системе координат его можно выразить, дабы обнаружить и осмыслить его наиболее существенные связи, свойства и характеристики.

Отсутствие в педагогической науке общепринятых подходов к трактовке понятия «социальное воспитание», многообразие операциональных интерпретаций его сущности, имеющих зачастую терминологический характер; ограниченность восприятия социального как атрибута воспитания; узость выбора операциональных средств (терминов, понятий, идей), при помощи которых происходит описание, выделение, объяснение процессов приобщения человека к социальным ценностям, — все это затрудняет развитие современной теории и практики социального воспитания. Любая эмпирическая проблема, т. е. практическое научное затруднение, неизбежно оказывается проблемой теоретической, которая раскрывается как историческая проблема, направленная на выявление исторической эволюции, способов развития, конструирования, открытия педагогических теорий, понятий и закономерностей. Поэтому для современных концепций теории социального воспитания, формирующих свой научный понятийно-категориальный каркас, особое значение имеет изучение зарождения и становления теоретических представлений (образов) учения о социальном воспитании.

² Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. — М., 1997. — С. 254, 255.

Попытки осмыслить возникновение и развитие концепций социального воспитания предпринимались с конца XIX столетия. В историко-педагогической ретроспективе выявлена взаимосвязь возникновения и развития социально-воспитательных идей: с философским обоснованием воспитания как социального явления (П. Наторп [350]); с содержанием государственной деятельности в сфере воспитания (П. Барт [32], П.А. Соколов [469]); с решением социальных проблем общества на разных этапах своего развития (П. Наторп); с идеологией государства (П. Барт, А.В. Луначарский); с направленностью воспитания на развитие определенных качеств личности для жизни в обществе (Н.Н. Иорданский [188], П. Монро [331], Л.Д. Синицкий [460]). На современном этапе проблемы генезиса содержания теоретических воззрений на социальное воспитание нашли свое отражение в основном в связи с исследованиями истории социальной педагогики (И.Н. Андреева [13], Н.Ф. Басов [34], В.М. Басова [35], В.И. Беляев [45], М.А. Галагузова [118], К. Нимайер [362], Т.С. Просветова [419], С.А. Расчетина [426], Т.Н. Самсонова [448]). Обращение к анализу возникновения и различного толкования понятия «социальное воспитание» как ключевой категории в теории социальной педагогики имеет место в работах В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, М.М. Плоткина и др.; а также связано с частными исследованиями исторических аспектов теории и практики социального воспитания: в дополнительном образовании (Б.В. Куприянов [262]), в детских общественных организациях (Л.В. Алиева [10], Э.А. Мальцева [302]), в отдельных видах воспитательных организаций (Е.Н. Полоцкая [411], М.В. Шакурова [539], В.Р. Ясницкая [565]) и др.

Возможность или невозможность признания существования феномена социального воспитания, выделение его бытийной сущности нельзя однозначно «отнести или признать», не ответив на вопрос: при помощи каких операциональных средств (терминов, понятий, идей) происходит описание, выделение, объяснение процессов приобщения человека к социальным ценностям, какие связи и отношения внутри этих процессов становятся ведущими? Но и поиск ответов на все эти вопросы также вряд ли возможен, если исключить из поля актуального анализа современную общенаучную, познавательную ситуацию, сопряженную с характером и типом научной рациональности, с ориентацией

научных дисциплин на приоритеты господствующей научной парадигмы, определяющей способы и приемы тематизации и теоретизации искомым проблем социального, социальности, сущности человека, характера и способов взаимодействия человека с миром и в мире и т. д.

Многообразие содержательных интерпретаций социального воспитания в первую очередь обусловлено тем фактом, что для современной педагогики, как, впрочем, и для всего гуманитарного знания в целом, характерна проблема уточнения, осмысления или даже переосмысления базовых педагогических терминов и категорий в связи с очевидной неупорядоченностью и многозначностью традиционных, казалось бы, «устоявшихся» и вполне конвенциональных, понятий. Возникновение новых понятий, «оккупация» и операционализация педагогией понятий и терминов, относящихся к психологической, философской и социологической областям научного знания, в полной мере связаны с необходимостью осмысления новых тенденций развития воспитания, изменением его места и роли в общественных процессах и объективной научной потребности наступившего века. Так, А.Ф. Закирова подчеркивает, что разногласия в понятийной базе современной педагогики обусловлены не частными проблемами, а выбором и ориентацией методологических подходов, характеризующих системы норм и ценностей, применяемых в толковании педагогического процесса³.

Вместе с тем в пореформенный период существенно возросла востребованность научно-теоретического, в том числе педагогического и философского, осмысления новых образовательных реалий и процессов. В педагогике наряду с системно-деятельностным подходом активно развиваются и используются такие общенаучные подходы, как цивилизационный, парадигмальный, антропологический, аксиологический, информационный и т. д. В их основе лежит идея целостности мира, которая формирует представление о неотделимости педагогического процесса от социального и культурного бытия. Все эти подходы настоятельно требуют своего обсуждения и обуславливают актуальность исследования, тем более, что в конечном счете от этого зависят перспективы развития системы социального воспитания, его концепту-

³ Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики / А.Ф. Закирова. – Тюмень, 2001. – С. 61.

ального единства, с учетом исторической преемственности во всех модификациях на протяжении всего пройденного пути.

Убеждены, что исследователя проблем социального воспитания не может не волновать то, какое значение для понимания современного состояния социального воспитания имеет анализ генезиса теоретических представлений о нем. Насколько теоретические проблемы социального воспитания зависят от расшифровки их исторического контекста? И здесь более чем уместно вспомнить хрестоматийный ответ Гегеля на похожие вопросы, правда, в контексте философской проблематики. «Суть дела, – читаем в его 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.)»⁴. Принимая гегелевскую теоретическую установку за основу, в данной работе мы предприняли попытку обнаружить за «голым результатом» современной теоретизации социального воспитания то, что Гегель считал самым важным в научном поиске – *тенденцию теоретизации феномена социального воспитания, осмысленную вкупе с ее становлением.*

Предложенная концепция теоретического генезиса социального воспитания реализуется здесь на базе авторского анализа специфических особенностей эволюции «теоретических образов» социального воспитания, совокупность которых оценивается нами как предтеча и провозвестник возникающей «большой теории». Используется здесь и принцип историзма, постулирующий: каждая эмпирическая проблема неизбежно оказывается проблемой теоретической, которая в свою очередь может быть раскрыта лишь с помощью анализа глубинной логики ее становления в исторической ретроспективе. Так возникает потребность изучения научной логики становления искомой тенденции в ходе исторической эволюции теоретических образов, равно как и необходимость анализа всей системы детерминанты, конструирования и/или «изобретения» учеными-мыслителями различных теорий, понятий и закономерностей социального воспитания. Именно поэтому для со-

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

временных концепций социального воспитания, все еще формирующих свой понятийно-категориальный каркас и практический инструментарий, изучение исторических тенденций эволюции теоретических представлений (образов) социального воспитания имеет такое серьезное значение.

Итак, перед нами – объективное противоречие: между потребностью педагогики в адекватном постижении сути социального воспитания и наличием в данной научной дисциплине целого веера разнообразных теоретических образов и авторских концептуализаций обсуждаемого феномена. Разумеется, в ситуации многообразия подходов и точек зрения на изучаемый феномен на первый план с неизбежностью выходит проблема установления истинной сути последнего. Следовательно, неуклонное развитие теории и практики социального воспитания с необходимостью требует от нас всестороннего историко-педагогического осмысления всех тех явлений и процессов в историко-педагогической реальности, которые могут быть раскрыты и осмыслены благодаря изучению феномена социального воспитания. Актуализация и теоретическое обоснование социально-исторической миссии феномена социального воспитания; осмысление исторического генезиса теоретических образов социального воспитания в трудах мыслителей-гуманитариев; обсуждение теоретико-методологической и цивилизационно-культурной детерминанты теоретического поиска; постижение особенностей проявления и представления теоретических образов социального воспитания в традиционном, индустриальном, постиндустриальном обществах – такова совокупность проблем, которые рассматриваются в настоящей работе.

Первый раздел посвящен характеристике теоретических основ изучения истории социального воспитания в контексте современного гуманитарного знания; уточнению сущности «социального» как атрибута воспитания; раскрытию смысла и содержанию понятия «теоретический образ социального воспитания».

Во втором разделе монографии проанализированы теоретические образы социального воспитания, свойственные обществам традиционного, индустриального и постиндустриального типов.

В третьем разделе изложены особенности формирования теоретических образов социального воспитания в отечественной педагогике в дооктябрьский и советский периоды, выявлены и обобщены ведущие

тенденции теоретизации социального воспитания в педагогической науке на современном этапе.

В конце книги даны именной указатель и библиографический список, включающий более 500 трудов отечественных и зарубежных исследователей.

* * *

Появление этой книги стало возможным благодаря поддержке и проявленному к ней интересу рядом лиц и организаций, которым автор и выражает искреннюю благодарность. Я признательна своим учителям и научным наставникам: член-кор. РАО, д-ру пед. наук, проф. А.В. Мудрику; действительному члену РАО, д-ру пед. наук, проф. Б.Т. Лихачеву; действительному члену РАО, д-ру пед. наук, проф. В.А. Слостенину.

Настоящее издание не состоялось бы без поддержки ректоров Новосибирского государственного технического университета и Новосибирского государственного педагогического университета, деканата факультета гуманитарного образования НГТУ в лице декана д-ра филол. наук, проф. М.В. Ромма, а также директора Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, д-ра ист. наук, проф. О.Н. Катионова. Особая благодарность – рецензентам этой монографии: д-ру пед. наук, проф. Е.В. Андриенко и д-ру пед. наук, проф. М.Г. Плоховой. (При этом, разумеется, вся ответственность за возможные неточности или погрешности в толковании целиком и полностью лежит на совести самого автора.)

Хочу поблагодарить преподавателей, ассистентов и сотрудников кафедры социальной работы ФГО НГТУ; коллег из Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: канд. психол. наук, проф. А.Г. Кирпичника, д-ра пед. наук, проф. Н.Ф. Басова и д-ра пед. наук, проф. В.М. Басову; а также вице-президента Ассоциации исследователей детского движения (г. Москва), канд. пед. наук Т.В. Трухачеву за поддержку, внимание и искренний интерес к моей работе.

Также признательна своим друзьям и коллегам по Новосибирскому государственному педагогическому университету: канд. пед. наук, проф. Н.П. Аникеевой, д-ру пед. наук, проф. Т.И. Березиной, д-ру ист. наук, проф. В.А. Звереву, д-ру ист. наук, проф. Н.Н. Родигиной, канд. ист. наук, доц. К.Е. Зверевой, канд. социол. наук, доц. Н.Н. Киселёву,

кандидатам пед. наук, доцентам: Г.В. Винниковой, Б.А. Дейчу, Е.В. Киселёвой, З.И. Лаврентьевой, В.С. Пель, В.П. Пивченко, Т.Я. Самойловой, И.И. Шульге и А.А. Шульге; по Новосибирскому институту повышения квалификации и переподготовки работников образования: доц. М.С. Коган и канд. пед. наук, проф. Л.И. Боровикову; а также – коллегам по Новосибирскому городскому Дворцу творчества детей и учащейся молодежи «Юниор». В значительной мере благодаря многолетнему общению и плодотворным дискуссиям с ними состоялась эта монография.

Искренняя благодарность и всей моей семье: родителям, мужу и детям Антону и Матвею, которые своим терпением, вниманием и заботой всегда окружали и поддерживали меня во всех моих начинаниях.

Новосибирск, пос. Краснообск.
23 февраля, 2007 года





РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Насущная потребность оптимизации процесса социализации человека педагогическими средствами сегодня вновь претендует на статус глобальной гуманитарной проблемы современности. Вместе с тем радикальная трансформация социальной ситуации оказывает влияние и на общий характер познавательной ситуации в науке. Существенные сдвиги в организации и осуществлении научной деятельности приводят к тому, что наряду с классическими монодисциплинарными исследованиями на первый план в науке в целом, и в педагогике в частности, выдвигаются неклассические междисциплинарные и проблемно-ориентированные исследовательские методы и подходы. Так, В.С. Степин в этой связи отмечает: «Если классическая наука была ориентирована на постижение все более сужающегося, изолированного фрагмента действительности, выступавшего в качестве предмета той или иной научной дисциплины, то специфику современной [т. е. постклассической] науки конца XX века определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания»*. В результате усиливаются интеграция и взаимопересе-

* Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М., 2000. – С. 627.

чение естественных и гуманитарных наук, что приводит к реальным и весьма действенным изменениям традиционных представлений и возникновению многообразных неклассических научных воззрений на природу и характер окружающей нас социальной реальности.

Наблюдаемые революционные изменения гуманитарных научных аргументов обуславливаются разнообразными гетерогенными меж- и внутридисциплинарными влияниями. Речь здесь идет не столько об очевидном воздействии межпарадигмального «перекрестного опыления» точных и гуманитарных дисциплин, сколько о вполне реальной конвергенции проблем и подходов различных отраслей научного знания.

Весь этот непрекращающийся научный поиск / диалог вызывает к жизни все новые и новые идеально-типические теоретические конструкты – научные воззрения и теоретические представления, типизации и способы конструирования социальной реальности. Старые и новые предположения и гипотезы сотрудничают и конкурируют, отрицают и взаимодополняют друг друга, открывая в процессе плодотворных дискуссий простор для возникновения новых перспективных подходов и продуктивного воспроизводства научных проблем. Так, актуальная для нового столетия задача оптимизации процесса социализации человека средствами социального воспитания с необходимостью предполагает поиск глубинных, онтологических, эпистемологических, аксиологических оснований последнего на базе общенаучного принципа холизма. И для этих целей весьма плодотворным представляется использование для специального педагогического анализа всего многообразия теоретико-методологических подходов, которые уже существуют и получили развитие в широком контексте гуманитарных наук о человеке и обществе.



Глава I

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ОСМЫСЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Длительное время научное понимание сущности воспитания связывалось лишь с воспроизводством соответствующих форм социального бытия путем формирования внешней, нормативно заданной стороны жизнедеятельности человека. Вместе с тем в последние годы все большее признание в педагогике получает мысль о бесконечном многообразии, пластичности и внутренней противоречивости человеческой природы, в силу чего появляется возможность говорить о принципиальной незавершенности, бесконечности воспитательного процесса и о том, что человек на протяжении всей жизни пребывает в состоянии педагогической неопределенности. Эта мысль нашла свое выражение в предложенном А.В. Мудриком принципе незавершимости воспитания, который среди прочего предполагает «признание того обстоятельства, что в каждом ребенке, подростке, юноше, девушке всегда есть нечто незавершенное, ибо, находясь в диалогических отношениях с миром и самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения»¹. Возрастание значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни современного человека связано с развитием внутренней свободы, прав на собственный социальный опыт.]

¹ Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2003. – С. 172 – 173.

Постижение человека как целостного биосоциального существа, способного к изменению себя и окружающего мира, отнюдь не означает его полной автономии и отстраненности от окружающей социальной действительности. Индивидуально заданное и социально обусловленное присутствуют и реализуются в каждом человеке по-своему. Отсюда – существующее в науке мнение о дуальной индивидуально-коллективистской природе человеческой природы. При этом подобная сущностная дуальность человека сопряжена с необходимостью его ориентации как на самого себя (индивидуальное начало), так и на окружающий мир (коллективное начало). Сказанное выше и определило целостный комплекс задач современной социальной педагогики: силами социального воспитания обеспечить возможность оптимального осуществления процесса социализации, раскрытия и реализации индивидуальных способностей и потребностей человека в контексте сформулированных обществом целей и морально-нравственных границ.

Отсутствие в педагогической науке общепринятых, конвенциональных подходов к экспликации социального воспитания, многообразие операциональных интерпретаций его сущности сопряжено, с одной стороны, с некоторым этапом развития отечественной социальной педагогики, который определяют как «эмпирический этап теоретического познания» (М.А. Галагузова) или «научно-эмпирический этап» (И.А. Липский): этап сбора, обобщения и классификации данных практической деятельности. С другой – в основе социальной педагогики лежат социальные науки, которым в большинстве случаев свойствен неоднозначный собственный понятийный аппарат, характеризующий социальное пространство теории формирования, социализации и развития личности. Вопрос о понятиях и категориях социальных наук по общему мнению остается непростым: социальные явления и процессы, отражаемые ими, весьма изменчивы, тесно переплетаются друг с другом, многообразны по своим свойствам и проявлениям и поэтому по-разному интерпретируются и эксплицируются научным сообществом, что и обуславливает относительность и известную зыбкость границ между ними. Итак, можно констатировать: вопросы восприятия и понимания социального воспитания восходят к общей для всех гуманитарных наук проблеме социального познания². Так, исторически со-

² См., напр.: Бутенко, И.А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И.А. Бутенко // СОЦИС. – 2000. – № 4. – С. 3 – 11; Наука глаза-

циальная мысль выработала два основных подхода – нормативный (объективно-позитивистский) и интерпретативный (субъективно-феноменологический). Им соответствуют два типа познания: познание как объективация, рационализация, направленная на постижение предельно общих закономерностей (естественно-научное познание в традиции Р. Декарта, И. Ньютона, Дж. Локка, мыслителей Просвещения); и познание как бытие, существование, в котором разум трансцендирует к иррациональному, предельно индивидуальному (гуманитарное познание в трактовке В. Дильтея, Э. Гуссерля, М. Вебера и др.).

По мнению Н.М. Смирновой, «основополагающие характеристики классической парадигмы социального знания определяются базисными установками дискурса Просвещения с его безграничной верой в преобразовательные возможности человеческого Разума»³. Субъективный фактор, который связан с самим исследователем, считается помехой, мешающей объективности исследования. Признающий такую парадигму ученый всегда старается найти «закономерные связи и отношения», сведя к минимуму личностные помехи. «Объективированный мир <....> объективация на всех своих ступенях есть царство закона, а не царство благодати; <....> всякая рационализация не есть только объективация, т. е. отчуждение, но есть также достижение “общего” вместо “общения” и приобщения. От рационального познания ускользает индивидуальное», – в свое время очень верно подметил Н.А. Бердяев⁴.

К началу 1970-х гг. общая концепция научного знания начинает постепенно освобождаться от требований, которые предъявлялись предшествовавшей естественно-научной и сциентистской научной парадигмой. Развитие идей философской герменевтики, критического направления, реализма в социологии и философии в XX веке основа-

ми гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М., 2005; Смирнова, Н.М. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы / Н.М. Смирнова // Обществ. науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127 – 137; Она же. Социально-культурное многообразие в зеркале методологии / Н.М. Смирнова // СОЦИС. – 1993. – № 1. – С. 87 – 97.

³ Смирнова, Н.М. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы / Н.М. Смирнова // Обществ. науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127.

⁴ Бердяев, Н.А. Творчество и объективация / Н.А. Бердяев. – Минск, 2000. – С. 230, 231.

тельно расшатало до недавнего времени прочный фундамент «позитивного» знания, поставив под сомнение не только методы и отдельные выводы сциентистов, «но и саму возможность объективного, строгого, беспристрастного “научного” социального познания, открывающего единую для всех истину»⁵. (Ю. Хабермас так писал об этом этапе развития научного познания: «Главные аргументы философской герменевтики были восприняты повсеместно, но не в качестве философской доктрины, а как исследовательская парадигма *внутри* социальных наук, прежде всего – в антропологии, социологии и социальной психологии. Пол Рабинов и Уильям Салливан⁶ охарактеризовали это явление как “*интерпретативный поворот*”⁷ (курсив оригинала. – Т. Р.). Уже тогда в результате указанного выше революционного поворота для всех стал вполне очевиден грядущий переход ко все более сдержанной, скептической оценке возможностей и перспектив научного познания с позиций сциентизма. Именно в этот период рельефно проявился радикальный кризис привычных сциентистских установок, а научное знание перестало рассматриваться как основная и единственная форма знания; все больший интерес стали вызывать целостные когнитивные комплексы, связанные с различными историческими и духовными практиками, выходящими за рамки традиционных представлений классической рациональности. В этой ситуации большинство исследователей-гуманитариев положительно оценили все эти перемены и те реальные перспективы, которые открывались перед гуманитарной наукой на путях перехода к новому типу рациональности и многообещающим попыткам использования взамен и/или в дополнение нормативной (объясняющей) интерпретативной (понимающей) парадигмы в исследованиях человека и социума. Не осталась в стороне от этих революционных изменений и педагогическая наука, однако все эти изменения в контексте научных установок педагогики носят все же не прямой, а скорее опосредованный характер.

Разумеется, стремление рассматривать окружающий мир как объективный процесс всегда было присуще педагогике, однако для отече-

⁵ Бутенко, И.А. Указ. соч. – С. 5.

⁶ См.: Rabinow, P., Sullivan, W.M. (Eds). *Interpretative Social Science*. – Berkeley, 1979.

⁷ Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб., 2001. – С. 35 – 36.

ственного педагогического мышления, стиль которого зачастую может быть все еще охарактеризован как «однозначно-рецептурный, репродуктивный» (В.А. Слостенин), и сегодня нередко доминирование весьма неоднозначных позитивистских и сциентистских установок. По мнению В.В. Краевского, данная тенденция проявляется именно в абсолютизации роли науки в системе культуры человеческого общества: «Абсолютизируются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве парадигмы, образца научного знания вообще. Сциентистские установки выражаются во внешнем подражании точным наукам: в искусственном применении математической символики, придании философско-мировоззренческим и социально-гуманитарным рассуждениям формы, характерной для точных наук»⁸. «Традиционная педагогика», созданная в рамках науки классического периода, фиксирует свое внимание на поиске общих характеристик социальной ситуации и путей ее преобразования: «Педагогическая деятельность понимается исключительно рационально. Выдвигаемая педагогическая цель конкретизируется в задачах, для осуществления которых подбираются методы и формы деятельности. Все, что не укладывается в эту схему или игнорируется, или рассматривается как внешние факторы и условия непедagogические по своей природе»⁹.

В работах Н.В. Бордовской, Е.В. Бондаревской, М.В. Воропаева, А.Ф. Закировой, В.В. Краевского, Л.М. Лузиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Новикова, О.Г. Прикота, В.А. Слостенина и др. отмечается, что современный период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям, течениям, направлениям. Исследователь вынужден выбирать такие методологические основания и концептуальные стратегии, руководствуясь которыми он сможет объяснить, описывать и прогнозировать тенденции или направления суще-

⁸ Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 14.

⁹ Воропаев, М.В. Воспитательные системы в социальном институте образования / М.В. Воропаев // Образование: исследовано в мире [Электрон. 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.

ственных изменений педагогического объекта. Методологическая основа современного исследования может выстраиваться как разноуровневая система установок, подходов, изначально ориентирующих ученого на целостный и всесторонний учет особенностей и типа проводимого исследования.

С точки зрения науки, подход – это прежде всего определенный взгляд на объект, а также особая процедура построения исследовательского цикла, своего рода исследовательская стратегия (В.С. Готт, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул); это принципиальная методологическая ориентация как точка зрения, с которой рассматривается объект (Э.Г. Юдин). Е.Э. Смирнова обращает внимание на то, что «в более широком понимании подход – это органическое соединение теории (или концептуальных взглядов) с батареей методов, которые в совокупности дают то или иное отражение реальности»¹⁰.

Специфика подходов, используемых в педагогических исследованиях и практической деятельности, состоит в том, что они сформировались на основе общенаучных или предельно широких антропологических категорий (понятий): «система», «структура», «функция», «информация», «модель», «личность», «деятельность» и др. Поэтому одним из ведущих оснований при изучении социального воспитания остается *системный подход*, значимость которого в исследовательской деятельности (М.С. Каган [200], В.П. Кузьмин [258], Э.С. Маркарян [311], Э.Г. Юдин [562] и др.) очевидна: «методология системного исследования предполагает решение двух взаимосвязанных задач: во-первых, изучение системных объектов как формы существования и движения реального мира, как проявления его упорядоченности; во-вторых, конструирования системы категорий, отражающей системные связи изучаемых объектов и делающей упорядоченным само познание»¹¹.

Применение системного подхода в педагогических исследованиях уже неоднократно доказывало свою эффективность: системные аспекты научно-педагогических исследований (В.И. Загвязинский [171], В.В. Краевский [242], Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков [365],

¹⁰ Смирнова, Е.Э. О сущности комплексного подхода / Е.Э. Смирнова // Методология и методика педагогического исследования: матер. V междуу. научно-практ. конф. аспирантов и соиск. – СПб., 2000. – С. 7.

¹¹ Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. / М.С. Каган. – Л., 1991. – С. 5.

В.А. Сластенин [465], О.Г. Прикот [416], Г.П. Щедровицкий и др.); системный подход при анализе проблем воспитания (Ф.Ф. Королев [237], Х.Й. Лийметс [273], А.В. Мудрик [342] и др.); системный подход при разработке теории воспитательных систем (А.Т. Куракин [263], Л.И. Новикова [369], Н.Л. Селиванова [451], А.М. Сидоркин и др.)¹². Использование системного подхода при анализе социального воспитания позволяет выявить совокупность взаимосвязанных компонентов (предметный анализ); дать характеристику функциональных связей феномена социального воспитания с другими явлениями социальной жизни (функциональный анализ); представить генетический анализ социального воспитания как социокультурной системы (исторический анализ).

Объектами современных исследований все чаще становятся уникальные сложные (социальные) системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием; к последним относятся человеческое общество и все его подсистемы, в том числе и воспитание. Важнейшими особенностями социальных систем являются: а) их целостный характер, б) относительная устойчивость функционирования, в) неоднозначная связь с внешней средой, г) наличие активного отображения, д) планомерный и целенаправленный процесс самоуправления, е) активное самодвижение¹³. Методологическое значение идеи целостности и многоуровневости человеческой экзистенции велико. Она позволяет интегрировать в единое целое все социальное и индивидуальное, природное и культурное, эмоциональное и рациональное, духовное и телесное в нем. Так, М.С. Каган отмечает, что «...наиболее развитым и, так сказать, “чистым” проявлением системного принципа организации бытия является человек в единстве его биологических,

¹² См., напр.: *Вопросы воспитания: системный подход* / под общ. ред. Л.И. Новиковой. – М., 1981; *Кузнецова, А.Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике* / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск, 2001; *Прикот, О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология* / О.Г. Прикот. – СПб., 1995; *Системный подход в воспитании: сб. науч. тр.* / под ред. Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина. – М., 1983; *Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований* / Г.П. Щедровицкий // *Педагогика и логика*. – М., 1993. – С. 16 – 20.

¹³ См.: *Петрушенко, Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения: (о влиянии философии на формирование теории систем)* / Л.А. Петрушенко. – М., 1975.

социальных и культурных параметров, ибо данная система на два порядка сложнее, чем биологические формы жизни, оттого-то уникальность оказывается Законом существования реального, конкретного человека»¹⁴.

Реальные системы, существующие в природе и обществе, к которым относится и социальное воспитание, являются открытыми, а процессы, происходящие в них, – необратимыми. Социальное воспитание как социальная самоуправляемая система характеризуется структурным и функциональным разнообразием составляющих ее подсистем (отдельный человек, семья, обучение, освоение опыта и др.) Также она отличается, с одной стороны, известным числом степеней свободы, позволяющей ей в той или иной мере изменять параметры своего функционирования, с другой – активным характером взаимодействия в обменных процессах с внешней средой. Специфика социального воспитания как социальной системы связана с тем, что в ряде случаев именно отдельные составляющие ее элементы (люди, группы и другие социальные общности) играют определяющую роль в процессе социализации. Это составляет основу для понимания разнообразия социально-воспитательных моделей и их трактовок в различных историко-культурных условиях.

Общественные системы обладают свойствами самоорганизации и саморегулирования, следовательно, им могут быть свойственны колебательные и ритмичные процессы. Синергетика установила, что взаимодействие системы и среды приводит к неравновесности системы и усилению флуктуаций, выступает как решающий фактор возникновения когерентного, согласованного поведения элементов, подсистем и частей системы, вследствие чего образуется новая структура (И. Пригожин, Г. Хакен). Синергетический подход открывает большие перспективы, связанные с изучением альтернативных путей развития социальных систем. Исследования П.А. Сорокина, Х. Ортеги-и-Гассета, А.Дж. Тойнби, Л. Гумилева и др. позволяют рассматривать развитие общества как глобальной социальной системы, представляющее собой спиралевидный, необратимый, поступательный процесс с элементами повторяемости и цикличности.

Диалектический механизм цикличного процесса связан как с борьбой двух неразрывных начал, свойств, сторон в одном целом, так и с

¹⁴ Каган, М.С. Указ. соч. – С.14.

внутренней противоречивостью всех вещей и явлений. «Все развитие нашего мира, – отмечает Н.Н. Моисеев, – выглядит сложной борьбой различных противоположных начал и противоречивых тенденций на фоне непрерывного действия случайных причин, разрушающих одни устойчивые (точнее стабильные) структуры и создающих предпосылки для появления новых»¹⁵. Проблема цикличности в природе и общественной жизни находится в центре внимания философов, социологов, историков, экономистов¹⁶, она может быть продуктивной и в отношении анализа социального воспитания как объективного явления общественной жизни, характера трактовок в различные эпохи, культуры. Воспитанию как общественному явлению присущи две бытийные, ценностные тенденции – социальность и индивидуальность. Системная целостность воспитания определяется наличием в нем этих двух противоположных, но взаимодополняющих тенденций.

Первая (индивидуально-ориентированная) тенденция восходит к ценностям человеческой самости и неповторимости, характеризуя направленность педагогических усилий, ориентацию на подчинение всего комплекса воспитательных воздействий интересам и потребностям ребенка. Индивидуально-ориентированная тенденция воспитания, складывающаяся в воспитательной практике Античности, активно формировалась в эпоху классического Возрождения, провозгласившую человека главной ценностью на земле. Тем самым данная тенденция ориентировала теорию и практику воспитания на поиск путей формирования личности, глубоко образованной, способной критически мыслить, не зависящей от социальной обусловленности. Развитие этой позиции отразилось в философии воспитания эпохи Просвещения, века рационализма и индивидуализма и проявилось в воспитательных построениях Р. Декарта, Дж. Локка, взглядах Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого,

¹⁵ Моисеев, Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М., 1987. – С. 63.

¹⁶ См.: Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта / А.С. Ахиезер. – М., 1991. – Т. 1; Глядко, В.А. Цикличность и закон отрицания отрицания: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.А. Глядко. – М., 1985; Волновые процессы в общественном развитии / В.В. Василькова и др. – Новосибирск, 1992; Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германскому / Н.Я. Данилевский. – СПб., 1869; Моисеев, Н.Н. Указ. соч.; Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 2001; Тойнби, А.Дж. Постигание истории / А.Дж. Тойнби. – М., 1991.

антропософской концепции Р. Штайнера, педагогической практике «вольных школ», принципах педагогики М. Монтессори.

Вторая (социально-ориентированная) тенденция, связанная с потребностью общества в поддержании социальной стабильности и необходимости повышения качества человеческого капитала, направлена на активизацию общественных усилий в воспитании, на включение подрастающих поколений в реальную жизнь, в систему общественных и производственных отношений, основанных на взаимодействии. С уточнением сущности категории «общественное», с развитием общенаучной рефлексии, с появлением термина «социальное» как определенной характеристики отношений и связей, происходящих в обществе, в педагогике начинают складываться подходы, которые можно определить (условно) как социально ориентированные (И.Г. Песталлоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег). В этих концепциях, возникших как антитеза «индивидуалистически ориентированной педагогике Просвещения» (П.А. Соколов), главное место уделяется формированию социальности человека как способности жить среди людей, соотносить свою индивидуальность с интересами всего социума.

В основе этого раздвоения лежит универсальное системное противоречие общественного и индивидуального, отражающее взаимодействие элементов с системой, части с целым, выражающее противостояние, с одной стороны, интересов социальных групп и отдельных людей, с другой – общества как системы, в которую входит каждый из элементов. Развитие этих тенденций, их взаимоотношение в реальном педагогическом процессе зависят от многих факторов: традиций общественных отношений; норм и ценностей, присущих обществу и культуре; характера социально-политических проблем, которые вынуждено решать государство, в том числе и средствами педагогики; особенностей образа жизни, способов жизнедеятельности; религиозных предпочтений и пр. Словом, каков общественный стандарт личности, какие потребности являются для нее основными, какие качества она должна демонстрировать для жизни в конкретно-историческую эпоху в том или ином обществе – все это и определяло социальный заказ педагогике в целом и формировало ее либо «индивидуальную», либо «социальную» направленность.

Имеющая место тенденция к расширению объектной области педагогики раздвигает и ее фундамент. В таком контексте недостаточно механически установленных связей между различными научными

областями, имеющими своим объектом человека; на уровне методологии осуществляется переход от описательной теоретико-методологической конструкции к объясняющей, способной вскрывать внутренние закономерности развития явлений в их связи с внешними социокультурными факторами, с одной стороны, и с глубинными субъективными установками человеческой личности, ее смыслами и идеалами – с другой.

Именно поэтому особую эвристическую ценность представляет связанный с системным *культурологический подход*. Осознание доминирующего положения культуры среди других факторов общественного развития стало лейтмотивом многих исследований¹⁷. Выделяя социокультурные факты в качестве самостоятельной формы реальности, основными элементами которой являются социальные субъекты и созданная ими культура, П.А. Сорокин особо подчеркивает связь между ними: «Так, в любой реальной группе – будь то социальная система, социальное скопление или промежуточный тип – ее “социальная” форма бытия всегда неотделима от ее “культурных” ценностей. По определению и своему составу любая социальная человеческая группа обязательно предстает как феномен культуры, а любой реально существующий феномен культуры всегда является и социальным феноменом. Таким образом, различные категории – “культурный” и “социальный” – неотделимы друг от друга в эмпирическом социокультурном мире человека»¹⁸. Анализируя в этой связи специфику методологии науки последних лет, Н.П. Лукина приходит к выводу, что «...границы научности задаются не гносеологическими, а социокультурными параметрами, что науку следует изучать как культуру. Помехой на этом пути является отсутствие надлежащей методологии, позволяющей операционализировать понятие культуры, которому присущи качества схематизма и неоднозначности»¹⁹. Рассмотрение культуры как соци-

¹⁷ См.: Каган, М.С. *Философия культуры* / М.С. Каган. – СПб., 1996; Каган, Л.Н. *Всестороннее развитие личности и культура* / Л.Н. Каган. – М., 1981; Ромм М.В. *Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект*. – Новосибирск: Наука, 2002; Сорокин, П.А. *Социологические теории современности* / П.А. Сорокин – М., 1992; и др.

¹⁸ Сорокин, П.А. Указ. соч. – С. 39.

¹⁹ Лукина, Н.П. *Философский анализ социокультурного подхода в науке* / Н.П. Лукина. – Томск, 2000. – С. 9.

ального и антропологического явления, мощного фактора общественного развития и творческого жизнеустройства стало методологической основой исследования проблем современного образования²⁰.

Культурологический подход предполагает рассмотрение педагогических феноменов как культурных (Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская, Г.И. Гайсина, И.Е. Видт, Н.Б. Крылова, И.Г. Фомина Н.Е. Щуркова и др.), связанных с решением задач социализации и инкультурации личности посредством трансляции ей ведущих фрагментов общего и специализированного социокультурного опыта, накопленного человечеством, введением человека в нормы и правила социальной и культурной адекватности обществу (Г.И. Гайсина). Культурные ценности выступают одним из оснований для дифференциации содержания образования (И.Б. Романенко). Культурологический анализ концепций воспитания (А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов, К.А. Шварцман и др.) позволяет сделать заключение о социальной взаимосвязи собственно воспитания и прогресса общества как культурного явления. От степени взаимодействия личности и культуры зависят ее поведение, поиск возможностей реализации тех стремлений, тех целей, которые ведут как к ее совершенствованию, так и к общественному прогрессу.

Трактовка социального воспитания как социокультурного процесса становится возможной благодаря использованию философско-культурологических, психологических идей и концепций XX века, которые составляют основу понимания разнообразия воспитания в его целеполагающем и организационном аспектах (М. Мид, Л.И. Новикова, Л. Сиземская, А.П. Валицкая, И.А. Колесникова, Г.И. Гайсина, С.К. Булдаков, Н.Б. Крылова). «Опыт истории педагогики показыва-

²⁰ См.: Булдаков, С.К. Образование: цели, идеи, методология / С.К. Булдаков. – Кострома, 2000; Валицкая, А.В. Образование в России: стратегия выбора / А.П. Валицкая. – СПб., 1998; Видт, И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень, 2002; Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М.; Уфа, 2000; Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород, 1999; Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб., 2001; Романенко, И.Б. Западно-европейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001. – С. 30 – 53; и др.

ет, – пишет В.М. Розин, – что революционные изменения образования и крупные реформы школы начинаются в философии, именно с философского осмысления крупных проблем образования начинается формирование новых идеалов образованности человека»²¹.

Культура как диалог различных смыслов (М. Бубер, М.М. Бахтин) стала основой для понимания полисубъектности воспитания как процесса, в котором от личности ждут не только умения слушать и понимать другие точки зрения, но и вступать в диалог, конструировать и интерпретировать окружающий полифоничный мир. Культурологический подход создает возможности для рассмотрения социального воспитания как культурного процесса, осуществляющегося в определенной культурно-информационной среде, способствующей ценностно-смысловому развитию личности.

Особое значение для теоретизации социально-воспитательных проблем в контексте культуры имеет культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, которая актуализирует идеи о том, что культурные традиции, контекст быденного существования в культуре, исторический опыт нации дифференцируют и структурируют чувственно-когнитивный опыт, способы восприятия, понимания и деятельности человека. Культура и история являются всеобщим контекстом индивидуального развития. Принцип единства онто- и филогенеза как «соответствия моментов личностного становления и эпох всемирной эволюции культур», утверждение фундаментальной роли культуры в формировании человеческого мышления и поведения позволили Л.С. Выготскому интерпретировать социализацию личности как процесс ее культурного развития. Развитие психических механизмов в процессе социализации, усвоение культурного опыта соотносимо с процессом культурного и психического развития человечества: «...культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития...»²².

²¹ Розин, В.М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения / В.М. Розин // Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 33.

²² Цит. по: Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – С. 59.

Ключевым для анализа педагогических явлений (в том числе – социального воспитания) считается *антропологический подход* (М. Шелер, О. Больнов, С. Кьеркегор, А. Камю, Э. Фромм и др.)²³. О. Больнов писал: «Речь идет <...> о способе рассмотрения, который пронизывает всю педагогику <...> Антропологический способ рассмотрения как таковой не обладает системообразующей функцией <...>. То, что разрабатывается с его помощью, – всегда лишь отдельные аспекты, вытекающие из определенной антропологической точки зрения»²⁴. Философская антропология, как отмечает А.П. Огурцов, независимо от ее вариантов, выдвинула и обосновала исходное фундаментальное методологическое и мировоззренческое требование – постичь человека в целостности его характеристик.

Идея целостности человеческого бытия, человеческого существа, выдвинутая в философской антропологии, оказалась весьма перспективной прежде всего тем, что понимание бытия представляет бытие человека (не только его личностную проекцию), его существование, жизнь во всех ее проявлениях и отношениях. «Человек не принадлежит двум мирам – миру природы и миру культуры, он не биосоциальное существо, а целостный человек, чьи душа и тело теснейшим образом взаимосвязаны»²⁵. Различные философско-антропологические концепции человека сходятся в одном – в понимании человека как открытого существа, которое постоянно и заново определяет себя среди других. Как заметил М. Хайдеггер, человек есть не только «бытие-в-мире»

²³ См., напр.: *Антропологический синтез: религия, философия, образование / Сост., предисл. А.А. Корольков.* – СПб., 2001; *Гелен, А.* О систематике антропологии / А. Гелен // *Проблема человека в западной философии.* – М., 1988; *Новичкова, Г.А.* Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001; *Огурцов, А.П.* Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб., 2004; *Талалова, Л.Н.* Педагогическая антропология как интегративная область знания о развитии и воспитании целостной личности / Л.Н. Талалова // *Феноменологические исследования: обзор философских идей и тенденций.* – 2004. – № 5. – С. 115 – 140 и др.; *Чистяков, В.В.* Антропологические основы педагогики / В.В. Чистяков. – Ярославль, 1995; и др.

²⁴ *Bollnow, O.* Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik / O. Bollnow. – Essen, 1966. – S. 45.

²⁵ *Марков, Б.В.* Антропологический поворот в философии XX века / Б.В. Марков // *Очерки социальной антропологии.* – СПб., 1995. – С. 27.

(«in der-Welt-sein»), но что главным образом и «бытие-с-другими» («Mit-sein») ²⁶.

Антропологическое знание выступает как основание для построения социально-воспитательных концепций, формируя антропосоциокультурную направленность развития социально-педагогического знания (В.И. Максакова, А.В. Мудрик, Б.В. Куприянов, А.П. Огурцов, Т.С. Просветова, И.Б. Романенко, В.А. Сластенин и др.). Образы человека, развиваемые в философско-антропологических концепциях (педагогическая антропология С.И. Гессена, антропософия Р. Штайнера, христианская антропология В.В. Зеньковского и др.), далеко не тождественны. И.А. Колесникова, основываясь на формулах человека, появившихся в разные эпохи и подчеркивающих разные стороны человеческой природы, представляет многогранность сущности человека как божественного, мыслящего, играющего, читающего, работающего, действующего, социального, творящего существа ²⁷. По А. Беннингу, «... тот, кто спрашивает, что происходит в воспитании, всегда спрашивает о человеке в воспитании. Лишь исходя из человеческого бытия в целом, воспитание может сохранить свой смысл» ²⁸. Следовательно: любые трактовки феномена социального воспитания детерминированы нашим пониманием и интерпретацией онтологии и антропологии человека как существа социального.

Суммируем в итоге: каков образ человека в современном философском и антропологическом дискурсе, такова и теоретизация целей и задач социального воспитания, призванного, с нашей точки зрения, *воспитать человека в человеке*, а также гармонизировать и оптимизировать педагогическими средствами процесс социализации: социальную и межличностную интеракцию в системе «человек – общество».

С целью поиска оптимального подхода к адекватному научному анализу проблемы социального воспитания необходимо определиться с сущностными, феноменальными характеристиками последнего. Сделать же это весьма непросто, поскольку в отечественной и зарубежной педагогической литературе интересующие нас социально-воспитательные процессы и феномены выражены в понятиях и категориях,

²⁶ Цит. по: Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т. 4. От романтизма до наших дней / Д. Реале, Дж. Антисери. – СПб., 1997. – С. 389 – 390.

²⁷ Колесникова, И.А. Указ. соч. – С. 82.

²⁸ Benning, A. Ethik der Erziehung / A. Benning. – Zürich, 1992. – S. 33.

которые до сих пор не имеют устоявшихся, конвенциональных экспликаций, способных передать всю сложность и диалектическую противоречивость социального воспитания человека в социуме. Даже представители отечественной педагогики нередко с трудом понимают друг друга, когда обсуждают проблемы социального воспитания, поскольку подразумевают при этом различные аспектные и сущностные основания последнего. Американский социолог Г. Блумер полагал, что общенаучная проблема разрыва между теорией и прикладными исследованиями коренится именно «...в отсутствии четко определенных понятий, которые являются важным предварительным условием научного развития»²⁹. Добавим к сказанному: понятийный разнобой – это самый верный признак отсутствия приемлемого и адекватного современным педагогическим запросам понимания природы и сущности феномена социального воспитания.

В разрешении обозначенной проблемы неocenимую помощь способен оказать *феноменологический* подход, который в аспекте социального воспитания позволяет обнаружить подлинную суть интересующего нас феномена благодаря очищению последнего от словесной схоластики и схематических построений и прояснению подлинных «смысловых и бытийных установлений»³⁰. Основная цель феноменологического анализа любых социальных явлений – «в исследовании того, как человек шаг за шагом организует социальную реальность»³¹. Поскольку социальное воспитание, с нашей точки зрения, служит одним из способов организации социальной реальности в интересах отдельного человека и общества в целом, то, организуя, формируя и социально воспитывая с помощью различных общественных влияний и институтов свою социальность, человек осваивает и присваивает различные формы социального бытия, становясь тем самым реальным субъектом социальных отношений.

²⁹ Цит. по: Хэммерсли М. Проблема понятия: Герберт Блумер о соотношении между понятиями и фактами // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. Социология: РЖ / РАН, ИНИОН. – 1993. – № 1. – С. 11.

³⁰ Прехтль, П. Введение в феноменологию Гуссерля / П. Прехтль. – Томск, 1999. – С. 12.

³¹ Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб., 1999. – С. 98 – 99.

Для уточнения собственной исследовательской позиции определимся с научной традицией экспликации понятия «феномен». В самом широком смысле «феномен – это любое событие или любой факт, знание о котором уже дано задним числом как знание о действительности в проработке нашего мышления, – иными словами, дано как *идея* этой действительности (курсив оригинала. – Т. Р.)»³². Наше осмысление социального воспитания в качестве объективного социального феномена основывается на ряде феноменологических идей Э. Гуссерля и М. Шелера – ведущих представителей идеалистического и реалистического направления в феноменологии. Так, Э. Гуссерль не столько требовал от ученого усилий по созданию априорных квазинаучных схем, сколько полагал необходимым следовать в работе идеалу точного описания действительного положения дел. Отсюда – его ставшее позднее знаменитым феноменологическое кредо: «К самим предметам!». В нем – призыв вернуться к постижению за наличной объективностью вещи ее подлинного самораскрытия. «Такая максима, – подчеркивал М. Хайдеггер, – сынтенционирована против анархических построений, случайных принципов, против мнимых концепций, против нелепых проблем»³³. Характерная для феноменологического метода Э. Гуссерля вышеуказанная исследовательская установка не столько ставит под сомнение само существование объективного социального мира, скрывающегося за надуманными теоретическими конструкциями, сколько опротестовывает и проблематизирует наши нередко далекие от реальности наукообразные представления о нем.

По сути, феноменологический подход служит естественной и неоспоримой научной цели: поиску «неопровержимых данных», ибо в фундамент научного здания могут и должны быть допущены только «стабильные очевидности»³⁴. Ну а поскольку границы очевидности заданы пределами нашего знания, то все, что следует делать любому ученому – это лишь искать нечто настолько явное, что было бы невоз-

³² Мамардашвили, М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М., 1999. – С. 162.

³³ Хайдеггер, М. Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации / М. Хайдеггер. – Минск, 1998. – С. 88.

³⁴ «Без очевидности нет науки», вторит себе Э. Гуссерль в знаменитых «Логических исследованиях». (См.: Гуссерль, Э. Собр. соч.: пер. с нем. В.М. Молчанова. Т. 3 (1). Логические исследования. – М., 2001.)

можно отрицать. Следуя такому гуссерлевскому пониманию, в основу дальнейших рассуждений о феномене социального воспитания мы положили продуктивную идею открытого вовне (т. е. интенционального), деятельностного сознания человека, призванного прояснить истинную сущность постигаемых феноменов. «Феномены для Гуссерля, – замечает А.М. Руткевич, – не являются ни эмпирическими состояниями сознания, изучаемыми психологией, ни феноменами в кантовском смысле. Феномен – это не явление, за которым скрывается некая сущность. Противопоставление явления и “вещи-в-себе” ничего не говорит нам о том, что же дано нам со всей очевидностью. Феноменом Гуссерль называет то, что открыто сознанию так, как оно ему открывается... Сознание всегда направлено, нацелено на что-нибудь, и это нечто и есть феномен. Как феномен не является субъективной видимостью, так и сознание не есть совокупность психических состояний, не является оно и какой-то “внутренней инстанцией” противостоящей внешнему миру»³⁵. Данная феноменологическая интенция может и должна быть реализована через описание различных социальных феноменов, которые предстают интенциональному сознанию познающего субъекта после заключения в скобки наших философских воззрений и убеждений, связанных с нашей естественной установкой, которая навязывает нам веру в существование мира «простых», но отнюдь не очевидных вещей.

Нелишне вспомнить, что первые попытки использования идей феноменологии применительно к педагогической проблематике за рубежом связаны с трудами А. Фишера (1914), который вслед за Э. Гуссерлем попытался использовать философскую феноменологию в качестве метода научно-педагогического познания. В основе созданной им «дескриптивной педагогики» – следующие идеи³⁶.

Во-первых, вся воспитательная деятельность – некая инстинктивная активность, имманентно присущая человеку как представителю биологического вида, которая составляет основу и педагогической деятельности. *Во-вторых*, задача педагога-теоретика – познание феноменов при помощи рефлексии своего сознания о своих же познавательных актах. *В-третьих*, требование глубокого и всестороннего уяснения смысла наличных феноменов через их описание и интерпретацию.

³⁵ Руткевич, А.М. Эдмунд Гуссерль // Философы двадцатого века. – М., 2004. – Кн. 1. – С. 52.

³⁶ Fischer, A. Deskriptive Pädagogik / A. Fischer // Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. – München, 1969.

Рассматривая педагогические явления как феномены, исследователи зачастую делают акцент на признании единства, синтеза знания, опыта и понимания, реализуемых во взаимодействии людей, не только как носителей определенной функции («учитель – ученик», «педагог – воспитанник»), но как живых людей, обладающих своим субъективным миром, не всегда поддающимся управлению и контролю. В рамках «феноменологической педагогики» (А. Фишер, П. Петерсон, Р. Лохнер, Ф. Каннинг, М. Лангфельд, С. Шрасснер, Н. Перквин и др.) особое значение уделяется интерпретации и поиску смысла всех элементов педагогического процесса³⁷. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что воспитание предстает как часть культуры человеческого общества, как специфическая социальная реальность, отражающая процессы взаимодействия личности и общества, связанные со становлением человека. Таким образом, само воспитание проявляется как сложное социальное и культурное исторически обусловленное явление, т. е. феномен (И.Е. Видт, Г.И. Гайсина, И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, О.Г. Прикот, Ю.В. Сенько, Г.Н. Филонов и др.)³⁸. Отсюда вполне логично следует вывод о том, что раз

³⁷ Федотова, О.Д. Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики / О.Д. Федотова // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб. в 3 т. – М., 1994. – Т. 1. – С. 167 – 184.

³⁸ См., напр.: Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Видт И.Е. – Тюмень, 2003; Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М.; Уфа, 2000; Демакова, И.Д. Герменевтический подход в воспитательной деятельности педагога / И.Д. Демакова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. – Пермь, 2001. – С. 76 – 92; Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб., 2001; Лузина, Л.М. Онтологическая концепция воспитания: традиция и перспективы / Л.М. Лузина // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. – СПб., 2001; Межрегиональный сборник научных трудов. – СПб., 2001. – С. 30 – 37; Сенько, Ю.В. Педагогический процесс как гуманистический феномен / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11 – 17; Федотова, О.Д. Немецкая феноменологическая педагогика / О.Д. Федотова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21 – 29; Филонов, Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития / Г.Н. Филонов. – М.,

воспитание – это системный феномен и атрибут человеческого бытия, то это его базовое, функциональное свойство в полной мере распространяется и на социальное воспитание как его подсистему. С позиций феноменологического подхода социальное воспитание выступает как объективный социальный феномен, истинную сущность которого можно установить с помощью отказа от поверхностных суждений и определения объективных теоретико-методологических оснований, лежащих в основе конструирования его различных теоретических образов.

Пониманию социальных феноменов способствуют объяснения, интерпретации. Многообразие интерпретаций рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или мирозерцание и свою жизнь. Возможность и необходимость интерпретаций этих новых тематизаций различных аспектов педагогической реальности, неповторимая уникальность педагогического факта как такового делает чрезвычайно актуальными *герменевтические методы*, которые в последнее время приобретают широкое распространение не только в психологии, философии, социологии, но и педагогике³⁹. Так, А.Ф. Закирова отмечает, что герменевтический подход «непосредственно обращен к установлению личностных смыслов, ценностным аспектам педагогической деятельности»⁴⁰. Возможности использования концептуальных положений В. Дильтея, философской герменевтики Г.-Г. Гадамера и П. Рикёра, феноменологии Э. Гуссерля при анализе педагогических феноменов основаны на признании неоднозначности

2000; Шварцман, К.А. Воспитание: новые подходы к вечной теме. Философия и этика воспитания / Л.В. Коновалова, О.Н. Крутова, К.А. Шварцман. – М., 1993.

³⁹ См.: Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики / А.Ф. Закирова. – Тюмень, 2001; Лузина, Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания / Л.М. Лузина. – СПб., 1998; Сафронова, Е.М. Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность: учеб. пособие / Е.М. Сафронова. – Волгоград, 2003; Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна, 2002.

⁴⁰ Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32.

и стохастичности процессов развития и формирования личности⁴¹. Герменевтическое содержание педагогической науки заложено там, где предлагается поливариативность подходов, наблюдается уход от логической однозначности, жесткой детерминированности. Утверждение М. Вебера, что социально-гуманитарные науки – науки о смыслах, ориентирует исследователя на отход от естественно-научной парадигмы объяснения жестко заданных причинно-следственных связей между предметом и явлением в сторону парадигмы их понимания в масштабах целостной культуры. Вслед за Вебером многие ученые полагали, что в гуманитарных исследованиях «не срабатывает» критерий естественно-научной точности. Важны сам подход к проблеме исследования, глубина анализа и уровень интерпретации. Поэтому гуманитарные исследования в большей мере связаны с поисками неповторимости явления или текста (в широком смысле слова). Предметом гуманитарных наук М.М. Бахтин считал выразительное и говорящее бытие, которое никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своем смысле и значении⁴².

Проблема понимания, интерпретации педагогической реальности широко представлены в науке: культурно-историческая теория Л.С. Выготского, психологическое учение о взаимосвязи языка и сознания А.Р. Лурия, теория обоснования единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна и др. Идеи герменевтического подхода обеспечивают сегодня переход отечественной педагогики на новый этап развития теории воспитания и концепции воспитательной деятельности педагога как ее составной части: от «знаниевой» к «пониманиевой» педагогике (Е.М. Сафронова, И.Д. Демакова), «от примитивной трактовки факта в поведении воспитанника к рассмотрению его смысла»⁴³. Это актуализирует проблемы смыслообразования, смылосозидания в педагогическом контексте (Л.М. Лузина). Многозначность символов, в качестве которых выступают разнообразные проявления жизни чело-

⁴¹ Рикёр, П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикёр. – М., 1995.

⁴² Бахтин, М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб., 2000. – С. 227 – 232.

⁴³ Демакова, И.Д. Герменевтический подход в воспитательной деятельности педагога / И.Д. Демакова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. – Пермь, 2001. – С. 80.

века (физические, психические, социальные), требуют осознанного взгляда на противоречивость их истолкования с различных позиций (нравственных, философских, религиозных, социальных и пр.). Это подтверждает наличие различных интерпретаций, скрывающих все более глубокие уровни смыслов. Так, каждая новая, последующая интерпретация социального не отрицает предшествующей, вносит новое в теорию понимания, в понимание конкретного человека, выступает условием более полного раскрытия всего предшествующего объема знания. Следовательно, и социальное воспитание может быть проинтерпретировано в различных контекстах с точки зрения понимания всевозможных смыслов (человеческих, общественных, религиозных и пр.), которые вкладываются в сам процесс педагогически организованной социализации. Герменевтическая ориентация позволяет актуализировать процессы смыслообразования как социально-воспитательные средства, помогающие человеку обрести свое место в мире не только путем следования социально заданной норме, традиции, но путем актуализации субъективных значений (смыслов), возникающих у человека в процессе взаимодействия с миром, переопределения и «вписывания» этих смыслов в общее «смысловое» поле взаимодействующих субъектов.

Рассмотрение педагогического процесса как неотделимого от социального и культурного бытия отражено в использовании в педагогических исследованиях понятия «парадигма» и попыток применения *парадигмального подхода*. Необходимо указать на различия в употреблении и интерпретации понятия «парадигма» в современной литературе, связанные с его полисемантической природой. В истории понятие «парадигма», начиная с Платона, под разными синонимическими обозначениями играло важную роль в философских учениях Гете, Шеллинга, Фихте, Гегеля и др.⁴⁴ В XX столетии термин «парадигма» оказался широко востребован философией и методологией науки именно благодаря работам Т. Куна. Парадигма в его представлении означала: «...признанные всеми научные достижения, которые в течение опреде-

⁴⁴ Подроб. см.: Романенко, И.Б. Западно-европейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001. – С. 30 – 53; Светлов, Р.В. Парадигма: Платонический философский lexicon / Р.В. Светлов // Академия. матер. и исслед. по истории платонизма. – СПб., 2000. – Вып. 2; и др.

ленного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу»⁴⁵. При таком понимании парадигма как рациональный способ постижения мира отражает определенный уровень организации научного знания и выступает феноменом, поскольку на ее основе возникают разные теории. По Куну, научный процесс неразрывно связан с субъектом научной деятельности, а переход от старой парадигмы к новой – суть социальное явление. История науки предстает как история конкурентной борьбы между научными коллективами с определенными социальными интересами. Таким образом подчеркивается особая роль научного сообщества в получении нового знания, а процесс его получения может быть представлен как процесс социального конструирования.

Сегодня в России и за рубежом понятие «парадигма» широко используется не только при разработке проблемы научной рациональности в рамках исследования проблем методологии научного познания, но и в общенаучной проблематике (К. Поппер, И. Лакатос, П. Фейерабенд, Л. Лаудан, М.А. Розов, В.Н. Порус, В.С. Степин, В.С. Швырев и др.). Парадигмы выступают в качестве основных принципов познавательной деятельности и формы их реализации и служат источником методов, выяснения проблемных ситуаций, стандартов их решения, принятых в научных сообществах, а в целом – общеметодологической установкой познания («методологическая парадигма» по В.С. Степину).

Понятие «парадигма» широко используется и в педагогической науке, коррелируясь при этом с понятиями «поли- и межпарадигмальности»⁴⁶. В научных работах М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова,

⁴⁵ Кун, Т. Структура научных революций: сб. / Т. Кун. – М., 2003. – С. 11.

⁴⁶ См., напр.: Богуславский, М.В. О педагогических парадигмах / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр. – 1992. – № 5; Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23 – 31; Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15 – 19; Видт, И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень, 2002; Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб., 2001; Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19 – 26; Рама-

А.П. Валицкой, И.А. Колесниковой, О.Г. Прикот, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, И.Г. Фомичевой и др. данное понятие используется при формировании исследовательской модели проблем образования как современных, так и исторических, как «наиболее общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определенном научном сообществе»⁴⁷.

В основании парадигмы, по мнению М.В. Богуславского, лежит общая картина мира, свойственная эпохе, которая интегрирует в себе мировоззренческие позиции и представления о сути педагогического процесса, природе ребенка, целях и задачах образовательной деятельности⁴⁸. В свою очередь А.П. Валицкая вводит понятие «культурно-историческая парадигма», фиксирующее общие принципиально-содержательные параметры образования как социально-культурного феномена. Многомерность культуры создает основу для разнообразия всех вышеперечисленных характеристик, что и позволяет рассматривать современное образование как «полипарадигмальное» (А.П. Валицкая, И.Г. Фомичева). Этот термин продуктивен и в процедурах анализа социально-конкретных, национально-особенных моделей, когда способ передачи культурного опыта и критерии выбора необходимых знаний детерминированы формационным типом хозяйства и государственным устройством. В этом случае речь может идти о системе принципов и подходов, соотносимых с «образом мира», характеризующим эпоху (общее), об их коррекции по отношению к хозяйственно-государственной национальной практике (особенное) и о конкретном выражении индивидуальной педагогической концепции (единичное).

И.А. Колесникова разрабатывает метод межпарадигмальной рефлексии. Отталкиваясь от идеи диалога (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин,

ненко, И.Б. Западно-европейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001. – С. 30 – 53; Фомичева, И.Г. Философия образования / И.Г. Фомичева. – Новосибирск, 2004; Шиянов, Е.Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17 – 25; и др.

⁴⁷ Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15.

⁴⁸ См.: *Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб.: в 3 т. / под ред. З.И. Равкина.* – Т. 1. – М., 1994.

В.С. Библер), представлений о существовании единого смыслового континуума и вариантных путей его конкретизации субъектом познания (В.В. Налимов), о множественности способов постижения бытия, автор создает многомерный образ педагогической реальности. Разные способы бытия, различные способы взаимодействия с миром задают парадигмальные пространства. Парадигмальная множественность педагогической реальности предполагает межпарадигмальную рефлексию⁴⁹.

И.Е. Видт использует понятие парадигмы для характеристики ситуации в образовании в целом («парадигмальный кризис»)⁵⁰. Новая педагогическая парадигма должна учитывать глубокий кризис культуры и личности, в рамках которого глобальная цель образования – формирование не только знающего человека, но прежде всего человека, подготовленного к жизни и способного к реализации своей субъектности в мире (С.К. Булдаков, В.М. Розин). Для Н.В. Бордовской парадигма выступает как способ развития педагогической науки, т. е. как «дискретный процесс, отражающий смену доминирующего подхода в объяснении сути педагогических явлений или их изменений»⁵¹. В этом случае можно говорить о полипарадигмальной традиции в развитии педагогической науки во взаимосвязи с изменениями в практике. Парадигмальный подход, с одной стороны, задает границы интерпретации и понимания исследуемого объекта, с другой – выступает в качестве инструмента, при помощи которого моделируется изучаемый объект.

Вполне очевидно, что для анализа сложных социальных явлений, к каковым в полной мере относится и социальное воспитание, необходимо использовать эвристические возможности различных исследовательских подходов. Соответственно их применение отнюдь не должно противоречить общеметодологическим принципам научного исследования: 1) всеобщей связи и отношениям между педагогическими явле-

⁴⁹ Колесникова, И.А. Межпарадигмальный подход в гуманитарном познании / И.А. Колесникова // *Методология и методика педагогического исследования: матер. V межвуз. науч.-практ. конф. аспирантов и соиск.* – СПб., 2000. – С. 31.

⁵⁰ Видт, И.Е. *Культурологические основы образования* / И.Е. Видт. – Тюмень, 2002.

⁵¹ Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // *Педагогика*. – 2005. – № 5. – С. 25.

ниями или процессами (причинно-следственной зависимости); 2) развитию педагогического объекта как системы путем разрешения противоречий, изменению качественных и количественных его параметров; 3) трансформации известных объектов в процессе развития педагогической реальности; 4) сочетанию объективности и субъективности в анализе и описании образовательной практики, проектированию и прогнозированию возможных изменений⁵².

Каждый из предложенных для исследования подходов обладает своей теоретической акцентуацией, при этом ни один из них не может претендовать на исчерпывающее описание объекта. «Человекоразмерные науки» (В.С. Степин) не могут ограничиваться односторонним анализом собственного объекта изучения. Напротив, в силу разной акцентуации они могут дополнять друг друга по принципу комплиментарности (дополнительности). Все выделенные подходы отражают многомерность педагогической реальности, в рамках которой понимание проблем социального воспитания диалектически взаимосвязано. Данное понимание сопряжено с признанием, *во-первых*, уникальности природных и социокультурных явлений, образующих жизненную среду человека, неповторимости самого человека как биосоциального и духовного существа; *во-вторых*, целостности его существования и взаимодействия с окружающим миром; *в-третьих*, ориентации на культурологические ценности познания социокультурных феноменов и самого человека. Теоретизация социального воспитания учитывает разнонаправленные исследовательские установки в понимании социального, личности и воспитания, которые в той или иной степени тяготеют к двум ведущим научным парадигмам.

В различных классификациях эти уже ставшие традиционными парадигмы обозначаются по-разному: «объективизм» и «субъективизм»; «макро»- и «микроуровни» анализа; «нормативизм» и «интерпретативизм»; «объясняющий» и «понимающий» подходы, «позитивизм» и «антипозитивизм», «сциентизм» и «антисциентизм». Как известно, «объясняющий» подход заложен традицией позитивизма и свое развитие получил в концепциях Э. Дюркгейма, Т. Парсонса. Основы «понимающего» анализа, зародившиеся в «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея, приводят далее к «символическому интеракционизму» Дж. Г. Мидса и Г. Блумера и обретают

⁵² Бордовская, Н.В. Указ соч. – С. 23.

законченный вид в трудах таких социологов и философов феноменологической и герменевтической ориентации, как Э. Гуссерль и Г.-Г. Гадамер, И. Гофман и А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман, Л. Витгенштейн и П. Рикёр⁵³. Можно утверждать, что эти подходы – суть гносеологическое основание любого теоретического образа независимо от того, какой идеальный объект находится в фокусе нашего анализа.

Учет той или иной парадигмальной направленности позволяет, с одной стороны, избежать одностороннего (в основном структурно-функционального) детерминистского понимания социального воспитания. Классические методы познания социального воспитания, свойственные объясняющей (нормативной) парадигме, несут в себе идею «общего» упорядочивания элементов системы «человек – общество – воспитание», ориентацию на знание общих закономерностей социальных процессов. Неклассические методы, более присущие «понимающей» (интерпретативной) парадигме, отражают идею множественности проявлений человеческой социальности, ориентацию на знание индивидуальных закономерностей проявлений социальности.

С другой стороны, мы убеждены в том, что при анализе многомерных, противоречивых, дуальных явлений и феноменов, к каковым в полной мере относится и социальное воспитание, важно увидеть и использовать в полной мере эвристический потенциал различных, зачастую конкурирующих парадигмальных подходов на основе общенаучного принципа дополнительности. А раз так, то нормативно-объясняющий, объективистский подход может и обязан быть дополнен интерпретативно-понимающим, субъективистским, фиксирующим культурно-аксиологические и антропоцентрические размерности анализируемого объекта.

Следовательно, если системный и синергетический подходы наиболее эффективны и приемлемы при выявлении *макрохарактеристик* изучаемого объекта (т.е. его системных связей, иерархических уровней, способов и характера взаимодействия), то культурологический и антропологический подходы более релевантны при анализе *микрохарактеристик* социального воспитания (т.е. культурной детерминанты, ценностных ориентаций и цивилизационно-культурной обусловлен-

⁵³ См.: Абельс, Х. Указ. соч.; Леденева, А.В. Тенденции изменения концепции социальных наук (вступительная статья) // Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск, 1995.

ности воспитания). Иными словами, феномен социального воспитания может быть адекватно познан и представлен лишь при условии понимания его глубинной социальной обусловленности / заданности и с учетом того, что в фокусе нашего анализа остается все многообразие культурных и антропологических, феноменологических и герменевтических характеристик и детерминанты социального воспитания.

Установленная противоречивость и/или разнонаправленность теоретических представлений о социальном воспитании требует для их адекватного анализа использования нормативного и интерпретативного общенаучных подходов. Определение сути теоретических представлений о социальном воспитании с необходимостью предполагает учет объективных закономерностей приобщения человека к общественным нормам и ценностям, системных связей, причинно-следственной детерминанты, функционально-ролевых механизмов взаимодействия, анализируемых с *нормативных позиций*; а также – коммуникативных, эмоциональных, смысловых аспектов самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях; культурной, ценностно-смысловой детерминанты, межличностных механизмов взаимодействия, анализируемых с *интерпретативных позиций*. Результатом этого сочетания явилась совокупность теоретических взглядов на феномен социального воспитания, признающих и учитывающих нормативную и/или интерпретативную направленность общенаучных подходов, отражающих характер научной рациональности (классической, неклассической и постнеклассической) и предметную научную операционализацию.



Глава 2

СОЦИАЛЬНОСТЬ КАК АТТРИБУТ ВОСПИТАНИЯ

Рассматривая в настоящей работе социальное воспитание сквозь призму феноменологического подхода, мы далее исходим из того, что независимо от проявленности и определенности в терминах и категориях педагогической науки социальное воспитание существовало, существует и будет существовать как объективный феномен и универсальный атрибут социального бытия. Следовательно, для прояснения природы социального воспитания необходимо: определить его роль и место в обществе и жизни человека; выявить его универсальный характер, объективную и субъективную детерминацию возникновения и существования; понять, насколько оправдан сам термин «социальное воспитание» при том, что любое воспитание по определению является социальным; проанализировать, какие педагогические аспекты социального бытия выражает, тематизирует и проблематизирует данное понятие; что именно оно призвано выразить в реально существующем воспитательном процессе. В уточнении нуждается также сама целесообразность использования педагогической наукой в контексте воспитания понятия «социальное».

Приступая к разрешению проблем социального воспитания, первое, что необходимо сделать, это — ясно и точно определить, что следует понимать под социальностью. Доказано: человек как существо социальное — продукт социальных же отношений. Эта хрестоматийная истина при всей ее кажущейся банальности фиксирует исключительно важное в понимании роли и места воспитания в человеческом обществе: социальную детерминацию процесса воспитания, приобщение человека ко всем многообразным концентрированным формам и проявлениям социального бытия. «Концентрированные формы социального

бытия, – отмечает Л.Г. Ионин, – это те институализированные и институализируемые ежедневно, ежечасно и ежеминутно – в процессе социального конструирования реальности – формы совместного бытия, в которые, как в колодки, укладывается наша жизнь. Это семья и школа, церковь и mass media <...> и множество других институтов»¹. Все эти глобальные, по сути, системные феномены социального бытия, а также в равной мере порождающие их и/или порожденные ими модели воспитания и обучения являют собой, «безусловно, структурные, концентрированные формы социальности»².

Для понимания дальнейшей логики нашего исследования уточним: терминологически предикат «социальное» до сих пор не имеет устоявшихся конвенциональных значений в гуманитарных науках³. Синонимический ряд в английском и французском языках позволял выделять различные эквиваленты «общественного / социального», однако жизнь собственно термину «социальный» дала работа Ж.-Ж. Руссо «*Contrat social*» («Общественный договор», 1762). В научный оборот он попадает из немецкого языка («*sozial*») в его семантической неопределенности и несоотнесенности с понятийными реалиями⁴. Семантический анализ слова «социальный», приведенный М.М. Плоткиным, показывает, во-первых, неразрывную связь понятий «социальное» и «общественное» с эволюцией человека и человеческого сообщества; во-вторых, различие природы этих понятий⁵. В одном случае, употребляя понятие «общественный», мы имеем дело с абсо-

¹ Ионин, Л.Г. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) / Л.Г. Ионин // Социол. чтения: сб. матер. ежегод.-методол. семинара / отв. ред. Е.Н. Данилова. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 50 – 51.

² Там же.

³ См., напр.: Кемеров, В.Е. Социальное и гуманитарное / В.Е. Кемеров // Социемы. – 2002. – № 8. – С. 12 – 19; Парцвания, В.В. Генеалогия отчуждения: от человека абстрактного к человеку конкретному / В.В. Парцвания. – СПб., 2003; Резник, Ю.М. Введение в социальную теорию. Социальная эпистемология / Ю.М. Резник. – М., 1999; Шестова, Т.Л. О категории «социальное» в современной философской литературе / Т.Л. Шестова // Лесной вестник (Мытищи). – 2003. – № 4. – С. 130 – 136; и др.

⁴ См. подроб.: Маврина, И.А. Социальность современного образования / И.А. Маврина. – Омск, 2000; Фирсов, М.В. История социальной работы / М.В. Фирсов. – М., 2004; и др.

⁵ Социальная педагогика / под ред. В.Г. Бочаровой. – М., 2004.

лютизацией наиболее общего, присущего данной целостности; в другом – через понятие «социальный» мы выявляем структуру отношений между общим, присущим всему целому, и отдельным, обособляющим части внутри целого, характеризующим их особенности и степень влияния этих особенностей на общий характер развития целого.

В настоящее время «социальное» определяют как «область или сферу реальности, связанную с человеческими взаимодействиями»⁶. Социальное обладает единой природой, оно выступает имманентным свойством не только общества, но и человека как совокупности и части общественных отношений и одновременно как образующей их в своих функциональных связях. Известно, что оно употребляется либо в чересчур широком смысле – как понятие, содержание которого отражает любые общественные проявления (экономические, политические), либо слишком узко – как понятие, характеризующее все, что связано только с развитием одной – социальной – сферы общества. По мнению ряда исследователей (И.И. Антоновича, В.Е. Кемерова [218], Ю.М. Резника, В.А. Ядова и др.), «социальное» имеет четыре основных значения:

1) надприродное, надорганическое существование человека, поднявшегося в своем развитии на уровень духовной жизни;

2) синоним общественного (т. е. способ совместной деятельности или способ организации человеческих отношений);

3) социетальное, т. е. служащее для обозначения совокупности отношений между людьми как представителями различных групп и общностей (классов, этносов и т. д.), осуществляемых в пределах всего социума или внутри его сфер жизнедеятельности;

4) собирательное и нормативное понятие, обозначающее сферу государственного (или негосударственного) обеспечения условий труда и жизни людей, а также регулирования отношений между ними по поводу удовлетворения потребностей в защите их права на достойную жизнь.

Более того, понятие «социальное», как правило, нуждается в использовании существительного, обозначающего какое-либо определенное явление («социальный конфликт», «социальная защищенность», «социальная группа» и т. п.).

⁶ Резник, Ю.М. Указ. соч. – С. 16.

Уточнение содержания понятия «социальное» в современной науке позволяет утверждать, что в различных теориях оно определяется либо как противоположность «индивидуальному» (дихотомия «индивидуальное – общественное»), либо как противоположность животному (дихотомия «человек – животное»). В.Е. Кемеров обобщает⁷ исторически сложившиеся стереотипы словоупотребления, которые связывают социальное в первом значении с предельно общим. Согласно такому стереотипу, общее как социальная связь реализуется через редукции индивидуальных различий и оказывается «над» индивидуальными субъектами и их специфическим бытием. В этом случае социальное противопоставляется индивидуальному. Так, еще Э. Дюркгейм предлагал рассматривать социальные факты как «вещи», полагая, что они выступают как нечто внешнее по отношению к индивиду и обществу: «Социальный факт узнается лишь по той внешней принудительной власти, которую он имеет или сможет иметь над индивидами»⁸. Формируясь как внешние к сознанию индивида элементы социальной среды, они в свою очередь влияют на сознание людей.

Другой стереотип фиксирует социальное как супериндивидуальное образование (группу, организацию, класс, массу, институт) или как безразличное к индивидуальному присутствие общей связи в самих людях. За рамками данного стереотипа остается процесс воспроизводства социального, протекающий как в формах непосредственной совместности, так и в формах непосредственно индивидуальных. Преодоление этих стереотипов связано с осмыслением феномена собственно социального. С одной стороны, социальное выступает атрибутом любых общественных процессов, с другой – использование и применение термина «социальное» связано с особенной качественной характеристикой общественных отношений. Общество как сумма связей, система отношений, возникающих из совместной жизнедеятельности людей, – это не только структурное пространство, а место человеческих взаимодействий, определенных мотивами, целями, интересами людей.

В социологической концепции М. Вебера социальным называется «такое действие, которое по предполагаемому действующим лицом

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

⁸ Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М., 1990. – С. 48.

или действующими лицами смыслу соотносится с действием других людей и ориентируется на него»⁹. Акцентируя внимание на элементе осознанности социального действия действующим индивидом, Вебер отказывался отнести к социальному действию единообразное поведение людей, если оно не является результатом сознательной ориентации людей друг на друга, не основано на взаимных ожиданиях. Основной характеристикой социального действия как ориентированного на поведение «другого» (других) является именно сознательность, рациональная осмысленность этой ориентации; на этом и основывается различие общественного и социального: все, что происходит в обществе, имеет характер общественного, но не все – социального. (Например, употребление понятия «социальное» только как синонима общественного, что зачастую преобладает в исследованиях по социальной педагогике, не совсем правомерно¹⁰.)

Наряду с обсуждаемым термином в научном обороте широко используется и понятие «социальность» (Б.З. Вульф, В.И. Кемеров, И.А. Маврина, В.В. Никитина, В.А. Никитин, И.А. Шмерлина). Социальность в широком смысле слова можно определить как объективную принадлежность к некоему групповому целому (популяции) и способность контактировать с представителями этого группового целого. В норме социальность такого рода предполагает эпизодическое (ситуационное) осуществление подобных контактов. Социальность в узком смысле означает принадлежность к конкретной группе и жизнедеятельность в ее границах. Выделяют еще «истинную» («реализованную») социальность, которая встречается в индивидуализированных сообществах – реальные персонально-групповые взаимодействия¹¹.

Чаще всего трактовка социальности осуществлялась с позиции общественной доминанты. Так, социальность традиционной эпохи характеризуется восприятием вещей, людей и событий в их индивидуальной особенности и уникальности. Человеческое общество традиционной эпохи – это совместное проживание индивидуумов, каждый из которых хотя и обнаруживал в себе качества, объединяющие его с некоторыми другими людьми, тем не менее выступал в социальной среде как

⁹ Вебер, М. Избр. произв. / М. Вебер. – М., 1990. – С. 603.

¹⁰ Шмачилина, С.В. Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект / С.В. Шмачилина. – Новосибирск, 2005.

¹¹ Шмерлина, И.А. «Физика» социальности / И.А. Шмерлина // Вестн. РАН. – 2003. – Т. 73, № 6. – С. 521 – 532.

равная только самой себе и несоизмеримая с другими личность (как подметил Г. Зиммель, «тем общим, что объединяет многих людей в категорию “аристократия” является уникальность каждого из них»).

Социальность эпохи индустриального общества – это типовые значения, типологические интерпретации, выражающиеся в поведении отдельного человека. В этой новой форме социальности индивидуумы стали восприниматься как типы, как представители безличных структур, будь то возрастные, организационные или любые другие структуры. В процессе социального взаимодействия индивидуум интерпретируется его партнерами как представитель типа, и само взаимодействие разворачивается как взаимодействие не личностей во всем разнообразии характеристик, а типичных индивидуумов.

Развитие теоретической социологии позволило признать факт многомерности феноменов «социальное» и «социальность» в постиндустриальном обществе. Доказано: общество – это не просто системная целостность социальных институтов, отношений и взаимодействий и тем более не тривиальная самодовлеющая и централизованная на самой себе реальность; общество – это то, что помогает человеку осуществить замысел самого себя. Общество не только дает человеку существовать и развиваться в качестве биологического вида, но и позволяет ему осуществить себя именно в качестве социального существа. Утверждается понимание взаимосвязанной индивидуальной жизни людей как «ядра» трактовки воспроизводящейся и меняющейся социальности (В.Е. Кемеров), противопоставление же совместного и индивидуально-социального и личностного, экономики и психологии, структуры и людей оказывается непродуктивным. Это нашло отражение в концепциях «человеческих отношений» (Э. Мэйо), «коммуникативного действия» (Ю. Хабермас), «конструирования социальной реальности» (П. Бергер, Т. Лукман), «социального мира» (А. Шюц), «мир-системы» (И. Валлерстайн) и др. «Все эти – весьма различные концепции, школы, направления мысли и деятельности сходятся в одном: они не используют в качестве “опорного” представление о структурной социальности, то есть они не достраивают прежние традиционные и классические концепции; они смещают их на “периферию”, ибо работают с понятием социальности в ином режиме»¹². Социальное, как таковое, не исчезает, оно постепенно перекрывается другими сферами

¹² Кемеров, В.Е. Концепция радикальной социальности / В.Е. Кемеров // *Вопр. философии.* – 1999. – № 7. – С. 8.

познания, образуя новые онтологические объекты (антропо-социальное, социо-природное).

Таким образом, социальность эпохи постиндустриального общества приобретает характер и черты повседневности (А. Шюц), она складывается из духовного, предметного, средового; существует не столько в себе и для себя, сколько в человеке и для человека, задается мотивационными ориентирами личности. Несмотря на то, что многое в жизненном мире разделяется большинством людей (носит интерсубъективный характер), существуют также частные (биографически определенные) аспекты этого мира.

Плодотворная мысль П. Монсона о том, что «социальность – это разделенная субъективность, это интерсубъективный феномен»¹³ в концентрированном виде выражает, с одной стороны, характер изменившихся социальных процессов постиндустриального общества, которые невозможно свести к полярным, однозначным оппозициям «человек – общество». Индивидуальное и общественное связаны между собой нелинейными отношениями. Общество – это то, что дает человеку возможность жить среди других людей. Зависимость личности от ее социокультурной среды не просто ослабевает, а приобретает обратную тенденцию – социальные структуры начинают все больше зависеть от состояния духовного мира личности, от процессов, протекающих в ее сознании. С другой стороны, в социологическом анализе акцентируется субъективный момент (эмоции, отношения, мотивы) восприятия объективных процессов. В социологических концепциях (Дж. Александер, Дж. Ритцер и др.) закрепляется представление о макро- и микроуровне социальных характеристик¹⁴.

К *макросоциальным* качествам относят системные явления, отвечающие требованиям стратификации (К. Дэвис и У. Мур), структуризации (Т. Парсонс), стандартизации (Р. Мертон). Социальное как макрохарактеристика общества представлено макросистемами, подлежащими структурно-функциональному упорядочению: социальные статусы и роли, коллективные образования, нормы и ценности; институциональные модели, культурные образцы, средства социального

¹³ Монсон, П. Лодка на аллеях парка: введение в социологию / П. Монсон // СОЦИС. – 1996. – № 5. – С. 31.

¹⁴ См., напр.: Ритцер, Дж. Современные социологические теории. – 5-е изд. / Дж. Ритцер. – СПб., 2002.

контроля и пр. Причем эти макросоциальные характеристики обладают принудительной силой по отношению к отдельному человеку: «совокупность ценностных образцов, приобретаемая [актором в процессе социализации] в значительной степени должна быть функцией фундаментальной ролевой структуры и преобладающих в социальной системе ценностей» (Т. Парсонс)¹⁵. В этом случае возможно говорить о макросоциальности – как принадлежности человека к групповому целому, следовании выработанным предшествующими поколениями нормам и ценностям, использовании опыта других людей и пр. Макросоциальные характеристики отражают внешние (объективные) черты социальности, задаваемые макросистемами (обществом, государством, религией и пр.). К ним можно отнести: реальные поведенческие акты, материальные события, действия, определенные законами и нормативами, функционально-ролевые механизмы взаимодействия. Макросоциальность задается объективными макропроцессами, которые требуют стандартизированного состояния человека как части более глобальной системы, чтобы не быть отторгнутым.

В противоположность макросоциальности складывается представление о *микросоциальном* уровне, который учитывает отношения коммуникаций в обществе (Ю. Хабермас), символический мир человеческих взаимодействий (Дж.Г. Мид), жизненный мир повседневности (А. Шюц). Микросоциальные характеристики фиксируют внутренний (субъективный) план социальности: субъективные мыслительные процессы, эмоционально-смысловые значения, ценностные предпочтения, рефлексивные акты, межличностные взаимодействия, направленные на обретение индивидуального социального самоопределения, социальной идентичности человека как субъекта жизни в реальном социуме. Микросоциальность отражает специфику субъектного выражения человеком своей уникальности.

Характеристика социального мира как мира, в котором человек родился и в котором он должен найти свои ориентиры (А. Шюц), постулирует восприятие этого мира как прочного переплетения «социальных отношений, систем знаков и символов с их особой смысловой структурой, институционализированных форм социальной организации, систем статуса, престижа и т. д. Смысл этих элементов социаль-

¹⁵ Цит. по: Ритцер, Дж. Указ. соч. – С. 124.

ного мира во всем его многообразии, а также сама его структура просто принимаются как данность теми, кто в нем живет»¹⁶.

Предметы внешнего мира существуют не сами по себе, а имеют тот смысл, который вкладывает в них общество, и тот, который в дальнейшем придают им сами люди. Социальность формируется через единство мировоззрений, совпадение смыслов. Смысл жизни человека связан с жизненными мирами других личностей, смысловая реальность формируется в межличностных взаимоотношениях, в совместной деятельности субъектов; в формировании общего смыслового поля взаимодействующих субъектов происходит сближение их смыслов. Процессы смыслообразования (А.Н. Леонтьев, Дж. Келли, В. Франкл и др.) приобретают характер социальнообразующих. Как тонко подметил Дж. Г. Мид, «социальный процесс соотносит отклики одного индивида с жестами другого в качестве смыслов последнего и, таким образом, является условием возникновения и существования новых объектов в данной социальной ситуации – объектов, зависящих от этих смыслов или ими конструируемых»¹⁷. После того как мы посвящены в это смысловое содержание внешнего мира посредством социализации, мы становимся полноправными участниками дальнейшего коллективного истолкования реальности (П. Бергер, Т. Лукман). Следовательно, всякая реальность отличается индивидуальными особенностями, но смысл, который приписывается вещам, является лишь одним из возможных вариантов интерпретации фактов, которые люди воспринимают.

Следуя Дж.Г. Миду, П. Бергер и Т. Лукман заключают: ребенок приобретает понимание окружающего мира путем «перепонимания» позиции другого человека и его видения ситуации, тем самым осуществляется первый шаг к формированию идентичности. Поиск ее предполагает упорядочение различных ожиданий и согласование их с социальным порядком, который одновременно конструируют другие люди. Поддержание такой идентичности демонстрирует, что у нас есть желание и возможность принимать участие в определенном социальном порядке, сохраняя свою индивидуальность. Однако этот процесс невозможен без участия других людей: «Чтобы он мог сохранить дове-

¹⁶ Шюц, А. Смысловая структура повседневности: Очерки по феноменологической социологии: / А. Шюц; пер. с англ. – М., 2003. – С. 265.

¹⁷ Мид, Дж.Г. От жеста к символу / Дж.Г. Мид // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 221.

рие к тому, что он думает о самом себе, каков он есть, индивиду требуется не только имплицитное подтверждение этой идентичности, приносимое даже случайными ежедневными контактами, но эксплицитным и эмоционально заряженным подтверждением от значимых других»¹⁸. Любой человек, чтобы быть принятым группой, должен получить в процессе социализации не только знания о структуре и значении социальных элементов, но и возможной интерпретации этих элементов. Очевидно, что целенаправленное влияние на процесс социализации также не ограничивается передачей знаний, а простирается в сферу эмоций, смыслов, понимания.

Анализ в целом показывает, что понятие «социальность» характеризует некое системное качество, лежащее в основе формирования и развития общества любого типа, и одновременно свойство человека. Социальность, отражая совместность жизнедеятельности людей, проявляется на различных уровнях: на уровне мироощущений, на мировоззренческом уровне и на уровне практических действий и взаимодействий людей. Она находит свое воплощение не только в коллективной, но и в индивидуальной деятельности человека, в ходе которой он следует выработанным предшествующими поколениями моральным ценностям и правилам, соблюдает последовательность процедур какого-либо процесса, использует жизненный или профессиональный опыт других людей. Как отмечал П. Наторп, под социальностью понимается вся «совокупность социальных условий, факторов, сфер, сред, влияние которых обеспечивает изменения в определенной сфере человеческой жизнедеятельности»¹⁹. Вместе с тем она имеет конкретно-исторические параметры своего выражения, обусловленные спецификой организации определенного общества и тенденциями его развития.

Социальность – это то, что сближает индивидов в силу общности исторических конкретно-социальных условий их жизнедеятельности, «проецирование» социума на индивида (Л.А. Степашко). Личность в этой связи отражает «качество» социальности – результат активности самосознания индивида, сохранения им внутренней автономии в социальных общностях (Г.М. Андреева).

¹⁸ Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – С. 244.

¹⁹ Цит. по: Маврина, И.А. Социальность современного образования / И.А. Маврина. – Омск, 2000. – С. 46.

На то, что социальность не синоним общественного и коллективно-го обращает внимание В.А. Никитин, утверждая, что общественное шире по своему содержанию и выражает типологическую характеристику природы социальности, а коллективность в виде способности к сотрудничеству также включается в первую, но не исчерпывает ее содержания²⁰. Социальность представляет собой единство личного и коллективного, но одновременно она выступает проявлением общественной природы человека на индивидуальном уровне, и поэтому включает в себя субъективность, понимаемую как способность быть источником собственной активности, выражение индивидуального творческого отношения к общественному бытию.

Социальность как объективная категория «проектирует» социализацию личности. Это фактически отражено в характеристике социальности, которую предлагают Б.З. Вульф и В.Д. Иванов. «Образование Человека (человекообразование) – результат его социального воспроизводства – и есть творение и самотворение его социальности»²¹. Источники развития социальности – противоречия между идеалом социальности и реальным ее состоянием; между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними (идущими от общества и государства) влияниями на развитие социальности – и ограниченностью внутренних установок самого человека.

Таким образом, социальность выступает как атрибут педагогических феноменов, интегративное качество, отражающее результат взаимодействий человека и общества, обуславливает развитие индивидуального в коллективном. Объективно это отражение тех социальных отношений, которые складываются в обществе между людьми и структурами («социальность первобытного общества» или «социальность образовательного учреждения»). На субъективном уровне социальность выступает как качество личности, в котором отражается способность / неспособность личности быть субъектом социальных отношений, реализовать свою индивидуальность в реальных социальных условиях. Формирование и развитие социальности происходит в процессе социализации человека.

²⁰ Социальная педагогика / под ред. В.А. Никитина. – М., 2000. – С. 39.

²¹ Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М., 1997. – С. 5.

Анализ процесса становления воспитания доказал его тесную связь с генезисом всей системы социального наследования в ходе антропо-социогенеза, т. е. длительного процесса превращения человека из биологического существа в социальное (И.С. Кон, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, В.И. Максакова, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн)²². Социальное наследование не могло появиться и существовать без возникновения и развития социокультурных структур, которые позволяют накапливать и передавать от поколения к поколению опыт жизнедеятельности, т. е. без того, что может быть объединено понятием «культура». Помимо культуры, которая представляет собой своеобразное «общение поколений», система социального наследования предполагает существование общественных отношений, включаясь в которые дети и подростки становятся субъектами социальной деятельности и отношений. Только установив социальные связи с другими людьми, человек может овладеть опытом жизнедеятельности, воплощенным в культурных объектах. Соответственно, социальное наследование осуществляется в рамках процессов инкультурации и социализации, обеспечивающих превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова.

Не вызывает сомнения и положение о том, что обучение и воспитание вторичны по отношению к указанным, более широким процессам²³. По А.В. Мудрику, примитивные общества ранней стадии развития человечества характеризуются синкретичностью социализации и воспитания²⁴. Социально-антропологические исследования доказали, что общество, приобретшее государственную форму устройства, формирует социальные институты, а также – неформальные образования, играющие роль социальных ниш, которые люди заполняют личными и межличностными отношениями. По мере постоянного изменения общества и его социальных проблем отчетливо проявляется недостаточность освоения стихийного социального опыта (социализации), равно

²² См., напр.: Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М., 2002; Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М., 2004; и др.

²³ Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию / Г.Б. Корнетов. – М., 2003.

²⁴ Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М., 1997. – С. 177.

как и недостаточность ограниченных воспитательных моделей, так как воспитание многообразно по субъектам, целям, содержанию. Человек испытывает потребность в непротиворечивом существовании в реально существующих условиях, для чего ему необходимы такие качества, поведенческие модели, ценностные ориентиры, которые сами по себе не формируются или формируются недостаточно в процессе стихийной социализации. При этом стихийные, спонтанные, нерегулируемые и стохастические процессы социализации и инкультурации не до конца обеспечивают развитие и формирование у людей тех качеств и свойств, которые необходимы им и меняются в процессе исторической эволюции человечества.

Объективно воспитание было направлено на то, чтобы сформировать у индивида потребности, отвечающие интересам социума, а также вооружить его способами их удовлетворения. Передача накопленного производственного, социального и духовного опыта последующим поколениям людей выступает как важнейшая предпосылка существования и развития человеческого общества и одна из его существенных функций. Бытие общественных отношений отражается в каждом человеке посредством присвоения общественно значимых ценностей, усвоения социальных нормативов и установок. Овладевая этим миром культуры, дети постепенно усваивают вложенный в нее общественный опыт, знания, умения, психические качества, которые присущи человеку.

Следовательно, можно утверждать, что социальное есть неотъемлемый атрибут воспитания. Сложившаяся традиция в педагогике подтверждает: воспитание входит в число универсалий, которые существуют в любой социальной системе, определяя ее структуру и динамику. Признание неотделимости воспитания от человеческого общества нашло свое выражение в формулировании тезиса о том, что воспитание как общественное явление представляет собой «сложный и противоречивый социально-исторический процесс вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества; в быт, общественно-производственную деятельность, творчество, духовность; становление их людьми, развитыми личностями и индивидуальностями, важнейшим элементом производительных сил общества, созидателями собственного счастья»²⁵. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений. Подобные мысли отражены в ряде педа-

²⁵ Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М., 1992. – С. 9.

гогических положений и идей о «воспитании в широком социальном смысле», о «социальной сущности воспитания», «социальном характере воспитания», «воспитании как объективном социальном явлении», «воспитании как общественном явлении» (А.И. Арнольдов [23], Б.З. Вульф [111], В.Е. Гмурман, Р.Г. Гурова [139], Ф.Ф. Королев, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев [280], А.В. Мудрик [343], М.М. Плоткин, [407] В.Д. Семенов [454], А.Г. Харчев [525], Г.Н. Филонов [510] и др.).

Применяя предикат «общественное» к проблемам воспитания, мы фиксируем неразрывность целенаправленного процесса становления личности с общественными процессами в самом широком смысле (по Ожегову: общественный – «относящийся к обществу, протекающий в обществе, связанный с деятельностью людей в обществе»²⁶). Общественная сущность воспитания корреспондируется с «широким» социальным смыслом, подразумевая под «социальным» предельно общие черты, характеристики общества, цивилизации, социальных групп людей; противоречивость, амбивалентность, многомерность мира и его самого. Как общественное явление воспитание необходимо для обеспечения жизни общества и индивида; оно осуществляется в конкретно-исторических условиях в результате определенным образом сложившихся общественных отношений и образа жизни общества; основным критерием его осуществления, реализации служит степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни. Во многом это пересекается с проблемой социализации человека.]

С усложнением общества и выделением социального как определенной специфики отношений внутри него изменяется и характеристика социального в воспитании. С одной стороны, функции воспитания неизменны, универсальны, что обусловлено его местом в социальной структуре, с другой – специфичны и изменчивы, что определяется уникальностью культурного, исторического, социального развития. Воспитание, будучи общественным явлением, редко служит «общим» методом обучения человека чему-либо. Оно ограничено рамками возраста и образовательного учреждения. Воспитание не может быть одинаковым для всех времен и народов. Не существует вневременного и «истинного» воспитания. Важнейшая его черта – его «имплицитная историчность». Хорошо известны идеи К.Д. Ушинского о народности,

²⁶ Ожегов, С.И. Словарь русского языка: (ок. 57000 слов) / С.И. Ожегов. – М., 1987. – С. 376.

А. Дистервега – о культуросообразности; мысль о том, что «...в воспитании необходимо принимать условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру страны, являющейся родиной ученика»²⁷, определяет значимость всей совокупности внешних условий для личности на макро- и микроуровне в различные возрастные периоды.

По мере расширения проблем личностного становления, социализации, развития социальной инфраструктуры воспитания (появление государственных и общественных организаций, имеющих непосредственное или опосредованное отношение к социальному становлению личности), углубления научно-педагогической рефлексии воспитание приобретает вид *социального института*. Для целей нашего исследования особо значима мысль А.В. Мудрика о воспитании как социальном институте, которая позволяет уточнить связь воспитания и социального воспитания, а также их соотношение. Говоря о воспитании как социальном институте, в характеристике «социального» мы закрепляем роль и место воспитания как специфичной функции общества и государства, которая связана с удовлетворением социальной потребности – осмысленного возвращивания членов общества. Реализация этой функции предполагает наличие ряда признаков, свойственных любому социальному институту, т. е. выражает определенным образом структурированные связи внутри общества на уровне социальных ролей, позитивных и негативных санкций, наличия ресурсов и систем воспитания и управления и, самое важное, – локализации по отношению к другим социальным институтам определенных функций в общественной жизни²⁸. Миссия воспитания как социального института связана с существованием социальных организаций (М.В. Воропаев), а также с дифференциацией самого воспитания на различные виды (А.В. Мудрик): семейное, религиозное, социальное, коррекционное, диссоциальное. Социальное воспитание, будучи составной частью воспитания как социального института, имеет свою специфику, которая выражается в характере целей и задач, содержании, средствах, доминирующей взаимосвязи субъектов и т. д.

²⁷ Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей: избр. пед. соч. / Ф.А. Дистервег. – М., 1956.

²⁸ См., подроб.: Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2006.

Бытийность контекста ситуаций воспитания, обращение к человеку в его целостности выводит на понимание воспитания как целенаправленной деятельности по стимулированию человеческих смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческую суть (И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина). Исходя из онтологичности, естественности воспитания, его общественно-исторический смысл следует искать в сохранении, воспроизводстве, трансляции во времени человеческих качеств, а не только социально необходимых. Когда инициатором и организатором этого процесса выступает государство и общество, мы говорим о *социальном воспитании*.

Следует выяснить: чем термин «социальное» ограничивает понятие «воспитание», и в чем – его обогащает. С нашей точки зрения, понятие «социальное» означает некий взгляд, рационализацию происходящих в обществе процессов и явлений, связанных с воспитанием, которое, несомненно, – явление общественное, но, к примеру, религиозный или психологический взгляд на воспитание будут различаться. Использование предиката «социальное» может быть связано со спецификой задач развития человека по мере становления его как социального существа, т. е. достижения социальности как реализованной способности человека жить в мире, среди людей с учетом социальных норм, требований, которые предъявляет этот мир, а также реализуя свою человеческую самобытность, уникальность. Понятие «воспитание» в соотношении с термином «социальное» ориентирует на решение определенного класса задач, возникающих у человека в процессе его социализации педагогическими средствами. Социальное воспитание отражает специфику педагогического сопровождения индивидуума в мире с учетом потребностей и возможностей личности и социума силами и средствами государства и общества. В этом социальное воспитание «сужает» содержание воспитания, ограничивает его вполне конкретными задачами, отвечающими за эту специфику.

С другой стороны, признание существования социального воспитания как инварианта воспитания обогащает воспитание в целом, способствует развитию представлений о нем, за счет того, что раздвигает рамки границ воспитания (и возрастных, и социальных), так как социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизни. Кроме того, признание многообразия субъектов воспитательной деятельности влечет за собой расширение содержательного контекста

самого этого понятия, который наполняется спецификой задач воспитания в различных социальных ситуациях. В самом общем виде социальное воспитание является процессом диалектического взаимодействия компонентов, образует систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития личности в параметрах более широкого процесса социализации.

В истории становления общества существовали и существуют различные системы социализации личности, в той или иной мере ориентированные на развитие у человека социально значимых качеств, обеспечивающих ему жизнеспособность в данном обществе, а также жизнеспособность и самого этого общества. Анализ взаимодействия между индивидом и средой, составляющий содержание проблем социализации, представлен достаточно широко как в социологическом, так в психологическом и педагогическом аспектах²⁹. Немецкий педагог и социолог воспитания К. Хуррельманн выделяет четыре основные модели отношений между индивидом и средой³⁰:

- механистическая модель, трактующая среду как данность и как причину поведения индивида;
- органическая модель, допускающая, что импульсы развития лежат внутри организма;
- системная модель, трактующая импульсы развития индивида как результат взаимного приспособления и воздействия индивида и среды;

²⁹ См., напр.: Абдикерова, Г.О. Типология моделей социализации личности / Г.О. Абдикерова // Сиб. социол. вестник. – 2005. – № 1. – С. 208 – 213; Волохов, А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): Монография / А.В. Волохов. – Ярославль, 1999; Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004; Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М., 1990; Кривов, Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике / Ю.И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11 – 22; Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004; Ритцер, Дж. Современные социологические теории. – 5-е изд. / Дж. Ритцер. – СПб., 2002; Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М., 2004.

³⁰ Hurrelmann, K. Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit / K. Hurrelmann. – Beltz Verl. Weinheim. – Basel, 1989.

• контекстуальная модель, считающая, что развитие личности – длящийся всю жизнь процесс интеракции между человеческим организмом и социальной и материальной средой.

Общим является признание того, что *во-первых*, общество оказывает реальное влияние на развитие личности, и, *во-вторых*, человеческое существо становится субъектом, способным к социальному действию не только через приспособление к материальной и социальной среде, а также через активную разнообразную деятельность в ней. (Причем очевидно, что различные модели отношения человека и среды также будут иметь аналогичные ориентации и в рамках относительно контролируемой социализации, т. е. воспитания. Так, принадлежащие к индивидуалистическим культурам родители более склонны требовать и поощрять в своих детях независимость и стремление к личным достижениям и менее склонны подчеркивать необходимость сотрудничества и одобрения со стороны окружающих (Л. Росс и Р. Нисбетт). Целенаправленное влияние на процесс социализации не ограничивается передачей знаний, формированием соответствующего поведенческого репертуара, а простирается в сферу эмоций, смыслов, понимания. Содержание этого процесса может иметь как позитивный / бесконфликтный, так и конфликтный характер, причем степень данного конфликта будет определяться наличием / отсутствием противостояния общества и человека, их способностью / неспособностью, возможностью / невозможностью найти компромисс, удовлетворяющий запросы того и другого. Обеспечение данного содержания может быть осуществлено в широком контексте взаимодействий, имеющих организованные и стихийные формы. Средства и способы, направленные на то, чтобы данные отношения состоялись позитивно, могут быть разнообразными.

Поскольку «социальное» как имманентная характеристика человека и общества имеет сложную природу, то и реализация социального человеком и обществом многообразна. Социальное воспитание существовало и существует как определенное социокультурное явление, в контексте социокультурной адаптации человека к миру, а мира – к человеку. В свою очередь формы реализации данного явления отражают сложившиеся сферы общественного сознания (традиции, религия, философия, педагогика) и имеют цивилизационно-обусловленный характер. Как социальная реальность социальное воспитание отражает направленность общественного бытия на обеспечение вхождения личности в социум при помощи всего арсенала общественных средств

(как организованных, так и стихийных) на основе различных программ, теоретических идей, традиций и пр. Социальное воспитание как атрибут социальной реальности фиксирует особенности развития человеческого общества и личности в обществе, которые заключаются в дуальной природе общества, личности и воспитания.

Социальное воспитание существует как сложносоставной объект системной природы. Системность этого объекта заключается в том, что, будучи подсистемой воспитания, она состоит в тесных связях с другими воспитательными подсистемами: религиозной, семейной и др. Кроме того, социальное воспитание детерминировано системными свойствами глобальной социальной системы и детерминирует специфику собственных подсистем: личность, группу, коллектив и т. д. В отличие от воспитания, которое в большей степени унифицировано, социальное воспитание обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразные типы и виды локальных моделей, которые связаны со спецификой общества как системы, с одной стороны, и с особенностями личностного развития в данном обществе, с другой.

Социальное воспитание, обеспечивая процесс социализации человека, актуализирует деятельность определённых имплицитно и эксплицитно функционирующих педагогических структур и/или институтов, способных играть роль своеобразных воспитательных акторов, гармонизирующих диалектическое единство и борьбу социально заданного и индивидуально обусловленного в человеке и обществе. Подводя промежуточный итог, еще раз заметим, что социальное выступает атрибутом воспитания как общественного явления, социального института и собственно социального воспитания.

Во-первых, социальное имеет предельно широкую специфику воспитания как части культуры, связанного с процессами инкультурации и социализации, – в этом смысл *воспитания как общественного явления*.

Во-вторых, социальное выражает миссию воспитания как института общества, выполняющего ряд функций по отношению к самому обществу и человеку, – это раскрывает сущность *воспитания как социального института*.

В-третьих, социальное выступает как цель специфического вида воспитания, связанного с определенным классом задач и содержания, обеспечивающего социализацию человека, носителем которого выступают отдельные структуры государства и общества, – т. е. речь идет о *социальном воспитании*.

Источник и результат социального воспитания – социальность как свойство человека, отражающее его способность быть членом сообщества. Это свойство выражено следующими параметрами:

- представления об окружающем мире и себе как субъекте взаимодействия с миром – социально ориентирующие знания;
- присвоение ценностей общества, самореализации в социальной группе и организации определения личностных смыслов;
- освоение и интериоризация социальных установок, социально ответственное поведение; формирование опыта межличностного социального взаимодействия.

Социальность – это феномен, в котором продолжают и пересекаются индивидуальные особенности человека и социальная, внешняя, детерминанта. Поскольку речь идет о человеке как субъекте своей жизни на всех уровнях бытийного существования, социальность не может быть сведена к макро- или микроуровню. Социальность, отражая совместность жизнедеятельности людей, проявляется на различных уровнях: мироощущений, практических действий и взаимодействий людей, на мировоззренческом уровне. Следовательно, и социальное воспитание, которое своим конечным результатом имеет выраженную социальность человека, должно быть направлено на обретение человеком обеих уровней социальности.

В специально организованном педагогическом процессе должны создаваться условия, позволяющие человеку достичь как характеристик макросоциальности (формирование знаний, умений социально одобряемого поведения, приобретение опыта такого поведения, помощь в решении задач социального функционирования), так и характеристик микросоциальности (способность человека быть субъектом социальных отношений, самореализация своей индивидуальности в реальных социальных условиях, помощь в обретении индивидуального социального самоопределения и пр.).

Истинный смысл социального воспитания заключается в обосновании и достижении гармоничных отношений между человеком и его социальным окружением. Другими словами, поиск социального консенсуса между человеком и обществом педагогическими средствами – вот основная цель социального воспитания человека.

Для целей нашего исследования принципиально важно в ходе дальнейшего анализа доказать, что социальное воспитание как объективный феномен и атрибут социального бытия носит универсальный,

т. е. вне конкретного времени, конкретной цивилизации и конкретного государства, – характер. Вместе с тем особо подчеркнем: подобная – по сути универсалистская – претензия феномена социального воспитания при этом вовсе не отрицает факт цивилизационного, культурного и государственного своеобразия, специфики тех или иных конкретно-исторических способов и моделей ее реализации. Социальное воспитание представляет собой часть социальной реальности, выраженной упорядоченными взаимоотношениями между системами различного уровня, имеющими нормативно-ценностный характер (на уровне всего общества, государства, отдельных социальных групп, личности). Одновременно эта реальность может быть наполнена различными смысловыми чертами и иметь различные теоретические и ценностные интерпретации.

Таким образом, сущностным компонентом генезиса теоретических образов социального воспитания является утверждение представлений о «социальном» как атрибутивном свойстве воспитания. Оно включает в себя совокупность базовых признаков воспитания как общественного явления, социального института и социального воспитания. Выделение макро- и микроаспектов социального в воспитании – типовые поведенческие акты, соответствующие законам, социально-одобряемым нормам; а также – рефлексивные акты, эмоционально смысловые значения, ценностные предпочтения, – составляет содержательную характеристику социального воспитания в теоретических образах, как представлений о содержании и процессе становления социальности человека в ходе его социализации, позволяющей ему соответствовать социальным нормам и требованиям общества, а также самореализоваться в этом обществе на основе освоения его духовно-нравственных ценностей.



Глава 3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Сегодня в исследовательском фокусе гуманитарных наук зачастую оказываются «...фундаментальные идеи, понятия и представления, образующие относительно устойчивые основания, на которых развиваются конкретные эмпирические знания и объясняющие их теории»¹. Среди злободневных отечественных проблем – не только необходимость осмысления теоретического генезиса понятия «социальное воспитание», но и острая потребность уяснения сущностных оснований изучения феномена социального воспитания. В работах, посвященных проблемам социального воспитания, основное внимание уделяется специфике решения педагогических задач в связи с возрастными и девиантными проявлениями либо – его общественному предназначению (М.А. Галагузова, И.А. Липский, Л.Е. Никитина, Л. Олиференко, А. Корнилова и др.). Это связано с дефицитом специальных категориально-понятийных средств, призванных обеспечить целостное представление о социальном воспитании, имеющемся в воззрениях мыслителей прошлого и теоретических положениях современных ученых. Обнаруженная исследовательская недостаточность потребовала специального анализа, нацеленного на раскрытие теоретического осмысления всего многообразия реальных и потенциальных способов теоретизации и интерпретации обсуждаемого феномена.

¹ *Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М., 2000. – С. 185.*

Анализ теоретических представлений о феномене социального воспитания может быть оптимизирован при помощи понятия «теоретический образ социального воспитания».

Теоретический образ социального воспитания представляет собой содержание и результат теоретизации феномена социального воспитания, конструируемого средствами предметно-понятийной операционализации с учетом характера научной рациональности (классической, неклассической, постнеклассической), путем применения различных методологических подходов (нормативных, интерпретативных).

Объективная потребность и необходимость обращения к понятию «теоретический образ социального воспитания» опираются на следующую систему аргументов.

Онтологический аргумент. Индетерминизм, стохастичность и вероятностно-статистический характер общества, социальной и соответственно педагогической реальности – вот необходимые условия и причины появления их многообразных теоретических образов. Ни одна из современных гуманитарных теоретизаций не способна выявить и проанализировать всю совокупность сущностных свойств общества, социальной и педагогической реальности. А раз так, то лишь взятые в их диалектическом и системном единстве, они позволяют не только поставить данную проблему, но и сформулировать задачу изучения феномена социального воспитания сквозь призму исторического генезиса его разнообразных умозрительных образов.

Гносеологический аргумент. Современное состояние и степень изученности социального воспитания не позволяют сделать заключение о существовании его научной теории в строгом смысле этого слова. Содержание любой теории (с позиций научной рациональности) раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства изучаемых предметов, явлений, процессов; имеет статус обоснованного, принятого научным сообществом знания; для нее характерны концептуальная связанность, содержательная целостность, относительная стабильность. В свою очередь современный (начальный) этап теоретического осмысления генезиса социального воспитания не в полной мере соответствует этим строгим критериям научной теории. В настоящее время мы имеем дело скорее с формирующимися образами социального воспитания, обладающими парадигмальной заданностью и субъективной окрашенностью.

Аксиологический аргумент. Отражение феноменов социальной реальности в образах всегда интенционально, субъективно, оно задает для исследователя ориентиры, с помощью которых мировоззрение автора соединяется с теми или иными методологическими ориентациями (парадигмами), существующими в науке (М. Фуко, М. Полани, Л.А. Микешина, В.Н. Порус и др.)². По Манхейму, всякое мышление связано с духовной атмосферой своей эпохи, мышление всегда осуществляется с определенных позиций; ученые мыслят точно так же, как и все остальные люди, т. е. исходя из своей социальной позиции и перспективы которая из нее вытекает. Поэтому не существует мышления, которое было бы единственно верным и рациональным.

Эпистемологический аргумент. Доказано, что общество как объективная социальная реальность конструируется в процессе его познания³. Многообразные интерпретации понятия «социальное» служат основанием для появления различных трактовок социального в педагогике, и соответственно – различных теоретических образов социального воспитания.

Это своеобразная плата за наши сциентистские, по сути, иллюзии и надежды на «объективный» характер научного познания. Отсюда с необходимостью вытекает весьма плодотворная мысль о том, что «всякое познание и есть ментальная реконструкция того, что существует на самом деле»⁴. Соответственно, в самом общем виде, *теоретический образ социального воспитания – это теоретически осмысленная интерпретация, суть «ментальная реконструкция» данного феномена, выраженная в разнообразных теоретико-гипотетических предположениях, концептуализациях и теоретических допущениях, находящихся в русле тех или иных парадигмальных установок и представлений.*

Обсуждаемое понятие – «теоретический образ социального воспитания» – фиксирует невозможность и нецелесообразность постановки задачи поиска единственно верной и окончательной (в эссенциалист-

² См., напр.: Полани, М. Личностное знание / М. Полани. – М., 1985; Яковлева, Г.В. Общенаучные понятия и концепции образования / Г.В. Яковлева. – Саратов, 1999; и др.

³ Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.

⁴ Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М., 2000. – С. 54.

ском смысле) теории социального воспитания. Отсюда – вполне естественно и разумно возникновение различных, зачастую конкурирующих между собой концепций, позволяющих развиваться процессу непрерывного совершенствования педагогической теории и практики. Научная конкуренция теоретических подходов – важнейшее условие для непрерывного поиска и постановки все новых и новых научных проблем, возникающих в реальной социально-педагогической практике. В свою очередь, по-разному понятые и проинтерпретированные реальные социально-педагогические проблемы – это неиссякаемый источник для появления все новых и новых теоретических образов, предлагающих свои стратегии наиболее оптимального решения возникающих вопросов. От того, как и какие проблемы поставить, как истолкует и операционализирует научное сообщество в конкретной педагогической практике, будет во многом зависеть направленность социальной педагогики в целом и социального воспитания в частности.

Для того чтобы уточнить сущность понятия «теоретический образ социального воспитания», имеет смысл проанализировать данный термин в сравнении с рядом стоящими – «идеал», «модель» и т. д. К примеру, в словаре С.И. Ожегова понятие «образ» определяется как «обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного, индивидуального явления; как способ, порядок, направление чего-нибудь»⁵. Фактически являясь результатом рефлексивного акта над осмысливаемым объектом в сознании человека, тот или иной абстрактный образ чего-либо всегда выступает в роли своеобразной идеально-типической конструкции. Рассматривая проблему образа, А.Ф. Лосев определил, что конвенциональная концепция образа пока еще не создана, хотя и существует на сегодняшний день немалое количество разносторонних подходов к выявлению его сущностных оснований: антропологических, культурологических, теологических и т. п. К примеру, сакральный образ – это понятие, которое широко используется в христианской антропологии, базирующейся на представлении о человеке как образе Божьем. Художественный образ – понятие, характеризующее специфические для искусства формы отражения действительности и выражения мыслей и чувств художника.

⁵ Ожегов, С.И. Словарь русского языка (ок. 57000 слов) / С.И. Ожегов. – М., 1987. – С. 372.

Гносеологический образ – понятие, являющееся ядром рассуждений о методах и способах познания действительности. В философской концепции Г. Гегеля данное понятие связано с самораскрытием абсолютного духа в трех формах и ипостасях: в искусстве, религии и философии. В искусстве он познает себя в форме образного созерцания, в религии – в форме образного поведения, в философии – в форме понятия. Образ выступает как осмысление действительности и как представление, элемент познавательного процесса.

Образ – центральное понятие целого ряда трактовок личности человека, т. е. образ «Я»⁶. В отечественной психологии и социологии (Б.Г. Ананьев [11], Г.М. Андреева [12], А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский [114], А.Н. Леонтьев [269], Б.Ф. Ломов, И.С. Кон [230], В.В. Налимов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн [441], В.А. Ядов и др.) определено, что «образ» как форма существования ценностного отношения реально регулирует деятельность человека. Пристрастность индивидуального сознания обусловлена связью последнего с потребностно-мотивационной сферой субъекта, с реальностью его жизни в мире (А.Н. Леонтьев). В психическом образе необходимо присутствует момент субъективно-личностной пристрастности, отражение не только самих явлений или предметных отношений, но и их жизненного смысла для человека, отношения к его потребностям (С.Л. Рубинштейн, К. Вилюнас и др.) Образы отражают личностные смыслы объектов и явлений действительности. «Образ – отражение предмета, и отражается в образе предмет так, как он выступает в реальных жизненных отношениях, в которые вступает с ним субъект»⁷. В своем содержании образ несет как эмоционально наполненное чувственное начало, так и рациональное, осознаваемое, способное оформиться в суждениях. Итак, образ – это объективированное переживание (П.Н. Шихирев). Наряду с понятием «образ Я», который интегрирует целостность, «одноличие», подлинность индивида, его тождественность самому себе, на основании чего он отличает себя от внешнего мира и других людей, используют понятие «образ человека», которое позволяет характеризовать, описывать, объяснять субъективную жизнь конкретного человека и прогнозировать его поведение.

⁶ См., напр.: Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986; Джемс, У. Психология / У. Джемс. – М., 1991; и др.

⁷ Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – С. 230.

В психологии социального познания существует и активно обсуждается категория «образ мира» (А.Н. Леонтьев, А.Д. Смирнов, В.В. Петухов, Ф.Е. Василюк и др.), которая служит для исследования когнитивных структур. Психологию социального познания интересует, «как человек строит образ социального мира или “конструирует” социальный мир»⁸, при этом результатом конструирования является построение «образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность»⁹. Помимо этого используют понятия: «образ культуры» – устойчивая конфигурация взаимосвязей людей друг с другом, с предметной и природной средой, обусловленных ситуацией, обретенными знаниями, сложившимися символическими обозначениями окружающего мира и заученными формами человеческого поведения и деятельности; «образ жизни» – как системная и нормированная совокупность форм обыденной жизнедеятельности людей, порядков и способов их повседневного существования; «образ мышления» – особенности индивидуального и коллективного стереотипа интеллектуальной деятельности; «психологический образ» характеризует все уровни когнитивной организации психики и т. д.

Таким образом, анализ содержания конструкций, включающих в себя слово «образ», свидетельствует о том, что понимание данной категории связано в первую очередь с развитием когнитивного подхода для исследования когнитивной картины человека, выявления специфики его восприятия. Наиболее детально и последовательно закономерности формирования образа изучались гештальтпсихологией (М. Вертхаймер, В. Кефер, Ф. Хайдер и др.). Образ как компонент когнитивной деятельности человека всегда имеет субъективную окрашенность, связан с неким смысловым полем, должен иметь завершенность, но всегда является отражением некоей реальности. Помимо этого следует учитывать, что каждый исследователь, исходя из своих ценностных предпочтений, из всего многообразия реально существующих проблем вычленяет конкретные (конечные) аспекты, опирается при этом на так или иначе понятые вызовы, «сигналы», которые посылает ему социальная практика. С позиций данных идей и сам человек, и окружающая его действительность выступают как целостные феномены,

⁸ Андреева, Г.М. Указ. соч. – С. 6.

⁹ Там же.

составляющие социальную реальность, по поводу которой возможны различные образы, – в том числе теоретические представления.

Для описания реальности активно используются и другие термины. Так, в довеберовской социологии, у Дюркгейма и Тенниса, встречается понятие «идеальный тип». Концепция идеального типа – одна из ключевых и в теоретических построениях М. Вебера: «идеальный тип» – теоретическая конструкция, представляющая определенный аспект (процесс, момент, связь) социальной реальности в индивидуальном своеобразии, логической непротиворечивости и рациональной правильности. Эта конструкция служит средством выделения логической модели подлежащего исследованию аспекта социальной реальности посредством «мысленного усиления определенных элементов действительности». Идеально-типическое понятие, по Веберу, важное эвристическое «средство выражения», которое, однако, не дает изображения действительности. Путем «одностороннего усиления одной или нескольких точек зрения и соединения множества диффузно и дискретно существующих единичных явлений, <...> которые соответствуют тем односторонне вычлененным точкам зрения и складываются в единый мысленный образ»¹⁰. Подобный образ в его понятийной чистоте нигде эмпирически не обнаруживается, он не имеет характера должностования, образца. Речь идет о конструировании связей, которые субъективно представляются достаточно мотивированными, следовательно, «объективно возможными» и адекватными номологическому знанию. Именно благодаря своей отделенности от эмпирической реальности, своему отличию от нее идеальный тип может служить как бы масштабом для соотнесения с ним этой последней.

Следуя Э. Гуссерлю, А. Шюц полагал, что мир с самого начала переживается в терминах *типов*¹¹. Типы возникают в результате типизаций – отбора необходимых признаков, конституирующих в сознании тот или иной объект. Ряды типизаций образуют контекст существования определенной интерсубъективной области знания, поэтому существует множество конструкций реальности¹². Согласно П. Бурдьё, объ-

¹⁰ Вебер, М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер // Избр. произв. – М., 1990. – С. 390.

¹¹ Шюц, А. Смысловая структура повседневного мира. Очерки по феноменологической социологии / А. Шюц – М., 2003. – С. 267.

¹² Там же. – С. 286.

екты социального мира могут быть восприняты и выражены разным образом, поскольку содержат всегда «часть недетерминированности и неясности и некоторую степень семантической растяжимости». Одно и то же слово может отражать различные практики, давая основания для множественности воззрений на мир.

Наряду с типами, которые можно рассматривать как феномены знания, в науке существует ряд понятий, относящихся к интерпретации значений и смыслов: *дискурс и дискурсивные практики* (Р. Харре, М. Фуко, Ю. Хабермас, др.); *фрейм* как единица, организованная вокруг некоторого концепта и содержащая основную, типическую и потенциально возможную информацию (Дейк ван Т.А., М. Минский); *когнитивная схема* (У. Найсер) как часть полного перцептивного цикла, которая модифицируется опытом и специфична в отношении того, что воспринимается. Кроме *схемы* социального объекта (Г.М. Андреева) в традиционной социальной психологии более известны такие понятия как *прототип и стереотип* (В.А. Ядов), которые используются в основном для описания познания социальных объектов. В.А. Ядов назвал социальным стереотипом «схематический стандартизированный образ или представление о социальном объекте, обычно эмоционально окрашенные и обладающие высокой устойчивостью»¹³.

Все рассмотренные понятия, представляющие феномены знания в ситуации его интерпретации, являются определенными когнитивными структурами, позволяющими использовать понятие «образ» для обозначения феноменов знания, поскольку и фрейм, и схема, и понятие в рассмотренных концепциях понимаются (и называются) именно как образы (когнитивные образы, когнитивные структуры)¹⁴.

Семантически понятие «образ» близко понятию «идеал». Понятие «идеал», как и «образ», созданное исследовательской мыслью, является формой и инструментом гносеологической работы. Очевидно, что в гуманитарном употреблении эти понятия имеют некие общие характеристики, их объединяет некая законченная степень выражения чего-либо. И.Д. Лельчицкий обосновывает идеализацию как вид абстракции, который «предполагает мысленную реконструкцию предмета по-

¹³ Ядов, В. Стереотип социальный // Филос. энциклопедия. – М., 2002. – Т. 5. – С. 34.

¹⁴ См.: Алексеева, И.Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ / И.Ю. Алексеева. – М., 1992.

средством отвлечения от некоторых его свойств или пополнения их»¹⁵, что позволяет представить изучаемое педагогическое явление в специфической форме, а именно в виде мысленно сконструированных идеализированных объектов (читай: образов). Они не имеют непосредственных реальных образцов и преимущественно выполняют оперативную функцию в ходе научного исследования.

Что касается понятия «*модель*» [фр. *modèle* < ит. *modello*] – 1) образец; 2) воспроизведение предмета в уменьшенном или увеличенном виде, то в общенаучном смысле оно связано с широко используемыми в различных областях науки и техники процедурами абстрактного, идеально-типического моделирования, которое понимается как воспроизведение черт некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Специфика моделирования состоит в том, что для изучения исследовательского объекта используется промежуточное опосредующее звено – «представитель» исходного объекта, или его объект-заместитель. Исходный объект исследования при моделировании служит оригиналом (прототипов), а объект-заместитель – *моделью*¹⁶.

Из всего многообразия существующих экспликаций остановимся на самой лаконичной дефиниции В.А. Штоффа как самой репрезентативной и конвенциональной: «Под моделью понимается такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте»¹⁷. Анализ показал, что процедура моделирования имеет свои существенные особенности, которые делают нецелесообразным ее использование в данной работе.

Во-первых, процедура моделирования традиционно используется там и тогда, где и когда возникает потребность осуществить либо математическое моделирование неживых исследовательских объектов (природных, политических и экономических процессов, машин, обо-

¹⁵ Лельчицкий, И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века / И.Д. Лельчицкий. – М., 2003. – С. 15.

¹⁶ См.: Ушаков, Е.В. Введение в философию и методологию науки: учеб. / Е.В. Ушаков. – М., 2005. – С. 142 – 157.

¹⁷ Штофф, В.А. Моделирование в философии / В.А. Штофф. – М.; Л., 1966. – С. 19.

рудования и т. п.), либо когда исследователь сталкивается с необходимостью оперировать значительным числом переменных (в квантовой механике, материаловедении, химических процессах и физических взаимодействиях и т. п.).

Во-вторых, говоря о теоретическом образе, мы тем самым фиксируем свое внимание не столько на моменте существенного сходства и/или замещения объектом-посредником (теоретической моделью) имеющегося оригинала (наличных практик социального воспитания), что было бы характерно для процесса моделирования, сколько акцентируем внимание на моменте теоретического конструирования (институализации) исследовательского объекта в процессе его постижения.

В-третьих, понятие «теоретический образ социального воспитания» позволяет выразить гуманистическую направленность последнего. Наличие в социальном воспитании человека как субъекта воспитательного процесса, наделенного свободной волей и стремлением к самореализации и к самодетерминации, делает крайне проблематичным, если вообще возможным, создание механистических по сути моделей реальной воспитательной практики.

И наконец, *в-четвертых*, если та или иная модель всего лишь пассивно уподобляется исследуемому объекту, в то время как теоретический образ призван зафиксировать то обстоятельство, что сконструированные в процессе изучения воспитательных практик подобные образы самим фактом своего существования влияют на способы и характер воплощения социального воспитания на практике.

Анализ показывал: использование понятия «образ» для исследований гуманитарных проблем уже подтвердило свою эвристическую плодотворность не только в педагогике, но и в других науках. Например, при использовании в исторической антропологии (Р. Шартье, Р. Мандру, Ж. Ле Гофф) категорий ментальной истории выявлены особенности формирования мира представлений в процессе влияния системы ценностных ориентаций и коллективных образов на коллективное поведение, повседневную культуру людей¹⁸. Так, Д.Н. Замятин

¹⁸ См.: Гуревич, А.Я. Проблемы ментальности в современной историографии / А.Я. Гуревич // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. – М., 1989. – Вып. 1. – С. 74 – 75; Шартье, Р. Мир как представление / Р. Шартье // История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. – М., 1996. – С. 74 – 79.

предлагает понятие культурно-географического образа и его частных случаев (геоэкономические, геосоциальные, геополитические, художественные и др.) как элемента и фактора культуры¹⁹. Вывод, который делают исследователи: с одной стороны, образ – это максимально дистанцированное и опосредованное представление реальности, он выявляет «рельеф» культуры, будучи одновременно культурой в ее высших проявлениях, с другой стороны, образ – это часть реальности, он может меняться вместе с ней. Подобный культурологический подход может быть продуктивен и в педагогике. Например, использование конструкции «образ» применительно к анализу проблем образования предлагают А.П. Огурцов и В.В. Платонов в монографии «Образы образования. Западная философия образования. XX век» (2004).

Теоретический образ выступает в качестве абстрактного выражения феноменов науки и интеллектуальных конструктов. В случае с теоретическими образами основной исследовательский акцент делается не столько на выяснении подлинной сущности изучаемого объекта (онтологический аспект), сколько на выявлении возможностей и пределов его аналитического, рефлексивного описания (отражения) интерпретации соответствующего фрагмента педагогической реальности (эпистемологический аспект). Следовательно, четкое разграничение онтологической и эпистемологической проблематики снимает сомнения в том, насколько допустимо и возможно ли вообще существование и сосуществование зачастую противоположных по направленности теоретических образов социального воспитания.

В разрешении данного абстрактного затруднения существенным подспорьем могут выступать такие понятия, как «теоретическая схема», «теоретический образ», «конструирование теоретического образа социального воспитания» и, наконец, «картина мира». Так, общенаучная демаркация понятий «теоретическая схема» и «картина мира» впервые была осуществлена В.С. Степиным, для которого теоретическая схема – это «взаимосогласованная сеть абстрактных объектов,

¹⁹ См.: *Замятин, Д.Н.* Моделирование географических образов: пространство гуманитарной географии / Д.Н. Замятин. – Смоленск: «Ойкумена», 1999; *Он же.* Географические образы регионов и политическая культура общества // Региональное самосознание как фактор формирования политической культуры в России. – М., 1999. – С. 116 – 125; *Он же.* Образ страны: структура и динамика // Общест. науки и современность. – 2000. – № 1. – С.107 – 115; и др.

определяющая специфику данной теории»²⁰, «внутренний скелет теоретического знания, определяющий как содержательную специфику теории, так и процедуры ее развертывания»²¹. Иными словами – это компонент непосредственно научной теории, ее первичный объект, или фундаментальная идея. В свою очередь картина мира, по Степину, может быть рассмотрена как «форма теоретического знания, репрезентирующая предмет исследования науки соответственно определенному этапу ее развития, форма, посредством которой интегрируются и систематизируются конкретные знания, полученные в различных областях научного поиска»²². Для различных научных областей характерны собственные дисциплинарные онтологии – специальные картины мира, аккумулирующие в себе обобщенные характеристики референтов данной дисциплины. Специальным картинам мира всегда свойственна большая широта охвата явлений по сравнению с теориями. Именно поэтому на одну и ту же картину мира социально-педагогической реальности может налагаться несколько вариантов теоретических схем. Деятельность по разработке и обоснованию теоретической схемы завершается созданием схемы «специальной картины мира». Тем самым теоретическая схема получает онтологический статус, а ее объектам как бы приписываются черты самой реальности²³. Далее будем исходить из того, что, как нам представляется, понятие «теоретический образ» должно занимать промежуточное положение между «теоретической схемой» и «картиной мира».

Соответственно, если «теоретическая схема», по Степину, – это компонент непосредственно научной теории, ее первичный объект, или фундаментальная идея, то «теоретический образ» для нас – это идеально-типический, абстрактный объект, сконструированный в процессе его научного осмысления. Иными словами – это абстрактный итог (результат) рассмотрения (интерпретации) первичного исследовательского объекта, полученный в результате последовательного использования в анализе теоретической схемы какой-либо исследовательской парадигмы и/или подхода. При таком понимании теоретическая схема всегда, в качестве той или иной фундаментальной

²⁰ *Степин, В.С.* Теоретическое знание / В.С. Степин. – М., 2000. – С. 110.

²¹ Там же. – С. 137.

²² Там же. – С. 197.

²³ См.: *Ушаков, Е.В.* Указ. соч. – С. 251 – 253.

методологической идеи, входит в теоретический образ. Вместе с тем теоретический образ всегда уже по объему содержания, чем картина мира, ибо в идеале опирается лишь на одну или несколько возможных исследовательских парадигм, в то время как картина мира включает в себя всю совокупность потенциальных теоретизаций исследовательского объекта.

Следовательно, специальные картины мира той или иной науки включают в себя весь реальный и/или потенциальный каталог возможных теоретических образов первичных объектов. В теоретических же образах эпистемологически отражается истинная онтология феноменов, в том числе педагогических. Сегодня уже признается, что в науке мы имеем много разных «педагогических образов» (Н.В. Бордовская), в том числе, разумеется, и теоретических, где каждый с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Формы познания педагогической действительности и способы представления результатов этого исследования могут быть различны: от описания опыта, где происходит установление связей до прогнозирования путей и способов изменения педагогической реальности²⁴. Кроме того, Н.В. Бордовская делает вывод о том, что способы теоретической рефлексии (эпистемология) педагогической реальности разнообразны, они имеют эволюционно-исторический характер.

Итак, использование понятия «теоретический образ» в настоящей работе сопряжено с осознанием того факта, что современное гуманитарное знание в целом, и педагогика в частности, до сих пор не обладают (и, по-видимому, никогда не будут обладать в будущем) абсолютной теоретической универсальностью, непогрешимостью и тотальностью. Социальная и педагогическая реальность многозначна и неисчерпаема (Т. Парсонс, Э. Гуссерль, М. Вебер, А. Шюц и др.), что с необходимостью допускает и предполагает существование не только бесконечного множества реальных социально-педагогических проблем, но и разнообразных методологических оснований, равно как и соответствующих им эвристических исследовательских подходов. В представлении Х. Ортеги-и-Гассета, «...реальность, подобно пейзажу, обладает бесконечностью перспектив, и все они равно правдивы и дос-

²⁴ Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб., 2001.

товерны»²⁵. Признание множественности версий мира (по Н. Гудмену, «мир» состоит скорее из способов описания мира, нежели из этого самого мира или множества различных миров) в различных концептуальных системах свидетельствует о невозможности существования какого-либо полного описания реальности, но правомерности сосуществования разных описаний – идеализаций, образов, теоретических концепций и др. Обращение к рассмотрению действительности как сложной социальной реальности позволяет сделать два принципиальных вывода: 1) о возможности конструирования этой реальности; 2) об образах реальности как неких результатах данного конструирования, в том числе и теоретического. Для нас принципиально важно, что, используя понятие образа в анализе социального воспитания как неотъемлемого атрибута социальной реальности, мы тем самым актуализируем следующие идеи и выводы.

Во-первых, мы фиксируем неразрывную связь образов с множественностью социальной реальности, ее различное отражение в восприятии на разных уровнях объективного и субъективного. Х. Ортега-и-Гассет говорит о неразрывности реальности, мира и человека, когда реальность является причиной того, что мы переходим от восприятия одной ее стороны к другой. Но очевидно, это происходит потому, что в каждый момент мы можем смотреть на нее лишь «с определенной точки зрения». Открывающаяся сторона (аспект) вещи означает, что на нее смотрят и она неотделима от смотрящего. «Я позволю себе настаивать, – пишет Х. Ортега-и-Гассет, – поскольку, в конце концов, всегда именно вещь при взгляде на нее с некоторой точки зрения проявляется в том или ином своем аспекте, то последний принадлежит вещи и не является “субъективным”. С другой стороны, поскольку “аспекты” – это всего лишь ответы на вопросы, задаваемые нашим взглядом, то они являются не самой вещью, а всего лишь ее “асpekтами”. Пользуясь грубым жаргоном, можно сказать, что “аспекты” – это “рожи”, которые корчит нам реальность. Корчит она, но ведь корчит-то нам»²⁶. Следовательно, принципиально допустимо существование субъективно выраженных, ценностно различных представлений (аспектов) феномена социального становления человека педагогическими средства-

²⁵ Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет. – М., 1991. – С. 48.

²⁶ Там же. – С. 320.

ми, т. е. различных когнитивных конструктов в нашем понимании – теоретических образов.

Во-вторых, у нас есть возможность выделения специфических образов, обладающих особой когнитивной значимостью не только для человека в реально существующем мире, но и для объяснения этого мира, в том числе средствами теоретической рефлексии – теоретических образов. В проблематике педагогической социологии и социологии научного знания идея социальной конструируемости научного знания (Т. Пинч, У. Бейкер) предполагает, что смысл метафоры конструкции отражает не только конструирование объектов природного и социального мира в процессе научной деятельности, но и конструирование неких идеальных форм, знания, теорий, образов. Используя анализ собственно теоретических образов социального воспитания (и при этом вполне сознательно оставляя за скобками историческую практику), мы способствуем формированию современной теории социального воспитания: уточняя тем самым сущность понятия, объем его содержания, раскрывая взаимосвязи внутри объекта – развития личности в процессе социализации и т. д.

В-третьих, мы признаем конструктивные возможности образов в изменении самой социальной реальности: социальный конструктивизм П. Бурдье, П. Бергера, Т. Лукмана делает акцент на том факте, что сознание людей конструирует мир, т. е. демонстрирует роль знания в создании социальной реальности, являющейся, в свою очередь, продуктом социальных процессов, в которых социальные деятели (акторы) договариваются относительно смысла действий и ситуаций. Так или иначе сформулированная концепция социального воспитания безусловно влияла в прошлом, влияет в настоящем и всегда будет влиять в будущем на реальную практику социально-воспитательной деятельности (как, впрочем, и любая другая гуманитарная теория). Будучи включена в процесс развития системы воспитания в качестве ее интеллектуального, понимающего ресурса, теория всегда составляет неотъемлемый (смысловой) компонент этой системы. Даже если концепция социального воспитания акцентирует рефлекссию процесса сложившегося социального воспитания как дистанцированную от социально-воспитательной действительности, то все же она так или иначе связана с реальной системой социального воспитания, хотя эта связь и носит нередко опосредованный характер.

Принимая во внимание то обстоятельство, что теоретический образ задается внешним контекстом, связанным с типом общества, культурой, а внутренний контекст соотнесен с научной рефлексией, возможно и необходимо выделить два аспекта анализа теоретического образа социального воспитания, связанных с социокультурной реальностью: *диахронический и синхронический.*

В диахроническом аспекте смена теоретических образов опосредована развитием историко-культурного процесса, частью которого является историко-педагогический процесс. Изучение теоретических образов социального воспитания вряд ли будет плодотворно без выявления исторических контекстов, источников его формирования. Как отмечают А.П. Огурцов и В.В. Платонов, образы «...историчны в различных исторических смыслах слова – историчны сами по себе, историчны в той мере, в какой они выявляют исторические особенности процесса системы образования, историчны в формах своей реализации»²⁷. Теоретические образы социального воспитания историчны, поскольку включены в качестве условий понимания содержания социального воспитания, в качестве интерпретации воспитательной системы, в качестве проекта социального воспитания, выдвигаемых в каждой концепции.

В синхроническом аспекте существование теоретических образов социального воспитания связано с ценностным, мировоззренческим выбором того или иного подхода исследователя, философа, мыслителя, педагога к разрешению проблем социального становления личности. Подходы, которые существуют в социально-гуманитарном знании, будучи последовательно примененными к анализу социального воспитания, задают, с одной стороны, способ интерпретации феномена социального воспитания, с другой – становятся основой для выявления различных теоретических образов как результатов подобных интерпретаций.

Понятие «теоретический образ» тесно связано с давно существующей в науке традицией использования понятия «образ науки», что в свою очередь сопряжено с характером и типом научной рациональности: каждый тип научной рациональности задает особый образ науки и, следовательно, специфическим оказывается и место этого образа в теоретической картине культуры²⁸. Так, Н.П. Юдина, обобщая иссле-

²⁷ Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004.

²⁸ Стетин, В.С. Указ. соч.

дования проблем сущности рациональности в науковедении, отмечает, что научная рациональность – это амбивалентный исторически фиксированный образ науки. С одной стороны, он формируется в процессе коэволюции социокультурных систем и институтов; с другой стороны, рациональность подчиняется логике собственного развития.

Современная концепция научной рациональности (Н.С. Автономова, В.С. Степин, П.С. Гуревич, В.Н. Порус, И.Т. Касавин, В. Ньютон-Смит, В.С. Швырев и др.) раскрывает эволюцию ее типов: классическая рациональность (соответствующая классической науке в двух ее состояниях – дисциплинарном и дисциплинарно-организованном); неклассическая рациональность (соответствующая неклассической науке) и постнеклассическая рациональность²⁹. Каждый тип характеризуется особым состоянием научной деятельности, различной глубиной рефлексии по отношению к самой научной деятельности; особыми, свойственными ему основаниями науки. При этом возникновение нового типа рациональности, не уничтожая исторически предшествующих ему типов, существенно ограничивает сферу их влияния. Каждый новый тип вводит новую систему идеалов и норм познания, что обеспечивает освоение соответствующего типа системных объектов: простых, сложных, исторически развивающихся (самоорганизующихся) систем.

С появлением нового типа рациональности изменяются мировоззренческие аппликации науки. На классическом и неклассическом этапах своего развития наука находила опору только в ценностях технологичной цивилизации и отвергала как противоречащие ей ценности традиционалистских культур. Постнеклассическая наука значительно расширяет поле возможных мировоззренческих смыслов, с которыми согласуются ее достижения. Она включена в современные процессы решения проблем глобального характера и выбора жизненных стратегий человечества.

При всех проблемах понимания и интерпретации рациональных оснований научного поиска полагаем, что теоретические образы изучаемого объекта *всегда* конструируются / интерпретируются с опорой

²⁹ См.: *Рациональность как предмет философского исследования*. – М., 1995; *Автономова, Н.С. Рассудок, разум, рациональность* / Н.С. Автономова. – М., 1988; *Касавин, И.Т. Рациональность в познании и практике: критический очерк* / И.Т. Касавин, З.А. Сокулер. – М., 1989; *Степин, В.С. Указ. соч.* – С. 632 – 635.

на господствующий в данный момент в науке тип рациональности и научности. Причем отдает исследователь себе в этом отчет или нет, в нашем понимании, значения не имеет. Если да, то можно говорить об эксплицитной ориентации исследователя на тот или иной рациональный идеал, если нет – о его имплицитной ориентации. Суммируя сказанное, приходим к выводу, что теоретико-методологические ориентиры, задаваемые тем или иным типом рациональности, с необходимостью будут оказывать решающее влияние на конструируемые ученым теоретические образы социального воспитания. А эти последние и будут задавать вполне конкретные и весьма прозаические рекомендации для практиков в процессе реализации любых действенных моделей социального воспитания.

Следовательно, с позиций так или иначе понятой научной рациональности теоретику задается вполне конкретный осмысленный угол зрения на исследовательский объект, что и определяет процесс конструирования теоретического образа. Поэтому взаимосвязь между типом рациональности и теоретическим образом социального воспитания имеет вполне очевидный детерминистский характер: зная исходный тип рациональности, мы с известной долей уверенности можем определить адекватную ему исследовательскую методологию и, как следствие, установить характер и специфические особенности конструируемого на их основе теоретического образа социального воспитания. И наоборот: определив характер и специфические особенности теоретического образа социального воспитания, мы достаточно легко узнаем исследовательскую методологию, с помощью которой этот образ был сконструирован, и соответствующий этой методологии тип научности. Изменения научности и научной рациональности будут играть особую роль при анализе диахронической и синхронической направленности процесса формирования теоретических образов.

Итак, множественность теоретических образов социального воспитания определена следующими обстоятельствами: *во-первых*, спецификой социокультурной ситуации, в рамках которой способы целенаправленной социализации человека были различны; *во-вторых*, особенностью теоретизации, которая была связана с чертами научной рациональности, свойственной тому или иному обществу.

Здесь вновь необходимо сделать следующую оговорку: в предлагаемой монографии понятие «теоретический образ социального воспитания» используется как в единственном, так и во множественном чис-

ле. Данное существенное различие имеет для нас принципиальное значение. Рассматривая теоретический образ социального воспитания в единственном числе, мы имеем в виду его обобщенную, комплексную характеристику, которая, по сути, является выражением теоретического обобщения интегральной сущности социального воспитания той или иной эпохи научной рациональности: «обобщенный теоретический образ эпохи классической, неклассической и постнеклассической научной рациональности». Он, разумеется, не возникает из ничего, а формируется на основе разработанных различными авторами теоретических образов. Данное обстоятельство мы и попытались выразить понятием «теоретические образы социального воспитания» во множественном числе. Следовательно, говоря о теоретических образах во множественном числе, мы будем иметь в виду различные авторские версии «теоретических образов социального воспитания», вся совокупность которых и составляет теоретическую доминанту той или иной эпохи научной рациональности.

На специфику внешней представленности теоретических образов социального воспитания будут влиять те или иные определенные способы их формирования. Социальное воспитание как часть педагогической реальности предстает в контексте культурных типов и социальной детерминанты как продукт субъективного или группового педагогического творчества. Среди факторов, объясняющих различные теоретические образы социального воспитания, находят место личностно-психологические и мировоззренческие структуры (менталитет, ценности, традиции, стереотипы). Д.Н. Замятин считает возможным зафиксировать существование образов во взаимосвязи со спецификой обыденного и аналитического сознания. Он делает вывод о том, что образы могут формироваться в коллективном сознании стихийно, могут быть выявлены, реконструированы, подчеркнуты заинтересованными силами, но могут культивироваться вполне целенаправленно. В процессе их формирования представления, знаки и символы формализуются, меняют свою форму в зависимости от целей, задач, условий, а также характеристик самих создателей образа. В соответствии со спецификой отражаемых в географических образах объектов они могут быть разделены на следующие типы: политико-географические, культурно-географические, историко-географические, социально-географические.

Н.Н. Родигина говорит о многообразии образов в связи с различными источниками их формирования и соответствующими методами

работы с ними, что выражается в существовании ментального, социокультурного, идеологического и индивидуального уровней существования образов³⁰. Так, А.П. Огурцов и В.В. Платонов применительно к образованию считают возможным выделить «образы образования» как экспектации двух позиций по отношению к образованию как реальности³¹. Одна из них – позиция трансцендентализма – связана с проведением дистанции между философским сознанием и действительностью, делает акцент на процедуру отстраненного рефлексирования процессов в системе образования, допускает однородность интеллектуального пространства и выдвигает идеалы и нормы образования как сферы долженствования в противовес реальной системе образования. Другая – имманентная позиция, при которой философское сознание вплетено в акты образования; образование осуществляется в самой жизни, а акцент делается на процедурах вживания, понимания, интерпретации, включенной в педагогическое отношение.

Говоря о формировании образов социального воспитания, возможно и необходимо учесть, что на обыденном уровне (практическое знание) образы социального воспитания существуют как имплицитные, синкретичные представления, основанные на здравом смысле, традициях, стереотипах, связанных с вопросами становления человека как части общества и мира. Эти образы существуют в неявной форме, они не описаны специально, их выявление предполагает анализ, реконструкцию контекста (в нашем случае – историко-педагогического процесса). Использование А.В. Мудриком в педагогической проблематике понятия архетипа (К. Юнг) как раз отражает факт существования подобных образов. Такие образы не могут одновременно охватить в целостности сложные и противоречивые объекты (науку, например), они нерелексированы. Однако нас в рамках исследования будет интересовать именно аналитический способ формирования образов, который существует благодаря сознательной, конструктивной деятельности субъектов.

Принимая во внимание вышесказанное, выделим следующие аспекты анализа теоретических образов социального воспитания: *ценно-*

³⁰ Родигина, Н.Н. «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века / Н.Н. Родигина. – Новосибирск, 2006.

³¹ Огурцов, А.П. Указ. соч.

отно-целевой, операциональный, содержательный, каждый из которых задает специфический угол зрения на теоретизацию проблем социального воспитания, представляет определенную информацию, но лишь взятые в совокупности, они позволяют составить целостное представление о сущности теоретических образов социального воспитания в ту или иную эпоху.

1. Ценностно-целевой аспект анализа теоретических образов социального воспитания составляет наиболее общую *ценностно-целевую характеристику*, свойственную теоретизации проблем социального воспитания, связанную:

- с базовыми, исходными посылками о взаимоотношениях и взаимодействиях в системе «человек – общество»;
- принципами и способами теоретизации и проблематизации идеального объекта в границах доминирующей научной рациональности.

В настоящем исследовании ценностно-целевая характеристика теоретического образа связана с идеями нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего подходов, имеющих различную выраженность в научной рациональности обществ традиционного, индустриального и постиндустриального типов.

Нормативно-объясняющие основания в ценностно-целевой характеристике теоретического образа связаны с общенаучной позитивистской установкой на объективное познание феномена социального воспитания (Платон, О. Конт, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм и др.). Социальный мир выступает как внешне заданная и обязательная система, обладающая принудительным значением для всех ее участников. Особенность социальных процессов сводится к утверждению того, что все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений, которые относятся к социокультурной системе ценностей, и эта система обладает принудительной силой. 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). Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями.

Интерпретативно-понимающая установка в ценностно-целевой характеристике теоретических образов социального воспитания создает

иной угол зрения, 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 различные адаптивные стратегии. Развитие и формирование личности сосредоточивается в аспекте взаимных отношений между индивидом и средой. Индивид в интерпретативно-понимающем подходе – это прежде всего интерпретирующий и непрерывно рефлексирующий 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. Понимающий научный подход провозглашает множественность проявлений любого социального феномена. Следовательно, теоретические представления о социальном воспитании ориентированы на значимость, уникальность ситуаций социального воспитания, которые приобретают характер неповторимости, единичности, в связи с чем актуализируются коммуникативные, эмоциональные, смысловые аспекты относительно контролируемой и направляемой социализации.

Взяв за основу ценностно-целевой аспект анализа теоретических образов, мы можем квалифицировать их предельно общую принадлежность либо к объясняющей парадигме (объективистской, позитивистской, нормативной), либо к «понимающей» (феноменологической, интерпретативной, субъективистской).

2. Операциональный аспект анализа теоретических образов социального воспитания выявляет связи, свойства и отношения феномена социального воспитания, а также – 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.). *Он создает операциональную характеристику теоретического образа социального воспитания.* Феномен социального воспитания предстает как компонент научной теории в связи: 1) с представлениями о необходимости и возможности формирования научного знания о социальном воспитании; 2) со спецификой объекта и предмета той или иной научной области («сфера охваченного» в явлении социального воспитания); 3) с актуальным предметно-понятийным рядом.

Развитие теоретических образов социального воспитания связано с введением в научный оборот проблематики социального знания. На это обращают внимание С.А. Расчетина, М.М. Плоткин, Т.С. Просветова и др., анализируя предпосылки развития социальной педагогики во второй половине XIX столетия как условия возникновения самого понятия «социальное воспитание». В процессе развития науки, изменения ее типа рациональности появляется возможность зафиксировать разнообразные представления, имеющие неодинаковые предметно-понятийные ориентации, которые по-разному определяют сущность социального воспитания. Они отражают, с одной стороны, условия и обстоятельства, в которых складываются те или иные понятия о педагогических способах социализации человека; с другой стороны, эти представления развиваются за счет привнесения в педагогическое исследовательское пространство мнений, концепций и идей других предметных областей, затрагивающих вопросы взаимодействия человека и общества.

Операциональная характеристика социального воспитания позволяет выделить возможную структуру концепций и идей, присущих предметной теоретизации. Каждый из выделяемых на этом основании теоретических образов («культурологический», «социально-политический», «педагогический» и др.) задает специфический угол зрения на социальное воспитание, проблематизирует различные классы и уровни задач, что и определяет в итоге сущность различных теоретических образов.

3. Содержательный аспект анализа теоретических образов позволяет выявить *содержательную характеристику* феномена социального воспитания в теоретических образах: 1) роль и место социального воспитания в развитии личности и общества; 2) цели и задачи социального воспитания; 3) субъекты социального воспитания; 4) содержание социального воспитания; 5) способы взаимодействия человека и общества, составляющие средства социального воспитания.

Соответствуя нормативно-объясняющим основаниям, воспитание как часть социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую функцию всегда, это затрудняет саму возможность выделения собственно «социального воспитания», так как «воспитание и так социально»: ведь оно является функцией общества, выполняет некую общественную миссию, всегда связано с задачами социального функционирования. А.В. Луначарский утверждал, что «нормальное

воспитание есть социальное»: с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным при социализме отпадает³². Так, Э. Фромм, в свою очередь, предлагал рассматривать воспитание как важную часть формирования социального характера: «с точки зрения социального процесса функция воспитания <...> состоит в том, чтобы подготовить индивида к выполнению той роли, которую ему предстоит играть в обществе <...> само воспитание членов общества, система воспитания объясняется требованиями, вытекающими из социально-экономической структуры данного общества»³³.

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. «Воспитание бывает частным или общественным» (И. Кант)³⁴. Содержание социального воспитания в свете нормативно-объясняющей методологии – это, с одной стороны, способы, приемы и стратегии, позволяющие обществу наиболее эффективно, оптимально и безболезненно включать (приобщать) личность к объективно сложившейся системе социально приемлемых структур, ролей и взаимодействий, в которых личность могла бы приносить себе и обществу максимальную пользу; с другой – это способ, схема, алгоритм преодоления многочисленных барьеров, которые затрудняют социализацию человека. 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.

³² Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М., 1976.

³³ Цит. по: Фромм, Э. Бегство от свободы: Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Ч. 1. Зарубежная история / Э. Фромм. – Н. Новгород, 2001. – С. 229.

³⁴ Кант, И. Трататы и письма / И. Кант. – М., 1980. – С. 456.

С точки зрения интерпретативно-понимающего подхода содержательный аспект анализа теоретического образа социального воспитания характеризует субъективированный релятивизм процесса интерпретации социальных явлений. Именно от субъективного характера символической интерпретации в полной мере зависят общий характер процесса и результат социального воспитания. При интерпретативном подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением.

Подобное основание позволяет утверждать, что воспитание осуществляется в широком контексте повседневной реальности – многогранной, противоречивой, полисубъектной. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить просто о воспитании как единственно возможном. Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным, нравственным и др., причем отдельные субъекты могут преследовать разные цели, задачи, быть носителями разных ценностей. Безусловно, социальному воспитанию присущи общие признаки воспитания как целенаправленного процесса. Однако, признавая возможность самостоятельного существования социального воспитания, мы тем самым раздвигаем границы воспитания, и следовательно, соглашаемся с тем, что:

- возможности воспитания ограничены в рамках более широкого процесса социализации;
- социальное воспитание предстает как элемент культуры, зависящий не только от целенаправленной деятельности педагогических институтов, но и от слабоуправляемых компонентов: среды, культуры, традиций, времени;
- целеполагание в данном случае связано с оптимизацией гармонии интересов человека и общества;
- в процессе социального воспитания происходит уточнение человеком своей социальной идентичности при конструировании непротиворечивого мира вокруг себя;
- личность выступает как творческий и активный феномен, формирующий свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающем мире.

Следовательно, содержание феномена социального воспитания в теоретическом образе социального воспитания (содержательная харак-

теристика) связано как с общей теоретико-методологической направленностью научно-педагогической рефлексии проблем социального воспитания (ценностно-целевая характеристика), так и со спецификой презентации теоретического образа средствами различной предметно-понятийной операционализации (операциональная характеристика).

Каждый из предложенных аспектов, выделенный самостоятельно, может стать основанием для классификации различных теоретических образов социального воспитания, проясняет факт существования их множественности.

Понятийно-категориальная конструкция «теоретический образ социального воспитания» в ее ценностно-целевой, операциональной и содержательной совокупности выступает как элемент теории, следовательно, выполняет ряд функций, свойственных научным теориям³⁵:

① *Познавательная функция.* Данное понятие позволяет осмыслить стержневые характеристики феномена социального воспитания. С его помощью возможна более точная реконструкция теоретических воззрений на социальное воспитание. Включение этой гносеологической конструкции в научно-педагогический оборот позволяет расширить и углубить умозрительную рефлексию феномена социального воспитания как педагогического явления и научного понятия.

② *Методологическая функция.* Понятие «теоретический образ социального воспитания», отражая сущность реально существующего явления – социального воспитания, позволяет не только описывать, оценивать и объяснять этот сложный педагогический феномен, но и прогнозировать изменение его целей, задач и внешней представленности в современном педагогическом пространстве.

③ *Конститутивная функция.* Выражение способности понятия «теоретический образ социального воспитания» конституировать собственный объект изучения, формировать предметную область. В процессе конструирования теоретических образов конструируется не только само знание о феномене социального воспитания, но и само социальное воспитание как социальная реальность. Теоретические образы социального воспитания, будучи субъективными отображениями объективной действительности,

³⁵ Подроб. см.: *Ворожцов, В.П.* Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории / В.П. Ворожцов, А.Т. Москаленко, М.П. Шубина. – Новосибирск, 1990; *Печенкин, А.А.* Функции научной теории / А.А. Печенкин // *Философия. Методология. Наука.* – М., 1972.

вительности – социального воспитания – в ее многообразных ипостасях, сами являются компонентами той же самой действительности. Они не только сменяют друг друга или конкурируют между собой, но в каждый период времени сосуществуют, актуализируясь с разной степенью отчетливости в рамках той или иной исследовательской парадигмы или в зависимости от практических ориентаций самих субъектов социального воспитания.

④ *Ориентирующая (прикладная) функция.* Понятое в том или ином смысле социальное воспитание, зафиксированное в различных «теоретических образах», способно оказывать обратное влияние на характер и способы осуществления реальной практики социального воспитания. Любая теория с точки зрения Т. Лукмана, обладает несомненной практической направленностью. Он пишет: «Одна из важнейших функций теорий состоит в том, чтобы предложить успешные решения основных проблем повседневной жизни и помочь человеку ориентироваться в мире»³⁶. В этом смысле теоретический образ социального воспитания выполняет несомненную практикоориентирующую роль в обществе.

Итак, использование педагогической категории «теоретический образ социального воспитания» оптимизирует процесс раскрытия и интерпретации воззрений ученых на процессы целенаправленной социализации и позволяет выявить их типологические и специфические взгляды на цели, задачи и организацию социального воспитания. Рассмотрение содержащихся в трудах ученых представлений о социальном воспитании сквозь призму философско-педагогической категории «теоретический образ социального воспитания» позволяет не только глубже познать важную сторону истории педагогической мысли, но и обеспечить преимущество в разработке актуального вопроса о феномене социального воспитания.



³⁶ Luckmann, T. *Phänomenologie und Soziologie* / T. Luckmann // Alfred Schütz und die Idee des Alltages in den Sozialwissenschaften. – Stuttgart, 1979. – S. 205.



РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ИСТОРИЧЕСКИЙ ГЕНЕЗИС ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В настоящем разделе предполагается осуществить анализ исторического контекста эволюции теоретических образов социального воспитания на примере традиционного, индустриального, постиндустриального типов общества. Подобный анализ обусловлен объективной потребностью реализации в настоящем исследовании принципа историзма и нашим убеждением в том, что практическая направленность социального воспитания определяет историческую логику возникновения и специфический характер теоретической рефлексии актуальной воспитательной практики, представленной существующими теоретическими концептами социального воспитания.

Разумеется, в контексте настоящего исследования интерес вызывает 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 современной истории и социологии, социальной философии и культурологии существуют разные варианты периодизации общества (Р. Арон [24], У. Бек, Д. Белл [43], М. Вебер [88], Дж. Гелбрайт, Д. Лион, Ж. Лиотар [274], К. Маркс [312], Т. Парсонс, А. Тойнби [490], А. Турен, О. Тоффлер, Ж. Фурастье, О. Шпенглер и др.).

Из всего многообразия имеющихся подходов к типологии общественной эволюции наиболее распространенным является утверждение обществознания о трех главных типах, задающих стадии (волны) развития человеческого общества: доиндустриальное (традиционное), индустриальное и постиндустриальное. Данная типология в первую очередь связана с именем американского социолога Д. Белла, показавшего генезис этих трех стадий общественного развития как смену технологий, способов производства, форм собственности, социальных институтов, политических режимов, культуры, образа жизни и пр.*. Тот или иной тип общества задает специфические практики социального воспитания, а они в свою очередь находят отражение в тех или иных донаучных и научных представлениях о нем, т. е. в теоретических образах.

* *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., 2004.*



Глава 1

ОБЩЕСТВЕННОЕ/СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ТРАДИЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОТОТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ

Доиндустриальная, или докапиталистическая, стадия ограничивается XVII столетием, совпадая по времени с началом индустриальной революции в Западной Европе. Применительно к нашему исследованию, которое касается эволюции теоретических представлений, оговоримся, что в контексте доиндустриального общества свой анализ мы хронологически локализуем рамками от классической Античности – периода артикуляции первых представлений об общественном воспитании – до начала Нового времени.

Доиндустриальные общества принято называть традиционными, потому что главными рычагами социального прогресса здесь выступали передача опыта от старшего поколения к младшему, строгое следование сложившимся обычаям и традициям. Важнейший признак традиционных обществ, по мнению М. Вебера, – это отсутствие в них господства формально-рационального начала. С доиндустриальной стадией развития связано существование архаичного типа культурной эпохи (А.С. Ахиезер [26], А.Я. Гуревич [138], И.С. Кон [23], М. Мид и др.) и соответствующей – традиционной – модели воспитания и обучения (И.Е. Видт [98]).

Воспитание в доиндустриальном обществе направлено 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 многие исследователи (И.Е. Видт, А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов и др.),

содержание воспитания отражало опыт социальной жизнедеятельности; основным способом передачи знаний, умений и навыков были традиции и ритуалы; реализация воспитания осуществлялась 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, где «...социальное наследование осуществлялось посредством повторения сценария детства и традиционных воспитательных мер, не поддающихся анализу и рефлексии»¹. Представления о воспитании не выделялись в самостоятельную отрасль знания.

В традиционном обществе формируется *прототеоретический образ общественного / социального воспитания* как философско-религиозная рефлексия государственно-политических проблем эпохи.

Ценностно-целевая характеристика данного образа социального / общественного воспитания связана с доминированием идей в рамках религиозных, философских, этических, политических учений:

- платоновско-аристотелевское отождествление общества и государства, доминировавшее в европейской социальной мысли вплоть до начала Нового времени;

- идеи христианской антропологии, связанные с отношением человека к Творцу как к личному, предполагающее и личное отношение к самому себе;

- философские идеи Возрождения, актуализирующие вопрос о гармонии соотношения индивидуального и социального (представление о человеке как самостоятельной целостности, индивидуальности, неразрывно связанной с социокультурными условиями жизни).

Операциональная характеристика прототеоретического образа общественного / социального воспитания выражается эклектичностью, синкретизмом. С определенной долей условности вычленяются философский (Платон, Аристотель), религиозно-философский (И. Златоуст, Ф. Аквинский, И. Кассиан и др.) и литературно-философский (Т. Мор, Т. Кампанелла) образы общественного / социального воспитания.

Содержательная характеристика прототеоретического образа общественного / социального воспитания связана с «идейными комплексами», обозначившимися в доиндустриальную эпоху и

¹ Видт, И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 34.

ставшими отправными пунктами для становления и развития теории социального воспитания, сохранившими свое самостоятельное значение в составе современной педагогической теории, которые выражают либо нормативно-объясняющую, либо интерпретативно-понимающую направленности феномена социального воспитания в теоретических образах.

Нормативно-объясняющая направленность общественного / социального воспитания в прототеоретическом образе (Платон, Т. Кампанелла, католическое христианское учение) раскрывает жесткую детерминированность процесса формирования личности, следующей заданным «извне» нормам, правилам и стандартам социального поведения. Это связано с доминированием коллективных, общинных, государственных ценностей по сравнению с индивидуально-личностными. 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, при этом особая роль принадлежала традициям, носителями которых выступало, как правило, старшее поколение (правители, люди «града небесного» и т. п.). В этом случае 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 находит свое отражение в описаниях моделей обучения в эпоху Античности и Средневековья.

Интерпретативно-понимающая направленность общественного социального воспитания в прототеоретическом образе (Аристотель, протестантское учение, Т. Мор и др.) позволяет характеризовать феномен общественного воспитания как сложный и противоречивый процесс установления относительного баланса интересов человека и общества / государства; формирование человека, способного быть успешным (профессионально, граждански, лично) в соответствующей социальной группе. Данные представления актуализируют наряду с ценностями общественного ценности индивидуального (человеческого счастья, гармоничного развития, личного профессионального успеха). Социальность предстает как сложная структура

различных многоплановых 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 индивида: для того чтобы быть успешным, счастливым, человек сам делает выбор в пользу общественного. Средствами такого социального воспитания выступают, 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, рационализацию 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).

* *
*

Более детальный анализ произведений социально-культурного контекста позволяет уточнить основные положения, составляющие содержание данного образа по каждому из предложенных аспектов анализа.

Так, специфика развития *ценностно-целевой характеристики* теоретических образов общественного / социального воспитания связана с тем, что 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 человека.

Как уже отмечалось, начиная с Античности (Платон, Аристотель), теоретически артикулированное неразличение общества и государства просуществовало вплоть до Нового времени. У Аристотеля и Платона все типы связей между людьми, начиная с простейших, рассматриваются как отношения власти: господства и подчинения², т. е. вся «разнокачественность» (Ю.Н. Давыдов) межчеловеческих отношений предстает как «разнокачественность» типов господства—

² См., подроб.: *История теоретической социологии*: в 5 т. Т. 1. От Платона до Канта (Предыстория социологии и первые программы науки об обществе). — М., 1995.

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».

С одной стороны, подобная характеристика «общественного» способствует уточнению понятийно-содержательных «границ» общественного в воспитании в античных представлениях прежде всего как государственного воспитания. С другой – актуальность и необходимость подобного воспитания обосновываются 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»³.

Государство выступает для человека 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»⁴. То есть человек и общество / государство неразделимы. Они не противопоставлены друг другу, они не мыслятся 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 – 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

³ Аристотель. Политика / Аристотель. Соч.: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 379.

⁴ Виндельбанд, В. Платон: пер. с нем. / В. Виндельбанд. – СПб., 1900. – С. 176.

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»⁵. Становление тенденции усиления внимания к человеческой индивидуальности в философском осмыслении способствовало развитию философско-педагогической рефлексии по поводу различий социально- и индивидуально-личностных механизмов социализации человека.

Особое значение для уточнения проблемы «человек — общество» сыграли христианские идеи. Слогласно им, в основу модели социального устройства как формы священного «Града Божьего» Августина легла платоновская социальная утопия. Августин 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»⁶. 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»)⁷. А граждане этого (небесного) града — прообразы идеальных людей, к уподоблению которым необходимо стремиться.

Позднее (IX–XI века) 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

⁵ Дюмон, Л. Модифицированный взгляд на наши истоки: Христианские начала современного индивидуализма / Л. Дюмон // Ретроспективная и сравнительная политология. — М., 1991. — Вып. 1. — С. 79.

⁶ Цит. по: Антисери, Д. Указ. соч. — С. 451 — 452.

⁷ Там же. — С. 467.

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 веку. «Божий дом тройственен, – писал епископ Адальберон Ланский, – веруют же во Единого. Поэтому одни молятся, другие воюют, третьи трудятся, а вместе их – три разряда, и их обособление непереносимо»⁸. Идеи сотрудничества и взаимопомощи составляющих социальное целое «орденов», каждый из которых существует «от века» и неизменен, как неизменен и вечен объемлющий их богоустановленный миропорядок, отвечал на заложенную в средневековом сознании потребность видеть отдельное под знаком целого; благополучие же целого зависело от постоянства и неделимости его компонентов.

Важно иметь в виду, 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 действительности⁹. Боги «варварской» мифологии – это олицетворение не только природных, но и социальных сил. Например, Вотан (Один) – бог бури, вихря; глава германского пантеона, одновременно и

⁸ Цит. по: Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич // Избр. тр.: в. 4 т. – М.: СПб., 1999. – Т. 2. – С. 160.

⁹ См., напр.: Гуревич, А.Я. «Эдда» и сага / А.Я. Гуревич. – М., 1984; Мелетинский, Е.М. Средневековый роман: Происхождение и классические формы / Е.М. Мелетинский. – М., 1983; Хейзинга, И. Осень Средневековья / И. Хейзинга. – М., 1988; и др.

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 стал основой рыцарско-феодалной идеологии, подкрепляющей идеал защиты отечества (мотив «борьбы за праведную веру») и пр.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что представления о сущности социального в христианстве оказали влияние на углубление нормативно-объясняющих оснований прототеоретического образа общественного / социального воспитания.

Общепризнано, что в средневековой европейской философии античный космоцентризм сменяется христианским теоцентризмом. Если раньше в античном мире «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», – утверждает в своей работе П.С. Гуревич¹⁰. Как микрокосм человек отражал макрокосм общего бытия и был с ним теснейшим образом связан во всех своих проявлениях.

Признание значимости собственной жизни отдельного человека нашло свое подтверждение и в идеях протестантизма. Религиозно-философская доктрина Реформации признавала по-прежнему главным условием спасения души веру человека, которая должна была быть основана на знании Писания. 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 ей некий знак, позволяющий понять: правильно ли человек исполняет свое «призвание». Поэтому рациональная организация собственного дела, ведущая к наибольшей эффективности личного труда, максимизация результата деятельности есть рациональная организация спасения собственной души. С другой

¹⁰ Гуревич, П.С. Философия человека / П.С. Гуревич. – М., 1999. – Ч. 1. – С. 166.

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. Подобные взгляды способствовали формированию интерпретативно-понимающих оснований теоретического образа социального воспитания.

Еще большее значение для утверждения интерпретативно-понимающих основ теоретических образов социального воспитания приобрели идеи гуманистического мировоззрения в Европе с XVI века. Оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, оно 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 её 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»¹¹. Человек эпохи Возрождения в своих индивидуальных помыслах ощущал свою слабость и испытывал потребность в поддержке коллектива.

Постепенно складывается представление о человеке как самостоятельной целостности, индивидуальности. 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 о социокультурных (своих для каждого времени) основаниях выделенности индивида, <...> выделенность античного героя, атлета, полководца или ратора, как и избранность средневекового проповедника, есть вместе с тем наибольшая степень включенности, нормативности, максимальной воплощенности общепринятого»¹². Скорее речь идет о концентрированной социальности в представлении «изолированного индивида» (К. Манхейм), который выступает пред-

¹¹ Лосев, А.Ф. Держание духа / А.Ф. Лосев. – М., 1988 – С. 256.

¹² Баткин, Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л.М. Баткин. – М., 1989. – С. 3, 5.

ставителем какого-либо социального слоя, «чьи коллективные импульсы были конформны идеям этого индивида»¹³. Очевидно, что обретение индивидуальности непосредственно связано с социокультурными условиями жизни.

Сторонники и представители так называемого «гражданского гуманизма» (Леонардо Бруни, Маттео Пальмиери, Лоренцо Вала) считали основной ценностью «*Uomo civile*» («социальной личности») способность действовать на благо общества, мерилом человека становится не религиозная добродетель, а *virtu* (доблесть), «которая дает человеку крылья»¹⁴. В целом, отмечает Н.В. Ревякина, гуманизм XVI века оказался связан с проблемами социальной жизни как национальной, религиозной, общественной: своей критикой католицизма гуманисты подготовили Реформацию (Э. Роттердамский); их волновали проблемы объединения государств (Ульрих фон Гуттен в Германии), политики и политической власти (защита сильного единовластия у Макиавелли и Бодена, критика тиранической единоличной власти у Этьена Ла Бозси); они начали откликаться на обострившиеся социальные проблемы (бедность, отлучение от средств производств у Т. Мора, Хуана Луис Вивеса)¹⁵.

Операциональная характеристика прототеоретического образа общественного/социального воспитания представлена рефлексивными образами. Весь период традиционного общества наука находится в стадии своего «предразвития»: ни одна отрасль знания не была выделена в особую область со своими специфическими предметами, методами и формами выражения. Свидетельство этого – использование понятий, терминов, подходов метафизического (античность), религиозного (христианство, протестантизм), литературного (ранний утопизм) характера. Отсюда – преобладание рефлексивного, протонаучного способа теоретизации и проблематизации общественно-

¹³ Мангейм, К. Идеология и утопия / К. Мангейм // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. – М., 1991. – С. 125.

¹⁴ 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.* / Н.В. Ревякина // *Античное наследие в культуре Возрождения*. – М., 1984; и др.

¹⁵ См.: *Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.)*. – М., 1999.

го/социального воспитания. Синкретичность воспитания (как обучения, как социализации, как целенаправленной деятельности по формированию личности), несомненно, затрудняет саму возможность выделения самостоятельных образов социального воспитания.

Философский образ общественного/социального воспитания (Платон, Аристотель) характеризует феномен общественного воспитания как воспитание для государства, в интересах государства и при активном участии государства.

Утверждение о том, что античное воспитание – это «общественное воспитание», либо воспитание, носившее «ярко выраженный общественный характер», распространено в историко-педагогической литературе¹⁶. 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 <...>»¹⁷. Государственные интересы были неотделимы от личных, поэтому в политических интересах государства было воспитать из молодежи людей, умеющих «делать добро» государству; задачи политические здесь сливаются с задачами педагогическими. 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» вообще¹⁸.

¹⁶ См., напр.: *Блонский, П.П.* Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка) / П.П. Блонский. – 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 / В. Йегер. – М., 2001. – Т. 1; *Монро, П.* История педагогики / П. Монро. – 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.М. Рубинштейн. – М., 1918; *Синицкий, Л.Д.* Трудовая школа / Л.Д. Синицкий. – М., 1922; и др.

¹⁷ *Лурье, С.Я.* История Греции / С.Я. Лурье. – СПб., 1993. – С. 349.

¹⁸ *Хофман, Ф.* Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: (очерки развития педагогической теории): пер. с нем. / Ф. Хофман. – М., 1979. – С. 45.

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 и 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 для общества и относительно человека.

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...»¹⁹. 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 удастся реализовать свою подлинную (античную) человеческую сущность. В более широком смысле – это «посвящение в греческую жизнь, которое формирует ребенка и юношу исходя из национальных обычаев, приучает его к

¹⁹ *Марру, А.* История воспитания в античности (Греция) / А. Марру. – М., 1998. – С. 143.

этому особому жизненному стилю, который отличает человека от скота, эллина от варвара»²⁰, т. е. общественное воспитание рассматривается как 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, так как в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб <...> Так как государство в его целом имеет в виду конечную цель, то ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание...»²¹.

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 представало в его размышлениях как коллективный воспитатель.

Как и Платон, Аристотель считал воспитание важнейшей социальной функцией и предметом внимания 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 воспитание²², которое имеет гораздо больше шансов быть правильно организованным, чем стихийное, семейное. Таким

²⁰ Там же.

²¹ Аристотель. Указ. соч. – С. 628.

²² Подроб. см.: Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Соч.: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 53 – 294; Он же. Большая этика / Аристотель // Там же. – М., 1984. – Т. 4.

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 позициях. 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.) Общественное воспитание мыслится Платоном как, без сомнения, 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 более точным, *государственно-*) одобряемых норм и ролей.

Аристотелевский взгляд на мир несколько отличен 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, т. е. дружеских. Человек участвует в социальном пространстве большей индивидуальной свободы и личной самодеятельности – 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»²³.

²³ Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Соч.: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 233, 234.

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 Платон. 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»²⁴. 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 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»²⁵. 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 соотнесение 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 окру-

²⁴ Аристотель. Политика / Аристотель // Соч.: в 4 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 378.

²⁵ Корнетов, Г.Б. Педагогическое наследие Аристотеля / Г.Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Ун-та РАО. Вып. 17. История и теория педагогики. – М., 2002. – С. 32.

жающей среды. Аристотель более сдержанно оценивал возможности воспитания в формировании человека. Помимо государственного и семейного воспитания важны также внутренние силы, развивающиеся 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 анализируемых образах общественного воспитания определяются расхождением научных предпочтений Платона и Аристотеля²⁶. Так, Платон ориентировался на точное знание, представленное математикой (известно знаменитое выражение Платона «бог всегда геометризует»), отсюда – такая тяга к однозначности 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 (нормативно-объясняющей) приверженности Платона к детерминированным схемам и более широкому плюралистическому (интерпретативно-понимающему) взгляду на воспитание Аристотеля.

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

«С возникновением христианства, – пишет 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 веков в своих основных наиболее фундаментальных понятиях сохранили зависимость не только от античного, но и от христианского наследия»²⁷.

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

²⁶ См., напр.: Лурье, С.Я. Очерки по истории античной науки. Греция эпохи расцвета / С.Я. Лурье. – М., Л., 1947; *Рожанский, И.Д.* Античная наука / И.Д. Рожанский. – М., 1989; и др.

²⁷ *Безрогов, В.Г.* Учитель и его ученики в текстах Нового Завета / В.Г. Безрогов. – М., 2002. – С. 3.

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 «монопедагогики» (В.Г. Безрогов), единой для всей эпохи общества, как базовое основание для понимания процесса воспитания и множества отдельных «педагогик»: сословных (крестьянской, рыцарской, монашеской, городской, женской и др.) или корпоративных (ремесленной, купеческой, ученой и т. д.); как совокупность 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, смена дня и ночи, правильная последовательность в обучении, качества наставников, условия вскармливания ребенка, т. е. все то, что с современных позиций может быть охарактеризовано как факторы социализации, – целиком и полностью был подчинен Божественному²⁸. Однако все это корреспондировалось с внутренними условиями христианского воспитания (качеством души, чувством к сопереживанию, способностью вспоминать Божественное и пр.). И то, и другое вдобавок испытывали 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 чис-

²⁸ *Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. Т. 1. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья.* – М., 1994.

тым умом» (21:8)²⁹. 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.

На ранних этапах распространения христианства идея воспитания определяется как религиозно-семейная без всякого вмешательства внешних сил³⁰. И. Златоуст утверждал³¹, 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»³². 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 их 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?»³³.

В отличие от античного мироощущения, которое формировалось под влиянием язычества и уделяло большее внимание внешним обстоятельствам, христианство направлено на постижение внутренней

²⁹ Цит. по: Безрогов, В.Г. Указ. соч. – С. 30.

³⁰ См., напр.: Ронин, В.К. Воспитание молодого аристократа в каролингское время / В.К. Ронин // *Западно-европейская средневековая школа и педагогическая мысль*: (исследования и материалы): сб. науч. тр. – М., 1990. – Вып. 1, ч. 2. – С. 3 – 21.

³¹ Подроб. см.: Св. Иоанн Златоуст. О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей / Св. Иоанн Златоуст // *Западно-европейская средневековая школа и педагогическая мысль*: (исследования и материалы): сб. науч. тр. – М., 1990. – Вып. 1, ч. 2. – С. 115 – 142; *Святитель Феофан Затворник. Путь ко спасению* / Святитель Феофан Затворник. – М., 1998.

³² Цит. по: *Антология педагогической мысли христианского Средневековья*: в 2 т. Т. 1. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья. – М., 1994. – С. 201.

³³ Там же. – С. 202.

сущности человека. Цель жизни христианина – спасение души и это зависит от самого человека, его личности, родителей. Приобщение к Истине (к Богу) в христианстве возможно напрямую через мистические действия, внешнее обучение тоже может способствовать этому, но лишь как второстепенное средство. При этом излишнее увлечение социальной жизнью отвлекает от подготовки к вечной, будущей жизни, что также умаляет роль всяческих внешних воздействий за исключением семьи.

С другой стороны, установки христианской педагогики, как религиозной и светской педагогики вообще, и социальной в частности, не столь однозначно противоположны хотя различия имеются. Нельзя не согласиться с мнением В.Г. Безрогова, который делает вывод о том, что при всех отличиях, присущих религиозной и светской педагогики, они все-таки единодушны, так как 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»³⁴. Педагогические парадигмы религиозного воспитания 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 деятельности³⁵; тем не менее обладает достаточно серьезным социально-воспитательным потенциалом.

По мнению В.И. Беляева, христианство социально-педагогично по своей сути³⁶; оно учит добровольному служению людям и обществу, оно адресовано каждому человеку в отдельности и в то же время имеет

³⁴ Безрогов, В.Г. Указ. соч. – С. 9.

³⁵ См. подроб.: Безрогов, В.Г. Указ. соч.; Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2005.

³⁶ История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики / под ред. В.И. Беляева. – М., 2003.

всеобщий характер. Социально-педагогический 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-педагогического 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»³⁷. Общинность поддерживалась монашеским христианством, ставшим проводником папской политики. Среди задач, которые ставились перед первыми монашескими обителями (IV–VI века н.э.), были и задачи воспитания детей: «от VI до XVI века история монашества есть история воспитания» (П. Монро). И. Кассиан (IV–V века 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 физиче-

³⁷ *Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. Т. 1. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья.* – М., 1994. – С. 16.

ских работ³⁸. Подобные взгляды отражены в «Правилах», составленных Бенедиктом Нурсийским, которого считают родоначальником монашества на Западе (VI век 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»³⁹. Познание коллективного опыта монашества признается лучшим по сравнению с ученостью, знанием в собственном смысле слова, способом нравственного воспитания как социального воспитания, так как социокультурный опыт здесь воспроизводится в рамках монастыря как узкой корпорации.

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 после⁴⁰. Содержание религиозного воспитания во многом стало, по сути, представлять именно социальное воспитание, так как в условиях господства религиозного сознания и доминирования Церкви как социального института процесс адаптации к обществу, приобщения к культуре этого общества, самореализации в этом обществе оказываются невозможны вне религиозного контекста. Эта культура, будучи по своему религиозно-идеологическому содержанию христианской, отражала социально-религиозные ценности общества.

По мнению Л.С. Бликштейн, призыв И. Златоуста: «Воспитай борца для Христа!» можно оценить как «манифест средневекового воспитания»⁴¹. Так, В.К. Ронин, анализируя особенности воспитания в каро-

³⁸ См. подроб.: *Иоанн Кассиан. О постановлениях киновиан (общежительных монастырей) / Иоанн Кассиан // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. Т. 1. Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья. – М., 1994.*

³⁹ *Монро, П. Указ. соч. – С. 239.*

⁴⁰ *Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: в 2 т. – Новосибирск, 1994. – Т. 1.*

⁴¹ *Бликштейн, Л.С. Иоанн Златоуст и его сочинение «О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей» / Л.С. Бликштейн // Западно-*

лингское время (VI – IX века), отмечает, что чтение Писания, знание молитв стало 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»⁴².

Религия для средневекового человека была своеобразным энциклопедическим комpendиумом, 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, схож 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 его абсолютными нормами, положенными Лютером в основу реформированного христианства»⁴³. Существовавшие отличия, отражены в языке: вместо «подражания» появляется «оправдание верой». «Оправдание верой» – принцип непосредственной связи человека с Богом; спасение человека не с

европейская средневековая школа и педагогическая мысль: (исследования и материалы): сб. науч. тр. – М., 1990. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 113 – 115.

⁴² Рубинштейн, М.М. Указ. соч. – С. 194.

⁴³ Корнетов, Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию / Г.Б. Корнетов. – М., 2003. – С. 150.

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 – не что иное, как утверждение общественного характера воспитания. Принятое в общинах воспитание включало обучение коллективно работать, уважение к физическому труду и формирование социально приемлемого в рамках церковной общины поведения⁴⁴. Педагогические идеалы Реформации уже в XVI веке реализовывались через достаточно широкую сеть школ: классические гимназии (Ф. Меланхтон, И. Штурм), гугенотскую систему воспитания (М. Кордье), латинские (городские) школы, которые должны были, с одной стороны, помочь в решении центральной проблемы реформаторского движения (поставить внутреннюю религиозность на место внешней); с другой стороны, путем приобщения к светскому знанию формировать личность человека-прагматика, сочетающего христианскую добродетель со служением собственному интересу. «...Мир 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)⁴⁵.

⁴⁴ См., напр.: Савина, С.Л. Политика Реформации в области образования / С.Л. Савина // 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.

⁴⁵ Цит. по: Монро, П. История педагогики. Ч. 2. Новое время – М., 1914. – С. 55.

Религиозный образ общественного воспитания может быть дополнен специфичным видением социального поведения человека в педагогике 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 во многом определялась доминирующей установкой на формирование приспособительных механизмов человека, развитие и формирование способности беспрекословно выполнять внешние требования, подчинять свою индивидуальность внешним обстоятельствам. Основным принцип ордена – слепое подчинение авторитету, реализовывался через методы воспитания: групповую работу, соревнования, групповые обсуждения.

Здесь, как и в католическом и в протестантском представлениях, смысл воспитания заключен в служении высшему источнику – Богу, который является источником мудрости. Постижение этой мудрости – истинная сущность социализации человека с теологической точки зрения. «Вероучительное воспитание» (В.Г. Безрогов) независимо от религиозной принадлежности – это «воспитание в вере в Абсолютно Высшую Ценность... Обращение в веру есть приобщение к истине, просвещение»⁴⁶. Различия присутствуют на уровне предпочтения тех или иных способов и средств приобщения человека к системе нравственных ценностей в рамках общего антропологического идеала религии. 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, иезуитское воспитание – на многообразие поведенческих стратегий приспособительного характера.

В целом религиозно-философский образ социального воспитания несет более выраженную нормативно-объясняющую направленность.

Литературно-философский образ социального воспитания связан с развитием гуманистических идей и их специфичным выражением в литературно-философских источниках.

Т. Мор и Т. Кампанелла, как и представители Античности, связывали проблемы воспитания с идеей совершенствования общества

⁴⁶ Безрогов, В.Г. Указ. соч. – С. 9.

(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»⁴⁷. 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 обслуживают мужьям, дети – родителям, и вообще младшие по возрасту – старшим», – писал Т. Мор⁴⁸. 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.

⁴⁷ Ласки, М. Утопия и революция / М. Ласки // Утопия и утопическое мышление: антология зарубежной литературы. – М., 1991. – С. 175.

⁴⁸ Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – М., 1978. – С. 192.

Подобная педагогическая концепция весьма близка к раннехристианской, где также отношение к браку и семье 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». Автор 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»⁴⁹. Сам социальный принцип построения общины не допускает возникновения таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство.

Обеспечить «гармоническое» состояние этого государства Кампанелла предполагал несколькими путями: искусственной селекцией детей, общественным воспитанием, совершенными законами и угрозами жестоких наказаний. Воспитание, как считает Кампанелла, – это самая первая основа благосостояния государства, и воспитывать детей должно только государство и ручаться за его надежность может только воспитатель и никто другой. Кампанелла не доверяет воспитание детей родителям, так как они дурно их воспитывают «на гибель государству». Дети полностью находятся на попечении государства и под его надзором. Их обучение и воспитание проводится организованно, причем учат и конкретным ремеслам (по собственному выбору детей), и «отвлеченным наукам» (в том числе «метафизике», т. е. философии), и спортивными 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.

⁴⁹ Кампанелла, Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М., 1954. – С. 71.

Таким образом, очевидна эклектичность и теоретическая аморфность наличных прототеоретических образов-представлений, выделенных при помощи операционального аспекта анализа.

Содержательная характеристика прототеоретического образа общественного / социального воспитания – попытка ответа на вопрос о сущности феномена социального воспитания, каким оно является в прототеоретических рефлексиях, свойственных традиционному обществу. Феномен общественного воспитания в прототеоретических образах выступает изначально как основной способ формирования личности во имя сохранения и преобразования общества / государства; как идея развития личности преимущественно через взаимодействие с государством и в 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. Склярова), с помощью которых человек

был способен оптимально взаимодействовать (адаптироваться и обособляться) с другими людьми и окружающим миром. Например, таким механизмом социализации человека выступал 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 как 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.⁵⁰ 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.

Религиозная нравственность утверждает нравственность как основной ориентир социального воспитания, а решение этой задачи целиком и полностью связывает с функционированием религиозных институтов. В литературно-философских произведениях социалистов-гуманистов уточняется направленность воспитания на содействие более тесным связям человека с другими людьми. Т. Мор был 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. Соколова⁵⁰. В условиях усиливавшегося разделения труда и возросшей социальной мобильности образование, по мнению гуманистов, было призвано помочь человеку осознать свое призвание, правильно оценить собственные силы, занять соответствующее место в обществе, т. е. способствовать социализации человека. Само воспитание воспринималось как социальная сила, способная решать социальные проблемы общества. Главную воспитательную задачу педагог, разделяя взгляды «гражданского» гуманизма, видел в подготовке достойных

⁵⁰ Соколова, Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике / Н.Д. Соколова. – Екатеринбург, 1992. – С. 10.

граждан страны. Реализацию гражданского долга гуманисты тесно связывали с трудовой деятельностью.

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).

Таким образом, несмотря на отсутствие термина «социальное воспитание» в трудах античных философов (Платона, Аристотеля), религиозных деятелей (И. Златоуста, М. Лютера), общественных деятелей Возрождения (Т. Мора, Т. Кампанеллы), зарождается традиция рассмотрения и проблематизации различных аспектов воспитания как общественного явления, 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.



Глава 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Индустриальная эпоха охватывает период от начала XVII столетия до середины XX века (Новое время). Эпоха Нового времени положила начало формированию современной индустриально-техногенной цивилизации в странах Западной Европы. Коренным образом изменяющиеся социальные условия привели к формированию соответствующей – европейской – 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 и манер мышления. Установился приоритет объективного над субъективным, безличных социальных структур над живой человеческой деятельностью. В индустриальном обществе постепенно происходит изменение типов социальной регуляции, когда, по мнению 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 поведения¹.

В индустриальную эпоху окончательно утверждается значение научной рациональности как господствующей культурной компоненты

¹ Кемеров, В.Е. Введение в социальную философию / В.Е. Кемеров. – М., 2001. – С. 192.

западной цивилизации. «Одной из наиболее важных составных частей нашей западной цивилизации, – отмечает К.Р. Поппер, – является то, что я мог бы назвать “рационалистической традицией”, 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...»². Все это сопровождается колоссальным усилением роли науки в жизни общества, представляющей, по Веберу, наиболее чистое воплощение принципа рациональности. Рационализируется способ ведения хозяйства, рационализируется управление во всех сферах общественной жизни (в том числе в сфере культуры, воспитания), рационализируется 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 принципа³. Это вело к усилению прагматичной и утилитарной направленности воспитания и обучения. 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 сопровождается разработкой и осмыслением теоретического обоснования каждого из видов (принципов, целей, содержания, средств, взаимодействия субъектов и пр.). Именно в этот период начинает распространяться термин «общественное воспитание» (Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Ж. Кондорсе и др.), который употребляют как противоположность домашнему (К.А. Гельвеций), частному (И. Кант), естественному (Ж.-Ж. Руссо) воспитанию.

² Поппер, К.Р. Предположения и опровержения: рост научного знания: пер. с англ. / К.Р. Поппер. – М., 2004. – С. 174.

³ См. подроб.: Видт, И.Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень, 2002; 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; Романенко, И.Б. Западно-европейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб., 2001 – С. 30 – 53.

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 век), завершившееся оформлением дисциплинарно организованной науки (конец XVIII – первая половина XIX века); становление неклассического естествознания (конец XIX – середина XX века). Каждая научная революция приносила свои изменения в характер научной рациональности, что не могло не сказаться на формировании теоретических образов социального воспитания.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (КЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ)

Теоретический образ социального воспитания, свойственный классической научной рациональности, – рационально-позитивистский образ – представляет феномен социального воспитания средствами философской, социально-философской, социально-политической и педагогической операционализации на основе доминирования нормативно-объясняющих оснований.

Обобщенный вид теоретического образа социального воспитания данной эпохи характеризуется следующими положениями.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания включает ряд нормативно-объясняющих идей, выражающих принципиальную убежденность в возможности и необходимости научного объяснения процесса социального становления человека на основе выявления объективных законов развития общества и человека:

- представление об обществе как о сложной структуре, демаркация социального и государственного (Т. Гоббс, А. Смит, Д. Юм, О. Конт и др.);

- идея рациональности общественного поведения (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Дж. Локк);

- идея нравственного ориентира в решении проблем индивидуального и общественного (И. Кант, И. Фихте);

- рациональное в русле позитивизма, сциентизма и эволюционизма, объяснение формирования личности как члена общества (Т. Гоббс, О. Конт);

- поиск объективных законов, которые объясняют все многообразие явлений природы и жизни;
- убежденность в жестко детерминированных связях в развитии человека и общества при доминировании общества;
- механистический перенос закономерностей биологических систем на социальные системы (Т. Гоббс, Мальтус и др.);
- убежденность в возможности рациональных преобразований на благо общества средствами целенаправленной воспитательной деятельности (Вольтер, Ш. Монтескье, Б. Франклин, К.А. Гельвеций и др.).

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания в период становления классической рациональности отражает предметно-понятийный способ конструирования теоретических образов социального воспитания:

- философский образ социального воспитания: социальное воспитание как способ бытия человека в мире (И. Кант, И. Фихте);
- социально-философский образ социального воспитания: социальное воспитание как условие социальной эволюции общества (социалисты-утописты);
- социально-политический образ социального воспитания: социальное воспитание как законотворческая практика государства по решению политических задач (Ж. Кондорсе, Л. Лепелетье);
- педагогический образ социального воспитания: социальное воспитание как создание условий для формирования социальных качеств гражданина, нравственной личности, общественного человека (И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, Ф. Фребель).

С позиций классической рациональности *содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания* фиксирует целенаправленную воспитательную деятельность государства, ориентированную на формирование социально-одобряемого поведения человека – члена определенного социума.

* * *

Ценностно-целевой аспект анализа теоретических образов социального воспитания, как уже отмечалось, неразрывно связан с развитием рационального научного знания, формирующего нормативно-объясняющие основы теоретизации. «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 возможности рациональной организации социальных отношений»⁴.

Рационализм классической науки коснулся представлений о сущности социального. В отличие от античных и средневековых суждений постепенно начинает происходить отделение понятия «государства» от «общества». Помимо сугубо политической сферы, которая по-прежнему является прерогативой государства, Т. Гоббс вычленяет сферу нормальной мирской жизни, в которую суверен (обладатель верховной власти) не вмешивается (если эти дела безопасны и безвредны для государства). Признается существование внутри государства множества групп, которые объединены общим интересом или общим делом; они могут быть упорядочены (семья, «корпорации» нищих и пр.) и хаотичны (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 противопоставлялась, во-первых, 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 происходящее в нем процессы подобно колоссальному искусственному сооружению, машине, которая создана самими людьми для ограждения самих себя от собственных «естественных» способностей и сил.

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

⁴ *Степин, В.С.* Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // *Вопр. философии.* – 1989. – № 10. – С. 5.

рождаются неспособными к общественной жизни <...> Человек становится склонным к общественной жизни не по природе, но вследствие воспитания»⁵. То есть 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 создавала новую «естественную педагогику», основанную на признании естественных свобод человека. Идеи Просвещения, получившие широкое распространение в Европе и на северо-американском континенте⁶, – 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.

В течение XVII – XVIII веков 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

⁵ Гоббс, Т. Избр. произв.: в 2 т. / Т. Гоббс. – М., 1965. – Т. 1. – С. 299.

⁶ См. подроб.: *Американские просветители: избр. произв.: в 2 т.* – М., 1968 – 1969; *Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: история и современность* / А.Н. Джурицкий. – М., 1992; *Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом* / З.А. Малькова. – М., 1983; *Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: (очерки развития педагогической теории)* / Ф. Хофман; пер. с нем. – М., 1979; и др.

«усилия каждого для самого себя способствуют благосостоянию всех»⁷. Таким образом, наряду с основным принципом политического общества – принципом «общей воли» или единогласия, – формулируется основополагающий принцип гражданского общества – принцип тождества индивидуального и «общего интереса».

Отражение данных процессов – формирование «позитивизма», связанного с ориентацией научного знания на «позитивные», точные данные конкретных наук (О. Конт, Дж. Милль, 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 границах этого течения особое внимание уделяется проблеме индивидуального и социального. Для О. Конта «социальный» означало «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) позволяло 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»⁸. 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. Причем 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.

⁷ Кондорсе, Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Ж.А. Кондорсе. – М., – С. 168.

⁸ История теоретической социологии: в 4 т. / Отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М., 1997. – Т. 1. – С. 80 – 87.

Классическая научная рациональность заложила рационально-позитивистское, нормативно-объясняющее основание для развития теоретических представлений о социальном воспитании.

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания связана с оформлением дисциплинарно организованной науки (конец XVIII – первая половина XIX века). 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. Благодаря этому стало возможным предметно-понятийное рассмотрение проблем социального воспитания.

Обращение философии к этическим аспектам социального существования человека (развитие нравственного самосознания как фундамента человеческой общности – И. Кант; развитие «национальной общности» или солидарности в границах государства – И.Г. Фихте; развитие товарищеской солидарности в условиях идеальной «педагогической провинции» – И. Гете) составило содержание *философского образа социального воспитания*. Наиболее выпукло этот образ представлен в сочинениях И. Канта («О педагогике», «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» и др.).

Так, И. Кант противопоставляет частное воспитание общественному⁹; 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»¹⁰.

⁹ Подроб. см.: Кант, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 445 – 504.

¹⁰ Там же. – С. 456.

В представлениях Канта и его последователей основой человеческой общности, направляющей человеческие силы на созидание общего блага, должна быть воля как условие осознания человеком себя как элемента целого, связанного со всеми. Воля – это высший, всеобщий и необходимый принцип человеческой деятельности. Действующий, волевой человек никогда не забудет, что он член всеобщего целого, что он не один со своими интересами и желаниями, помимо него существуют другие центры и «Я». «Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого», – писал Кант¹¹. Каждый человек в каждом случае должен поступать так, чтобы не презирать интересы и достоинство других людей. 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 волевую 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

¹¹ Кант, И. Указ. соч. – С. 454.

естественной необходимости, человек вступает в элементарные связи с себе подобными; эти связи, усложняясь, ведут к возникновению наиболее высокой и совершенной формы человеческого общения – полиса. Однако в отличие от Аристотеля Кант исходит из того, что в обществе присутствует антагонизм – средство, которым природа «пользуется» для того чтобы осуществить развитие всех задатков людей. Этот антагонизм Кант определял как «недоброжелательную общительность», т.е. одновременную склонность людей к общению и обособлению. Задатки этого антагонизма двух взаимоисключающих свойств человека «явно заложены, – по словам Канта, – в самой природе человека. Человек имеет склонность общаться с себе подобными, ибо в таком состоянии он больше чувствует себя человеком, т.е. чувствует развитие своих природных задатков. Но ему также присуще сильное стремление уединиться (изолироваться), ибо он в то же время находит в себе необщительное свойство – желание все сообразовывать только со своим разумением – и потому ожидает отовсюду сопротивление, так как он сам по себе знает, что сам склонен сопротивляться другим»¹². 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»¹³. 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 индивида. 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

¹² Кант, И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане / И. Кант // Соч.: в 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – С. 11.

¹³ Там же.

нравственную потребность («моральное целое»). Причем из выделенной амбивалентности («склонность общаться – стремление уединяться») следует утверждение именно *общественной*, а не *до- или против-общественной* ценности человека.

Во-вторых, в разрешении этого конфликта общество выступает как активная сила, предельно рациональная и целесообразная. Оно 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.

В-третьих, в отношении 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» его общественной сути, на значении нравственно-волевых процессов в социальном развитии человека, что позволяет нам сделать вывод о интерпретативно-понимающей характеристике данного теоретического образа социального воспитания.

Философская рефлексия социального воспитания как «нового воспитания» (как противоположность естественного воспитания эпохи французского Просвещения) во взглядах И.Г. Фихте¹⁴ во многом продолжает развитие «социально-волевой» проблематики И. Канта. Это 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 национальные культурные ценности. Общечеловеческая культура, усовершенствование всего человеческого рода достигается через посредство самобытного

¹⁴ Фихте, И.Г. Назначение человека / И.Г. Фихте. – СПб.: Изд. журн. «Жизнь для всех», 1913; и др.

развития культуры наций. Следовательно, воспитание, направленное на высшее развитие личности, должно прививать ей любовь к «неумирающему целому», в котором и которым личность живет. Поэтому воспитание высокой нравственной личности должно, по мнению Фихте, совпадать с воспитанием национальным.

В предметно-понятийном поле социально-философского знания постепенно складывается *социально-философский теоретический образ социального воспитания* (Р. Оуэн, А. Сен-Симон, Ш. Фурье), в центре которого проблемы социального становления человека рассматриваются в контексте динамики социальных процессов.

Использование термина «общественное воспитание» в трудах социалистов-утопистов чаще 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 это понятие, однако содержание общественного воспитания в данном случае совпадает с воспитательной деятельностью детского сада¹⁵). 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 элементом исторического процесса. Проблему воспитания молодого поколения они считали одной из главных социальных проблем¹⁶. Воспитанию всесторонне и гармонично развитого человека уделено особое внимание, так как без этого, по их мнению, невозможно построение нового общества, которое в свою очередь и будет главным «инструментом» его всестороннего развития. Это позволяет нам

¹⁵ *Педагогические идеи Роберта Оуэна: избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна.* – М., 1940. – С. 172.

¹⁶ Подроб. см.: *Анекштейн, А. Основы педагогической системы Р. Оуэна (вступительный очерк) / А. Анекштейн // Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна.* – М., 1940; *Василькова, Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова.* – М., 1989; и др.

сделать вывод о нормативно-объясняющей направленности данного образа.

Наиболее полным предстает социально-философский образ в произведениях Р. Оуэна. Под влиянием взглядов К.А. Гельвеция у Р. Оуэна родилась идея о формировании характера человека окружающей средой: «теперь известно, что характер человека формируется для него обществом»¹⁷. Воспитание «разумного характера» может быть достигнуто не в школе, а в живой жизни – среди людей и вещей. «Человек был, есть и будет в значительной степени созданием внешних обстоятельств, окружающих его»,¹⁸ – писал Р. Оуэн в многотомном труде «Книга нового нравственного мира» (1836–1844 гг.). С одной стороны, само понимание воспитания у социалистов-утопистов максимально приближено 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 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.

Общественное воспитание дает 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 возрас-

¹⁷ Оуэн, Р. Избр. соч.: в 2 т. / Р. Оуэн. – М.; Л, 1950. – Т. 2. – С. 100.

¹⁸ Цит. по: Педагогические идеи Роберта Оуэна: избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна. – М., 1940. – С. 234.

ту»¹⁹, – пишет в «Очерках социальной системы, основанной на общности имущества и на законах человеческой природы» Р. Оуэн.

Главным содержанием подобного воспитания социалисты-утописты 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»²⁰. Ш. Фурье утверждал, что участие человека в производительном труде – его главное «социальное предназначение». Только оно разовьет физическую, эстетическую и социальную культуру человека. Основные положения своей социальной теории он изложил в «Трактате о домашней и земледельческой ассоциации»: только ассоциации могут обеспечить рост производительных сил и обеспечить богатство всех граждан²¹.

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». Оуэн писал, что от рождения необходимо воспитывать у детей способность получать удовольствие от того, что они доставляют счастье другим. У ребенка формируются убеждение в разумности и социальной справедливости существующего строя, готовность бороться против восстановления частной собственности и старых порядков. В этих условиях формируются коллективистские черты личности.

По мнению утопистов, нравственность нового общества будет основываться на общественной собственности и коллективном труде

¹⁹ Цит. по: *Педагогические идеи Роберта Оуэна: избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна.* – М., 1940. – С. 216.

²⁰ Подроб. см.: *Сен-Симон, А.* Избр. соч.: в 2 т. / А. Сен-Симон. – М.; Л., 1948. – Т. 1.

²¹ *Фурье, Ш.* О воспитании при строе гармонии / Ш. Фурье. – М., 1939.

всех граждан. Полноценное нравственное воспитание позволяет им становиться полноправными членами общества. Поэтому в сочинениях утопистов проблемы нравственности тесно переплетаются с проблемами формирования гражданских качеств, вопросами исполнения обязанностей перед обществом, политическим воспитанием, которое осуществляется на протяжении всей жизни.

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.

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 общественного воспитания – в частности. «Благодаря воспитанию, в отдаленном будущем несовершенное человечество превратится в новую расу людей, – таково могущество воспитания»²², – 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 воспитания человека к «малой системе» (В.С. Степин), характеризующейся небольшим количеством элементов, их силовыми взаимодействиями и жестко детерминированными связями. Очевидна данная направленность теоретического образа как нормативно-объясняющего.

Социально-политический образ социального воспитания формируется в ходе политических преобразований (буржуазно-демократических революций), которые обострили вопрос взаимоотношений личности и общества в связи с новым общественным устройством и ролью государства в этом процессе.

Одним из первых попытка 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»), Ш. Монтескье.

²² Оуэн, Р. Указ. соч. – С. 153.

На всех этапах Великой Французской буржуазной революции вопросы образования выступали как важнейшие. Это нашло свое выражение в обсуждении проектов общего воспитания. В них была предпринята попытка сформулировать государственную политику в сфере воспитания. Так, Ж. Кондорсе предлагал «план общего воспитания»²³, предусматривающий воспитание полноценных членов нового буржуазного общества при помощи активизации участия детей в общественной и 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. Лепелетье²⁴. В нем идея, объединяющая нацию единым для всех воспитанием, должна была реализоваться через создание так называемых общих домов. Социальная миссия педагогики виделась 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». Л.М. Лепелетье полагал, что необходимо 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.

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.

²³ Кондорсе, Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Ж.А. Кондорсе. – М., 1936.

²⁴ Очерки истории школы и педагогики за рубежом: эксперим. учеб. пособ. – М., 1989. – Ч. 2: XVIII – XX вв.

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

Педагогический образ социального воспитания представлял объяснение процесса решения задач социализации в педагогической плоскости в терминах и идеях научной педагогики И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистерверг и др.

Начиная с Я.А. Коменского, проблема социального в развитии личности становится частью собственно педагогической проблематики и присутствует во всех последующих педагогических концепциях: идеи о цельности и гармоничности личности, не противоречащей цельности и гармоничности общества; представлении 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, независимостью процесса развития и формирования личности от окружающей среды (Ж.-Ж. Руссо и др.); другой подход ориентирует педагогический поиск на взаимодействие в организованном процессе становления личности индивидуальных возможностей человека и социокультурных условий его проживания (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистерверг).

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»²⁵. Признавая значительную роль цивилизации вообще, гражданского об-

²⁵ Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 27 – 29.

щества в частности, он считал, что общественное воспитание только усугубляет несправедливость по отношению к природной сущности человека. Идеалом является не гражданская позиция человека (как у философов 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»²⁶. 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).

Остановимся подробно на теоретическом образе социального воспитания, который присутствует в произведениях И.Г. Песталоцци. Концепция воспитания, которую он предлагает, может быть по праву отнесена к одной из первых теоретических педагогических концепций собственно социального воспитания. Первоначально на это обратил внимание П. Наторп в конце XIX века: «Социальным педагогом» в полном смысле Песталоцци заявляет себя в особенности тем, что рассматривает обще-

²⁶ Монро, П. История педагогики / П. Монро. – Ч. 2. Новое время. – М., 1914. – С. 205 – 206.

ственный порядок исключительно как средство возвышения человека до его истинной человечности²⁷. 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»²⁸.

Убежденность исследователей в том, что педагогика Песталоцци – это действительное начало социальной педагогики²⁹, 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 своевременности реагировать на социальный вопрос³⁰. Песталоцци был убежден в необходимости и возможности социальных изменений, всестороннего совершенствования представителей беднейших слоев населения в результате правильной организации воспита-

²⁷ 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 / П. Наторп. – СПб., 1912.

²⁸ Подроб. см.: *Андреева, И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000 – С. 73 – 74.

²⁹ 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.); *Синицкий 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.

³⁰ *Niemeyer Ch.* Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse (= Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), hrsg. v. Ch. Niemeyer, W. Schröber u. L. Böhnisch – Weinheim u. München (Juventa) 1997.

тельной работы, способной усовершенствовать систему народного образования, а через это – изменить само общество.

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»³¹.

В основу понимания целей воспитания Песталоцци заложил принцип социальной обусловленности развития человека. Социальную характеристику индивида 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 единение со всем человечеством»³². 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 его 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 и обосновывается как ведущий «закон хода развития человеческого рода»³³. Весь комплекс со-

³¹ Песталоцци, И.Г. Избр. пед. соч.: в 2 т. / И.Г. Песталоцци. – М., 1981. – Т. 2. – С. 54.

³² Соколов, П.А. См.: Указ. соч. – С. 12.

³³ Степашко, Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М., 2003. – С. 88.

циальных 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, так как его использование во взглядах и практике Песталоцци означало формирование у ребенка этических отношений к себе как части мира и к миру через сопричастность, осознание себя частью мира.

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. Песталоцци 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 общим воспитанием человека приспособление их к своему положению. Бедняк должен быть воспитан для бедной жизни...»³⁴. 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 человек живет. По словам М. Сетара, Песталоцци попытался сблизить крайности: призывая развивать в каждом че-

³⁴ Песталоцци, И.Г. Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи / И.Г. Песталоцци // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 249.

ловеке чувство свободы и независимости, стремясь обеспечить свободу человека в обществе через овладение профессией, добиваясь при этом самовыражения личности³⁵. 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 индивидом 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 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 И.Г. Песталоцци присутствует обоснование приобретения социального опыта, который либо наиболее востребован (опыт трудовой и профессиональной деятельности, опыт коллективных отношений); либо 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»³⁶.

³⁵ Сетар, М. Иоганн Генрих Песталоцци / М. Сетар // Перспективы. – 1985. – № 3.

³⁶ Песталоцци, И.Г. Письмо другу о пребывании в Станце // История социальной педагогики: хрестоматия – учеб. – М., 2001. – С. 147.

Соответственно социальному пониманию «человечности как развития человека до чувств «сыновства» и «отцовства» по отношению ко всему человечеству, и даже по отношению ко всему миру, и лучшей средой воспитания «человечности» в ребенке Песталоцци считает социальную атмосферу семейной любви, семейности. Убеждение в благотворном влиянии семейности заставляет педагога 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»³⁷. Для этого он стремился создавать в воспитательных учреждениях домашнюю обстановку. Швейцарский педагог сплавивал своих подопечных в одну большую семью, где все они чувствовали бы себя братьями и сестрами.

Взаимодействуя с конкретной девиантной, депривированной категорией населения (дети-сироты, дети бедноты, лица из маргинальных групп), Песталоцци был вынужден учитывать социально-психологические особенности данной группы и их влияние на индивидуальную сторону социализации конкретного человека, которая оказывалась затрудненной. 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»³⁸.

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 озабоченные, наглые, лицемерные, фальшивые из-за привычки попрошайничать; другие – подавлены бедствиями, терпеливые, но недоверчивые, жестокие и робкие. 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

³⁷ Песталоцци, И.Г. Указ. соч. – С. 139.

³⁸ Там же. – С. 137.

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.

Итак, теоретический образ социального воспитания, сформированный И.Г. 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 произведениях И.Г. Песталоцци обозначаются сферы, в которых педагогическая деятельность оказывается наиболее востребованной в решении задач социализации человека: образование, освоение опыта и индивидуальная помощь; фактически представлена методика профессионального обучения, «элементарного образования», которые выступают как средство 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). Данный теоретический образ развивает интерпретативно-понимающее содержание феномена социального воспитания.

Нормативно-объясняющие характеристики присущи педагогическому образу социального воспитания 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...»³⁹, – утверждает Ф. Фребель. Рациональный подход к объяснению непрерывной 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, считает он, является непрерывной

³⁹ Цит. по: Хофман, Ф. Указ. соч. – С. 83.

эволюцией, непрерывным прогрессивным приспособлением личности ко все усложняющейся для нее, все расширяющейся жизни. 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». И это приспособление осуществляется путем соответствующего упражнения органов и способностей.

Таким образом, можно говорить о постепенно расширяющейся научной рефлексии проблем социального воспитания средствами различных предметных областей, что способствовало в итоге углублению представлений о сущности феномена социального воспитания.

Содержательный аспект анализа теоретического образа социального воспитания в эпоху классической рациональности позволяет сделать вывод о том, что развитие представлений о феномене социального воспитания свидетельствует о дальнейшем углублении и уточнении как нормативно-объясняющих, так и интерпретативно-понимающих характеристик, свойственных данному феномену.

Нормативные характеристики феномена социального воспитания связаны с признанием *ценностей* социального как общего (национального, государственного, коллективного), внешнего по отношению к человеку, доминирующему перед его частным, внутренним миром.

Миссия социального воспитания – в приспособлении человека к общественным требованиям: «жить в мире с другими», «быть хорошим гражданином» (К.А. Гельвеций); в позитивном преобразовании общества на основе рационального мышления и коллективного труда (Р. Оуэн, А. Дистервег).

Основное содержание социального воспитания в свете нормативно-объясняющих оснований – формирование заданных качеств личности, необходимых для жизни в социуме (коллективизм, Р. Оуэн), гражданственность (социалисты-утописты, Ж. Кондорсе), нравственность как социальный долг, осуществляемое государственными структурами (приют, детский сад, школа, колония и пр.).

Решение задач социального воспитания предполагает широкий набор *средств*, в основе которых находятся механизмы функционально-ролевого взаимодействия. Они, с одной стороны, позволяют обществу оптимально приобщать личность к объективно сложившимся социально приемлемым структурам, социальным ролям и пр.; с другой сторо-

ны, эти средства помогают преодолевать барьеры, затрудняющие социализацию человека: законодательная практика (Ж. Кондорсе), трудовая подготовка (Р. Оуэн), участие в общественной жизни (Л. Лепелетье, А. Сен-Симон), дисциплинарные методы поощрения и наказания (И. Фихте), государственно-общественная система социального воспитания, охватывающая жизнь человека от младенчества до старости (Р. Оуэн).

Наряду с нормативными характеристиками происходит выделение *интерпретативных характеристик феномена социального воспитания в теоретических образах*. В них отражается представление о *ценности* социального как духовно-нравственной составляющей жизни общества (И. Кант), как продолжении естественного развития человека и выражении его индивидуальности, что позволяло уточнить миссию социального воспитания как связующего звена между «личным благом и общественным бытием» человека, чтобы, с одной стороны, быть независимым, свободным, с другой стороны, жить в согласии с разными людьми.

Миссия социального воспитания – создание условий для формирования таких социальных качеств человека, которые способствуют достижению личностной удовлетворенности самореализацией в том обществе, к которому он принадлежит.

В связи с этим *содержание* социального воспитания связано с формированием практических умений, освоением недостающего практически значимого опыта в коллективной и трудовой деятельности, т. е. со всем тем, что актуализирует вопросы личной ответственности человека за свои дела и поступки в тех ориентирах, в соответствии с которыми он должен строить свое поведение.

Поэтому к *средствам* социального воспитания отнесено все, что оптимизирует подготовку конкретного человека к реальной жизни: собственная активность, игры, ручной труд и знакомство с природой (Ф. Фребель), эмоциональный контекст воспитательных ситуаций (Ж.-Ж. Руссо), индивидуально-психологические особенности воспитанников (И.Г. Песталоцци), обучение способам самопомощи, приобретение лично востребованного социального опыта, развитие воли и пр.

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (НЕКЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ)

Теоретический образ социального воспитания неклассической рациональности – объяснительно-понимающий – выражен средствами социологической, социально-политической, педагогической операционализации на основе сочетания нормативно-объясняющих и интерпретативно-понимающих оснований.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания отражает тенденции неклассической рациональности в науке:

- детерминированность макросоциальных процессов (экономических, социально-политических и пр.) в жизни общества и человека, их объективную значимость (К. Маркс, Ф. Энгельс, Э. Дюркгейм и др.);
- трактовку общества и присущей ему социальности не как механизма, а как особого организма: целостного, связанного с признанием эволюционных процессов развития человека, наделенного сознанием (Г. Зиммель, Г. Бергсон, К. Ясперс, В. Дильтей и др.);
- становление «метода понимания» в социально-гуманитарном знании, ориентированного на описание уникальности социальных событий (В. Дильтей, М. Вебер);
- концепцию социального действия М. Вебера;
- философско-антропологические идеи, акцентирующие контекст пространства и времени человеческой жизни (О. Больнов, М. Шелер, Х. Плеснер).

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания связана с многообразием трактовок социального:

- социологический образ социального воспитания: социальное воспитание как социальный институт, реализующий определенные функции в обществе (Э. Дюркгейм, К. Мангейм и др.);
- социально-политический образ социального воспитания: социальное воспитание как достижение солидарности (Л. Буржуа и др.);
- педагогический образ социального воспитания: социальное воспитание как формирование социальных качеств личности (П. Наторп, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.).

Содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания выражает необходимость обеспечения баланса между личностью и обществом на основе удовлетворения потребности личности в успешном социальном функционировании и одновременно в индивидуальном самовыражении по мере усвоения позитивных ценностей общества.

* * *

*

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания формируется под влиянием 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 вариабельных подсистем, стохастическим взаимодействием, обратной связью и пр.).

Указанные тенденции не могли не сказаться на развитии теоретических представлений о социальном воспитании, влияя как на способы конструирования теоретических образов, так и на содержание образа социального воспитания в условиях развитого индустриализма.

«Нормативно-объясняющий» подход задает ориентиры социального воспитания исходя из представлений о макросистемах (общество и государство), обладающих принудительной силой для человека. 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»⁴⁰. «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»⁴¹. Социальность осознавалась как соотношение нравственного с национальными, государственными ценностями и выступала как необходимое условие для социального существования человека.

Однако многообразие социальных явлений жизни с ее широким спектром внешних и внутренних проявлений приводит к изменению трактовки социальности, уточнения ее интерпретативно-понимающих характеристик. 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, так как развитие естествознания и социальных наук изменило привычную механистическую картину мира, открыло огромные резервы подсознательной сферы, что

⁴⁰ Маркс, К. Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч. – 2-е изд. – Т. 42. – С. 23.

⁴¹ Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб., 2001. – С. 28.

впоследствии стало одной из основ «новой педагогики» (А. Нейл, Р. Штайнер, Ф. Гансберг и др.), отмечает М.Н. Певзнер⁴².

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. Липпе). 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 считал возврат 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 его 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, так как 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. Наряду с методом объяснения в социально-

⁴² Певзнер, М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в. / М.Н. Певзнер. – Новгород: Новгородский гос. ун-т, 1996.

гуманитарном знании развивается метод понимания, основанный на сформулированном В. Дильтеем принципиальном отличии «наук о душе» от «наук о природе». Первый полагал идентичность естественных и общественных процессов, второй – их резкое противопоставление.

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»⁴³. При этом Вебер имеет в виду тот смысл, который вкладывается 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 (целерациональный, ценностно-рациональный, аффективный, традиционный), 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. обретало характеристику целерациональной опреде-

⁴³ Вебер, М. Избр. произв. / М. Вебер. – М., 1990. – С. 12 – 13.

ленности, 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 идеи философской антропологии, которые углубляли интерпретативно-понимающие основания теоретических образов.

О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей: воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Х. Плеснер подчеркивает идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Антропософское понимание сущности человека Р. Штайнера уравнивало, с одной стороны, актуальность формирования самостоятельной, творческой личности, с другой стороны – готовность к функционированию в обществе, но быть богатой душой⁴⁴. В антропологических теориях социальность выступает не как абсолютная детерминанта развития, а лишь один из факторов и аспектов индивидуально-личностного, субъектного развития человека.

Операциональный аспект анализа теоретических образов социального воспитания в эпоху неклассической рациональности также выражает ориентацию предметных образов либо как нормативно-объясняющих, либо как интерпретативно-понимающих.

Социологический образ социального воспитания содержит представление о социальном воспитании как социальном институте, выполняющем определенные функции в обществе (Э. Дюркгейм, К. Манхейм и др.).

Наиболее четко нормативно-объясняющая направленность теоретических социологических образов представлена в концептуализации социальных проблем воспитания Э. Дюркгейма («О разделении общественного труда»). Здесь очевидны сциентистские установки классиче-

⁴⁴ Штайнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штайнер. – М., 1994; Он же. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга, 1992.

ского 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 лежат 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 Номо duplex (человека двойственного), согласно которому несоциализированную, 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 детерминировано 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 коллективной организации... Почти все, существующее в индивидуальном сознании, исходит от общества»⁴⁵. 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 социальногодемиурга и источника всех социальных ценностей и установлений.

⁴⁵ Цит. по: Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. – Т. 4. От романтизма до наших дней. – СПб., 1997. – С. 243.

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)⁴⁶ – 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 укрепляет эту однородность, фиксируя у ребенка с самого начала существенные, типичные характеристики, требуемые коллективной жизнью. Но, с другой стороны, воспитание гарантирует постоянство... разнообразия, будучи само по себе разнообразным и специализированным»⁴⁷. 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.

Развитие социологического образа социального воспитания присутствует во взглядах К. Мангейма. Эволюция динамично развивающегося

⁴⁶ Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм. – М.: Наука, 1999. – С. 416.

⁴⁷ Там же. – С. 112.

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 книге «Диагноз нашего времени» (1943), «Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции» (1964) – особое внимание уделено социологическому анализу воспитания, как социального воспитания⁴⁸, тесно связанного 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 обществом⁴⁹, 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. Манхейма «не является взаимным обменом между индивидами, учителем и учеником на уровне личных отношений и представляет собой часть общественного процесса»⁵⁰ с системой изменяющихся условий и институтов. Социальное воспитание рассматривается им в социально-культурных формах жизни, его цель – реалистический образ человека, способный к эффективному поведению в обществе. Данный социологический образ – попытка соединить как нормативно-объясняющие подходы (значимость макрохарактеристик социального в воспитании: *социальный контроль, макросоциальные процессы* и пр.), так и интерпретативно-понимающие (*межличностное взаимодействие, самореализация человека в обществе* и пр.), что соответствует развитию неклассической научной рациональности.

⁴⁸ См. подроб.: Дубицкий, В.В. *Философско-социологические основания теории воспитания* / В.В. Дубицкий. – М., 2003.

⁴⁹ Манхейм, К. *Диагноз нашего времени* / К. Манхейм. – М., 1996.

⁵⁰ Дубицкий, В.В. *Указ соч.* – С. 24.

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. С этим связан *социально-политический образ социального воспитания* как достижения солидарности (Л. Буржуа и др.). Последствия промышленной революции вызвали изменения 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 трудящихся⁵¹.

Так, единство революционного преобразования общества и воспитания нового человека составило базисную основу идей К. Маркса и Ф. Энгельса о коммунистическом воспитании как «тотально общественном воспитании». В «Инструкции делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам» (1866), составленной К. Марксом, говорилось о социально-политическом значении воспитания молодежи: «Наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, будущее человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего поколения»⁵². По К. Марксу, для всесторонне развитого индивида выполняемые им различные общест-

⁵¹ В 1802 году в Англии принимают первый фабричный закон об улучшении санитарно-гигиенических условий труда; по итогам десятилетней работы (1830 – 1840-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.

⁵² *Маркс, К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам / К. Маркс, Ф. Энгельс. // Соч.: в 30 т. – М., 1960. – Т. 16 – С. 198.

венные функции представляют «сменяющиеся друг друга способы жизнедеятельности». Эту задачу призвано решать целостное развитие человека, основанное на единстве всех сторон воспитания, формирующего новый тип личности – «тотально развитый индивид». Цель воспитания определяется как «программа» личности, перечень социально значимых качеств, а педагогический процесс проектируется и осуществляется как формирующий эти качества (организация соответствующей среды, осуществление определенных программ деятельности, структурирование системы отношений субъектов и пр.).

Наряду с революционным решением социального вопроса, сторонником которого выступал К. Маркс (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, при этом 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 сфере⁵³.

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 взглядов представителей французской об-

⁵³ Подроб. см.: *Лифинцев, Д.В.* Теория и практика социальной работы в США / Д.В. Лифинцев. – Калининград, 2004; *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: матер. междунар. науч.-практич. конф., Москва, 2000. – Тюмень, 2003. – С. 27 – 30; *Фирсов, М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М.; Воронеж, 1997; и др.

щественной мысли⁵⁴. 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 не удалось усовершенствовать, улучшить человека, внедрить в него демократические чувства»⁵⁵. Идея о необходимости воспитания людей в духе общественного долга, обозначаемая общественным воспитанием, нашла свое обоснование в теории солидарности (В. Парето, П. Леру, М. Орли, Томас Х. Грин и др.).

Термин «солидарность» стал распространен в французской литературе (Ф. Бастиа, Прудон, П. Леру, О. Конт, Ш. Ренувье, Ш. Жид, Э. Дюркгейм и др.) 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, которое 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

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Цит. по: *Новгородцев, П.И.* Введение в философию права. Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев. – СПб., 2000. – С. 312.

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»⁵⁶.

Необходимость решения социальных проблем общества актуализировала поиск средств достижения справедливости, которые не должны быть насильственными. Утверждение справедливости, по мнению сторонников теории солидарности, предполагает согласие всех на правильные условия общественной жизни. В этом — корень проблемы, и потому «социальная проблема есть в конце концов проблема воспитания». Буржуа назвал эту мысль о воспитании «первой мыслью конгресса и его заключением». На Конгрессе социального воспитания центральное значение имели суждения 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 обществе. Данная задача вполне решается в процессе законотворческой деятельности политических институтов. Хотя среди общих рассуждений в русле политических вопросов П.И. Новгородцев обращает внимание на то, что идея общественного воспитания имеет еще и другую, чрезвычайно важную сторону: как соотносить задачу сделать из человека «существо общественное», сохранив у него желание к самобытному развитию.

Научная революция, связанная со сменой парадигмы научной рациональности, привела к формированию новой инфраструктуры педагогического знания. Педагогика дифференцируется по своей философской методологии, на основе которой формировались разнообразные педагогические модели⁵⁷. «Индивидуальная педагогика, социальная

⁵⁶ Новгородцев, П.И. Указ соч. — С. 321 — 322.

⁵⁷ См., напр.: Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. — М., 1994; Джуринский, А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джуринский. — М., 1992; Федотова, О.Д. Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики / О.Д. Федотова // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб. в 3 т. — М., 1994. — Т. 1. — С. 167 — 184.

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. Лай⁵⁸. В целом развитие педагогики этого времени характеризуется усилением ее 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 – XX веков имело свою специфику⁵⁹, которая выражалась в следующем.

- 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.
- 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

⁵⁸ Цит. по: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. – М., 1971. – С. 535.

⁵⁹ Певзнер, М.Н. Указ соч. – С. 30.

педагогика»⁶⁰, 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 была придти «школа жизни», т. е. такая модель воспитания, которая готовит человека к жизни в реальных социально-экономических и политических условиях.

Содержание подобного воспитания начинает составлять содержание педагогического образа социального воспитания.

В соответствии с тенденциями неклассической рациональности, решение данной проблемы рассматривалось с позиций нормативно-объясняющих, равно как и интерпретативно-понимающих оснований.

Особенно выпукло это сочетание обнаруживается в произведениях П. 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.).

Идея социального воспитания у немецкого философа связана с трактовкой общества как общности. Термин «общность» означает не столько социум, сколько 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”»⁶¹.

⁶⁰ См., напр.: *Валеева, Р.А.* Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.А. Валеева. – Казань, 1997; *Джурицкий, А.Н.* Основные течения в буржуазной педагогике / А.Н. Джурицкий // 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 / А. Музыченко. – М., 1913; *Мамонтов, Я.* Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – Харьков: Гос. изд-во Украины, 1924; *Певзнер М.Н.* Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в. / М.Н. Певзнер. – Новгород, 1996; и др.

⁶¹ *Наторп, П.* Воспитание и общность / П. Наторп // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков: Гос. изд-во Украины, 1924.

Понимание социального характера воспитания у П. Наторпа не вступает в противоречие с признанием важности индивидуальности. Он не противопоставляет социальное и индивидуальное, а показывает их диалектическую связь. Критики социальной педагогики считают «как будто я... представляю себе индивидуумов существующими только для того, чтобы потом ввести их в общество (общность), но посредством чего отнять у них их индивидуальность», – писал П. Наторп⁶². Чтобы полностью исключить подобное непонимание, Наторп расценивал свой взгляд как монистический в отличие от дуалистического, когда индивидуум и общество рассматриваются как два понятийно скоординированных фактора, чтобы потом определить их отношения в воспитании, а также значение каждого из них. По мнению Наторпа, оба они сами по себе не представляют ничего, но в своем совокупном понятии принадлежат друг другу таким образом, что ни общность иначе, чем в индивидууме, ни индивидуум иначе, чем в общности, существовать не могут. 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»⁶³. 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»⁶⁴. Прагматическая социальная

⁶² Цит. по: *История социальной педагогики: (становление и развитие зарубежной социальной педагогики)*. – М., 2003. – С. 187.

⁶³ *Наторп, П.* Указ. соч. – С. 234.

⁶⁴ *Андреева, И.Н.* Антология по теории и истории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М., 2000. – С. 13.

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. Невозможно существование 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 являются идеалом воспитания, который может быть достигнут лишь на почве общежития. Ввиду неразрывной связи между индивидом и обществом, и учение о воспитании воли должно отталкиваться от социальных условий развития и социального характера цели человеческой деятельности.

П. Наторп придает важное значение воле, считая ее особым видом познания, т.е. «практическим познанием»⁶⁵. 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»⁶⁶. Регулирование активности, доведение человека до сознания высшего объединяющего принципа своей жизни и деятельности, до разумного подчинения всех условных эмпирических целей, стремлений – одной безусловной цели, 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 воли. «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности»⁶⁷, взаимо-

⁶⁵ Не случайно полное название книги П. Наторпа выглядит следующим образом: «Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности» (выделено нами. – Т. Р.).

⁶⁶ *Наторп, П.* Культура народа и культура личности / П. Наторп. – СПб., 1912. – С. 179.

⁶⁷ *Он же.* Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб., 1911. – С. 76.

действуя 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 (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 «всецело зависит от общности со взрослыми».

Оптимальной формой социального воспитания П. Наторп считал школу, так как здесь существует направленная организация воспитания, что обеспечивается законами школьной жизни, стимулированием мотиваций. П. Наторп дает характеристику такой школы: национальная, общенародная, доступная для всех, «свободная самоорганизующаяся образовательная ассоциация». Такая ассоциация – форма отношений между личностью и обществом, ее 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»⁶⁸.

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, веч-

⁶⁸ Наторп, П. Указ.соч. – С. 267.

ной жизни человечества, от нее получать и в нее дальше передавать свою жизнь – вот неисчерпаемый смысл всего здорового, неизувеченного юношеского стремления»⁶⁹. Люди, получившие такое воспитание и способные к самовоспитанию, считал Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устранят все причины 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 монетой. Как отмечает П. Соколов, руководящая и последняя цель всего образования в социальном отношении у П. Наторпа в том, чтобы придать нравственный характер всей жизни народа, создать из народа «нравственное целое», внутренне общностное, обратить государство «в храм»: «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»⁷⁰.

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 внимание 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*, товари-

⁶⁹ Наторп, П. Культура народа и культура личности / П. Наторп. – СПб., 1912. – С. 6.

⁷⁰ Соколов, П.А. Указ. соч. – С. 25.

щеских 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»* – стратегическая 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, А. 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 в большей степени на интерпретативно-понимающих основаниях. С одной стороны, Дж. Дьюи явился основоположником «прагматической педагогики», согласно которой весь процесс обучения и воспитания должен быть предельно детерминистски 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» (налицо 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, так как 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 составляют суть социального управления. Оно – косвенное, то есть воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно – внутренне 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»⁷¹.

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. Общественно 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-трудова, 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, опытно-исследовательскую работу. В результате у детей развиваются личная активность, инициативность, «чувство социального сотрудничества». Суть социального аспекта воспитания Дж. Дьюи сводит во многом к трудовому воспитанию, на что обращали внимание многие исследователи его творчества⁷². Это было связано с необходимостью осуществления профессиональной социализации, формированием активной позиции в процессе производства.

В такой школе дети смогут естественным образом овладевать навыками социального поведения и опытом деятельности. Как считал

⁷¹ Дьюи, Д. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1925.

⁷² См., напр.: Вульфсон, Б.Л. Педагогика прагматизма: Джон Дьюи / Б.Л. Вульфсон // Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М., 2003. – С. 182 – 203; Певзнер М.Н. Указ.соч.

Дьюи, необходимо 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»⁷³

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)⁷⁴. Цель социального 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 реконст-

⁷³ Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М., 1923. – С. 35.

⁷⁴ Говоров Н.С., Поташевская Т.Г. К проблеме возрождения социальной педагогики // Судьба российского образования – судьба России. – СПб., 1995. – С. 76 – 77.

рукции личного опыта детей (неклассическая рациональность). Самое общее для Наторпа и Дьюи – задача воспитания общества единым навыкам жизни для всех. 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 и Дж. Дьюи развивается, как мы уже отметили, в большей степени в традиции интерпретативно-понимающего подхода, являет собой обоснование социально-успешного функционирования человека в обществе.

Неклассическая рациональность не отменяет нормативно-объясняющих идей (что зафиксировано на уровне ценностно-целевой характеристики теоретического образа), это составило основу для иного педагогического образа социального воспитания – как формирования личности, социально ориентированной в доминирующих ценностях государства.

Педагогический образ социального воспитания в работах Г. Кершенштейнера («Основные вопросы школьной организации») также характеризуется нормативно-объясняющей направленностью. Для Кершенштейнера социальное воспитание сводится к развитию трудовой активности как средству достижения «универсальной задачи социализации» (Т. Парсонс), т. е. формированию у вступающих в общество «новичков» чувства лояльности, толерантности, преданности к существующей общественной системе⁷⁵.

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 из-

⁷⁵ Парсонс, Т. О структуре социального воздействия / Т. Парсонс. – М., 2000.

вестные 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»⁷⁶. 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»⁷⁷. Кершенштейнер доказывал необходимость придать профессионально-трудовой подготовке нравственное значение, сформировать понимание любой работы, направленной на благо общества как дела достойного и почетного. Народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению.

Содержательный аспект анализа теоретического образа. Очевидна 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 воспита-

⁷⁶ Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. – Пг., 1920.

⁷⁷ Kerschesteiner, G. Begriff der Arbeitsschulen / G. Kerschesteiner. – Munchen, Dusseldorf, 1959. – S. 42.

ния. 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 разнообразие аспекты воспитания, осуществляемого государственными учреждениями. По мнению Т.С. Просветовой, употребление термина «общественное / социальное воспитание» в это время стало одним из признаков институализации социально-педагогического знания.

Содержание социального воспитания 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. Воспитание предстает как важнейший социальный институт, реализующий общественно важные задачи – сохранение социального мира и поддержание социальной стабильности. Подобное функционально-ролевое содержание социального воспитания характерно для *нормативно-объясняющего теоретического образа социального воспитания*.

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 обществ взаимной помощи и попечительства в народном общественном воспитании (конгресс представителей средне-учебных заведений); роль народных университетов искусства и литературы в общественном воспитании и образовании (конгресс Лиги народного образования) и др.⁷⁸ Содержание докладов, предложенных съезду по общественному воспитанию, демонстрирует широкий набор

⁷⁸ Подроб. см.: Лозинский, Е. Общественно-психологические основы воспитания / Е. Лозинский // Вестн. воспитания. – 1900. – № 3. – С. 1 – 31; Он же. Поворотный пункт в развитии современной педагогики / Е. Лозинский // Образование. – 1903. – № 8. – С. 1 – 21; Хопров, В. Письмо из Парижа / В. Хопров // Вестн. воспитания. – 1900. – № 7. – С. 105 – 131.

воспитательных средств от «околошкольных» и послешкольных учреждений (школьные общества взаимопомощи, ассоциации бывших учеников, потребительные и производительные ассоциации, ссудно-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.

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 ребенка⁷⁹. Центральное звено и понятие системы Монтессори – «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, В. Деринг и др.), позволяли своим воспитанникам приобщаться к человеческой общности путем накопления индивидуального социального опыта в форме запечатленных ощущений, переживаний, спо-

⁷⁹ *Монтессори, М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М., 1920; *Она же.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1923.

собов взаимодействия, знаний и умений, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок. Для становления социального опыта важную роль играет умение преодолевать жизненные «барьеры», которые следует использовать как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой 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 формировать свою личность, а взрослые станут ему в этом помогать⁸⁰.

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»⁸¹. 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. Петерсена 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 взаимодействий членов 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 человеком через общество детей. На практике это нашло свое отражение в разви-

⁸⁰ Френэ, С. Избр. пед. соч. / С. Френэ; пер. с фр. – М., 1990.

⁸¹ Певзнер, М.Н. Указ соч. – С. 127.

тии 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 общества⁸². Само понятие «детское движение», возникшее в начале XX века, 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 организации⁸³.

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.)⁸⁴. 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

⁸² Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: Теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М., 2002.

⁸³ См., напр.: 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; Naudascher, B. Freizeit in öffentlicher Hand. Bechördliche Jugendpflege in Deutschland von 1890 – 1980 / B. Naudascher. – Dusseldorf, 1990; и др.

⁸⁴ См. подроб.: Джурицкий, А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джурицкий. – М., 1992; Певзнер, М.Н. Указ. соч.; Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989.

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 Америке⁸⁵. Тенденция соединения школьного самоуправления с решением социальных проблем стала основой в работе с социально запущенными детьми и подростками. В основе концепции «Юношеских республик Джорджа»⁸⁶ 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 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»⁸⁷, основным содержанием которой в этот период стало социальное воспитание.

⁸⁵ 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.

⁸⁶ Подроб. см.: Барт, П. История социально-педагогической идеи / П. Барт. – Харьков: Госиздат Украины, 1923.

⁸⁷ Там же.



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 достаточно редко. Данное обстоятельство позволило некоторым авторам сформулировать гипотезу об «исчезновении» или «вымывании» проблематики социального воспитания из современной зарубежной педагогической теории и практики. Однако мы убеждены, что подобное предположение неправомерно и поспешно, так как не соответствует реальности ни по форме, ни по содержанию. Наблюдаемое в зарубежной педагогике бесспорное снижение частотности использования термина «социальное воспитание» на этапе постиндустриального общества отнюдь не повод для столь скоропалительных выводов в силу уже хотя бы того, что проблема обретения человеком социальности, равно как и соответствующая деятельность по ее разрешению, выражает онтологические (т. е. сущностные) свойства социального бытия 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»¹. Этим новым типом социальности стало постиндустриальное общество². 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.

Теоретический образ социального воспитания, свойственный постнеклассической рациональности – диффузно-контекстный образ – выражен средствами социологической, «помогающей» (контекст теории социальной работы), педагогической операционализации на основе доминирования интерпретативно-понимающих подходов.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания определена спецификой постнеклассической рациональности, ее принципиальной установкой на равноправность всех точек зрения, всех подходов, всех концепций, что находит свое обоснование в следующих положениях.

- Окружающий мир состоит из нестабильных, открытых сложно-структурированных взаимозависимых и самоорганизующихся систем (И. Пригожин [415], В.С. Степин др.).

- Признание изначально-онтологической плюралистичности мира, в котором каждая конкретная версия культуры имеет отношение к формированию всеобщих стандартов.

- Обращенность к глубинам человеческого духа.

¹ Сорокин, П.А. Основные черты русской нации в XX столетии / П.А. Сорокин // О России и русской философской культуре. – М., 1990. – С. 484.

² 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.

Очевидно доминирование интерпретативно-понимающих оснований теоретического образа социального воспитания, который может быть выделен рефлексивно на основе анализа различных источников, относящихся к разным областям социально-гуманитарного знания.

Операциональная характеристика анализа теоретического образа социального воспитания затруднена. Имплицитно можно говорить о существовании следующих предметных образов социального воспитания:

- социологический выражает связь проблем социального воспитания с концепциями социализации (Ч. Коулмэн, Л. Колберг, У. Бронфенбреннер и др.);

- «помогающий» (в контексте теории социальной работы) актуализирует аспекты социального воспитания в связи с проблемами помощи (Р. Грин, П. Эфрос, М. Пейн, Е. Борнеманн, М. Бухка, К. Молленхауэр, А. Гертнер и др.);

- педагогический образ социального воспитания акцентирует проблемы развития коммуникативных состояний в процессе обучения как одного из условий социального становления человека (Ф. Бинненфельд, В. Брецинка, Г. Рот, М. Бухка и др.).

Содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания в постиндустриальном обществе выражает процесс непрерывного становления / уточнения социальной идентичности человека в его интерсубъективном жизненном пространстве.

* *
*

Ценностно-целевой аспект анализа связан с признанием специфики постнеклассической рациональности, которая способствует расширению пропасти между естественно-научным и гуманитарным знаниями (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 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»³.

³ Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. – М., 2005. – С. 7.

«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. Постмодернизм – это ответ на многообразии мира, попытка учесть и выразить его дух и умонастроение.

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»⁴. 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: «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.).

Постмодерн, будучи предельно плюралистичен и провозглашая идею множественности истин, отрицает саму возможность возникновения всеобщего научного 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, так как все они неизбежно порождают насилие над реальным, бесконечно разнообразным бытием. В этом релятивизме – не отрицание истин, а возможность и необходимость их взаимодействия и взаимообогащения. Вместе с тем подобные научные установки изначально затрудняют процесс анализа любых явлений и феноменов, существующих в обществе, культуре, так как исключают удобную однозначность теоретических выводов и отвергают любые претензии на поиск «истины от последней инстанции». Налицо бесспорная претензия на выявление специфики современной культуры постиндустриальных

⁴ Иноземцев, В.Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В.Л. Иноземцев // *Вопр. философии.* – 1998. – № 9. – С. 30.

обществ, при этом постмодернизм фактически стремится сформулировать новую перспективу и в построении научного знания. По К. Гергену, постмодернистский научный дискурс состоит в том, что «существующая в прошлом *реалистическая эпистемология*, построенная на принципах позитивизма, делала чрезмерный акцент на том, что теории должны соответствовать реальному миру, в то время как задача заключается в том, чтобы *генерировать новые формы поведения*»⁵ (курсив оригинала. – Т. Р.).

Следовательно, в процессе развития постиндустриального общества наблюдается смещение акцентов общественного развития от материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным образцам постмодернистской культуры, от овеществленного труда – к живому и непосредственному. «Мерой» всех социальных вещей (В. Бакиров), основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил и культуры. Культура во всех ее проявлениях 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 жизнью.

Это сказалось на *операциональном аспекте анализа теоретического образа социального воспитания*. Развитие постнеклассической рациональности в постиндустриальном обществе привело постепенно к диффузии предметно-понятийной проблематики социального воспитания. 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 реального социального поведения человека. Проблематика социального воспитания, которая в научной рациональности индустриального общества была локализована в рамках предметно-понятийного способа и выражала институциональное развитие социальной педагогики, теперь оказалась широко рассассирова-

⁵ Цит. по: Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – С. 22.

на в социально-гуманитарном знании и/или воплощена в тех или иных воспитательных и поведенческих практиках.

Социологический образ социального воспитания продолжает развиваться в связи с развитием концепций социализации. За истекшее столетие практически все школы и направления социально-гуманитарного знания в той или иной мере поучаствовали в создании теории социализации, выработав собственное понимание данной проблемы. 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. Странники 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. Олпорт, 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 системы⁶.

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.

⁶ См.: Беличева, С.В. Основы превентивной психологии / С.В. Беличева. – М., 1994; Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004; Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1994; Розум, С.И. Указ. соч.; Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону, 1999; и др.

Отталкиваясь от понимания роли личности в процессе социализации, А.В. Мудрик и Ю.И. Кривов определяют в науке два основных теоретических подхода⁷:

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. С точки зрения Ф. Джиринга, Г. Рейнхольда, У. Уэнтворда и др., общество не является главенствующей детерминантой социализации личности, поскольку личность и общество, как считает У. Уэнтворд, «взаимопроникают».

Обе точки зрения обоснованы 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 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»⁸, – писал Грэхем Уайт.

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

- молодежной субкультуры (Д. Марсленд, Н. Эберкромби, Э. Уорде, К. Сутил, Дж. Юри и др.);
- групп сверстников (Дж. Коулмэн);

⁷ См.: Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: учеб. пособ. – М., 1997. – С. 56 – 59.

⁸ Цит. по: Петрищев, В.И. Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х гг. XX в. / В.И. Петрищев. – Красноярск: Изд-во Кр. гос. ун-та, 1992. – С. 5.

- школы и семьи как институтов социализации (Б. Шугармен, Б. Торнес, Дж. Коллард, С. Боулз и Г. Гингис, У. Бронфенбрэннер, Р. Славин, Н. Грейвс и др.);
- роль средств массовой коммуникации (Г. Айзенк, Г. Шмидт и В. Зигут, Дж. Памфри и др.);
- 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 рамках 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. Поясним: 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*⁹ (в терминологии У. Куайна. – Т. Р.). 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.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Основания для сравнения	Социальное воспитание на основе субъект-объектного подхода	Социальное воспитание на основе субъект-субъектного подхода
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

⁹ См.: Куайн, У. Онтологическая относительность // Современная философия науки. – М., 1996. – С. 55 – 58.

Продолжение таблицы

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

Окончание таблицы

Основания для сравнения	Социальное воспитание на основе субъект-объектного подхода	Социальное воспитание на основе субъект-субъектного подхода
Средства социального воспитания	<p>Подражание (через примеры), принуждение, социальный контроль над соответствующим индивидуальным поведением личности («знаковая экономика» Б. Скиннера), дисциплина.</p> <p>Школа как единственный институт социализации (Э. Дюркгейм).</p> <p>Обучение при помощи «социальных моделей» (А. Бандура)</p>	<p>Побуждение к социальному поведению (К. Роджерс, К. Левин, Л. Колберг).</p> <p>Интеллектуальное осознание поведения (Э. Эриксон, В. Хайнц, Ж. Пиаже).</p> <p>Игры (Ж. Пиаже); ролевые игры.</p> <p>Школа как «справедливое сообщество» (Л. Колберг).</p> <p>Участие в изменении реальной жизни (У. Бронфенбреннер)</p>
Результат социального воспитания: — социальность	Неукоснительное соблюдение традиции, внешних норм, ориентация на социальные авторитеты	Способность нести личную ответственность за свое социальное существование
Общий вид социального воспитания	<p>Принуждение к обязательному для всех нормативному образцу с целью поддержания социальной стабильности общества.</p> <p>«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)¹⁰</p>	Социальное воспитание — мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности

¹⁰ Kukartz, W.S. Sozialisation und Erzielung / W.S. Kukartz. — Essen, 1969. — S. 50 — 51.

Из приведенных выше материалов 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.

«Помогающий» образ социального воспитания развивается в связи со становлением теории социальной работы на Северо-Американском континенте и в Германии¹¹. Научная дискуссия о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы (К. Моленхауэр, Г. Пфафоренберг, Х. Мискес, А. Флотнер 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 попече-

¹¹ См., напр.: *Галагузова, М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // *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 / А.А. Козлов. – М., 1998; *Лифинцев, Д.В.* Теория и практика социальной работы в США / Д.В. Лифинцев. – Калининград, 2004; *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: матер. междунар. науч.-практ. конф., Москва, 2000 г. – Тюмень, 2003. – С. 27 – 30; Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / под ред. Т.Ф. Яркиной, В.Г. Бочаровой): в 2 т. – 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. – 1994. – № 3. – С. 75 – 94; Фирсов, М.В.* Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики / М.В. Фирсов, Б.Ю. Шапиро. – М., 2002; *Buchka, M.* Sozialpädagogik im Wandel der Zeit / M. Buchka // *Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. – Berlin, 1992.**

ние (социальное обеспечение) и контроль; помощь и самопомощь. К.В. Мюллер пишет: «Когда социальную работу выделили из контекста библейского сострадания самаритян, которые помогали пострадавшим от разбойного грабежа на дорогах, когда помощь стала формой самопомощи и формой поддержки нуждающимся, только тогда понятие “помощь” приобрело педагогический смысл»¹². 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 его социализации и ресоциализации 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 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 подрастающее поколение учится воспринимать свое поведение, устанавливать контакт со своими чувствами, даже если они не только приятны, и осознавать проблемы, свя-

¹² Мюллер, К.В. Указ. соч. – С. 30.

занные с психическим напряжением в контакте с другими людьми, т.е. помощь в развитии психосоциальной компетенции.

Проблема человека характеризуется либо как ситуация, в которой он 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)¹³.

Так, «предупреждающее вмешательство» (К. Хуррельманн) представляет собой комплекс средств, направленных на уменьшение расхождений между компетенциями действий индивида и способами, с помощью которых в приемлемой для себя форме использования их эффективности он борется, с одной стороны, с жизненной ситуацией, а с другой – с социальными требованиями среды. Основанием для вмешательства может быть стремление к укреплению потенциала социальной поддержки индивида как со стороны формальной, так и неформальной систем среды, а также усиление компетенций его действий, 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 наркотиков¹⁴. В «гештальтпедагогике» (Ф. Перлс, О.А. Буров) особое внимание уделяется развитию когнитивной, аффективной сферы, которая обеспечивает идентификации и символизации (игры, фантазии, медитации), в конечном итоге помогает межличностному взаимодействию и групповой интеракции. «Педагогика групповой активности» (К. Молленхауэр) использует идеи групповой активности (группа как оптимальная среда для закрепления

¹³ См. подроб.: *Теория социальной работы на пути к самоопределению, образованию и практике: (кн. для соц. работника и соц. педагога).* – М., 1994.

¹⁴ См., напр.: *Kraus, G. Integration oder Ausgrenzung – Zum Umgang mit Drogen und Drogenkonsumentinnen in der offenen Jugendarbeit / G. Kraus, S. Zauter // Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis – 1995 – Н. 1. – S. 79 – 98; Wieland, N. u.a. Ein Zuhause – Kein Zuhause. – Freiburg: Lambertus, 1992.*

демократического поведения) для воспитания молодежи в экстремальных ситуациях (Институт педагогики групповой самоактивности, Висбаден, 1949). Приведенные концепции акцентируют внимание на психолого-педагогической 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 предоставления ресурсов места помощи, которые могут быть использованы нуждающимися в помощи под собственную ответственность»¹⁵.

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 самому человеку или окружающим.

¹⁵ Юнгблот, Г.И. Вклад в предметно-организационный метод социальной педагогики в помощи наркоманам / Г.И. Юнгблот // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. – М., 2001. – С. 274.

Педагогический образ социального воспитания затруднен вследствие сложности развития собственно педагогического дискурса в зарубежной педагогике во второй половине XX века¹⁶.

1. Отечественные и зарубежные исследователи (П. Гудмен, А.Н. Джурицкий, И. Илич, М.К. Кинчлоу Ф. Клэйн, Г.Б. Корнетов, Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова, А.П. Огурцов, О.Г. Прикот, Линда Стоун, П. Фрейре, Дж. Холт и др.) отмечают, что для «педагогике постмодерна» (педагогике постиндустриального общества), которую характеризуют как «креативную модель» (И.Е. Видт), «креативно-педагогическую цивилизацию» (И.А. Колесникова), «полифоническую парадигму» (О.Г. Прикот), «антропо-ориентированную парадигму» (Г.Б. Корнетов), присуще «критическое отношение» к накопленному педагогическому опыту. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, представители постмодерна по существу требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия¹⁷.

2. Это нашло свое выражение в «углублении проблемы демаркации понятий «образование» и «воспитание»» (С.К. Буддаков), что потребовало определения объема и дифференциации собственно воспитания от обучения и образования. К.-П. Райн констатирует, что фактически существующая корреляция между «воспитанием» и «образованием» повсюду в немецкоязычной литературе, посвященной науке о воспитании, воспринимается как данность¹⁸. Для англоязычной традиции понятия «образование» и «воспитание» еще более сближены, хотя вряд

¹⁶ См., напр.: Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М., 1999; Огурцов, А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А.П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 5 – 17; № 4. – С. 18 – 27; Шварцман, К.А. Воспитание: Новые подходы к вечной теме. Философия и этика воспитания / Л.В. Коновалова, О.Н. Крутова, К.А. Шварцман. – М., 1993; и др.

¹⁷ См., напр.: Бэнкс, Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения / Дж. Бэнкс // Новые ценности в образовании: Культура и мультикультурная средняя школа. – М., 1996. – Вып. 4. – С. 15 – 19; Стоун, Л. Заблуждение модернизма и его влияние на педагогику / Л. Стоун // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 21 – 26.

¹⁸ См.: Rhein, K.-P. Jonas Kohn pädagogische Theorie und Werstphilosophisch Grundlage / K.-P. Rhein. – Inaug. Dessert. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität. – Bonn, 1984.

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 удерживать 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»¹⁹. 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 любимы, но общезначимые ценности должны быть защищены. Воспитательную функцию нельзя отменять, однако образовательная ценность в аспекте образования должна быть сформулирована по-новому»²⁰.

3. В 1950 – 1960-х гг. происходит расширение социальной направленности педагогических подходов в целом. Так, в западноевропейских странах на смену старой парадигме общественно-государственного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новое – «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становятся некорректными. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии. В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах обучения и воспитания «аномальных людей». Реализация этих подхо-

¹⁹ Булдаков, С.К. *Философия и методология образования* / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – СПб., 2002. – С. 35.

²⁰ Розов, Н.С. *Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире* / Н.С. Розов. – Новосибирск, 1993. – С. 321.

дов 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.)²¹. 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»²². В США, во Франции популярными становятся идеи поликультурного (мультикультурного) воспитания (Дж. Бэнкс, С. Нието и др.), выполняющего частично функции гражданского, интернационального воспитания²³. М.М. Плоткин замечает, что социальная педагогика «постепенно институтируется как теоретическое осмысление и обоснование массового «социального воспитания», как работа в социуме»²⁴.

Проблемы воспитания оказываются содержательно «упакованы» в контекст образования (Ж. Делор, Дж. Агасси, Э. Харнетт, М. Нейш и др.)²⁵ или социализации (Л. Колберг, Дж. Коулмэн, Б. Кларк и др.)²⁶.

²¹ *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы* / под ред. проф. Ф. Прюс и д-ра Ф. Беттмер. – М., 2001.

²² *Бильет, Б.* Ортопедические воззрения во фламандском сообществе / Б. Бильет // *Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.* – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 219 – 225.

²³ См.: *Бэнкс, Дж.* Мультикультурное образование: цели и измерения / Дж. Бэнкс // *Новые ценности в образовании: Культура и мультикультурная средняя школа.* Вып. 4. – М., 1996. – С. 15 – 19; *Джуринский, А.Н.* Указ. соч.; *Наушабаева, С.У.* Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С.У. Наушабаева // *Педагогика.* – 1993. – № 1. – С. 104 – 110; и др.

²⁴ *Плоткин, М.М.* Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. – М., 2003. – С. 52.

²⁵ См., напр.: *Булдаков, С.К.* Указ. соч.; *Гайсина, Г.И.* Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М. – Уфа, 2000; *Гершунский, Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М., 1998; *Гусинский, Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М., 2001; *Кумбс, Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ: пер. с англ. / Ф.Г. Кумбс. – М., 1970; *Новиков, А.М.* От педагогики индустриального к педагогике постиндустриального общества / А.М. Нови-

Содержание воспитания рассматривается в связи со школьным воспитанием (Э. Шартье, Т. Мак-Даниел, С. Ваймер, Дж. Хопкинс и др.), нравственным (Д. Ховард, Дж. Бенсон и др.), гражданским (А. Берти, Н. Грант, Ф. Феррер, З. Люхтенберг и др.) и поликультурным воспитанием (Дж. Бэнкс)²⁷. 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 специфичного вида и позволяет довольно широко трактовать его сущность или игнорировать вовсе.

Признавая особое значение информации и знания в постиндустриальном обществе²⁸, очевидно, что образование становится важнейшей составляющей процесса социального воспитания. Как отмечает

ков // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 201 – 207; *Педагогика народов мира: история и современность*. – М., 2001; и др.

²⁶ См., напр.: *Голованова, Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004; *Кривов, Ю.И.* О месте понятия «социализация» в современной педагогике / Ю.И. Кривов // *Педагогика*. – 2003. – № 2. – С. 11 – 22; *Никандров, Н.Д.* Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М., 2000; *Петрищев, В.И.* Великобритания: социализация молодежи на рубеже 90-х гг. XX века / В.И. Петрищев. – Красноярск, 1992; *Пилиповский, В.Я.* Концепции социализации в западной педагогике / В.Я. Пилиповский // *Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе: сб. науч. тр.* – М., 1991. – С. 4 – 31; и др.

²⁷ См., напр.: *Джуринский, А.Н.* Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М., 2003; *Наушабаева, С.У.* Указ соч. – С. 104 – 110; *Норланд, Е.* Воспитание в эпоху глобальных проблем: Размышления о новой парадигме / Е. Норланд // *Приоритеты современной педагогики: Мир – Экология – Сотрудничество*. – М., 1993. – С. 8 – 28; и др.

²⁸ Подроб. см.: *Вульфсон, Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М., 1999; *Гинецинский, В.И.* Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // *Педагогика*. – 1997. – № 3. – С. 10 – 15; *Делор, Ж.* Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // *Педагогика*. – 1998. – № 5. – С. 3 – 16; *Джуринский, А.Н.* Указ. соч.; *Кумбс, Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ: пер. с англ. / Ф.Г. Кумбс. – М., 1970; *Педагогика народов мира: история и современность*. – М., 2001; *Штомпка, Петр.* Социология социальных изменений: пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова / П. Штомпка. – М., 1996; и др.

П. Штомпка, «в системе ценностей и все более широко обсуждаемых в повседневной жизни тем (“осевой принцип”) на первый план выдвигаются тяга к знаниям и их получение с помощью различных форм систематического образования»²⁹. Чтобы подчеркнуть этот аспект, П. Дрюкер говорит об «обществе знаний», Ж. Делор – об «обществе образования», Х. Байнхауер 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. Слостенин, 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»³⁰ (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 непротиворечивого мира вокруг себя. На первый план в связи с этим выступает проблема

²⁹ Штомпка, П. Указ. соч. – С. 115.

³⁰ Brezinka, W. Grundegriffe der Erziehungswissenschaft. Kritik, Vorschläge. – München; Basel, 1974. – S. 84.

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 [146], О. Лузина [288], В.Я. Пилиповский [399], О.Д. Федотова [505] и др.) связывают данную направленность западной педагогики с активной теоретической адаптацией идеи 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 поход» (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 инкультурации – 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 со-

циальных компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе. Исследования западных концепций социальной компетентности³¹ 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 формирования 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»³².

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» (быть сведущим в мире вещей); социальной компетенцией (уметь строить рационально свои отношения с внешним миром, выстраивать иерархию личностных целей, гармонизировать их с общественными)³³.

Одним из наиболее развитых и разработанных направлений в теории формирования социальной компетентности стали коммуникативные концепции, формирующиеся в рамках интеракционизма, считающие личность продуктом ролевого взаимодействия людей. Определяя значимость коммуникативных навыков, К.А. Боуэрс пишет:

³¹ См.: Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В.М. Басова. – Кострома, 2004; Равен, Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002; Рамулус, О.В. Социальная компетентность как одна из базовых характеристик личности. Человек и общество: история и современность. – Воронеж, 2003; и др.

³² Басова, В.М. Указ. соч. – С. 33 – 34.

³³ Adorno, T. Theorie der Halbbildung / T. Adorno // Ders. Soziologische Schriften. – Bd 1. – Frankfurt, 1979. – S. 93 – 161.

«...коммуникативная компетентность становится фактором, определяющим, будет ли это обновление духовной сферы, которое станет платформой социальной активности, осуществляться демократическим путем или навязываться силой»³⁴. 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 заложено 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...»³⁵. Для развития навыков коммуникативного исполнения социальных ролей предлагается широкое использование тренингов коммуникативной компетентности, которые способствуют гибкости в общении, умению преодолевать конфликты, поиску компромиссов, отстаиванию своей точки 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 содержание ситуации, соотносить свое поведение с социальным контекстом. Для этого применяется широкий спектр условий, таких как: малая группа, в которой имеют место отношения, при которых учащийся может не

³⁴ Bowers, C.A. A dialectic of nihilism and the state: implications for an emancipating theory of education // *Educational Theory*. – 1986. – Vol. 36. – № 3. – P. 225.

³⁵ Schaffer, K.N. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* / K.N. Schaffer, K. Schaller. – Heidelberg, 1971. – S. 123 (402).

опасаясь выразить свое несогласие и 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 выступают активными субъектами социализации, а школьное образование становится формой развития социальной компетентности и, следовательно, решения задач социального воспитания. В связи с проблемами «школьной социализации» актуализируются проблемы социального поведения, приобретения опыта социального взаимодействия, которые обеспечиваются наличием / отсутствием у подрастающего поколения определенных знаний, умений, навыков, способов общения, мышления и деятельности, стереотипов поведения, переживаний и ощущений, которые позволяют ему интериоризировать 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)³⁶ «задает» различный угол зрения на организацию взаимоотношений всех субъектов образования (дети, педагоги, родители), вопросы лидерства и пр. В результате можно говорить 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 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 под-

³⁶ См: *Расчетина, С.А. Социодидактика: история и теория социальной педагогики / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2003.*

держку, становится катализатором не только успешного учения, но и социализации.

Так, например, «эмансипаторское направление» настаивает на предоставлении детям нерегламентированной 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.

Содержательный аспект анализа теоретических образов социального воспитания в постиндустриальном обществе позволил обобщить сущностную характеристику феномена социального воспитания.

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.)³⁷. В предисловии к книге «Теории и понятия педагогической антропологии» (1994), выпущенной под редакцией Й. Петерсена и Г.Б. Райнерта, выделены наиболее артикулированные проявления человека как³⁸:

• «homo educandus и educabilis», т. е. как существо, воспитуемое и нуждающееся в образовании (А. Флитнер, Г. Рот);

³⁷ См., напр.: Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб., 2004; *Он же*. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов // 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.

³⁸ Theorien und Konzepte der Pädagogische Anthropologie / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert. Donauworth, 1994. – S.19 – 20.

- «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 двойкой 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, 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 им миру. При этом происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества, готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. «В «интимистском» обществе, которое 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»³⁹.

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

³⁹ Цит. по: Липовецки, Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки. – СПб., 2001. – С. 100.

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 субъекта⁴⁰. Можно с уверенностью утверждать, что правомерен и обратный процесс: десоциализация личности приводит к разрушению «Я». Разрыв между ценностями личности и ценностями общества ведет к замедлению процессов социального развития, так как отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей увеличивает степень стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

Представления об обществе постиндустриального типа либо как сверхиндустриальном, основанном на материальных основах, научно-техническом прогрессе, либо как о социально-стабильном влияют на обоснование «макроориентации» целей социального воспитания. Проблемы общества связывают с оптимальностью выбора адекватной технологии. В «неотехнократических» (Ю. Хабермас, А. Веллмер, Г. Миалере) и «эколого-технократических» (Б. Коммонер) концепциях воспитания достаточный уровень образованности человека становится главным средством эффективного и рационального социального существования (разрешение любых конфликтов, формирование демократичности, толерантности и пр.).

Нравственность как «макроориентация» направленности задач социального воспитания выражается и в том, что в постиндустриальном обществе актуализируется задача формирования у каждого человека чувства высокой ответственности за судьбы человечества, подкрепленное достаточно прочными научными знаниями. Должно быть достигнуто «осознание того, что наше поколение – первое, от которого зависит, будет ли Земля обитаемой впредь. Если общественное движение не создаст основу для далеко идущих преобразований, мы можем оказаться не в состоянии преодолеть тенденции, которые подорвут будущее наших детей»⁴¹. Актуализируется требование согласованности самореализации и соборности, «мужество быть собой и мужество быть частью какого-то сообщества, отдать себя общему делу» (П. Тиллих).

⁴⁰ Кон, И.С. «Я» как историко-культурный феномен / И.С. Кон // Социологическая психология. – М.; Воронеж, 1999. – С. 236.

⁴¹ Браун, Л.Р. Авторское предисловие / Л.Р. Браун, Э.К. Вольф // Мир восьмидесятых годов: сб. обзор. ст. из ежегод. – М., 1989. – С. 12.

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).

Влияние гуманистических идей воздействует на субъективный уровень целеполагания социального воспитания. В дополнение (противовес) материалистическим потребностям (таким как стабильность, обеспеченность, карьера, потребление) признается обязательное развитие необходимости в ценностях, нормах, смысле, которые можно назвать «постматериалистическими». На смену былому господству таких добродетелей, как прилежание, любовь к порядку, основательность, точность и квалифицированность повсеместно приходят человечность, воображение, спонтанность, эмоциональность, теплота и нежность. Речь идет о воспитании меры внушаемости (способности подчиняться, принимать участие) и самостоятельности, это в конечном итоге обуславливают пассивность или решительность человека. По мнению О. Больнова, «одна из первых и необходимых задач, поставленных перед нами современной ситуацией, — осознание простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах являются необходимым основанием человеческой жизни»⁴². 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 достижение «макроуровня» социальности: обеспечение возможности человеку быть частью сообщества (социальной группы и пр.), но и «микроуровня» социальности: возможность выражения и 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.).

Специфика педагогического анализа сквозь призму теоретических образов нацелена исключительно на выявление соответствующего теоретического контекста, а не на анализ реальных воспитательных прак-

⁴² Bollnow, O.F. Studien zur Hermeneutik: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften / O.F. Bollnow. — München, 1982. — Bd.1. — S. 176.

тик. Как уже отмечалось, это приводит к парадоксальному выводу: в доступных нам текстах понятие «социальное воспитание» в явном виде фигурирует крайне редко, т. е. фактически рассматривая теоретические образы социального воспитания, мы как бы анализируем то, чего в текстах и нет вовсе. В объяснении данного парадокса мы исходим из общенаучного принципа дополнительности Н. Бора, который среди прочего постулирует: «...глубокий анализ любого понятия и его непосредственное применение взаимно исключают друг друга»⁴³. 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 настоящего исследования 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.

Подводя итог, еще раз подчеркнем: теоретическое определение социального воспитания в постиндустриальном обществе возможно как принципиальное многообразие концепций и образов, в которых отра-

⁴³ Бор, Н. Избр. науч. тр. – М., 1971. – Т. 2. – С. 58.

жается процесс становления человеческой идентичности в общем для всех («интерсубъективном») жизненном пространстве. Позитивный смысл такой позиции состоит в том, что выдвигается требование привлечь к обсуждению большее число разнообразных точек зрения, благодаря этому в социальном воспитании признается возможность существования различных линий поведения, каждая из которых лишь одна из вероятных в большой совокупности иных других.





РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ: СТАНОВЛЕНИЕ, ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В чем своеобразие теоретических образов социального воспитания в России, а в чем они – отражение общих тенденций развития теоретизации проблем социального воспитания? Ответ на этот вопрос неизбежно предполагает включение в анализ условий, обстоятельств, которые способствовали формированию тех или иных представлений о сущности социального воспитания в России в различные исторические периоды.

Установлено, что история, с точки зрения теории общественно-экономических формаций К. Маркса, – это системная целостность, организованная вокруг социально-экономических отношений. Формационный подход позволяет рассматривать социальные явления во взаимосвязи с развитием общественных систем более глобального порядка (общество, экономика, политика и т. п.), с изменением общественно-экономических условий как объективной закономерности развития социальной педагогики. Однако теория формаций помогает осмыслить только то, что попало «...в “конус” единой всемирной истории на основе социально-экономических отношений, и настолько, насколько эта тенденция осуществилась или продолжает устойчиво воспроизводить-

ся вне зависимости от времени или географического положения»*. Отказ отечественной истории от примата социально-экономических причин и революционно-классового подхода при объяснении исторического процесса предполагает дополнить исторический анализ философским и культурологическим, делает необходимым анализ ментальности в исторических исследованиях (Р. Арон, А. Ахиезер, М.А. Барг, М. Вебер, В. Дильтей, Г. Зиммель, П. Риккерт и др.)**.

В последней четверти XX столетия методологические поиски мировой историографии, по мнению Л.П. Репиной, все более сосредоточивались в направлении микроистории и именно в истории индивида, и в «новой биографической истории» наиболее остро и наглядно была поставлена ключевая методологическая проблема о соотношении и совместимости микро- и макроанализа. «С развитием микроисторических подходов форма историко-биографических исследований наполнилась новым содержанием, их предметное поле существенно расширилось, а “номенклатура” неизмеримо выросла»***. В ретроспективно-педагогических работах рельефно выделяется тенденция, состоящая в усилиях исследователей синтезировать макроисторический и микроисторический уровни концептуализации историко-педагогического процесса (М.В. Богуславский, А.Н. Джурицкий, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, И.Д. Лельчицкий, М.А. Лукацкий, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, С.А. Расчетина и др.). Такое синтетическое видение ориентировано на органическое соединение возможностей макроисторического исследования в познании закономерных сторон историко-педагогической

* *Панфилова, Т.В.* Формационный и «цивилизационный» подходы: возможности и ограниченность / Т.В. Панфилова // *Обществ. науки и современность.* – 1993. – № 6. – С. 87.

** См. подроб.: *Арон, Р.* Введение в философию истории: Избр. / Р. Арон; пер. с фр. – М., 2000.

*** *Репина, Л.П.* Персональная история и интеллектуальная биография / Л.П. Репина // *Диалог со временем.* – М., 2002. – Вып. 8. – С. 5.

реальности и микроисторического уровня в исследовании единично-конкретных сторон педагогических феноменов прошлого. Материалистическое объяснение истории может быть дополнено историко-сравнительным, культурно-антропологическим методами исследования, позволяющими «в единстве цивилизации увидеть асинхронность исторического развития, многообразие ее культурно-исторических типов, их устойчивость и перспективы исторического развития»****.

Позитивными сторонами этих попыток концептуализации историко-педагогического процесса выступает то, что они позволяют увидеть различные измерения (социокультурное, аксиологическое, антропологическое и др.) многогранного историко-педагогического наследия*****. Осмысление процесса становления социально-воспитательной идеи в России необходимо рассматривать как явление, неразрывно связанное с философской и культурной традициями, особенностями российской ментальности, многовековым опытом воспитания, включенностью российских процессов в контекст общемирового развития. Будучи в курсе новейших достижений мировой педагогической теории, отечественные педагоги творчески переработали этот опыт и предложили свое, оригинальное теоретическое и практическое видение путей решения проблемы сознательного взаимодействия всех сил народной, общественной педагогики в воспитании, исходя именно из национальных задач и потребностей.

**** *Новикова, Л.И.* Цивилизация как идея, как объяснительный принцип исторического процесса / Л.И. Новикова // *Цивилизации.* – М., 1991. – Вып. 1. – С. 20.

***** См. подроб.: *Джуринский, А.Н.* Размышления над историей педагогики / А.Н. Джуринский // *Педагогика.* – 2001. – № 6. – С. 72 – 80; *Равкин, З.И.* Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З.И. Равкин. – М., 1993; *Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб. в 3 т. / под ред. З.И. Равкина.* – М., 1994. – Т. 1; и др.



Глава I

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ДООКТЯБРЬСКИЙ ПЕРИОД

Ф акт теоретического внимания к проблемам социального становления личности в широком процессе социализации подтверждает достаточно распространенное в дооктябрьский период употребление словосочетаний: «общественное воспитание» (В.М. Бехтерев, Н.К. Крупская, К.Д. Ушинский), «научно-социальное воспитание» (А.В. Луначарский), «общественный характер воспитания» (К.Д. Ушинский), «принцип общественности в воспитании» (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев), «социальное воспитание» (В.В. Зеньковский).

Теоретический образ социального воспитания в дооктябрьский период в обобщенном виде представляет феномен социального воспитания как достижение культуросообразной и адекватной цивилизационным традициям социальности человека средствами философской, социально-политической и педагогической операционализации на основе нормативно-объясняющих и интерпретативно-понимающих идей.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания задана наличием нормативно-объясняющих обоснований социальности человека: ориентацией на общественно-государственную идеологию, авторитарно-православные ценности; доминанты патриархально-общинных механизмов социализации; отрицанием индивидуализма и т. п. Наряду с этим распространены идеи, акцентирующие интерпретативно-понимающее обоснование социальности человека: доминанта развития, мотив целостности человека,

субъективное переживание себя как части целого, поиск гармонии личного через приобщение к коллективному и пр.

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания представляет описание проблем социального становления человека в следующих предметно-понятийных образах:

- философский образ социального воспитания – как мировоззрение (славянофилы, В. Зеньковский [179] и др.);
- социально-политический образ социального воспитания – как способ решения социально-политических задач (В.И. Герье [125], К.В. Рукавишников и др.);
- педагогический образ социального воспитания – как подготовка человека к гражданскому общежитию, сосредоточенная на разработке нравственного чувства достоинства, гражданственности, солидарности (И.И. Бецкой, В.П. Вахтеров [86], К.Н. Вентцель [95], П.Ф. Каптерев [210], С.Т. Шацкий [541] и др.).

Содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания выражает процесс формирования религиозно-православных и государственно-востребованных качеств личности (нормативно-объясняющее содержание), а также подготовку человека к жизни в реальных социальных условиях на основе развития нравственно-социальных отношений и трудовой активности (интерпретативно-понимающее содержание).



Далее обратимся к более подробному рассмотрению выделенных характеристик. Для формирования *ценностно-целевой характеристики* теоретического образа социального воспитания в дооктябрьский период принципиально важно признание значимости тенденций антропоцентризма и социальности, присущих общественной, гуманитарной мысли России. Наряду с утверждением нравственности как ведущего источника развития личности (Л.П. Карсавин, Н.О. Лосский, В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, С.Л. Франк и др.) русской общественной мысли всегда была присуща идея социальной справедливости. Уже в ранних русских утопиях, отмечает Ю.В. Василькова, упоминается земной рай – «ирье»¹. Мечты о новом обществе, в котором будут учтены

¹ *Василькова, Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М., 1989.*

интересы каждого человека, присутствуют в литературных памятниках XV – XVI веков у Афросина, Ф. Косого и Ермолая Эразма. Проекты идеального общества появляются в XVIII столетии у В.А. Левшина, М.Д. Чулкова и др., находя свое продолжение в трудах революционеров-демократов XIX века. Начиная с XVIII столетия проблема взаимодействия человека, общества и окружающей среды развивается в тесном контакте с социально-философскими учениями о человеке, обществе и общественном устройстве (А.Н. Радищев, М.В. Ломоносов, Я.П. Козельский, Д.С. Аничков, Н.Г. Чернышевский и др.), впоследствии оказываясь под пристальным вниманием отечественных мыслителей, педагогов и общественных деятелей (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев, Н.И. Новиков, И.И. Бецкой, П.Ф. Каптерев и др.).

Философско-исследовательская установка на поиск ценностей и норм, связанных с особым путем России, с признанием православных ориентиров как важнейших, упование на значимость коллективной истины и пр., – все это актуализировало *нормативно-объясняющий подход* в теоретическом решении проблем социализации человека. Обращение к проблемам нравственности как религиозности, преданности православной вере, любви и преданности Отечеству было распространено в России широко (Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, И.Т. Посошков и др.).

Сакраментальная формула коронационного манифеста Николая I – православие, самодержавие, народность – получившая логическую стройность и завершенность в работах министра народного просвещения 1830 – 1840 гг. графа С.С. Уварова («уваровская триада»), послужила основанием для укрепления официально признанных и распространяемых представлений о «положительных началах» России. Анализ, проведенный Н.И. Цимбаевым, позволяет вычленить ряд аспектов, отражающих ценностно-нормативный ряд официальной идеологии, сказавшейся и на социально-педагогических взглядах. *Православие*: «Искренне и глубоко привязанный к Церкви отцов своих, русский искони взирал на нее как на залог счастья общественного и семейного». *Самодержавие*: «Спасительное убеждение, что Россия живет и охраняется духом самодержавия сильного, человеколюбивого, просвещенного, должно проникать в народное воспитание и с ним развиваться». *Народность*: «...мы сохраним неприкосновенным святилище наших народных понятий, если примем их за основную мысль

правительства, особенно в отношении к отечественному воспитанию»². Это «тройственное понятие» (С.С. Уваров) нашло свое дальнейшее развитие в концепции славянофильства. Утверждение значимости именно такого понимания социального поведения человека связывалось с признанием ценности традиций (национальной самобытности), авторитетности социальных стандартов (православно-общинных)³.

Опираясь на традиционный дух общинности, присущий национальному характеру, широкое распространение в России получают идеи исторического и диалектического материализма (Н.К. Михайловский, Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, А.В. Луначарский и др.). Их утверждения на фоне распространения представлений позитивизма (Э. Мах, Р. Авенариус и др.) способствовали пониманию личности как «совокупности общественных отношений», способной к деятельному (революционному) преобразованию общества, где воспитанию предназначалась решающая роль.

Интерпретативно-понимающее основание теоретического образа социального воспитания на ценностно-целевом уровне в России связано с развитием гуманистического потенциала антропологических идей. Идеи равенства прав, личного самосовершенствования на основе разума и свободы, зародившиеся во времена Киевской Руси (И. Пересветов, И. Федоров, П. Мстиславец), впоследствии нашли свое выражение в философско-педагогических размышлениях Ф. Куницина, Ф. Ртищева, С. Полоцкого и др. В антропологических построениях М.В. Ломоносова, формировавшихся в процессе синтеза ценностей национальной культуры с идеалами и ценностями европейской философии и культуры Нового времени, идеал человека предстает как личность, активная в познании и практической деятельности, соразмеряющая свое поведение с идеей общего Блага и Отечества. Для взглядов Н.И. Новикова была характерна установка на личное счастье, понимаемое как энергичная деятельность ради общества, силами общества, во имя всеобщего счастья и благоденствия⁴. «Счастливые лю-

² Цимбаев, Н.И. «Под бременем познания и сомнения» (идейные искания 1830-х гг.) / Н.И. Цимбаев // Русское общество 30-х гг. XIX века. Люди и идеи: (мемуары современников). – М., 1989. – С. 6 – 8.

³ См.: *Славянофильство и современность*: сб. ст. / ответ. ред. Б.Ф. Егоров, В.А. Котельников, Ю.В. Стенник. – СПб., 1994.

⁴ Новиков, Н.И. О воспитании и наставлении детей / Н.И. Новиков // Избр. пед. соч. – М., 1959. – С. 89 – 177.

ди и полезные граждане» – в этой формулировке Новикова отражены ценностные ориентации, оказавшие влияние на обоснование понимающего (интерпретативного) образа социального воспитания дооктябрьского периода. Сочетание признания самоценности человеческой жизни, ее гражданских прав и вместе с тем обязанностей перед обществом, реализованные в способности человека к самоопределению по отношению к внешним обстоятельствам и требованиям – эти установки способствовали формированию представлений о социальном воспитании как установлении гармонии, непротиворечивости индивидуального и социального. Антропологический взгляд на человека, предложенный А.Н. Радищевым, также отражает сочетание природной и социальной сущности. Человек – существо социальное, «рожден для общежития», нуждается в общественных связях, но активен по отношению к воздействиям среды, обстоятельств, самостоятелен в выборе.

Идеи развития солидарности, политического поведения масс и отдельных людей, воздействия политических институтов на человека (С.А. Муромцев, М.М. Ковалевский, Н.И. Кареев, М.Я. Острогорский и др.) оказали влияние на углубление содержательного контекста социального в связи с решением социально-политических задач. Уточнение взглядов на социальные формы общежития у представителей либерально-демократического направления общественной мысли (Т.Н. Грановского, Н.Г. Чернышевского, А.И. Герцена, Д.И. Писарева и др.) несомненно осуществлялось под влиянием признания прав человека как гражданина.

Представители демократического направления общественно-политической мысли в пореформенной России (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов и др.) особенно актуализируют вопрос о взаимосвязи – взаимответственности общества и воспитания. Исходя из признания общественной сущности человека, В.Г. Белинский отстаивал необходимость воспитания человека и гражданина, ставя на первое место задачу воспитания человека, без решения которой ребенок никогда не сможет стать гражданином⁵.

Н.И. Пирогов также обращал внимание на неразрывность общечеловеческих (гражданских) и личностных интересов человека («беско-

⁵ Белинский, В.Г. О воспитании детей вообще и о детской книге / В.Г. Белинский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.

нечного и всестороннего развития»). Общечеловеческий идеал человека-гражданина основывается на признании общественной сути человека. Истинно общечеловеческое, чуждое сословности и национальной исключительности воспитание способствует формированию целостного человека и способно возродить само общество⁶. С другой стороны, общество представляет чрезвычайно многообразные условия (факторы), способные повлиять на процесс «приспособления» человека к «данному обществом направлению»: школьные товарищества, природные условия, образовательные учреждения (университеты). Подобный же вывод делает А.П. Шапов⁷, говоря о значимости для развития человека государственных, политических, юридических, общественных учреждений, а также различных форм воспитательной среды, способствующей расширению жизненного опыта, развитию «чувств солидарности».

Подход Л.Н. Толстого к человеку, испытывающему бессознательное и сознательное воздействия, позволял сделать акцент на «действующих силах» «бессознательной педагогики»: жилище, пища, работе, природе, – т. е. культуре общества, обуславливающей развитие человека⁸. Идея развития, как основополагающая в концепции Л.Н. Толстого, определила угол зрения на все компоненты, способные оказать влияние на развитие человека («жизненные условия развития»).

Интеллектуальные искания российского общества на рубеже XIX – XX веков характеризовались качественно новым уровнем осмысления духовных основ развития России. Результат этого поиска связан с формированием «новой культурной русской традиции», которая базировалась на синтезе российской культуры и лучших достижениях западной цивилизации. «Русская самобытная философия, – писал А.Ф. Лосев, – представляет собой непрекращающуюся борьбу между западно-европейским абстрактным *ratio* и восточно-христианским, конкретным, богочеловеческим Логосом...»⁹. Концептуальной основой

⁶ Пирогов, Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М., 1981.

⁷ См. подроб.: Шапов, А.П. О развитии высших человеческих чувств / А.П. Шапов // Соч.: в 3 т. – СПб., 1908. – Т. 3; и др.

⁸ Толстой, Л.Н. О задачах педагогики / Л.Н. Толстой // Пед. соч. – М., 1989.

⁹ Лосев, А.Ф. Русская философия / А.И. Введенский, А.Ф. Лосев. Э.Л. Радлов, Г.Г. Шпет // Очерки истории русской философии. – Свердловск, 1991. – С. 73.

этой новой культурной традиции, наряду со взглядами революционных демократов, идеями научного социализма и буржуазно-демократическими учениями Запада, явились идеи российских философов и мыслителей конца XIX – начала XX века: Л.П. Карсавина, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Н.Ф. Федорова и др. В трудах отечественных философов среди прочих ставятся и решаются вопросы о судьбе, взаимозависимости и взаимовлиянии личности и общества, характере развития и специфике внутреннего мира человека, все это способствовало развитию интерпретативно-понимающего содержательного контекста социального воспитания. Особое значение для развития интерпретативно-понимающих основ теоретизации проблем социального воспитания сыграло распространение религиозно-космических идей, подосновой которых являлся характерный для русского сознания мифологизм. В.В. Розанов усматривал именно в Космосе источник индивидуализации, а центром мироздания считал семью.

Так, Н.А. Бердяев, не отрицая роли социальной среды, связывает кардинальные изменения в жизни общества с творческими изменениями самой личности, ее духовным обогащением, волей и сознанием. В такой же мере, в какой среда творит личность, в такой же мере личность творит среду, и сила обратного воздействия на личность непосредственно связана с ее духовным становлением. Одним из важнейших условий этого развития Н.А. Бердяев считает гармонизацию личности, природы и человеческого общества как способ социального движения материи. В отличие от природы общество и личность играют порой резко отрицательную роль в установлении гармонии всеобщего развития природы, общества и самой личности. Поэтому исключительно важной задачей духовного развития личности является воспитание у нее потребности в гармоническом взаимодействии природы и общества.

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

Идея В.М. Бехтерева, рассматривавшего личность как координацию внутренних мотивов и активного отношения к окружающему миру, основывающуюся на индивидуальной переработке внешних воздействий, способствовала пониманию роли и значения воспитания как фактора развития человека¹⁰. Попытка объединить в комплексном изучении детей как развивающегося целого психологию, педагогику, физиологию, ставшая основой педологии (П.П. Блонский), актуализировала вопрос о взаимодействии определенной социальной среды и возрастного развития ребенка.

Представления о человеке как о целостном организме – в неразделенности его физических и психических функций, биологического и социального, – ставшие центральными в развивающейся психологии, физиологии, медицине (А.Ф. Лазурский, В.П. Кащенко, И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, Г.И. Россолимо и др.), позволяли утверждать деятельностное начало и активность человека как существа общественного. По мнению В.В. Зеньковского, этот мотив целостности оказывается чрезвычайно важным для развития педагогического сознания, «так как он примыкает к однородному мотиву русской философии, горячо стоявшей за идею целостной личности. В этом отношении успехи психологии имели тоже большое значение, ибо в самой психологии этого времени все ярче сказывается идея личности, идея единства и целостности душевной жизни»¹¹.

Так складывается определенный взгляд, исследовательская стратегия и точка зрения на личность с позиций целостного восприятия человека. Суть подхода заключалась в ориентации на комплексное изучение личности как сложной развивающейся системы, находящейся в зависимости от условий жизни, социальной среды, способных изменить его наследственные свойства (нормативно-объясняющее основание), но сохраняющей при этом свою неповторимую индивидуальность и способность в процессе деятельности целенаправленно изменять негативные факторы среды (интерпретативно-понимающее основание).

Операциональный аспект анализа теоретического образа социального воспитания в дооктябрьский период определяет философскую,

¹⁰ Бехтерев, В.М. Вопросы общественного воспитания / В.М. Бехтерев // Вестн. воспитания. – 1909. – № 9. – С. 103 – 141.

¹¹ Зеньковский, В.В. Русская педагогика в XX веке. – Париж, 1960. – С. 5.

социально-политическую и педагогическую проблематизацию социального воспитания.

Философский образ социального воспитания представлен в первую очередь взглядами славянофилов (И.С. и С.Т. Аксаковы, И.В. Киреевский, Н.И. Данилевский, К.Н. Леонтьев, А.С. Хомяков, С.П. Шевырев и др.). Данный образ социального воспитания имеет нормативно-объясняющую направленность. Вся общественность представляется построенной по типу семьи: семья – ячейка общественности, семейные отношения – идеальные прообразы общественных отношений. Во взглядах представителей данного философского направления доминирует отвержение индивидуализма и индивидуалистических ценностей. «Отдельная личность, – писал А.С. Хомяков, – есть совершенное бессилие и внутренний непримиримый разлад»¹²; и далее: «Каково бы ни было <...> значение мнений личных, оно не может равняться по важности с проявлением мыслей общественных»¹³.

Метафора Дома означала у всех славянофилов прежде всего семью, круг людей, считающих себя родными не только по крови, но и по духу, обычаям. «Семейное “теплое гнездо” спасало человека от враждебных ему природных и социальных сил, но и требовало от него взамен беспрекословного признания авторитета старших, следования “общему мнению” и “завету”. Оно воспитывало в человеке жертвенность и смирение перед сакрализованной априорной мудростью, верность которой нельзя было проверить при помощи “ограниченного” критического мышления»¹⁴. Поэтому воспитание должно было быть согласовано с началами семейной жизни и с требованиями сельской общины: «...воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, но сколько она распространяет свое влияние на русские села»¹⁵.

Взгляды А.С. Хомякова как одного из наиболее ярких выразителей славянофильской идеи испытали на себе влияние германской идеали-

¹² Зеньковский, В.В. Указ. соч.

¹³ Хомяков, А.С. Полн. собр. соч.: в 2 т. – М. – 1994. – Т. 2. – С. 165.

¹⁴ Славянофильство и современность: сб. ст. – СПб., 1994. – С. 43.

¹⁵ Хомяков, А.С. Об общественном воспитании в России / А.С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987. – С. 502.

стической философии Г. Гегеля, Ф. Шеллинга, педагогических взглядов и принципов Ф. Фребеля. Это нашло свое отражение в признании принципа единства всего мира и человечества. Основы жизни русского народа он связывал с христианской правдой и началами общинного уклада. А.С. Хомяков отмечал, что социальное воспитание (в значении «общественное»), семейное и школьное обучение должны быть неразрывно связаны между собою и объединены «жизненной цельностью», хотя большую часть воспитания включают в себе родители, дом, общество, а школа, учение есть меньшая часть того же воспитания. «Направление народного образования, – писал И.В. Киреевский, один из идеологов славянофильства, – должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием»¹⁶. А ведущим институтом общественного воспитания должно стать «общественное согласие» (вечевое решение, мирское постановление, решения соборов и пр.), где происходит «совмещение личной самостоятельности с цельностью общего порядка».

Социально-политический образ социального воспитания связан с представлениями о роли воспитания как способе решения политических задач государства. На традиционную связь воспитательной практики и социальной заботы обращали внимание как дореволюционные (В.И. Герье, К.В. Рукавишников, В.О. Ключевский и др.), так и современные исследователи (Л.В. Бадя, Т.А. Добровольская, А.П. Мастеропуло, Т.С. Просветова, С.А. Расчетина, М.В. Поддубный и др.).

Становление государственности меняет представление общества о целях и задачах благотворительности, но неизменной оставалась установка на то, что оказываемая помощь важна не только и не столько ее материальным выражением, сколько – нравственным (В.О. Ключевский)¹⁷. Так, в уставе Московского работного дома отме-

¹⁶ *Киреевский, И.В.* Записка о направлениях и методах первоначального образования народа в России / И.В. Киреевский // *Критика и эстетика*. – М., 1979. – С. 392.

¹⁷ См. подроб.: *Бадя, Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994; *Герье, В.И.* Записка об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки / В.И. Герье. – СПб., 1897; *Ключевский, В.О.* Добрые люди Древней Руси / В.О. Ключевский. – М., 1994; *Нещеретний, П.И.* Исторические корни и традиции благотворительности в России / П.И. Нещеретний. – М., 1993; и др.

чалось, что задачей отделения для детей является не только приучение беспризорных детей доставлять себе пропитание полезным трудом, но и утверждать навсегда в правилах доброй нравственности¹⁸. В записках дипломата и просветителя Ф.С. Салтыкова («Пропозиции», «Изъявления прибыточные государству») особое внимание уделяется решению проблем детей-сирот не просто помещением их в специальные учреждения, но созданием условий для приобретения образования.

Рассматривая исторические формы призрения (милостыня, богадельня и попечительство), В.И. Герье раскрывает не только их социальную природу (потребность в альтруизме, поддержании стабильности общества), но и воспитательный характер¹⁹. Это нашло свое выражение в представлениях о призрении, как разумном и организованном обеспечении нуждающихся необходимым, с христианским пониманием предназначения человека, спасение души которого немислимо без неукоснительного следования христианским заповедям любви к ближнему и обязательности помощи сирым и убогим²⁰. В религиозно-литературных памятниках Руси X – XIV веков («Житие Феодосия Печерского», «Поучение Владимира Мономаха», жития Александра Невского и Сергия Радонежского, «Домострой», «Повесть о Горе-Злосчасти» и др.) присутствуют сюжеты, связанные с представлениями о содержании помощи детям как одной из наиболее социальных незащищенных групп населения.

В.Д. Семенов, анализируя проблемы перевоспитания трудных подростков в дореволюционной России²¹, делает вывод о том, что в деятельности С.Т. Шацкого и его коллег (В.Н. Шацкой, В.А. Зеленко, А.А. Фортунатова, О.В. Гирш) по организации детских клубов и коло-

¹⁸ Александрова, В. Дети в работном доме / В. Александрова // Народное образование. – 1990. – № 7. – С. 118 – 119.

¹⁹ Герье, В.И. О способах помощи безработным / В.И. Герье. – СПб., 1898. – С. 3.

²⁰ Подроб. см.: Бадя, Л.В. Указ соч.; Герье, В.И. Указ соч.; Добровольская, Т.А. О перспективах возрождения христианской благотворительности / Т.А. Добровольская, А.П. Мастеропуло, М.В. Поддубный // На пути к свободе мысли. – М., 1989.

²¹ См. подроб.: Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М., 1973; Семенов, В.Д. Коллектив трудных подростков: его функции и воспитательные возможности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Д. Семенов. – М., 1971; и др.

нии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии, по сути дела была предпринята попытка создать воспитательный коллектив трудных детей и подростков, используя его как мощный инструмент профилактики безнадзорности. Внимание к внутриколлективным отношениям, неофициальным связям, присущее клубам и приютам, подобным «Сеттльменту», способствовало теоретическому осмыслению признаков коллектива «нравственно-испорченных» детей и подростков, способного превратить детское сообщество в воспитательную среду. Этими признаками были: а) единство, «внутренняя общность» педагогического и детского коллектива, преодоление «смыслового барьера» между ними, нейтрализация аморальных сил в детской среде и борьба за позитивные правила жизни в колонии... б) напряженная бодрая жизнь детей, наполненная разумным содержанием... в) оформление «детского сообщества» организационно, структурно...²².

«Теория призрения» конца XIX века (Е. Максимов, В.И. Герье, А. Дриль, К.В. Рукавишников и др.), идеи, развиваемые в работах В.М. Бехтерева, П.Ф. Лесгафта, М.М. Рубинштейна, Н.А. Рыбникова, в целом способствовали утверждению интерпретативно-понимающих представлений о социальном воспитании как сфере педагогической помощи, направленной на решение задач нравственного становления личности, социальной реабилитации в процессе обучения, приобретения профессии²³.

Концептуальное оформление вопросов общественного воспитания в программах всех ведущих социально-политических направлений России стало новым элементом социально-политической трактовки общественного воспитания в конце XIX столетия. Так, Р.А. Сафаров, предлагая анализ этих программ, отмечает, что, несмотря на различное толкование сущности и целей общественного воспитания, их объединяет понимание важности осуществления социально-педагогической функции обществом и попытки создания программ ее реализации²⁴.

²² См. подроб.: *Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли* / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М., 1973. – С. 118.

²³ См. подроб.: *Ромм, Т.А. История социальной педагогики* / Т.А. Ромм. – Новосибирск, 2006.

²⁴ *Сафаров, Р.А. Формирование и развитие либеральной и демократической концепции общественного воспитания в России (нач. XIX – нач. XX вв.): дис. ... канд. ист. наук.* / Р.А. Сафаров. – СПб., 1992.

К примеру, социал-демократический подход к общественному воспитанию (Н.К. Крупская и др.) ориентировал на развитие «духовных и физических сил, воспитание полезных, энергичных граждан», в процессе совершенствования общественных инстинктов. Социал-либеральный подход²⁵ (П.И. Новгородцев, Б.Я. Кистяковский и др.) акцентировал «право как ценностную норму, фактор, средство и институт общественного воспитания». Кадетский подход (И. Ильин, П. Миллюков) придавал большое значение политической мотивации в общественном воспитании, построенном на научных основах. Социальное воспитание как компонент политических программ среди прочего было направлено на формирование гражданской позиции личности, а через это – на складывание гражданского общества в России, что тоже способствовало развитию интерпретативно-понимающего содержания социального воспитания.

Интерпретативно-понимающая направленность социально-политического образа социального воспитания реализовывалась в связи с необходимостью решения вопроса всеобщего, демократического начального образования, ставшего, по мнению П.Ф. Каптерева, «главным социально-педагогическим вопросом со второй половины XIX века». Оно становится и важнейшей социально-политической задачей общества²⁶. «Сила страны не в пространстве, даже не в числе жителей, а тем менее в количестве войск, – писал В.П. Вахтеров, – сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудолюбивых, стойких деятелей, а это дело воспитания и образования»²⁷. В постановлениях и резолюциях

²⁵ См. подроб.: Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. – М., 2003; Пролетова, Т.С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России / Т.С. Пролетова. – М., 2003.

²⁶ См. подроб.: Бунин, Ю. О расходах земства на народное образование / Ю. Бунин // Вестн. воспитания. – 1902. – № 4. – С. 3 – 10; Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: ист.-пед. очерк / С.Ф. Егоров. – М., 1987; Михайлова, М.В. Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX вв.) / М.В. Михайлова. – М., 1993; Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма: малоисследованные проблемы и источники: сб. науч. тр. – М., 1980; Организация образования в сельской местности России (ист. очерк). – М., 1993; и др.

²⁷ Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М., 1916. – С. 5.

всероссийских и областных съездов по вопросам народного образования²⁸, на страницах более чем 300 педагогических журналов была сформирована стратегия общественного воспитания как широкой деятельности, способствующей развитию личности, «возбуждающей» в ней «самодеятельность, любовь к труду и творческие склонности, чувство товарищества и общественности»²⁹.

Педагогический образ социального воспитания находит свое воплощение в формировании идеи о воспитании, подготавливающем к гражданскому общежитию, сосредоточенном на разработке нравственного чувства: достоинства, гражданственности, солидарности.

Нормативно-объясняющий педагогический образ социального воспитания во взглядах И.И. Бецкого (XVIII век) на ценностно-целевом уровне обусловлен идеями европейских философов, общественных деятелей эпохи Просвещения, в связи с чем проблема взаимоотношения общества, государства и личности решается у него на принципах сциентизма. Механицизм в понимании природы общества, отвлеченная идея воспитания любви к человечеству вообще, оторванная от конкретных условий проживания человека, его социальной среды составила методологическую базу теоретизации проблем социального становления личности. Главной чертой «нового человека» мыслилось, с одной стороны, отсутствие тех отрицательных свойств, которые были характерны для современников, а с другой – стремление служить на пользу государству (законопослушание, преданность Отечеству). Иде-

²⁸ В период с 1900 по 1917 гг. в России состоялось 49 Всероссийских педагогических съездов и съездов по народному образованию.

²⁹ См. подроб.: *Красновский, А.А.* Русская педагогическая мысль накануне революции (Итоги окружных съездов в 1916 г.) / А.А. Красновский // Новая школа. – 1918 – № 3. – С. 35 – 49; *Рукавишников, К.В.* Систематический указатель к трудам первых четырех съездов представителей исправительных заведений для малолетних / К.В. Рукавишников. – М., 1897; *Синицкий, Л.Д.* Из итогов социально-педагогического движения / Л.Д. Синицкий // Вестн. воспитания. – 1915. – № 7. – С. 1 – 46; *Степанский, А.Д.* Научные сообщества и съезды России на рубеже XIX и XX вв. и литература вопроса // Источниковедческие и исторические аспекты русской культуры: сб. ст. – М., 1984. – С. 187 – 210; *Чарнолуцкий, В.И.* Съезды по народному образованию: сб. пост. и резолюций всерос. и обл. съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного и дошкольного) с подробным сводным алфавитным указателем содержания / В.И. Чарнолуцкий. – Пг., 1915; и др.

ал человека-гражданина, преданного самодержавию, диктовал и выбор средств его достижения – соответствующее сословное воспитание, его особенность по И.И. Бецкому, – изолированность от окружающего мира и старых отношений, чтобы они не могли влиять на новое поколение. Для социально-воспитательной концепции И.И. Бецкого характерна вера во всемогущество воспитания и образования как фактора преобразования людей, «выращивания» их новой благородной породы, способной переустроить общество, что позволяет определить данный теоретический образ социального воспитания, скорее, как нормативный, что проявляется в выборе форм реализации социально-воспитательной идеи (закрытые учреждения-интернаты), методов (изоляция, контроль).

Развитию нормативно-объясняющей направленности педагогического образа социального воспитания способствовали взгляды Н.В. Щелгунова, который опирается, с одной стороны, на принципы материалистической философии и материалистически толкуемую сенсуалистическую теорию познания, а с другой стороны – на учение о социальной детерминированности морали. В результате, как отмечает М.Н. Пеунова, он приходит к выводу, «что нравственные представления, понятия формируются у человека таким же путем, как и другие представления, понятия. В то же время эти понятия социально обусловлены. На основе первичных представлений, расширения их диапазона и развития постепенно формируется нравственное сознание личности»³⁰. В связи с этим Н.В. Щелгунов видел сущность социального воспитания в подавлении в детях «импульсов эгоистических инстинктов» и создании импульсов социальных. Следовательно, задача социального воспитания заключается в том, чтобы «задержать первые и постоянным рядом упражнений воспитать привычку ко вторым»³¹. Основанное на идеях научности и реализма его представление о социальном воспитании акцентировало значимость внешних (общественных) обстоятельств для формирования личности, необходимость воздействия на детей, ценность государственного идеала, зависимость социального поведения от социально-групповой принадлежности, эффектив-

³⁰ Пеунова, М.Н. Этика Н.В. Щелгунова / М.Н. Пеунова. – М., 1978. – С. 145.

³¹ Щелгунов, Н.В. Основы рационального воспитания / Н.В. Щелгунов // Дело. – 1871. – № 8. – С. 39.

ность упражнений в формировании социальных навыков. В результате подобного воспитания будет сформирована привычка «служить интересам общего блага».

Антропологическая установка на рассмотрение педагогических явлений, заявленная К.Д. Ушинским, у которого как отмечал С.И. Гессен, «идеи славянофильской метафизики о самобытной душевной субстанции, составляющей характер народа, сплетаются здесь с демократическими требованиями конкретного и близкого народу воспитания»³², стала основой формирования интерпретативно-понимающего педагогического образа социального воспитания в России. Утверждая целостность педагогического процесса, Ушинский выделяет в качестве составных его компонентов не только преднамеренную воспитательную деятельность (школа, воспитатель, наставники), но и «непреднамеренных воспитателей»: природа, семья, общество, народ, религия, язык: «словом природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий»³³. Целостность человеческого характера, по мнению К.Д. Ушинского, складывается из взаимодействия природного и духовных компонентов (последние формируются под влиянием воспитания и обстоятельств)³⁴. К.Д. Ушинский показывает, что народность в воспитании тесно связана с теми требованиями, которые общество предъявляет к воспитанию. А общественное воспитание ориентировано прежде всего на развитие человека.

Интерпретативно-понимающая трактовка теоретического образа социального воспитания В.П. Вахтерова строится на основе идеи универсального развития, опирающегося на теорию эволюции Ч. Дарвина и социологическую концепцию Г. Спенсера. «Развитие ребенка является результатом влияния <...> двух факторов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды»³⁵. Человек всегда был и остается существом социальным, и его социаль-

³² Гессен, С.И. Основы педагогики / С.И. Гессен. – М., 1995. – С. 334.

³³ См. подроб.: Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – Т.1. – С. 51 – 124; *Он же.* Предисловие к I тому «Педагогической антропологии» // Избр. пед. соч. – М., 1953. – С. 161 – 200.

³⁴ Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1953. – С. 122.

³⁵ Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М., 1916. – Т. 1. – С. 589.

ные инстинкты также требуют развития. Кроме того, развитие личности и общества идет параллельно, но не всегда оптимально и чаще всего, – за счет интересов человека.

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

Гармонизация взаимоотношений личности и общества, по мнению В.П. Вахтерова, должна обеспечить возможность достойного существования, что предполагает «безусловное» принятие обществом каждого человека. Обязанность государства: «...дать образование всем: и талантливым, и малоспособным, необходимо не забыть в этом отношении даже слабоумных, идиотов, глухонемых и слепых, чтобы по возможности и они могли существовать как люди, и не были бы в тягость для своей семьи и своего общества, а могли добывать хлеб трудом собственных рук»³⁶. Важнейшая задача общественного воспитания – соотнесение и гармонизация личных и общественных стремлений, потребностей. Общество не должно поглощать личность, а обязано способствовать ее развитию: «Чем развитее, разнообразнее по своим талантам, самобытнее и сильнее личности, тем выше и общество, из них составленное. И чем выше общественный строй, чем больше общественных связей между отдельными личностями, чем разнообразнее и гуманнее эти связи, тем лучше обеспечено развитие каждой личности»³⁷.

Теоретический образ социального воспитания, представленный в работах П.Ф. Капгерова, достаточно полно и развернуто отражает содержание и организацию социального воспитания как процесса развития социальности в человеке на основе учета и реализации его потребностей, что тоже иллюстрирует развитие интерпретативно-пони-

³⁶ Вахтеров, В.П. Всенародное и внешкольное образование / В.П. Вахтеров. – М., 1917. – С. 72.

³⁷ Он же. Избр. пед. соч. – М., 1987 – С. 345.

мающих характеристик феномена социального воспитания. Общественно-нравственное развитие есть одна из существенных потребностей, сторон развития человека: «...принадлежность члена каждого, даже весьма слабо и несовершенно организованного общества, вроде пастушеского, охотничьего или кочевого; но там оно недостаточно, далеко не исчерпывает общественных связей, возникающих между людьми в более сложных и совершенных общественных союзах»³⁸.

Определяя современный ему период как наивысший расцвет «общественной педагогики», П.Ф. Каптерев уделяет значительное внимание разделению сфер влияния в образовании между государством и общественностью. Государство имеет полномочия в вопросах организации народного образования исходя из собственных задач и потребностей: развитие школьного законодательства, строительство школ, надзор за педагогическим процессом в учебных заведениях и т. п. Именно в этом заключена прерогатива государства, которое «... смотрит на образование со своей особой точки зрения и преследует в организации школ свои интересы»³⁹. Обществу остается иная задача: развитие «подлинно свободного» образования, противостоящего рутине и улучшающего саму педагогику. Тем самым актуализируется развивающий потенциал общественного воспитания.

В данном случае общество понимается как ассоциация родителей, поскольку только создав в обществе отношения, свойственные семейным, можно и должно решить педагогические задачи. Без живого интереса семьи к общественным вопросам, считает Каптерев, трудно воспитать деятельного гражданина. Еще одной формой общественного воспитания является школа, которая должна продолжить начатое и заложенное в семье: «...семья, школы и общество должны идти друг с другом рука об руку, должны поддерживать и восполнять друг друга. Здесь, т. е. в деле образования, нет вопросов только школьных, а есть вопросы семейно-общественно-школьные»⁴⁰.

Взгляды представителей теории «свободного воспитания» (К.Н. Вентцель, И. Горбунов-Посадов, В. Дурюлин, Л.К. Шлегер,

³⁸ Вахтеров, В.П. Указ. соч.

³⁹ Каптерев, П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М., 1913. – С. 39.

⁴⁰ Каптерев, П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 241.

С.Т. Шацкий и др.) способствовали углублению представлений о роли среды и общественности с позиций целостного развития личности ребенка; гармонии личного и индивидуального; роли и места детского сообщества⁴¹. В контексте данных положений формировалась «педагогика среды» С.Т. Шацкого⁴². Несмотря на то что в концепции С.Т. Шацкого термин «социальное воспитание» в этот период не присутствует, можно утверждать, что по сути определение воспитания, которое строится «на основе познанных фактов воздействия среды», есть социальное воспитание.

Воспитательный потенциал внешкольной среды находился в центре внимания зарождающейся теории детского движения, что также является доказательством развития педагогического образа социального воспитания. Так, В. Тотомианц, проанализировав опыт существования детских и юношеских организаций в России, подчеркивал их воспитательные возможности и общественную значимость сельскохозяйственных артелей учащихся, которые создавались по инициативе самих учащихся и оказывали большую помощь населению, приучали молодежь к полезной работе⁴³. С. Лебедев, В. Елецкий и др., описывая трудовые артели («артели учащихся», «артель тружениц», «приют-ясли» и т. п.), отмечают социально-педагогический характер этих явлений как средства физического и духовного становления молодежи⁴⁴. Л. Вишневская относит к явлениям такого же рода петербургские детские клубы, детские площадки, скаутинг⁴⁵. Основные

⁴¹ Н.Н. Иорданский в 1919 г. говорит о представителях «свободного воспитания» (С. Холл, Н. Макмиллан и др.) как выразителях именно социального воспитания.

⁴² См., подроб.: *Фрадкин, Ф.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1993; *Шацкий, С.Т.* Изучение жизни и участие в ней // Пед. соч. – М., 1964. – Т. 2. – С. 286 – 305.

⁴³ *Тотомианц, В.* Детские и юношеские организации / В. Тотомианц // Вестн. воспитания. – 1916. – № 7. – С. 146 – 162.

⁴⁴ *Елецкий, В.* О трудовых дружинах учащихся для оказания помощи в полевых работах семьям, призванных на войну / В.О. Елецкий // Русская школа. – 1917. – № 6. – С. 55 – 75; *Лебедев, С.* Трудовые дружины учащейся молодежи в деревне / С. Лебедев // Русская школа. – 1911. – № 1. – С. 26 – 35.

⁴⁵ См., напр.: *Вишневская, Л.* Внешкольные занятия у нас и в Швеции / Л. Вишневская // Русская школа. – 1911. – № 9. – С. 1 – 4; *Романов, А.П.* Возникновение первых детских клубов в России / А.П. Романов // Вопр. ист. пе-

задачи подобных организаций – привнесение в детскую жизнь «социального элемента, путем разносторонней подготовки», развитие “творческих способностей”, дать возможность молодежи «уверовать в свои силы»⁴⁶.

Стихийное детское движение, механизмы, действующие в нем, становятся предметом внимания О.И. Пантюхова, И.Н. Жукова, Г. Захарченко, обосновавших основы российского скаутского движения. Современники (В.А. Попов, В.С. Преображенский) выделяли эмоционально-нравственные, религиозные аспекты скаутизма, самовоспитывающую, самообразующую деятельность, формирующую позицию субъекта своего «Я», индивидуальные проявления личности, окрашенной социально-гражданственно⁴⁷.

Л.В. Алиева, Н.Ф. Басов, М.В. Богуславский, Л.А. Борисова И.Г. Гордин, А.Г. Кирпичник, М.В. Крупенина, В.А. Кудинов, В.В. Лебединский, И.В. Руденко, др., исследовавшие процесс формирования концепций детского движения в России, определили, что, с одной стороны, детские формирования осуществляли взаимодействие подростков с социальной средой, а с другой – становились важным средством развития личности. Л.В. Алиева, обобщая опыт становления детского движения в России на рубеже XIX и XX веков, делает вывод о том, что постепенно объектом научного познания становятся «процессы общественного развития, реальная окружающая ребенка жизнь с ее ценностями, нормами; активное включение детей в преобразование общества, отстаивание своих прав»⁴⁸.

Содержательный аспект анализа теоретического образа социального воспитания в России дооктябрьского периода позволяет сделать

дагогике. – Томск, 1976. – Разд. 1. – С. 135 – 150; *Третьякова, А.* Детская площадка и ее воспитательное значение / А. Третьякова // *Свободное воспитание.* – 1907 – 1908. – № 4. – С. 59 – 66; и др.

⁴⁶ *Вишневская, Л.* Указ. соч. – С. 2.

⁴⁷ См., напр.: *Жуков, И.* Русский скаутизм. Краткие сведения об организации юных разведчиков / И. Жуков. – Пг., 1916; *Пантюхов, О.И.* Памятка русского разведчика / О.И. Пантюхов. – Пг., 1912; *Попов, В.А.* Бой-скауты. Руководство самовоспитания молодежи по системе «скаутинг» / В.А. Попов. – М., 1917; *Преображенский, В.С.* Бой-скауты, практическое воспитание по системе Баден-Пауэлла / В.С. Преображенский. – М., 1915.

⁴⁸ *Алиева, Л.В.* Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М., 2002 – С. 20.

вывод, что основанием для выделения общественного воспитания становится особенность целеполагания (формирование целей и задач), а также специфика субъектов реализации воспитательной деятельности (семья, община, государство, общество). «Общественное воспитание» определяется через противопоставление «индивидуальному» (Л.Н. Толстой, В.Г. Белинский), «семейному» (М.М. Рубинштейн, П.Ф. Каптерев), «государственному» воспитанию (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров).

Социальное / общественное воспитание складывается в условиях осознания роли и места среды для формирования / развития человека. Среда включает в себя тип общественного устройства (Н.Г. Чернышевский, Н.В. Щелгунов), религиозность (В.В. Зеньковский), образ жизни (В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий), общественные отношения (П.Ф. Лесгафт), культуру (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев), воспитательное пространство учреждения (К.Н. Вентцель), воспитательные организации «внешкольного» просветительского характера (Е.Н. Медынский), общественные организации, в том числе – политические (Н.К. Крупская), семью (М.М. Рубинштейн), образовательно-воспитательные учреждения (И.И. Бецкой, К.Н. Рукавишников), характер местности (В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой) и т. д. Специфическим элементом среды начинает осознаваться детское сообщество, товарищество (С.Т. Шацкий, К.В. Вахтеров, П.Ф. Каптерев и др.). То есть педагогическая теоретическая рефлексия позволила подойти к признанию множественности и разнообразия факторов среды, имеющих различное значение для педагогически организованной социализации человека.

Реализация задач социального воспитания находила свое осуществление прежде всего в сфере образования: школьного (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров), внешкольного (Е.Н. Медынский, В. Чарнолусский), профессионального (К.Н. Рукавишников). При этом необходимо учитывать, что понятие «образование» в социально-педагогических взглядах этого времени понимается широко: не только как непосредственная деятельность по ликвидации неграмотности, но и как привнесение основ культуры в народную жизнь (Е.Н. Медынский).

По мере усложнения задач, возникающих в социализации человека, актуализируется значимость приобретения различных знаний, умений, переживаний, способов мышления и деятельности, позволяющих человеку осознавать и действовать как члену общества, точнее социального опыта как трудового (К.Н. Рукавишников, С.Т. Шацкий), право-

вого (П.И. Новгородцев, Д. Дриль), нравственного (К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой), социально-деятельного (П.Ф. Каптерев, о зарождающемся детском движении), опыта личностной самореализации (В.П. Вахтеров, Л.Н. Толстой).

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

Общественное воспитание предстает не только как принцип реализации воспитательных задач, но и как методика их решения. В ее основу был положен ряд интересных идей: интеграция всех воспитательных сил общества (А.С. Хомяков, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель и др.); учет конкретных местных условий в организации воспитательной деятельности (В.Я. Стоюнин, В.П. Вахтеров, Л.Н. Толстой); децентрализация педагогического дела и передача его в руки местного самоуправления (Н.А. Корф, В.П. Вахтеров, В.И. Герье); формирующая роль детского сообщества в социальном развитии личности (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и др.); создание воспитательных учреждений, которые стали бы целостным воспитательным комплексом, охватывавшим все стороны жизни воспитанников (К.В. Рукавишников, К.Н. Вентцель, И.И. Бецкой). Такими своеобразными социально-педагогическими комплексами были народные дома, вольные школы, сельские гимназии, исправительные учреждения, приюты, детские площадки, народные детские сады, летние колонии и пр.⁴⁹ Как социально-

⁴⁹ См.: Гришаков, Н.П. Трудовая школа. Опыт новой школы в дореволюционной России / Н.П. Гришаков. – Орел, 1923; Красково-Малаховское среднее учебное заведение для детей обоего пола. – М., 1912; Левицкая, Е.С. Школа Левицкой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Е.С. Левицкая; сост. П.А. Лебедев. – М., 1990; Московский городской университет им. А.Л. Шанявского. – М., 1914; Народный дом. Социальная среда, организация и оборудование народного дома. – Пг., 1918; Рукавишников, К.В. Московский городской Рукавишниковский приют: общ., сделанное 31 января 1891 г. / К.В. Рукавишников. – М., 1891; «Сеттлмент». Краткий очерк возникновения и трехлетней деятельности Московского Сеттлмента с 1905 по 1908 г. – М., 1908; Соловьева, Е. Тип новой школы:

воспитательные можно обозначить специальные методики педагогической деятельности в социуме: методика внешкольного образования – Е.Н. Медынский; исправительно-трудовой деятельности – К.В. Рукавишников; методика создания педагогической общины – К.Н. Вентцель и др.

Многообразие духовно-ценностных ориентаций, свойственных российскому обществу в дооктябрьский период, позволяет выделить на содержательном уровне теоретические образы социального воспитания, которым свойственно не только нормативное, интерпретативное, но и нормативно-интерпретативное содержание.

В «нормативном» образе социального воспитания цели и задачи социального воспитания определялись ориентацией на этактистически-значимые ценности: примат общественного – целого, общего – над личным (частным, отдельным); соборность как принцип взаимоотношений отдельной личности и общества, православно-общинный, патриархальный образ жизни (А.С. Хомяков, Н.В. Щелгунов и др.). В связи с этим миссия социального воспитания воспринималась прежде всего в связи с сохранением традиционных норм общественной жизни, достижением государственно-значимого идеала (славянофилы, официальная педагогика) или преобразованием общественного устройства (социал-демократы). Во взглядах общественных деятелей, имеющих отношение к проблемам функционирования системы народного образования (Ив. Лавров, А.А. Мусин-Пушкин, Д.Ф. Трепов, К.П. Победоносцев, В.Г. Глазов и др.), отчетливо прослеживается установка на осознание целей и задач воспитания как политических, исходящих из потребностей государственного устройства. В основе воспитания как государственно-контролируемого процесса должен находиться примат государственно-монархических ценностей («в заветах самодержавия и православия как главнейших исторических устоев»⁵⁰); сословно-классовый подход; доминирование православно-религиозного компонента в воспитании. Результатом подобно организованного социального воспитания должна быть личность законопос-

Доклад, читанный в Лиге народного образования / Е. Соловьева. – СПб., 1907; Тезавровская, Л.С. Народный детский сад Кружка совместного воспитания и образования детей / Л.С. Тезавровская. – М., 1914.

⁵⁰ Мусин-Пушкин, А.А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России / А.А. Мусин-Пушкин. – СПб., 1912. – Т. 2. – С. 329.

лушного гражданина, поддерживающего монархический строй, веру, царя и Отечество.

«Интерпретативный» образ социального воспитания конструировался на основе признания ценностей религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека, примата индивидуального в развитии человека. Социально-религиозные идеи конца XIX – начала XX веков (В.С. Соловьев, В.В. Зеньковский, С.Н. Булгаков, Н.К. Рерих, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой и др.) актуализировали представления о роли и месте религии в процессе социализации человека как процессе соприкосновения человека с духовным миром и были неразрывно связаны с формированием «планетарного» сознания, которое должно было стать нравственной основой нового общественного порядка. Ориентация на ценности «приближенности к Богу» предопределяла единство антропологического и бытийно-космического (Н.Ф. Федоров) содержания философствования, что выразилось в итоге в вере в безграничную мощь человеческого разума, устремленного к Творцу, с утверждением бессмертия и абсолютной ценности каждой человеческой личности.

В философии «всеединства» (В.С. Соловьев) возникает проблема интеграции всех сфер человеческой деятельности в единый процесс движения к Добру. Философы стремятся найти формы «солидарности» людей, земные средства их достижения. По их мнению человек объективно уже участвует в едином мировом процессе, в том числе и нравственном. Задача состоит в том, чтобы «невольное участие каждого во всем становилось вольным, все более сознательным и свободным»⁵¹. Причем личное совершенство не может быть отделено от общественного, а личная нравственность – от общественной. Проблема соотношения отдельной личности с обществом решается в ходе исторического процесса осуществления добра, при этом личность не должна быть средством для достижения блага другого лица, класса или общества. Как заметил Л.Н. Толстой: «...закон жизни человеческой есть закон любви, дающий высшее благо как отдельному человеку, так и всему человечеству»⁵². Утверждение понимания человека как центра Вселенной, Космоса, «человека в Боге, а Бога в человеке» стимулировало

⁵¹ Соловьев, В.С. Полн. собр. соч.: в 8 т. / В.С. Соловьев. – СПб., 1897 – 1900. – Т. 6. – С. 232.

⁵² Толстой, Л.Н. В чем моя вера? / Л.Н. Толстой. – Тула, 1989. – С. 254.

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

Философские идеи интуитивизма (А. Бергсон), согласно которым человек развивается благодаря прирожденному стремлению к цельности, непротиворечивости, путем раскрытия его генетически обусловленных сил («философия творческой воли»), стали основой для конструирования социального воспитания как обеспечения неразрывной связи индивидуально развивающегося ребенка с людьми, перерастающей в солидарность с человечеством и выражающейся в творческой и общественной деятельности (К.Н. Вентцель). Личность как человек, обладающий изначально способностью к творческому развитию, не заданными никакими внешними образцами, ничего не заимствующий извне, а воссоздающий из самого себя свое внутреннее духовное богатство. Среда рассматривается К.Н. Вентцелем как важнейший фактор «пробуждения» ценностного, этического и поведенческого облика личности, самостоятельной нравственной воли, одно из наиболее важных средств создания высших духовных ценностей жизни – свободного творческого взаимодействия ребенка с окружающей средой на почве искания этих ценностей. Стремление внутреннего мира личности к непротиворечивости и гармонии для К.Н. Вентцеля – залог непротиворечивости внешней (социальной) и внутренней (психологической) детерминанты. Процесс достижения этого – «организация цельного опыта жизни».

Во-первых, теория «свободного воспитания» исходит из принципа признания изначальной гармонии между индивидуальностью и миром. Верховная цель воспитания отражает связи индивидуального и социального; по мнению К.Н. Вентцеля, в глубине всякой человеческой индивидуальности заложено тяготение к миру и человечеству.

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

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

В этой связи важным является понимание соотношения коллективного и индивидуального в воспитании. К. Вентцель подчеркивал, что общественное воспитание – это не «воспитание стадности», при котором личность утрачивает свое «Я», а воспитание, проникнутое сознанием того значения, которое имеет свободная индивидуальная личность как наивысшая ценность. Общественное воспитание «...будет поднимать личность от ступени механической и принудительной её солидарности с обществом, до степени её свободной и сознательной солидарности»⁵³. Чем большая гармония достигается в области коллективной воли, тем более свободной и независимой делается индивидуальная воля. «Процесс объединения сознательно действующих личностей в одно планомерно и сознательно действующее коллективное целое есть процесс все большего раскрепощения личностей, процесс большего расширения сферы свободной сознательной деятельности»⁵⁴.

При всей позитивности и гуманизме установок в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля, данные идеи (которые В.В. Зеньковский охарактеризовал как «крайний социально-педагогический утопизм») составляли основу интерпретативного образа социального воспитания, которое ответственно за преобразование общественных отношений

⁵³ Вентцель, К.Н. Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М., 1910 – С. 50.

⁵⁴ Он же. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. – М., 1915. – С. 28.

и которое проблему социальности напрямую соотносит с развитием нравственности как религиозности.

Наряду с существованием теоретических идей, которые можно идентифицировать либо как тяготеющие к нормативному, либо – к интерпретативному образам социального воспитания, в отечественной традиции складываются теоретизации, которые можно оценить как «нормативно-интерпретативные». Существование нормативно-интерпретативного содержания в теоретических образах социального воспитания связано, *во-первых*, с пристальным вниманием российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте (идеи К.Д. Ушинского); *во-вторых* – с признанием сложности социального как сферы жизнедеятельности, включающей в себя все многообразие межличностных отношений; с осознанием важности субъективного переживания общественных процессов и, как следствие, – значимости эмоционально-волевой сферы в социальном становлении личности.

Целеполагание и содержание социального воспитания в нормативно-интерпретативном образе определялись ценностями развития, нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественно-значимой деятельности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров, К.Н. Рукавишников, О.И. Пантюхов). Это нашло свое подкрепление в формировании установки на обеспечение гармонии между личностью и обществом на основе нравственного совершенствования человека в направлении, определяемым общественными требованиями, общественно-полезной деятельностью в развитии социального самосознания, формировании готовности ребенка к жизни в реальных социальных условиях.

Направленность социального воспитания на создание условий для совместных общественных усилий, на снятие противоречий между социальными проблемами и школой, личностью и обществом (В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.) выражалось, по утверждению Н.И. Пирогова, в том, что государство и общество обязаны помогать достижению всецелого, всестороннего развития способностей ребенка⁵⁵. Это впоследствии нашло свое разви-

⁵⁵ Пирогов, Н.И. Школа и жизнь / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М., 1985. – С. 199.

тие у передовых русских деятелей педагогики. П.Ф. Каптерев еще более определенно обозначает эту гуманистическую направленность общественного воспитания, свойственного российской традиции: «Если воспитываемая личность со временем будет членом общества и деятелем в нем, если она свою судьбу свяжет в известной мере с судьбой общества, то последнему не безразлично, какова будет личность будущего гражданина и каков будет характер его деятельности. Таким образом, идеальность воспитания может только выражать связь воспитываемой личности с обществом и в сторону общественности, в ее интересах, направлять борьбу с недостатками личности и все ее развитие»⁵⁶.

По словам А. Шрайбер, «социальное воспитание должно помочь подрастающему поколению <...> установить гармонию между обязанностями к самому себе и обязанностями к другим, между эгоизмом и альтруизмом...», способствовать осознанию гордости, «...что всякий живущий является носителем крошечной частицы мировой души и творческой силы...»⁵⁷. С другой стороны, гармония между личностью и обществом может быть достигнута на основе нравственного совершенствования человека в направлении, определяемым извечными общественными потребностями (П.Ф. Каптерев).

Ценность нравственности как задачи социального воспитания актуализировала проблему формирования и развития «нравственно-социальных отношений» как компоненты социальности. Исследователи (Л.И. Новикова, А.Ю. Гордин, В.Д. Семенов и др.) отмечают, что задачи нравственного воспитания оказываются тесно связаны с проблемой развития и формирования товарищеских отношений⁵⁸. Анализ материалов периодической педагогической печати (статьи О. Шмидта, Г.А. Рокова, Э. Вахтеровой, Н. Василькова и др.), педагогических трудов П.В. Каптерева, К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова и др. позволил сделать вывод о том, что «педагогическая литература конца XIX – начала

⁵⁶ Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 169.

⁵⁷ Шрайбер, А. Социальное воспитание ребенка / А. Шрайбер // Книга о ребенке. Воспитание ребенка. – М., 1912. – Ч. 2. – С. 331.

⁵⁸ См. подроб.: Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории / Л.И. Новикова. – М., 1978; Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М., 1973; и др.

XX века, таким образом, зафиксировала наличие интегральных явлений группового сознания, общественного мнения, настроения, традиций, возникающих в результате взаимодействия детей в школе, обратила внимание на силу их воздействия на личность ребенка⁵⁹. Факторы, образующие неповторимый «моральный уклад», «интеллектуальный облик», «дух класса», «жизненный нерв школы», «чувство товарищества», по мнению В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, К.Д. Ушинского, О. Шмидта, П.Ф. Каптерева и др., представляют мощный потенциал духовного влияния сообщества сверстников на личность ребенка.

Создание соответствующей среды отношений вокруг воспитуемого, детский коллектив, совместная деятельность субъектов по решению социально-значимых задач, игра, детское самоуправление – все это становится мощным средством формирования социально-приемлемого поведения с опорой на внутренний мир человека, его эмоционально-волевой составляющей. Для нормативно-интерпретативного образа социального воспитания характерен широкий круг субъектов: помимо государственных учреждений образования, исправления, внешкольного образования активно привлекаются родительская общественность, негосударственная школа-община, общественные организации, органы местного самоуправления (социальные субъекты); семья, детский коллектив (групповые субъекты); сам воспитуемый (индивидуальные). Важен вывод П.Ф. Каптерева, что общественное воспитание не может заместить собой иные виды воспитания, прежде всего – семейное, но и государственное, религиозное. «Постепенно нарастает, крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее и богаче той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно... когда воспитанию ставятся более широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит, прежде всего, развитию человеческой природы, выявлению всех ее свойств, а не каким-либо специальным общественным це-

⁵⁹ *Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли* / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М., 1973. – С. 80.

лям»⁶⁰. Результат социального воспитания в нормативно-интерпретативном образе – социальность как нравственная активность личности, способной сознательно служить обществу, на принципах гармонии с миром.

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

⁶⁰ *Каптерев, П.Ф. Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – С. 268.*



Глава 2

ТЕОРЕТИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ: СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Эволюция теоретических образов социального воспитания в период с 1917 по 1991 г. в отечественной педагогической мысли происходит в сложных исторических и культурных условиях разрушения традиционных социально-экономических и политических основ бытия человека. Это выразилось в эволюции теоретических образов социального воспитания в советский период, т.е. в отношении науки к понятию «социальное воспитание» (от чрезвычайно широкого содержательного контекста в 1920 – 1930-е гг. до отрицания в последующие десятилетия, к возрождению социально-воспитательной проблематики в 1970 – 1980-е гг.). Данное понятие уточнялось целым рядом социально-педагогических терминов, таких как «широкая социальная педагогика среды», «социально-классовая структура среды», «организованный и неорганизованный педагогический процесс», «детская среда как фактор воспитания», «воспитательное пространство».

Теоретический образ социального воспитания в советский период представляет феномен социального воспитания как достижение стандартизированного социально-одобряемого поведения и одновременно реализацию способности человека быть субъектом социальных отношений; выражен средствами философской, социологической, социально-политической и педагогической операционализации на базе доминирования нормативно-объясняющих оснований.

Ценностно-целевая характеристика теоретического образа социального воспитания связана с доминированием научных идей нормативно-объясняющего характера, соответствующих логике

классической научности индустриального общества, подкрепленной господством марксистской диалектики¹:

- преобразующая сила знания и детерминизм в качестве объяснительного принципа течения социальных процессов;
- развитие личности как процесс изменений, связанный с внутренней или внешней детерминированностью;
- деятельностный подход, утверждающий идею активности человека как субъекта деятельности в преобразовании окружающего мира, ценность общественно-коллективистского начала.

Операциональная характеристика теоретического образа социального воспитания в советский период включала следующие образы социального воспитания:

- социально-философский как обоснование общественно значимой роли воспитания в социалистическом обществе (А.В. Луначарский [292]);
- социологический как обоснование социального контекста осуществления воспитания (М.В. Крупенина [249], В.Н. Шульгин [554], А.Ф. Гастев, С.Т. Шацкий [541], И.С. Кон [230] и др.);
- социально-политический как решение социальных проблем беспризорности и неграмотности (Н.К. Крупская [254], А.М. Коллонгай, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко [300] и др.);
- педагогический как проблему влияния широкой социальной среды на формирование личности (Н.Н. Иорданский [188], Н.К. Крупская, В.Н. Шульгин, А.С. Макаренко, В.Д. Семенов [454], И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский, Л.И. Новикова [369], А.В. Мудрик, Л.И. Уманский [497] и др.).

Содержательная характеристика теоретического образа социального воспитания раскрывает достижение социальности через контролируемый государством процесс социализации человека, в ходе которого происходит обязательное усвоение и соблюдение заданных извне социальных норм и ценностей социалистического образа жизни,

¹ См. напр.: Грэхем, Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л.Р. Грэхем; пер. с англ. – М., 1991; Монозон, Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917 – 1987 / Э.И. Монозон. – М., 1987; Петровский, А.В. История советской психологии / А.В. Петровский. – М., 1967; Огурцов, А.П. Подавление философии / А.П. Огурцов // Суровая драма народа. – М., 1989; и др.

а также через процесс социальной самореализации на основе накопления социально-значимого опыта и формирования межличностных отношений.

* *
*

Формирование такого обобщенного теоретического образа социального воспитания в советский период связано, как уже было отмечено, с господством позитивистского, сциентистского общенаучного подхода: «...советский диалектический материализм как философия науки, – пишет Л.Р. Грэхем, – представляет собой попытку объяснить мир, основанную на следующих принципах: все существующее реально, эта реальность состоит из материи-энергии, а эта последняя развивается в соответствии со всеобщими правилами или законами»². Именно эта установка задала *нормативно-объясняющую направленность ценностно-целевого аспекта* теоретизации проблем социального воспитания.

Прежде всего это нашло свое выражение в подходах к решению проблемы развития человека, которое представляли как процесс: 1) естественный (созревание и рост); 2) квазиестественный (накопление жизненного опыта); 3) искусственной деятельности (целенаправленное формирование); 4) и то, и другое, и третье одновременно. Как итог развития – это процесс происхождения и становления какой-либо структуры индивида или социума³, сквозь призму изменений, которые так или иначе связаны с внутренней или внешней детерминированностью. Психологические идеи, развиваемые в русле марксистской идеологии (К.Н. Корнилов, А.Б. Залкинд и др.), обосновывали воздействие среды как устойчивого фактора формирования личности; влияние идей И. Павлова способствовало пониманию процесса приспособления к среде при помощи выработки навыков соответствующего поведения. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др. были едины в подчеркивании решающего значения социальной среды для процессов формирования человеческой психики, убеждены в том, что свойства и черты человеческой личности должны объясняться в рамках тех

² Грэхем, Л.Р. Указ. соч. – С. 29.

³ Миклин, А.М. Проблема развития в современной марксистской философии: (обзор современной литературы) / А.М. Миклин // *Вопр. философии.* – 1980. – № 1. – С. 85.

социальных отношений, в которых существует человек. Так называемая «биосоциальная проблема» приобретала ко всему прочему ярко выраженное идеологическое и политическое значение⁴.

Признание сторонниками антрополого-гуманистического направления (А.А. Фортунатов, А.П. Болтунов, С.А. Левитин, Л.Д. Сеницкий) материалистического толкования природы человека, социального детерминизма как основы развития индивидов вело к утверждению активно-деятельностной сущности человека⁵ как субъекта деятельности в преобразовании окружающего мира, повышению ценности общественно-коллективистского начала. Человек выступает как личность, сознательно определяя свое отношение к окружающему, и проявляя свою социальную значимость, свою человеческую сущность для других людей. Основой процесса становления личности является деятельность, которая служит постоянным субстратом ее развития, обеспечивая личности выход за пределы своих возможностей⁶. По мнению М.М. Рубинштейна, активно-деятельностная природа человека выступает важнейшим проявлением личности, а стимулы внешней среды – побудителями ее генетически обусловленных качеств. И в последующие десятилетия (как отмечает Л.Р. Грэхем до конца 1960-х гг.), например, большинство советских психологов и педагогов подчеркивали возможность формирования у детей свойств и талантов путем создания соответствующих социальных условий.

⁴ Известная дискуссия «природа – воспитание» (1971) на страницах журналов «Новый мир» (П. Симонов, В.П. Эфроимсон, Б. Астауров), «Вопросы философии», «Вестник АН СССР» (Н.П. Дубинин, И.Т. Фролов) – одно из доказательств этого. В период с 1970 по 1977 год только два журнала «Вопросы философии» и «Философские науки» опубликовали более 250 статей, обзоров и комментариев на эту тему. В 1975 и 1977 гг. состоялись две Всесоюзные конференции, посвященные проблеме соотношения биологического и социального.

⁵ См. подроб.: *Левитин, С.А.* Трудовая школа. Теория и принципы / С.А. Левитин. – М., 1919; *Сеницкий, Л.Д.* Трудовая школа, ее принцип, дороги и идейные корни в прошлом / Л.Д. Сеницкий. – М., 1922; *Фортунатов, А.А.* Теория трудовой школы в ее историческом освещении / А.А. Фортунатов. – М., 1926; и др.

⁶ См. подроб.: *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980.

Нормативно-объясняющие основания формирования теоретического образа социального воспитания «задавались» жесткими рамками марксистской идеологии, что зафиксировано в программных документах Коммунистической партии и Советского государства с первых лет образования. Как подчеркивает Л.А. Степашко, постепенно «наметились тенденции жесткого определения качеств личности, формируемых в педагогическом процессе, отношения к человеку с точки зрения его “нужности”, “полезности” советскому обществу – носителю социальных, прежде всего “производственных” функций, – утрачивалось представление о самоценности личности, отчетливо сформулированное в “Декларации о единой трудовой школе” (1918)»⁷. Безраздельное господство коммунистической идеологии (коммунистической морали как регулятора духовно-нравственных ситуаций), нетерпимость к инакомыслию, возведение в абсолют партийно-классового подхода – все это привело к постепенному подавлению идей гуманизма, либеральных тенденций как в общенаучном контексте, так и в собственно педагогическом.

Общество и социальное трактуются как внешняя среда, приобретающая в данном случае значение окружающих человека общественных, материальных и духовных условий, в которых разворачивается его формирование, существование и деятельность. Среда либо просто отождествлялась с общественно-экономической системой, либо выступала как сумма коллективов и групп, в которых пребывает человек⁸.

Постепенный отказ от целостного рассмотрения человека привел к утверждению значимости отдельного компонента – социального – перед индивидуальным в развитии и функционировании человека. Н.В. Семенова в своем исследовании проблем развития идеи индивидуального и социального в отечественной педагогике показывает, как вследствие идеолого-партийного влияния происходит постепенное противопоставление социального индивидуальному: индивидуальность начинает ассоциироваться с индивидуализмом и

⁷ *Степашко, Л.А.* Отражение становления советской педагогики как официальной теории воспитания в ее основных понятиях и терминах (по материалам публикаций 1920 – 1930-х гг.) / Л.А. Степашко // *Современные проблемы историко-педагогических исследований.* – М., 1992. – С. 112.

⁸ См. напр.: *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1989.

частной собственностью, а потому отрицается как феномен. «Индивидуальность должна была исчезнуть в общем направлении мысли, в общем плане действия, превратиться в “орган” коллективного организма – в социальное»⁹. Любое игнорирование общественной жизни воспринимается как «измена делу коммунизма». В связи с этим насущной становится задача «заставить» уважать социальный характер другого человека, чтобы избежать индивидуализма (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.)¹⁰.

Существование и развитие *интерпретативно-понимающих основ* теоретических образов социального воспитания в первые десятилетия послеоктябрьского периода происходили в русле основных идей антропологического знания, сложившегося в предыдущий исторический период¹¹. Особое место в этом отводилось педологическим идеям (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.С. Залужный, А.Ф. Лазурский, С.С. Моложавый, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо и др.): попытке на основе знаний о ребенке разработать основы комплексной науки, которая стала бы методологией воспитания (учитывая биогенетические и социогенетические теории развития личности).

Понятие Л.С. Выготского «социальная ситуация развития» стало чрезвычайно важным моментом в понимании социального образа жизни ребенка, его социального бытия. Заслуга Л.С. Выготского в том, что он одним из первых заявил, что социальное и индивидуальное

⁹ Семенова, Н.В. Идея о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике 80-х гг. XIX – первой трети XX века / Н.В. Семенова. – Хабаровск, 2006.

¹⁰ См. подроб.: Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994; Народное образование в СССР: сб. документов. 1917 – 1973. – М., 1973; *Современные проблемы истории образования и педагогической науки*: сб. в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – Т. 1. – М., 1994.

¹¹ См. подроб.: Богуславский, М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М., 2002; *Он же*. Генезис гуманистической парадигмы образования: проблемы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63 – 70; Вендровская, Р.Б. Отечественная школа 20-х гг.: (в поисках педагогического идеала) / Р.Б. Вендровская. – М., 1996; Корнетов, Г.Б. Указ соч.; Пряникова, В.Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20 – 30 гг. XX в.) / В.Г. Пряникова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 88 – 94; и др.

в развитии ребенка не противостоят друг другу как отдельно функционирующие внешнее и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна»¹². Социальное есть не просто влияние среды, а источник развития личности. Такое утверждение Л.С. Выготский связывал с понятием «переживание», которое является «индикатором» проявления взаимодействия внешней среды и внутренних сил ребенка: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды».

Дальнейшее развитие интерпретативно-понимающих основ формирования теоретических образов социального воспитания происходит по мере применения в отечественной науке комплексных методов исследования (Л.П. Буюева и др.); распространения методологии системного подхода (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Г.П. Щедровицкий, Ю. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин и др.); проникновения идей кибернетики в педагогику (С.Л. Соболев, А.Н. Колмогоров, А.Д. Урсул и др.); становления идеи рассмотрения социального творчества как неотъемлемого компонента социальной жизни; обращения психологии к проблематике соотношения индивидуального и общественного в аспекте личностного развития человека (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская и др.); обращения к проблемам социализации (Г.М. Андреева, С.С. Батенин, И.С. Кон, Ю.А. Левада, А.А. Петровский, Б.Д. Парыгин и др.).

Все это способствовало утверждению необходимости и возможности гармонии личности и общества, в которой свободная, инициативная личность сознательно воспринимает мир, осознает свою принадлежность к обществу и одновременно свою независимость от него, сознательно совершает свой нравственный выбор как социальный.

Так, признание значимости «природных» факторов в развитии человека (В.П. Эфроимсон, Б. Астауров, И.Т. Фролов, Н.П. Бочков) содействовало постепенному складыванию представлений о личности

¹² *Выготский, Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // *Собр. соч.*: в 6 т. — М., 1983. — Т. 3. — С. 146.

как об «индивидуальном уровне общественного бытия» (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, И.В. Равич-Щербо, В.А. Крутецкий и др.). Не отрицая значения внешней детерминации личной жизни человека, психология начинает уделять внимание позиции человека как общественного субъекта. Использование термина «субъективное» означает для С.Л. Рубинштейна уникальность человека, присущая и психике и познанию: «человек находится внутри бытия, а не только внешне его сознанию. В этом отношении бытие обступает нас со всех сторон»¹³. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что вообще неверно всякое рассуждение, которое выходит за пределы альтернативы: либо все изнутри, либо все извне, либо общественно заданные способы деятельности вовне, либо морфология тела изнутри. Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое – прежде всего предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое, нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящих ему (а не внутри находящейся) его собственной природности и его же собственной социальности.

Обращая внимание на необходимость комплексного подхода к восприятию личности, Л.П. Буюва соглашается с необходимостью социального контекста как интегрирующего биологические и психологические свойства личности в социальную направленность. Однако акцент делает на том, что «важно, какие именно потребности, интересы и мотивы движут человеком, на что направлены его воля и энергия, как соотносятся потребности, интересы, идеалы личности и общества. Каково социальное содержание чувств, мыслей человека, что именно переживается как доброе, справедливое, прекрасное, что вызывает предмет мечтаний и вдохновения...»¹⁴, т.е. все состояния и процессы, которые актуализируют субъективный момент проживания внешнего социального плана.

Развивая идею субъективности личности, К.А. Абульханова-Славская вслед за В.Н. Мясищевым использует категорию «отношение»,

¹³ Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 262.

¹⁴ Буюва, Л.П. Формирование личности как социально-педагогическая проблема / Л.П. Буюва // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буювой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М., 1974. – Ч. 1. – С. 26 – 27.

которое опосредует жизнедеятельность личности, ее общение и деятельность. «Только понятая через совокупность этих разных отношений к миру, личность может рассматриваться в своем отношении к деятельности. Анализ этого отношения возможен только на основе предварительного различения активности личности и ее деятельности»¹⁵. Соглашаясь с исходной диалектико-материалистической установкой об общественной сущности личности (как части коллективного субъекта), одной из важнейших форм включения личности в деятельность следует считать формирование личностного отношения к деятельности. В этом случае актуализируется весь комплекс субъективных проявлений (жизненные ценности, субъективные потребности, чувственно-практический характер деятельности и пр.), от которых зависит успешность ее общественного существования.

Обращение к возможностям системного подхода (Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Э.Г. Юдин и др.) позволило расширить представление о социальном аспекте воспитания с позиций внимания к неформализованным связям, групповым процессам как составляющим социальную систему.

Исследования проблем социализации во второй половине XX столетия способствовали пониманию неоднозначности среды, ее многослойности, что привело к распространению психологических и социально-психологических толкований социализации. Для отечественных теорий социализации характерным стало выявление активного, преобразующего начала в социальном взаимодействии личности и общества (Г.М. Андреева, С.С. Батенин, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.). Г.М. Андреева выделяет активный (социально-преобразующая деятельность человека) и пассивный (усвоение накопленного человечеством социального опыта во всем многообразии его форм и проявлений) компоненты социализации. Б.Д. Парыгин придерживается во многом сходной точки зрения, указывая, что «Социализация немислима без активного участия самого человека в процессе освоения социального опыта и культуры...»¹⁶. В свою очередь С.С. Батенин отмечает, что краеугольными моментами изучения социализации являются: *во-первых*,

¹⁵ Абульханова-Славская, К.А. Указ. соч. – С. 322.

¹⁶ Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – С. 148.

«признание человека не только объектом, результатом, но и субъектом социализации»; *во-вторых*, признание универсальности процесса социализации, основывающегося на том, что «это процесс не одностороннего воздействия общества на индивида, а взаимодействие их как двух структурных элементов человеческой родовой природы»; *в-третьих*, осознание того факта, что в социализации «содержится не только механизм воздействия общества на индивида, наполнения его социальным опытом, но и механизм образования, накопления и функционирования самого этого опыта»; *в-четвертых*, «универсальность процесса социализации заключается в становлении человека как целостности, как системы взаимодействия всех структурных образований, составляющих его природу»¹⁷.

Следовательно, для ценностно-целевой характеристики теоретических образов социального воспитания советского периода в целом свойственно особое внимание к выяснению особенностей социального компонента в жизни общества и человека на основе как нормативно-объясняющих, так и интерпретативно-понимающих научных идей.

Приведем характеристику обозначенных выше и полученных в результате *операционального анализа* предметно-понятийных образов социального воспитания.

Социально-философский образ социального воспитания, просуществовавший в первые десятилетия советской власти, с позиций марксистско-ленинской идеологии обосновывал общий подход к необходимости и возможности существования социального воспитания как явления социальной жизни, в его связях и отношениях с общими процессами бытия.

Историко-философский характер присущ взглядам А.В. Луначарского на социальное воспитание («О социальном воспитании», «Социологические предпосылки советской педагогики» и др.). Представление А.В. Луначарского о роли социального воспитания складывается на основе этических, социальных взглядов марксизма и традиций раннего социал-утопизма (по мнению И.Н. Андреевой, это подражание концепции утопических идей Платона и Т. Мора). Характеристика индивидуального начала как носителя буржуазности («Для нас, – писал А.В. Луначарский, – индивидуальность сама возникает из общественности, является фактически ее частью,

¹⁷ Батенин, С.С. Человек в его истории / С.С. Батенин. – Л., 1976. – С. 36.

зависимой от целого») приводит А.В. Луначарского к трактовке социального воспитания в связи с необходимостью «построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которых доминировала бы гармония. Для этого надо, чтобы все вновь вступающие в жизнь граждане сразу же подготовлялись стать соответствующими элементами целого»¹⁸. Вопрос о воспитании рассматривался как содружество всех людей для блага всех. Нормальное воспитание есть социальное с точки зрения о целях воспитания, противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием отпадает. Разъясняя эту позицию, А.В. Луначарский подчеркивал, что надо развивать человека как гражданина, т.е. такую личность, которая умеет «содружествовать», которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. Данный образ имеет нормативно-объясняющую направленность.

Социологический образ социального воспитания связан с разработкой вопросов социализации человека как социального контекста для осуществления воспитания. Диалектико-материалистическая методология, доминировавшая в социологических подходах (особенно это очевидно в 1920–1930-х гг.)¹⁹, стала основой понимания среды как важнейшего, воздействующего компонента формирования новой социалистической личности (М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий, А.Ф. Гастев и др.). Среда отражает микрохарактеристики общества: социальную структуру, общественно-политические и экономические отношения, государственные институты социализации (школа, детская общественная организация). П.П. Блонский уточняет понимание среды с позиций педологии, утверждая целостность окружающей природы и общественной среды (семья, школа, улица, город, страна и весь культурный мир), в центре которой – сам ребенок.

Все перечисленное нашло свое выражение в образе социального воспитания как «педагогике среды», в которой ученые усматривали

¹⁸ Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М., 1976. – С. 63.

¹⁹ См. подроб.: Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в моделировании / Ю.С. Мануйлов // Моделирование воспитательных систем: теория – практике / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М., 1995; Гурова, Р.Г. Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. – М., 1981; Развитие личности в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – М., 2001.

важнейшие педагогические явления и влияния. Проблемы социального становления личности рассматривались в зависимости от учета количественных показателей среды, определения ее воспитательного потенциала. Изучение и определение роли среды для воспитания – в этом заключалась необходимость «педагогизации среды» как важнейшей задачи социального воспитания: «изучая – педагогизировать и педагогизируя – изучать». Выработанная в Институте методов школьной работы (М.В. Крупенина, С.М. Ривес, В.Н. Шульгин) система показателей и измерителей среды позволяла определить педагогический фон, несущий личностно-средовый контекст, для отбора содержания, методов, форм организации работы²⁰. Здесь социальное воспитание фактически «заменяет» собой весь процесс социализации. Кардинальное преобразование воспитания как «своеобразной практики общественно-го развития» должно привести к новым формам организации общественной жизни и новому типу государственности (В.Н. Шульгин), что свидетельствует о нормативно-объясняющей направленности данного образа.

В 1970-е гг. в трудах Г.М. Андреевой, В.С. Мухиной, И.С. Кона и других отечественных исследователей воспитание рассматривается в связи с общим процессом социального становления человека. Благодаря социально-психологическому аспекту в этих концепциях особое внимание уделено социализирующим функциям непосредственного окружения человека (группа сверстников, микросоциум, субкультуры, внутригрупповые процессы). Так, И.С. Кон обращает внимание на множественность и определенную рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, что не только повышает степень автономии формирующейся личности, усиливает ее преобразовательный потенциал в освоении социальных ролей и правил, но и создает определенную «неподконтрольность» традиционным воспитательным воздействиям. Акцентирование активной позиции человека в ходе социализации предполагает определение объема знаний, навыков, ценностей, передаваемых от поколения к поколению

²⁰ См. подроб.: *Крупенина, М.В. Основы социального воспитания / М.В. Крупенина //* *Вопр. пролетарской педагогики.* – М., 1925. – Вып. 2; *Просветова, Т.С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России / Т.С. Просветова.* – М., 2003; *Педагогика среды и методы ее изучения /* под ред. М.В. Крупениной. – М., 1930; и др.

и усложнение процессов этой передачи – все это позволяет говорить о тенденции социологического образа социального воспитания интерпретативно-понимающей направленности.

Социально-политический образ социального воспитания складывается в связи с изменениями социально-политической и культурной ситуации. Постановления, декларации («Основные принципы единой трудовой школы РСФСР», 1918 г., «Положение о единой трудовой школе РСФСР», 1918 г. и т.д.) и другие документы коммунистической партии и советского правительства²¹ позволяют представить социальное воспитание как государственно-значимый процесс: необходимость привлечения детей к социалистическому строительству, подготовка к активному участию в демократических формах управления общественной жизнью; перевоспитание непролетарских слоев населения; контроль за развитием социальных инстинктов и влечений. Обоснование подобных ориентиров напрямую связывалось со спецификой социализма как общественного строя. Тезисы доклада Совнаркома (1921 г.), например, фиксировали «народное просвещение как вид, а социальное воспитание – разновидность хозяйственной деятельности»²². Согласно этому документу «конечная цель социального воспитания, как и хозяйственной деятельности, определяется конечной целью социально-экономического и политического развития». Для обозначения общероссийского государственного органа, основной функцией которого являлось координированное управление всеми детскими и образовательными учреждениями (детсадами, детплощадками, школами первой и второй ступеней, детскими домами, учреждениями для детей с ограниченными возможностями), а также – собственно «институтами социального воспитания» – учреждениями для трудновоспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет, использовалось понятие «Главсоцвос», которое на местах озвучивалось просто как «соцвос».

Социально-политический образ социального воспитания отражал представления о социальном воспитании как способе решения глобальной социальной проблемы – беспризорности и сиротства. Идеологическая доктрина об устройстве социального обеспечения детей за-

²¹ См., напр.: КПСС о культуре, просвещении и науке: сб. док. – М., 1963; Народное образование в СССР: сб. док. 1917 – 1973. – М., 1973; и др.

²² Государственный Архив Новосибирской области (ГАНО), ф. 1053, оп. 1, д. 198, л. 5.

ключалась в передаче всей ответственности за призрение малолетних государству²³, которое должно было взять на себя воспитание и материальное обеспечение всех без исключения детей, чтобы освободить их от влияния семьи и создать новый тип людей, способных построить коммунистическое общество (Ф.Э. Держинский, А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский). Поскольку проблема беспризорности в этот период становится одной из важнейших, то ее решение рассматривается как важнейшая социально-политическая задача, к решению которой были привлечены и педагогические средства.

Борьба с беспризорностью и безнадзорностью стала соотноситься с содержанием социального воспитания как продолжение традиции призрения²⁴. Как отмечает в своем исследовании А.О. Катионова, теоретическим обоснованием социального воспитания как призрения стал широкий комплекс идей теории «моральной дефективности» (П.Г. Бельский, А.И. Грабаров и др.), взглядов представителей русского зарубежья (В.В. Зеньковский и др.), а также – официальных взглядов советской педагогики (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, В.П. Кашенко и др.)²⁵. Идеи С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко были рассчитаны на то, чтобы изолировать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям нового социалистического общества – в этом нормативно-объясняющая направленность теоретического образа.

²³ См. подроб.: *Бадя, Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994; *Дорохова, Т.С.* Развитие социальной педагогики в 20-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Дорохова. – Екатеринбург, 2001; *Иванов, В.Д.* Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции / В.Д. Иванов. – М.; Л., 1932; *Катионова, А.О.* Социальные и психолого-педагогические основы организации призрения детей в России в 20–30-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.О. Катионова. – СПб., 2003; *Коллонтай, А.* Общество и материнство / А. Коллонтай. – М., 1918; *Семенов, В.Д.* Коллектив трудных подростков: его функции и воспитательные возможности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Д. Семенов – М., 1971; и др.

²⁴ См. напр.: *Галагузова, М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998 – Вып. 3. – С. 168 – 184.

²⁵ *Катионова, А.О.* Указ. соч.

Педагогический образ социального воспитания в советский период представлен как нормативно-объясняющими, так и интерпретативно-понимающими характеристиками.

В формировании нормативно-объясняющего педагогического образа социального воспитания особую роль сыграли взгляды Н.К. Крупской, которая рассматривала общественное воспитание как возможность формирования нового человека в условиях «истинно демократической» школы, готовящих людей «умеющих строить общественную жизнь». Развитие «общественных инстинктов», умений, знаний – основное содержание такого воспитания. Н.К. Крупская разрабатывала понятие «общественное воспитание» как педагогическую категорию, соотнося ее с иными педагогическими понятиями: «индивидуальное воспитание», «воспитание в узком смысле», «воспитание в широком смысле»²⁶. Признавая социальную детерминированность формирования личности, ее обусловленность экономикой и политикой как закономерность воспитания, Н.К. Крупская поставила вопрос о необходимости «марксистского анализа» социальной стороны воспитания, чтобы эффективнее добиваться поставленных социальных целей.

В самом общем виде в педагогическом образе социального воспитания (А.И. Ульянова-Елизарова, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин и др.) закрепляется нормативно-объясняющее признание необходимости целенаправленного формирования общественно-непротиворечивого поведения человека общественными, государственными, коллективными средствами. Цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей.

«Общественное воспитание, – писала Н.К. Крупская, – складывается из воспитания: 1) общественных инстинктов; 2) общественного сознания и 3) общественных навыков»²⁷. Сущность и содержание такого воспитания заведомо противопоставляется семейному, индивидуаль-

²⁶ Крупская, Н.К. Воспитание / Н.К. Крупская // Пед соч.: в 6 т. – М., 1979. Т. 3. – С. 368 – 385; *Она же*. К вопросу о целях школы / Н.К. Крупская // Там же. – М., 1978. – Т. 2 – С. 172 – 173; *Она же*. Общественное воспитание / Н.К. Крупская // Там же. – С. 155 – 160.

²⁷ *Она же*. Общественное воспитание / Н.К. Крупская // Там же. – С. 155.

ному и пр. Складывается убежденность во всемогуществе целенаправленного педагогического вмешательства в процессы формирования личности. В силу того, что при социализме противоречия между индивидуальным и общественным отпадают, признается тот факт, что «нормальное» воспитание и есть социальное (А.В. Луначарский)²⁸.

Нормативно-объясняющее содержание присуще педагогическому образу социального воспитания М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина. Прежде всего социальное воспитание они определяют как целенаправленный процесс приобретения «целого ряда условных рефлексов» достаточной тренировкой, «упражняемости в восприятии внешних раздражителей и правильных реакций на них со стороны организма»²⁹.

Значительное место в их работах занимала разработка модели школы («школа – производство»), наиболее отвечающей запросам среды и задачам воспитания активных строителей нового общества. «Чем больше школа учит на основе общественно-необходимой работы, на основе не игрушечного, а всамделишного труда, – отмечали В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина, – тем больше она наша, но тем более она учит на фактах, собранных вне школы, на деле, протекающем вне ее стен, на работе, совершаемой ребятами в обстановке, окружении, но не в школе»³⁰.

Педагогический образ социального воспитания в советский период развивается за счет разработки вопросов детского движения (В.А. Зорин, Ф.Ф. Королев, Н.К. Крупская, В.С. Ханчин и др.), которое Л.В. Алиева рассматривает как субъект социального воспитания. Используя идеи скаутизма (патриотизм, нравственность, общение, самодеятельность) в сочетании с идеологией коммунистического движения, сторонники концептуализации детского движения акцентировали ценность приобщения детей к общественной жизни, самоуправлению, трудовым процессам, науке, улучшению окружающей жизни³¹, что способст-

²⁸ Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М., 1976.

²⁹ Крупенина, М.В. Основы социального воспитания / М.В. Крупенина // Вопр. пролетарской педагогики. – 1925. – Вып. 2. – С. 40.

³⁰ Крупенина М.В. В борьбе за марксистскую педагогику / М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин. – М., 1929 – С. 31.

³¹ См. подроб.: Алиева, Л.В. Указ соч.; Басов, Н.Ф. Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России (нач. XX в. – 90-е гг.) / Н.Ф. Басов. – Кострома, 1997; Богуславский, М.В.

вовало углублению содержания социально-воспитательных задач. «Детская общественность» как форма социального воспитания (Н.К. Крупская) становится «неотъемлемой частью советской общественности в деле коммунистического воспитания детей» (постановление ЦК ВКП (б) от 25 июня 1928 г. «О состоянии и ближайших задачах пионердвижения»).

Интерпретативно-понимающий образ социального воспитания как попытка удержать связь между дореволюционной и послереволюционной традициями теоретизации находим во взглядах Н.Н. Иорданского. С одной стороны, очевиден образ социального воспитания, который основан на традиционной для дореволюционного понимания идее развития человека в среде (1919 г.: «социальное воспитание» не должно быть подменено «социалистическим воспитанием»³²). С другой стороны, влияние исторического момента проявилось в постепенном сужении содержания социального воспитания до решения социальных проблем: беспризорность, строительство социалистического общества (1923: «социальное» как «социалистическое»³³).

Мотив целостности и развития выразился в обосновании самой идеи социального воспитания социально-психологическими факторами (социальные инстинкты, повиновение товарищам, подражание, стремление к самостоятельности) и экономически-бытовыми (осложнение быта и борьба за существование). Отталкиваясь от идеи развития человека и необходимости удовлетворения человеческой потребности в социальном, Н.Н. Иорданский, во-первых, разделяет общественное (социальное) и гражданское (государственное) воспитание, признавая за общественным и бóльший объем и бóльшую широту: гражданское и общественное воспитание – две ступени одного и того же явления в жизни души – проявления инстинкта общественности

Циклы и стадии развития детского движения в XX – первой половине XXI века / М.В. Богуславский // Теория, история, методика детского движения: информ. бюллетень. – Кострома, 2002. – Вып. 4. – С. 96 – 98; Борисова, Л.А. Историко-педагогический анализ детского движения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Борисова. – М., 1993; Руденко, И.В. Введение в педагогику детского движения / И.А. Руденко. – М., 2004; и др.

³² Иорданский, Н.Н. Основы социального воспитания в народной школе / Н.Н. Иорданский. – М., 1919.

³³ Он же. Основы и практика социального воспитания / Н.Н. Иорданский. – М., 1923.

в человеке – существе по преимуществу типа «стадного»³⁴. Направленность гражданского воспитания связана с признанием норм и подчинением им, направленность общественного – с уважением индивидуальных черт человека.

Важными условиями реализации общественного воспитания, по Н.Н. Иорданскому, выступают: общинный образ жизни, реализующийся в школьной обстановке (дежурства по классу, украшения класса, организация бытовых вопросов, детские собрания); активность (трудовая, общественная, нравственная); развитие воли и эмоциональное подкрепление (переживание чувства ответственности за порученное дело и одновременно – умение «жить для себя»); самоуправление.

Механизм реализации общественного воспитания начинается с момента фиксации проявления чувства, через поддержку активности – закрепление его. На это может работать как учебная программа, так и внешкольная деятельность, и вся жизнь в многообразии ее проявлений. Н.Н. Иорданский уделял огромное значение так называемым «мелочам», говоря о том, что «от сложной организационной работы можно устраниваться, а вот от мелочей жизни – никогда»; многогранность и многообразие мелочей жизни позволяют сделать процесс социального воспитания неформализованным, доходящим до каждого человека. Показателен подход педагога к определению значимых сфер жизни ребенка, в которых осуществляется социальное воспитание: поскольку речь идет об удовлетворении человеческой потребности в общности, то средства социального воспитания могут быть актуализированы во всех педагогических процессах через специальное целеполагание. В этом – также интерпретативно-понимающая направленность теоретического образа социального воспитания Н.Н. Иорданского.

Анализ теоретических работ³⁵, посвященных проблеме социального аспекта в концепции А.С. Макаренко, позволяет утверждать, что он выделял целый ряд своеобразных педагогических показателей, харак-

³⁴ Иорданский, Н.Н. Указ соч. – С. 78.

³⁵ См. напр.: Голованова, Н. Социализация и воспитание по «А.С. Макаренко» / Н. Голованова // Народное образование. – 2005. – № 6. – С. 155 – 159; Макаренко, А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А.С. Макаренко // Собр. соч.: в 7 т. – 2-е изд. – М., 1960. – Т. 5; Фрадкин, Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогики / М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский, Ф.А. Фрадкин. – М., 1995; и др.

теризующих социальность воспитания не только в контексте нормативно-объясняющих принципов, но и интерпретативно-понимающих.

Ориентация на характеристики макросоциального (общественные ценности и нормы, значимость внешнего контроля за поведением и пр.) выражаются в признании решающей роли социального фактора в развитии личности; социальной обусловленности и направленности целей воспитания; коллективистской направленности общественного характера воспитания; важности общественного мнения как контроля при формировании воли, характера, поведения. «Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей»³⁶. Соглашаясь с социальной обусловленностью и направленностью целей воспитания, Макаренко утверждал, что воспитание как широкий социальный процесс предполагает учет множества объективно складывающихся отношений ребенка с окружающей жизнью, развитие этих отношений.

Важность микросоциальных характеристик (отношения между педагогом и воспитанниками, эмоциональный фон отношений в коллективе, совместный образ жизни и пр.) выразилась в признании значимости всех обстоятельств жизни человека для его формирования (позитивных / негативных, организованных / стихийных, сознательных / импульсивных, рациональных / эмоциональных и пр.), необходимости их учета и согласования в воспитательном процессе. «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле, — писал А.С. Макаренко, — воспитывает все: люди, вещи, явления, но, прежде всего — люди. <...> Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка»³⁷. Он говорит о необходимости создания такого метода, который, будучи общим и единым, в то же время позволяет каждой отдельной

³⁶ Макаренко, А.С. Выступление на заводе «Шарикоподшипник» 24 октября 1936 г. / А.С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 28.

³⁷ Он же. Пед. соч.: в 8 т. — М., 1985. — Т. 5. — С. 14.

личности развивать свои особенности³⁸. Модель социального воспитания, созданная А.С. Макаренко, была попыткой гармонизации индивидуального и общественного в существовавших социокультурных условиях, что и определяет ее как интерпретативно-понимающую.

Педагогический образ социального воспитания в отечественной педагогике в последующие десятилетия существует имплицитно, рассредоточенный в общем контексте педагогической науки, что затрудняет выделение собственно образа социального воспитания. Однако, начиная со второй половины 1950-х гг., в отечественной педагогике появляются теоретические работы, углубляющие представления о роли и месте среды в развитии личности.

Это было связано с возрастанием социальных функций школы и активизацией воспитательной деятельности всех других институтов воспитания – семьи, внешкольных учреждений, детских и юношеских коммунистических организаций, трудовых коллективов, общественности, средств массовой информации. В «Общих основах педагогики» (1967) дан анализ понятия «воспитание» как явления общественной жизни, подчеркнуто, что педагоги должны учитывать «необходимость четко различать воспитание как объективное социальное явление и воспитание как специально организованную воспитательную деятельность»³⁹. Уточнение педагогической сущности понятия «воспитание», в ходе которого передается социальный опыт от одного поколения к другому путем включения воспитанника в систему тех социальных отношений, в которых он живет и действует (В.Е. Гмурман и Ф.Ф. Королев), способствовало углублению представлений о социальном как атрибуте воспитания. Это находит свое выражение в расширении понятийного аппарата, относящегося к проблеме социального существования человека: «социальное формирование личности человека», «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности», «микросреда».

В процессе постепенного становления педагогических идей, ориентированных на понимание естественной гуманистической природы об-

³⁸ См.: Макаренко, А.С. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А.С. Макаренко // Собр. соч.: в 7 т. – 2-е изд. – М., 1960. – Т. 5.

³⁹ Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – С. 96.

разовательной деятельности, на общечеловеческие ценности и идеалы (Ш.А. Амонашвили, Б.З. Вульф, И.П. Иванов, Т.Е. Конникова, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, К.Д. Радина, В.Д. Семенов, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский и др.), в фокус внимания педагогики попадают социальные отношения личности. В педагогической науке, несмотря на официальную установку по реализации идеологического подхода при решении проблем в системе «человек – общество», отрицавшего необходимость развития и реализации субъектности ребенка в процессе социальной жизни и воспитания и признававшего ценность личности только в соотносительности ее со степенью развития типических качеств и общественно значимых поступков, формируются идеи и концепции, которые А.В. Мудрик предлагает определять как «нетоталитарные концепции»⁴⁰.

Именно эти последние «расширяли» предельно идеологизированную, мифологизированную и контролируемую сферу воспитания за счет повышенного внимания к вопросам развития гуманистического потенциала различных воспитательных явлений. Данные нетоталитарные концепции являлись, по сути, выражением «личностного знания» (М. Полани), поскольку имели субъективный смысл и несомненное ценностное измерение. Благодаря этому ценностному отношению или своеобразному «ценностному фильтру» в отечественной педагогике 60 – 70-х гг. формировался образ социального воспитания, который, не противореча официальным установкам, направленным на гармоничное развитие личности, активную – деятельностную – позицию личности в окружающей жизни, вместе с тем развивал положения, касающиеся значимости субъективной интерпретации социальных процессов, специфики субъективного переживания человеком своей социальности; роли ценностей внутреннего мира человека; содержания персонально-групповых взаимодействий, обладающих эмоционально-межличностным значением.

«Нетоталитарность» концепций составила основу для углубления теоретизации проблем социального воспитания. С одной стороны, их сосуществование с общепризнанной системой взглядов и идей, описывающих и прогнозирующих функционирование процесса социального

⁴⁰ Мудрик, А.В. Нетоталитарные концепции школы Л.И. Новиковой / А.В. Мудрик // Воспитание успешно, если оно системно. – Владимир; М., 2006. – С. 18 – 20.

формирования личности с учетом традиций отечественной педагогики; с другой – интерпретация этой традиции в гуманистических ценностях, переопределение смысловых акцентов; все это фактически стало основой для дополнения (или компенсации) эвристического потенциала нормативного (позитивистского, сциентистского) общенаучного подхода интерпретативным.

По мере развития педагогической науки в 1970 – 1980-е гг. усиливается внимание к социальному аспекту воспитания, прежде всего как организации воспитательного процесса с учетом средовых влияний: как педагогическая работа в социуме (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин)⁴¹; как организация воспитательного пространства воспитательной системы (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); как решение задач социализации (И.С. Кон, Г.М. Андреева); как социальное творчество (В.Д. Семенов, И.П. Иванов). Структурирование среды: городской, сельской, микрорайона, внешкольной – заостряет проблему взаимодействия в воспитательном процессе различных субъектов, учреждений (школы и внешкольных и пр.). Интерпретативно-понимающая трактовка социального воспитания способствовала преодолению функциональных подходов к проблеме взаимоотношения школы и среды и пониманию необходимости достижения их органического единства в деятельности (Б.З. Вульф, В.Д. Семенов, В.Г. Бочарова)⁴².

Содержательный аспект анализа теоретического образа социального воспитания в советский период позволяет выделить наиболее существенные связи, свойства и отношения, выражающие сущностные особенности феномена социального воспитания, которые могут быть отнесены к нормативному, интерпретативному и нормативно-интерпретативному содержанию.

Нормативные характеристики феномена социального воспитания в теоретическом образе связаны с ориентацией на ценности социалистического образа жизни, коллективизма, социально-полезной дея-

⁴¹ См. подроб.: *Просветова, Т.С.* Указ. соч.

⁴² См. подроб.: *Бочарова, В.Г.* Воспитательная работа по месту жительства / В.Г. Бочарова, В.В. Дружинин, М.М. Плоткин. – М., 1983; *Семенов, В.Д.* Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д. Семенов. – М., 1986; *Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании: сб. науч. тр.* – М., 1981; *ВНИК «Школа – микрорайон: опыт комплексного социально-педагогического исследования».* – М., 1989; и др.

тельности в советский период (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Крупенина, И.П. Каиров, Л.Е. Раскин); заданы представлениями о детерминированности человека действием окружающей среды. Воздействия социальных факторов выступают как основной фактор формирования человека. Доминирующий ценностный характер социальных проявлений, связей, отношений личности рассматривается только сквозь призму принадлежности к политически и идеологически определенной общественной среде. Социальность как макрохарактеристика становится единственно значимой целью, сферой, источником и регулятором жизнедеятельности человека. Ценность «объективного», внешнего плана социальности определяет необходимость «включенности» личности в общество (коллектив) и с опорой на него.

Целеполагание и содержание социального воспитания в нормативном образе связано с государственным (партийным) заказом, в котором основными проблемами выступали: приобщение к коммунистическим идеям, преданность делу строительства социалистического общества; освоение заданных образцов и норм; подготовка к выполнению социальной роли — члена общества (как государства); формирование общественно-полезных навыков личного поведения (твердость, нестигаемость характера, чувство гражданской чести, долга, осознание своих обязанностей по отношению к другим людям).

Формирование нормативного образа происходит уже в первые десятилетия советской власти, когда представление о сущности социального воспитания основывается на господстве марксистско-ленинской методологии, на признании его отличия и противопоставлении семейному, религиозному и индивидуальному (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская), с постепенной заменой всех иных видов воспитания на единственно возможное в социалистическом обществе — государственное. Фактически все воспитание, которое осуществлялось в тех условиях, было и по сути, и по форме социальным. Критика педологии как «ложно-научной», «антимарксистской» трактовки обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами⁴³; решение наиболее острых социальных проблем (беспризорность, неграмотность) в СССР к середине 1930-х гг.; идеологическая убежденность в отсутствии противоречий в социалистическом обществе между индивидом и государством (А.В. Луначарский) — все это привело к «изъятию» термина и понятия

⁴³ КПСС о культуре, просвещении и науке: сб. док. — М., 1963. — С. 395.

«социальное воспитание» из широкого педагогического употребления, что и было закреплено на официально-правительственном уровне. С этой точки зрения никакой другой вид воспитания (семейное, религиозное) нецелесообразен, невозможен и неактуален.

В нормативном образе социального воспитания все более начинают преобладать различные виды воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Употребление «общественное», как и «социальное», все больше приобретает значение либо «государственное», либо «социалистическое», «коммунистическое». В условиях господства в советской науке нормативно-объяснительных подходов, свойственных классической научной рациональности с установками на позитивизм и сциентизм, теоретизация проблем социального воспитания была сведена к целенаправленному формированию заданного стандарта личности средствами только государственных учреждений, что обусловило господство нормативно-объясняющего теоретического образа социального воспитания в 1940 – 1950-е гг. Задачи воспитания патриотизма, сознательного отношения к труду, социалистического гуманизма на основе расширения идейно-политических основ воспитания (И.П. Каиров, В.П. Потемкин и др.), формирования дисциплинированного поведения (Л.Е. Раскин, Э.И. Моносзон и др.) становятся основным содержанием теоретических работ по проблемам воспитания как сознательного, ответственного поведения школьников в обществе, основанном «не только на понимании ими требований, предъявляемых к поведению в школе и вне ее, но и на внутренней убежденности в необходимости следовать установленным нормам и правилам»⁴⁴. Так, Г.И. Козлова отмечает, что «проблемы воспитания являлись важным направлением коммунистического строительства, нуждающегося в коллективистах с активно-творческим мышлением, людях, способных к своевременному усилию и практически действенному выражению преданности идеалам коммунизма»⁴⁵. Наряду со школой, которая признается основным институтом коммунистического воспитания – как социального воспитания, разрабатываются условия организации других

⁴⁴ Моносзон, Э.И. Указ. соч. – С. 91.

⁴⁵ Козлова, Г.И. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Козлова. – Н. Новгород, 2005. – С. 73.

учреждений, составлявших систему государственного воспитания в СССР: детская общественная организация, учреждения социальной защиты (колония, приют), внешкольные учреждения (клуб, различные станции) и др.

Очевидно, что ведущими средствами социального воспитания становятся нормы и правила коммунистической морали, авторитет государственности, механизмы общественного контроля, наказания и поощрения; действия по образцам; значимость опыта коллективной деятельности. Результат социального воспитания в нормативно-объясняющем содержании – социальность человека, выраженная в активной социальной деятельности в соответствии с нормами и ценностями социалистического образа жизни на основе социально (государственно) одобряемых знаний, умений, навыков.

Наряду с нормативным образом социального воспитания в советский период представляется возможным выделить *интерпретативный образ социального воспитания*, который складывается в педагогических концепциях представителей педагогики российского зарубежья⁴⁶. Как отмечает Е.Г. Осовский, педагогика Советской России и педагогика российского зарубежья – это две одновременно развивавшиеся ветви философско-педагогической и психолого-педагогической культуры, сложившиеся в двух автономных ареалах и основывавшиеся на различном понимании преимущества культур, традиций, образования. В одном случае, – на ленинском учении о «двух культурах» и классово-партийной ориентации образования и науки, в другом – на философии плюрализма и аксиологическом понимании культуры и личности и гуманистических ценностей и традиций российского образования⁴⁷.

Эмиграция детей и подростков как социальный феномен не могла не стимулировать развитие социально-воспитательной проблематики.

⁴⁶ См. подроб.: *Богуславский, М.В.* Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (1920 – 1950-е гг.) / *М.В. Богуславский // Национальные ценности образования: история и современность.* – М., 1996. – С. 50 – 53; *Лельчицкий, И.Д.* Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века / *И.Д. Лельчицкий.* – М., 2003; *Осовский, Е.Г.* Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20 – 50-е гг. XX века). – Режим доступа: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarubl.htm>. – Заголовок с экрана; *Хрестоматия.* Педагогика российского зарубежья. – М., 1996; и др.

⁴⁷ *Осовский, Е.Г.* Указ. соч.

Возникла необходимость изучения факторов социализации личности в условиях эмиграции, причин утраты национальной идентификации и путей ее преодоления. На это было обращено исследование В.В. Зеньковского, С.И. Карцевского, Г.Я. Трошиной (совместно со студентами) морально-психологического состояния детей-беженцев разного возраста⁴⁸. На страницах педагогических журналов, выходивших в Праге («Русская школа за рубежом»), Берлине («Вестник самообразования»), Харбине («Вестник Маньчжурского педагогического общества»), Париже («Религиозно-педагогический бюллетень») и др., активно обсуждались вопросы адаптации и социально-психологической реабилитации детей, оказавшихся в эмиграции; роль семьи, школы, религии в процессе социализации.

В интерпретативном образе социального воспитания, конструируемом на основе философско-педагогических концепций представителей русского зарубежья (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, Б.П. Выше-славцев, С.И. Гессен, И.М. Гревс, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, П.Н. Милоков, Л.М. Сухотин, С.Л. Франк и др.), закрепились такие ценности, как Отечество, Свобода, Истина, Добро, Бог, Соборность. Несмотря на то что одни подчеркивали примат ценностей общечеловеческих, «наднациональных»; другие на первый план ставили национальные ценности, справедливо считая, что этнос и его культура первичны в социализации личности, — аксиологический, ценностный подход к проблемам жизни, науки, культуры, образования противопоставлялся идеям политической целесообразности и технократизма, в которых утрачивалась и высшая ценность — человеческая Личность. Одной из важных точек соприкосновения была тема Свободы как ценности и цели воспитания (Н.О. Лосский, И.А. Ильин, С.И. Гессен В.В. Зеньковский и др.), поскольку она в особой мере выражала отношение к Личности, ее праву на самоутверждение и саморазвитие.

В целом установка интерпретативного образа социального воспитания, рефлекслируемая философами русского зарубежья, носит критическую направленность по отношению к теоретизации данных проблем в Советском Союзе против авторитарной концепции воспитания «новых людей», подавляющей личностное начало, индивидуальность. Как писал Ф.А. Степун, «государственный деспотизм не так страшен своими политическими запретами, как своими культурно-

⁴⁸ *Дети эмиграции: сб. ст. / под ред. В.В. Зеньковского. — Прага, 1925.*

педагогическими заданиями, своими замыслами о новом человеке и новом человечестве»⁴⁹.

Критикуя нормативность, узость трактовки социального способа бытия как социально детерминированной активности человека, ориентированного на ценности внешнего, общественного, они пытались осмыслить проблему социального как воспитательно-философскую, связанную с проблемами Бытия, во всей многозначности связей и отношений человека с миром. По словам Н.О. Лосского: «чтобы осуществить синтез социального и индивидуального развития, необходимо отстаивать ценности индивидуального общения, семьи, дружбы, приязни, поддерживая все, что содействует углублению внутренней душевной жизни»⁵⁰.

Цели и задачи социального воспитания воспринимались в связи с обретением нравственности как главного средства, обеспечивающего человеку гармоничное сочетание «человеческой личности, семьи, родины, человечества» (П. Долгоруков). П. Долгоруков подчеркивал, что молодежь должна вернуться на родину «нравственно здоровой», приученной к «мысли о желательности с точки зрения личной морали прощения и во всяком случае нежелательности мести».

Интерпретативный характер содержания социального воспитания раскрывается сквозь представления о социализирующей миссии религии. Религия и церковь, став фактором национальной социализации и идентификации воспитания в условиях эмиграции, вызвали необходимость осмысления их социально-педагогической роли в формировании детей и молодежи, изучения особенностей религиозной жизни детей и религиозного воспитания (В.В. Зеньковский, Н.Н. Афанасьев, К.А. Ельчанинов, Л.А. Зандер, С.С. Куломзина, протоирей С. Четвериков, А.С. Четверикова и др.). Понимая личность как целостную, нерархическую систему дух – душа – тело, приоритет отводится духовному началу. Именно в проявлениях духовной жизни ребенок усваивает наличие высших смыслов и ценностных ориентаций. Зеньковский пишет о «естественной социальности» человека, связывая ее с духовным началом (образом Бога, присутствующим в человеке изначально) и со-

⁴⁹ См.: *Степун, Ф.А.* Бывшее и несбывшееся / Ф.А. Степун. – СПб., 2000.

⁵⁰ *Лосский, Н.О.* Индустриализм, коммунизм и утрата личности / Н.О. Лосский // Педагогика российского зарубежья: хрестоматия. – М., 1996. – С. 44.

борной природой человека. Эта социальность – «начальное отдельного человека» (В.В. Зеньковский) – возникает в общении людей на духовном уровне (В.В. Зеньковский называет это «социальным резонансом»), становится источником развития всех социальных процессов, «которые ведут к различным видам социального сближения и слияния»⁵¹. Высшая цель педагогики – раскрытие образа Божьего в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. В то же время важнейшей задачей национального воспитания он считал посвящение молодежи всех сил служению Родине и подготовку к этому служению, отмечая многогранность и сложность этой проблемы.

В интерпретативном по содержанию образе социального воспитания решающим условием выступает не только семья или школа, но и создание соответствующего микросоциума, в котором религия обрела бы статус мощного фактора духовного возрождения личности. Это могло быть реализовано в организации приходской жизни детей и внешкольного религиозного образования, призванных компенсировать трудности воспитания в семьях эмигрантов и сирот⁵².

Результат социального воспитания в интерпретативном по содержанию образе социального воспитания предстает как сформированная на антропорелигиозных принципах социальность человека, выраженная в способности личности быть субъектом духовно-нравственной жизни в соответствии с приоритетами ценностей свободы и индивидуальности.

Специфика отечественной теоретизации проблем социального воспитания, связанная с традицией пристального внимания российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте; с признанием значимости эмоционально-личностного контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем и в советский период позволяет выделить и зафиксировать *«нормативно-интерпретативный» образ социального воспитания.*

⁵¹ Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М., 1996. – С. 91.

⁵² Отчасти это было решено созданием школ интернатного типа (русско-сербская гимназия в Белграде, гимназия «Моя маленькая Россия» в Шумене и др.); эту роль выполняло Русское христианское студенческое движение: создание «русских домов», поддержка детских объединений (скауты, «витязи») и другие формы социально-религиозной работы, формирующие «русский» микросоциум.

В его основе – признание неоднозначности влияния социальной среды; выделение субъективного плана социальности человека и ориентация на ценности интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов, значимости отношений для развития социальности человека (А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданский, И.П. Иванов, Х.Й. Лийметс, В.А. Сухомлинский, Б.З. Вульф, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова; В.Д. Семенов и др.).

Целеполагание и содержание нормативно-интерпретативного образа социального воспитания – от признания социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития – выступают как формирование готовности ребенка к деятельному участию в жизни общества на основе развития чувства социальной сопричастности, социальной активности и отношений. Нормативно-интерпретативное содержание феномена социального воспитания связано с разработкой проблем детских группировок в 1920-е гг. (А.С. Залужный, А.Е. Аркин, О.С. Лозинский, Г.В. Мурашев, А.А. Фортунатов и др.), в которых рассматривались вопросы стихийного и неформального коллективообразования, «вожачества», межличностных отношений внутри коллектива, роль стихийных группировок в формировании личности ребенка⁵³. Выводы, сделанные в данных исследованиях, способствовали формированию представлений о содержании педагогического управления жизнедеятельностью группировок, как средства приобщения человека к социально значимым ценностям и ролям. В первые десятилетия советской власти подобное содержание развивается также в связи с решением проблемы перевоспитания трудных детей и подростков, о чем пишут В.Д. Семенов и другие исследователи. В работах С.М. Ривеса, Н.М. Шульмана, В.И. Куфаева и др. обобщается опыт по перевоспитанию правонарушителей, где основное внимание уделяется процессам развития самостоятельности, инициативности, товарищеских взаимоотношений, насыщенной атмосфере жизни. Обоснованность такого представления о социальном воспитании была подкреплена психологическими разработками типологии характеров трудных детей и подростков (П.Г. Бельский, Г.С. Ивантер, В.П. Кащенко и др.); внутриколлективных отношений (М.Ф. Беляев, А.С. Залужный, А.А. Фортунатов и др.).

Особое значение для формирования нормативно-интерпретативного содержания образа социального воспитания в эти годы имела раз-

⁵³ См. подроб.: *Проблема детского коллектива...* – М., 1973.

работка проблем воспитательного коллектива, инициированная Л.И. Новиковой и А.Т. Куракиным⁵⁴ (Л.П. Буева, Б.З. Вульф, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, В.И. Максакова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.). Так, авторский коллектив научной школы Л.И. Новиковой анализировал разнообразные средовые влияния по следующим направлениям: среда как комплекс многообразных факторов целенаправленного и стихийного характера (природная среда, среда вещей, мир идей, понятий, образов, духовные ценности), многоуровневость среды; неоднозначность воздействия среды, зависящая от конкретных обстоятельств среды и микросреды; субъективный характер восприятия среды, зависящий от внутренней психологической структуры личности; активность личности относительно своего непосредственного окружения; эмоциональная привлекательность и значимость происходящих в окружающей среде явлений; непрерывность взаимодействия воспитательных коллективов и окружающей среды; психолого-эмоциональное состояние коллектива, которое определяется природными и социальными условиями, общим настроением и т. д.

Воспитание в коллективе (коллективное воспитание), которое находится в центре внимания научной школы Л.И. Новиковой, – это в определенной мере социальное воспитание, поскольку оно направлено на приобретение того социального опыта, который потребуется человеку в будущем. «Детский коллектив – своеобразная модель общества. Он необходим обществу как инструмент воспитания, чтобы с его помощью “поместить” в ребенке “государство”, – то самое государство, которое обладает определенными принципами, правилами, социальными нормами и для жизни в котором педагоги готовят своих воспитанников»⁵⁵.

Опираясь на специально проведенные исследования коллективного воспитания, Л.И. Новикова выделяет условия его реализации, среди которых важнейшее значение уделяется формированию межличност-

⁵⁴ См. подроб.: *Взаимодействие коллектива и личности.* – Таллин, 1982; *Новикова, Л.И.* Педагогика детского коллектива. Вопросы теории / Л.И. Новикова. – М., 1978; *Проблема детского коллектива.* – М., 1973; *Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова.* – М., 1974. – Ч. 1; *Ребенок в системе коллективных отношений: тез. докл. к выезд. заседанию лаб. в Ленинграде 28 июня 1972 г.* – М., 1972.

⁵⁵ *Новикова, Л.И.* К исследованию педагогических проблем коллектива / Л.И. Новикова // *Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова.* – М., 1974. – Ч. 1. – С. 135.

ных отношений, объединяющих детей как членов социально-психологической общности. Отношение начинает выступать как значимый компонент самой структуры личности (Л.П. Буева, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др.). В трактовке личности, которое дает А.В. Мудрик (1983), личность определяется как развивающаяся «система отношений школьника, с одной стороны, к миру и с миром, а с другой – к себе и с самим собой»⁵⁶. «Отношение» предстает как значимое условие, определяющее степень и характер влияния среды на человека (Б.З. Вульф). В связи с чем актуализируется значимость формальной и неформальной структур коллектива, сочетание рациональной организации деятельности детей и их общения.

Подтверждая в целом значимость коллектива как социально-педагогического явления, уточняя его основные характеристики для социального развития подростка, раскрывая представления о воспитательном потенциале среды, основополагающие положения теории воспитательного коллектива были альтернативой (А.В. Мудрик) возобладавшему в те годы догматизированному, односторонне-идеологическому толкованию процесса социального формирования или «отмежеванием» (М.В. Богуславский) от идей официальной педагогики. Идеи и концепты как «устойчивые смысловые сгущения» (С.С. Неретина и А.П. Огурцов), возникавшие в нетоталитарных концепциях, имели эвристическую ценность, поскольку дополняли представление о содержании социального воспитания в аспекте его интерпретативно-субъектной стороны.

Благодаря этому сочетанию расширяется круг средств социального воспитания, который включает в себя не только формальный детский коллектив, самоуправление; совместную деятельность субъектов по решению социально значимых задач, но и структуру формальных и неформальных отношений, эмоционально-смысловые и ценностные значения, микросоциум, межличностное взаимодействие, общение. Так, гуманистическое основание подхода В.А. Сухомлинского позволило ему сформулировать представление об общественном воспитании как усвоении образа жизни, который ребенок ведет в семье, в общении со сверстниками⁵⁷. Успешность этого процесса во многом зависит от

⁵⁶ Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М., 2006. – С. 5.

⁵⁷ См. подроб.: Сухомлинский, В.А. Мы продолжаем себя в детях / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1972; Он же. Мудрая власть коллектива. – М., 1975; и др.

полноценности эмоциональной жизни детского коллектива. Значимость эмоциональной сферы для становления личности подростка; эмоциональность как необходимое условие развития социальной позиции школьника – предмет внимания К.Д. Радиной. На исследование субъективно значимых коллективообразующих компонентов (интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникативность, социально-психологическая зрелость группы, психологическая структура группы и пр.) нацелено внимание А.Н. Лутошкина, Л.И. Уманского и других представителей курско-костромской научной школы, что сегодня может быть расценено как разработка психологических основ социального воспитания (А.Г. Кирпичник, И.С. Полонский, А.С. Чернышев и др.)⁵⁸. В основе исследовательских работ И.П. Иванова – педагогическая проблема взаимоотношений детей и взрослых; позитивный воспитательный опыт, который он анализирует и осмысливает на примере дружества представителей разных поколений⁵⁹.

Результат социального воспитания в нормативно-интерпретативном содержании – социальность как сочетание определенных личностных и психических качеств, позволяющих личности следовать субъективно переживаемому общественному долгу, действовать самостоятельно и ответственно.

Таким образом, эволюция теоретических образов социального воспитания в советский период несмотря на серьезные изменения, произошедшие в историческом, культурном и политическом развитии страны, отразила общие тенденции, свойственные научной теоретизации проблемы социального воспитания в обществе индустриального типа, сохранив при этом своеобразие традиционных теоретических подходов.

⁵⁸ См. напр.: *Кирпичник, А.Г.* Путь к коллективу: книга для учителей о психологии ученического коллектива / А.Г. Кирпичник. – М., 1988; *Лутошкин, А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М., 1988; *Психология и педагогика социального воспитания: материалы к науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию...* А.Н. Лутошкина. – Кострома, 2005; *Уманский, Л.И.* Организаторские способности и их развитие // Учен. зап. [Курского гос. пед. ин-та] / Л.И. Уманский. – Курск, 1967. – Вып. 21.

⁵⁹ См. подроб.: *Иванов, И.П.* Творческое дружество поколений юных общественников: дис. ... д-ра пед. наук / И.П. Иванов. – Л., 1972; *Он же.* Методика коммунарского воспитания. – М., 1990; и др.



Глава 3

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Современное состояние теоретизации социального воспитания связано с институционализацией социальной педагогики в 90-е гг. XX столетия. Внимание к социальному воспитанию определяется тем, что оно характеризуется как важнейший приоритет в образовании (М.М. Плоткин), претендует на формирование отрасли социального и педагогического знания (Л.В. Мардахаев [310], А.В. Мудрик [342], М.М. Плоткин [407], В.А. Слостенин [465]).

Теоретический образ социального воспитания на современном этапе представляет феномен социального воспитания в связи с решением задач относительно контролируемого процесса социализации средствами социально-философской, социологической, «помогающей» (в контексте теории социальной работы) и педагогической операционализации на основе актуализации интерпретативно-понимающих оснований.

Ценностно-целевая характеристика обобщенного теоретического образа социального воспитания связана с комплексом идей, актуализирующих субъективный план социальности человека.

Операциональная характеристика обобщенного теоретического образа социального воспитания представлена как:

- социологический образ социального воспитания (В.Г. Бочарова [67], М.М. Плоткин и др.);
- социально-философский образ социального воспитания (Л.Е. Никитина [359], А.И. Арнольдов);

- «помогающий» (в контексте теории социальной работы) образ социального воспитания (М.А. Галагузова, С.А. Расчетина и др.);
- педагогический образ социального воспитания (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев и др.).

Содержательная характеристика обобщенного теоретического образа социального воспитания отражает процесс обретения человеком интересубъективной социальности как условия успешного функционирования человека в обществе и одновременно его индивидуального социального самоопределения как субъекта жизни на основе усвоения духовно-нравственных ценностных ориентаций.

* * *

Ценностно-целевой аспект анализа теоретического образа социального воспитания выделяет комплекс идей, развивающих интерпретивно-понимающие основания теоретизации проблем социального в воспитании. Так, «синергичная» проблематика акцентирует признание нелинейности воспитания (Л.И. Новикова и др.), обеспеченное синергетическим воздействием различных начал: целенаправленной воспитательной деятельности, стихийной среды, собственной активности личности в этих процессах. Относительно проблем воспитания фокус педагогического внимания перемещается в сферу школьной (клубной и пр.) повседневности (М.В. Воропаев, Н.М. Козлова), «зоны хаоса» (А.М. Сидоркин), неорганизованного компонента в воспитательном процессе.

С точки зрения ценностно-целевого анализа теоретический образ социального воспитания развивается за счет суждения гуманистической психологии о целостности, открытости личности. Личность как органически целое единство формируется не просто как результат последовательных взаимодействий с миром, но сама по себе является источником активности, интегрирующим и преломляющим различные внешние воздействия и регулирующим поведение человека. Открытость личностного способа существования человека подразумевает его бытие в качестве системы, стремящейся к взаимодействию с окружающей средой, проактивной, способной к изменению и развитию (Г. Олпорт). Согласно гуманистически ориентированным теориям (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл и др.) условием становления, самоактуализации и достижения аутентичного бытия является не только благоприятное воздействие

окружающей среды на человека, но и развитие, прогрессивное расширение сферы самосознания. С одной стороны, расширение этой сферы связано с осознанием человеком самого себя (self awareness), что формирует более полный опыт личности, увеличивает возможности выбора и степени свободы человека, а с другой – развитие самосознания позволяет личности открыть себя как реальность.

Таким образом, целостность человека, целостность его бытия не позволяют противопоставлять социальное и индивидуальное, более того, описание и понимание общественной природы человека очень важно для преодоления упрощенно-социологического видения человека как персонификатора социальных связей, функции общества или совокупности общественных отношений. Для личностного существования внешнее (социальное) выступает неотъемлемым компонентом развития, одним из источников совершенствования и реализации личности; становится сферой приложения личностных ресурсов и самопроявлений; социальное и индивидуальное являются взаимодополняющими друг друга составляющими бытия личности.

Отношения человека с миром, с другими людьми можно рассматривать как амбивалентные отношения в самом широком смысле (Е.В. Андриенко). Важно признание того, что действие амбивалентности можно проследить не только в самом человеке, но и при взаимодействии его с окружением. Поскольку каждый человек имеет свой собственный социальный опыт существования, у него развиваются и закрепляются предпочитаемые способы поведения, удерживающие уровень противоречия на минимальном показателе и сохраняющие по возможности относительное равновесие систем.

Диалектика внутреннего и внешнего мира человека не вызывает сомнения. Личность выступает как открытая система, она постоянно что-то получает из мира и что-то ему отдает. В то же время она является частично закрытой системой, поскольку все-таки обладает некоторой целостностью, законченностью, определенностью и собственным внутренним механизмом развития (Л.И. Анциферова). Приобщение к миру, усвоение и освоение ценностей того или иного социума касаются человека в любом его проявлении, не только его личностной характеристики. Потребность в социальном взаимодействии испытывает человек как субъект своей жизни.

Субъектность – факт объективной реальности; она входит в состав реальных жизненных процессов человека (М.М. Бахтин). Внутренний

мир человека, его субъектность исходно выступают не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности: «человек находится внутри бытия, а не только внешне его сознанию»¹. В противовес «онтологии изолированного индивида» может быть предложена «онтология жизненного мира» (Ф.Е. Василюк), преодолевающая отчуждение бытия от человека. «Живое существо изначально вживлено в мир, связано с ним материальной пуповиной своей жизнедеятельности. Этот мир, оставаясь объективным и материальным, не есть, однако, физический мир <...> это – жизненный мир»². Если же рассматривать мир вне связи с субъектом, он лишается своей психологической характеристики и предстает как «безжизненный» мир. Человек находится внутри бытия, он причастен разным слоям, уровням, ракурсам бытия, но по-разному понимает смысл этой причастности. Человеческая субъектность есть родовая специфика человека, форма практического освоения мира. Обращение к «субъектной проблематике», по мнению В.А. Сластенина, становится одним из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке³.

В свете гуманистически ориентированных идей, ставших основой развития гуманистической («лично-ориентированной», «гуманной», «лично-развивающей», «лично-центрированной» и т.д.) парадигмы воспитания, сформировалась установка на возможность и необходимость пересмотра оснований анализа сущности социального аспекта воспитания. Проблема «среды» (в широком понимании: характеристика культурно-исторической ситуации) как активноразвивающих факторов приобретает «новое звучание в сложном и многогранно переструктурированном общем социокультурном пространстве функционирования и развития человека» (Д.И. Фельдштейн), что нашло свое дальнейшее развитие в исследовании социализации как субъект-субъектного процесса (А.В. Мудрик, Ю. Кривов и др.); разработке проблем воспитательной / воспитывающей среды (Д.В. Григорьев, Л.М. Лузина, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Е.Н. Сте-

¹ *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 262.

² *Василюк, Ф.Е.* Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 86.

³ См., напр.: *Сластенин, В.А.* Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 5. – С. 17–30.

панов, Н.Е. Щуркова и др.), воспитательного пространства (Н.Л. Селиванова, Т.П. Беликова, И.Г. Николаев и др.).

Налицо – сложившийся «антропологический поворот» в педагогической науке как залог успешной реализации интерпретативно-понимающих оснований теоретического образа социального воспитания, акцентирующих внимание на бытийном аспекте человеческих отношений.

Нормативно-объясняющее основание формирования теоретического образа социального воспитания продолжает развиваться за счет использования идей социальной стратификации и структурно-функционального анализа (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Дюркгейм и др.), технологизации как принципа оптимизации социальных процессов (В.С. Дудченко, Л.Г. Ионин, Ю.М. Резник, Т.А. Ильина, В.П. Беспалько и др.), социального государства («государство всеобщего благоденствия»).

М.М. Плоткин отмечает, что актуализация идеи гармонизации отношений личности и общества, человека и среды, духовно-нравственных ценностей воспитания привела к тому, что «ингредиентом социального воспитания становятся социально-педагогические знания как неотъемлемая часть общей культуры и социальной политики, своеобразный катализатор интеллектуального и нравственного потенциала человека в макро- и микросоциуме, а присущие образованию и воспитанию педагогические функции – важным регулятором отношений в социальной политике, в создании комфортных морально-политических условий для развития личности в различных средах ее обитания»⁴.

Операциональный аспект анализа обобщенного теоретического образа социального воспитания позволил выделить следующие предметно-понятийные образы.

Социологический образ социального воспитания характеризует социальное воспитание как организацию воспитания в социальной среде (В.Г. Бочарова [67], Б.П. Битинас [53], М.П. Гурьянова [140], М.М. Плоткин [407], В.Д. Семенов [454], В.А. Фокин и др.). Для этого предметно-понятийного образа характерно внимание к среде как источнику активности, социальной самореализации человека, проявления инициативы, самодеятельности и творчества: «индивидуальная

⁴ *Социальная педагогика* / под ред. В.Г. Бочаровой. – М., 2004. – С. 115.

неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия ее микросреды»⁵. Особое значение в данном образе отводится определению роли и месту личности в системе «средовых функциональных взаимодействий» (М.М. Плоткин), характеристике микросреды, непосредственно взаимодействующей с личностью (В.Г. Бочарова). Социальное воспитание, по мнению М.М. Плоткина, охватывает и соответственно рассматривает практически все сферы социальной жизни и деятельности: семейный социум, специфику городского микрорайона и сельской общины⁶. М.П. Гурьянова в центр внимания социального воспитания ставит педагогическую деятельность в открытой среде⁷. Для данного предметно-понятийного образа характерно активное использование социологического контекста (терминология, методики): «микросреда города, деревни», «социальные структуры и группы», «социальный институт», «социализация».

Весь комплекс социально-воспитательных задач выстраивается через соотношение воспитуемого со средой, что определяет ценностные ориентации, содержание, позицию субъектов социального воспитания. В ходе социального воспитания происходят преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений (М.М. Плоткин); включение в воспитательный процесс всего комплекса средовых влияний («социально-педагогическая среда»), что способствует формированию способности личности к активному функционированию в конкретной социальной ситуации; «формирование социально-конкретных качеств, отвечающих потребностям конкретно-исторического социума его многообразию сфер и областей жизнедеятельности»⁸. Идея координации сил общества в микросоциуме (В.Г. Бочарова, ВНИК «Школа – микро-

⁵ 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. 36.

⁶ Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. – М., 2003.

⁷ Гурьянова, М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов / М.П. Гурьянова. – М., 2000.

⁸ Демиденко, Э.С. Социальная педагогика: интеграция педагогики с социологией / Э.С. Демиденко // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 54.

район») и интеграции школы с социальной средой (Ф.А. Мустаева), комплексное исследование микросоциума при помощи социологического инструментария (Б.П. Битинас, М.М. Плоткин и др.) обеспечивают решение задач социального воспитания согласно его социологическому образу.

Образ социального воспитания в контексте теории социальной работы («помогающий образ»): социальное воспитание как социальная помощь, нацеленная на изменение и формирование личности в специфических ситуациях затрудненности функционирования (М.А. Галагузова, В.А. Никитин, Л.Я. Олиференко, С.А. Расчетина и др.). Формирование данного образа определяется исследователями, *во-первых*, установкой на возрождение, сохранение, продолжение традиции благотворительной деятельности общества, социально-защитной деятельности государства в России как предтечи социального воспитания; «генетической связью социальной педагогики и социальной работы», обусловленной русской культурно-исторической традицией, когда решение практических вопросов бытия, воспитания осуществлялось на основе православно-социальных установок (Н. Платонова [406], М.А. Галагузова [118], С.А. Расчетина [426]).

Во-вторых, концептуальным обоснованием связи социальной педагогики и социальной работы (Л.Г. Гуслякова, М.А. Галагузова, В.Г. Бочарова). Так, М.А. Галагузова считает, что связь социальной педагогики и социальной работы определяется посредством понятия «помощь», отражающего сущность социального воспитания; В.Г. Бочарова предлагает термин «педагогика социальной работы», подчеркивая, что сущностью социальной педагогики является обеспечение педагогическими средствами задач социальной работы; С.А. Расчетина определяет социальную педагогику как теоретическое обоснование методов социальной работы, применимых ко всем возрастным категориям; В.А. Никитин выделяет «специальный уровень социально-педагогической работы».

В-третьих, разработкой теоретических проблем социального воспитания, связанных с развитием и формированием личности в процессе решения дефицитарных проблем: девиантного поведения, состояний депривации, социальной незащищенности, ресоциализации, т. е. затрудненности протекания социализации.

Сущность социального воспитания в «помогающем образе» предстает как социально-педагогическая помощь, как социально-

педагогическая реабилитация (В.А. Никитин, Н. Платонова), коррекция (Л.В. Мардахаев), социальная поддержка (Т.И. Шульга) и пр., т. е. как технологии организации помощи («педагогически ориентированная», «целесообразная система общественной помощи»), направленной «на включение человека в социальную жизнь» (М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко). Основным институтом социального воспитания – специализированная служба, учреждение, реабилитационный центр и пр. (В.А. Никитин).

Социально-философский образ социального воспитания ориентирует осмысление социального воспитания в предельно широких связях общественной жизни как культуры, экономики, социальной политики и пр. (В.А. Никитин, Л.Е. Никитина, А.И. Арнольдов и др.). Социально-философский образ социального воспитания, традиционно разнообразно и широко представленный на всех этапах развития теоретизации социального воспитания и за рубежом, и в России, в современных условиях разработан недостаточно убедительно. Проблемы социального воспитания в современной ситуации оказываются неотрефлексированными на философском уровне, возможно, это частично объясняет недостаточную стройность и разработанность теоретических проблем социального воспитания в целом.

Так, Л.Е. Никитина определяет социальное воспитание как элемент социальной политики, как социальную задачу всего общества. Возлагая на социальную педагогику в современных условиях ответственность за поиск «путей социального мира на основе идеи разрешения и предупреждения социальной конфликтности средствами образования и воспитания»⁹, исследователь идентифицирует социальное воспитание с «личностно-ориентированной социально-педагогической парадигмой общественного развития». В ее основе – концептуальная философская идея достижения социальной гармонии и социального мира педагогическими средствами (диалектический материализм); идея социальных изменений в интересах большинства ненасильственными средствами (идеология солидаризма). Цель, содержание и направления социального воспитания охватывают весь круг проблем воспитания, обучения и образования исходя из международных норм и стандартов, особенностей исторического периода России, уровня развития образовательной

⁹ *Никитина, Л.Е. Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М., 2003. – С. 167.*

политики и практики¹⁰, т. е. фактически происходит подмена социальным воспитанием сущности всего образования.

Из анализа концепций социальной педагогики на уровне ее объекта и предмета и, признавая взаимосвязь социальной педагогики и социального воспитания, можно предположить имплицитную социально-философскую направленность представлений о социальном воспитании в трактовке А.И. Арнольдова (проблемы человека как общественного существа во всей целостности его сущности, духовного содержания внутреннего мира человека, его социальной деятельности в соответствии с требованиями эпохи, модели общества и пр.);¹¹ В.Д. Семенова (взаимосвязь социальной педагогики и духовных отношений общества); В.И. Загвязинского (развитие и становление личности в социально-историческом пространстве);¹² Г.Н. Филонова (проблема актуализации материального и духовного потенциала социума, призванного обеспечить оптимальное жизнеобеспечение личности)¹³.

Педагогический образ социального воспитания выражает педагогическую интерпретацию связей и отношений феномена социального воспитания (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, В.И. Загвязинский, М.А. Галагузова и др.). Социальное воспитание в современной педагогической теоретизации выступает как компонент педагогической теории: социальное воспитание – «объект социальной педагогики» (А.В. Мудрик), «базовая категория социальной педагогики» (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев), раздел социальной педагогики (Л.В. Мардахаев), что позволяет определить границы относящегося («сферу охваченного») к феномену социального воспитания.

Задачи педагогической концептуализации социального воспитания определяются необходимостью и возможностью объяснения и проектирования педагогическими средствами процесса социального становления человека, достижения им социальности, обеспечивающей гармоничность отношений между человеком и его социальным окружением.

¹⁰ Никитина, Л.Е. Указ. соч. – М., 2003. – С. 173–174.

¹¹ Арнольдов, А.И. Живой мир социальной педагогики: (в поддержку социальной науки) / А.И. Арнольдов. – М., 1999.

¹² Загвязинский, В.И. Объект и предмет социальной педагогики / В.И. Загвязинский // Образование в Сибири. – 1998. – № 1. – С. 113–117.

¹³ Филонов, Г.Н. Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 36–42.

Феномен социального воспитания в педагогическом образе предстает во взаимосвязи с процессами развития, социализации, формирования личности педагогическими средствами, т.е. осуществляющимися в целенаправленной по отношению к человеку деятельности. Это отражает целеполагание и целеобразование социального воспитания: с одной стороны, цели и задачи социального воспитания касаются функциональных состояний, духовно-нравственных ориентаций личности в социуме (напр.: «целенаправленно управляемый процесс социального развития индивида, социального формирования личности; помощи человеку в усвоении и принятии социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых отношений»)¹⁴, с другой – предполагает оптимизацию средств и возможностей социума для этого («полноценное включение в воспитательно-образовательный процесс всего арсенала средств и возможностей, которым располагает общество в целях формирования личности...»)¹⁵.

Результат социального воспитания в педагогическом образе интерпретирован как личностное (человеческое) измерение: определенный баланс адаптированности и обособления в обществе (А.В. Мудрик); способность человека взаимодействовать с социальным миром (В.А. Никитин); умение разбираться в жизни, реально оценивать свои возможности, адаптироваться к существующей системе ценностей (М.М. Плоткин); развитие общественно значимых качеств личности (В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев и др.). Очевидна связующая роль социального воспитания как педагогического инструмента в процессе социализации между интенциями личности и ожиданиями общества.

Образ социального воспитания в концепции М.А. Галагузовой связан с его характеристикой как основной, базовой категории социальной педагогики, являющейся видовым понятием по отношению к категории «воспитание»¹⁶. В связи с этим основная задача социального

¹⁴ *Беляев, В.И.* Социальная педагогика: методология, теория, история / В.И. Беляев, Е.Н. Салтанов. – М., 2004. – С. 148.

¹⁵ *Бочарова, В.Г.* Указ. соч. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 146.

¹⁶ См. подроб.: *Галагузова, М.А.* Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 168 – 184; *Она же.* Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 15 – 20;

воспитания видится исследователем в формировании социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации. Практико-ориентированный характер социального воспитания реализуется по мере постижения социальных знаний, умений и навыков, которые являются основой формирования социальных отношений, необходимых для социализации. К сожалению, большая часть концепции М.А. Галагузовой ориентирована на разработку проблем социально-педагогической деятельности, что затрудняет анализ собственно социального воспитания.

Педагогический образ социального воспитания в концепции социальной педагогики Л.В. Мардахаева имеет, с точки зрения нашего анализа, нормативно-интерпретативную направленность, что определяется опорой на широкий контекст социально-антропологического знания¹⁷. Это позволяет ученому не только выделить уровень внешней социальной и средовой обусловленности социального становления личности, но и обосновать уровень внутренней личностной обусловленности, связанный со спецификой социального саморазвития человека. Социальное воспитание, по мнению ученого, направлено «на создание специальных условий для взаимодействия с воспитанником в интересах социального становления человека в соответствии с внешними и внутренними условиями». Продолжая историческую традицию теоретизации проблем социального воспитания (И. Кант, П.А. Соколов и др.), исследователь связывает результат социального воспитания с решением задач нравственного характера: «именно нравственное начало в человеке выступает наиболее важной социальной основой, которая необходима ему для жизни и самореализации в конкретном обществе»¹⁸.

Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000; и др.

¹⁷ *Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учеб. / Л.В. Мардахаев. – М., 2006; Он же. 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.-практ. конф., Москва, 2002). – Тюмень, 2003. – С. 11–20; Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М., 2003.*

¹⁸ *Мардахаев, Л.В. Указ. соч. – М., 2006. – С. 11.*

Сущность социального воспитания в анализируемом образе раскрывается через реализацию направлений, осуществляемых в деятельности государства: гражданское (Платон, А.В. Луначарский), общественное (В.В. Зеньковский, Н.Н. Иорданский), идеологическое (И.И. Бецкой, педагогика 1920-х гг. в Советской России), пропагандистское («сектанство», напр.). Подобное представление о социальном воспитании характеризует его зависимость и детерминированность общественно-государственными доминантами – макросоциальными системами, задающими извне стандартизированные качества личности, необходимые ей для жизни в обществе. Социальное воспитание в этом ракурсе характеризуется жесткой направленностью (религиозной, классовой, социально-политической), целенаправленной деятельностью социальных институтов (школ, колоний, иных образовательных учреждений). Данная трактовка характеризует нормативно-объясняющую направленность социального воспитания.

Однако, признавая значимость широкого контекста социальных условий, в которых происходит социальное становление личности (ценности общества и государства, среда семьи и учреждения, стихийные компоненты социума, информационные процессы и пр.), Л.В. Мардахаев выделяет индивидуально-личностный уровень задач социального воспитания, который связан с реализацией субъектной позиции человека: осознанное социальное самосовершенствование, осуществление социального выбора как «субъекта своего социального самовоспитания». Здесь присутствует мотив интерпретативно-понимающего подхода, соотносящего феномен социального воспитания с явлениями субъективного плана социальности (микросоциальности).

Ценность педагогического образа концептуализации Л.В. Мардахаева заключается в реализованном им историко-теоретическом обосновании необходимости сочетания в понимании феномена социального воспитания сквозь призму нормативных («*воздействие социальных норм, правил и традиций*»; «*формирование людей с определенным социальным статусом и предназначением*»; «*доминанты внешне-социальных установок*»; «*контроль и коррекция / исправление поведения*»; «*человек – объект воспитания улицы, негативной среды*» и пр.) и интерпретативных («*учет личностно-социальных проблем, возможностей человека в соответствии с социальными потребностями среды жизнедеятельности*»; «*субъектная позиция человека*»; «*социально-личностный выбор*»; «*взаимодействие со всей средой жизне-*

деятельности» и пр.) характеристик: «...социальный выбор (человека) может быть как позитивным, так и негативным. Следовательно, все то, что влияет на него, имеет не частный, а государственный характер. Данный факт диктует необходимость заботы государства об источниках социального воздействия на подрастающее поколение»¹⁹. Подобная теоретическая установка акцентирует внимание на том факте, что феномен социального воспитания суть многомерное, противоречивое явление, выражающее собой, с одной стороны, потребность формирования социально-заданных качеств, с другой – необходимость и значимость субъективного переживания себя в социальном мире и данного мира в себе.

Интерпретативно-нормативная направленность присуща педагогическому образу социального воспитания в концепции А.В. Мудрика²⁰ и в исследованиях, развивающих ее основные идеи (И.Н. Андреева [13], Н.Ф. Басов [34], В.М. Басова [35], Г.П. Бобылев, Ю.И. Кривов [247], Б.В. Куприянов [262], Д.В. Лифинцев [279], М.В. Никитский, Т.С. Просветова [419], Н.Е. Романюта, Т.В. Склярова, М.В. Шакурова [539], Т.Т. Щелина, В.Р. Ясницкая [565] и др.)²¹.

Во-первых, в центре данной концепции находится проблема соотношения стихийной и организованной социализации, что позволяет с большей объективностью отнестись к факту существования воспитания, определению его возможностей, границ и разнообразия задач.

¹⁹ Мардахаев, Л.В. Указ. соч. – М., 2006.

²⁰ См. подроб.: Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – Пенза, 1993; *Он же*. 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.-практ. конф. (Москва, 2002) / А.В. Мудрик. – Тюмень, 2003. – С. 21–26; *Он же*. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М., 2004; *Он же*. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М., 2006; и др.

²¹ См. также: Данилов, Р.В. Школа как центр формирования воспитательного пространства поселка: автореф. дис... канд. пед. наук / Р.В. Данилов. – Кострома, 2006; Кирпичник, А.Г. Особенности социального воспитания в детском общественном объединении / А.Г. Кирпичник // Духовно-ценностное ориентирование детей и подростков во внешкольных объединениях: сб. науч. ст. – Кострома, 2004. – С. 37–52; Полоцкая, Е.В. Социальное воспитание детей-сирот в православном приюте: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Полоцкая. – Кострома, 2006; и др.

Во-вторых, очень важно признание многофакторности и многомерности социализации, в рамках которой признается возможность как просоциальной, так и асоциальной направленности взаимодействия человека и общества, что позволяет зафиксировать существование социального и диссоциального воспитания.

В-третьих, актуализируется задача оптимизации различных субъектов воспитания и дифференциация задач социального воспитания в отличие от других его видов.

И наконец, *в-четвертых*, констатация существования различных подходов к социализации (субъект-объектный и субъект-субъектный) создает основу для конструирования разнообразных (как минимум двух) подходов, моделей социального воспитания.

Целостность педагогического образа социального воспитания А.В. Мудрика как интерпретативно-понимающего базируется на антропосоциальном понимании человека и процесса его взращивания (принципы личностной центрации социального воспитания, незавершенности социального воспитания, диалогичности социального воспитания) с ориентацией на феноменологическое, культурологическое знание, актуализирующее субъективное переживание социального (Дж.Г. Мид, К. Роджерс и др.).

Данное представление о социальном воспитании соответствует как традиции отечественной гуманистической теоретизации социального воспитания (П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель, Л.И. Новикова и др.), так и установкам социально-педагогических концепций рубежа XIX и XX веков (П. Наторп и др.), в которых проблемы социального воспитания были соотнесены не столько с проблемами социальной защищенности, социального совершенствования общества, сколько с проблемами социального развития человека, становления его солидарности, нравственности, гражданственности и пр. Использование теории социализации как «предпосылочной теории» создает базовый уровень аналитической абстракции, естественное теоретико-методологическое основание для концептуализации социального воспитания.

Таким образом, педагогический образ социального воспитания в современной науке формируется за счет осмысления роли и места различных педагогических феноменов и средств, обеспечивающих разнообразные социальные устремления человека: в социальной активности, в социальной защите, в социальном успехе, в приобщении к духовно-нравственным ценностям. В качестве таких средств выступают: дет-

ское движение (Л.В. Алиева), детская общественная организация (А.В. Волохов, Э.А. Мальцева) и детское общественное объединение (А.Г. Кирпичник), дополнительное образование (Б.В. Куприянов), социокультурная анимация (И.И. Шульга), детский летний отдых и занятость детей (Л.И. Тимонина), место жительства (Р. Данилов), социально-педагогическая поддержка (М.И. Рожков) и др.

Для выявления *содержательного аспекта в анализе теоретического образа социального воспитания* на современном этапе мы сочли возможным для начала привести экспликацию понятия «социальное воспитание» в современных педагогических исследованиях.

ЭКСПЛИКАЦИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Определение	Авторы, источники
<p><i>Социальное воспитание – это:</i> «целенаправленно управляемый процесс социального развития индивида, социального формирования личности; помощи человеку в усвоении и принятии социально-ценностных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, политических, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности»</p>	<p><i>Беляев, В.И.</i> Социальная педагогика: методология, теория, история / В.И. Беляев, Е.Н. Салтанов. – М., 2004. – С. 148–149.</p>
<p>«понятие комплексное, интегративное, отражающее педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи в организации жизнедеятельности личности во всех сферах ее микросреды»</p>	<p><i>Бочарова, В.Г.</i> О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / В.Г. Бочарова. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 46.</p>

Продолжение табл.

Определение	Авторы, источники
«забота общества о поколении будущего, поддержка человека обществом, коллективом, другим человеком, помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений»	<i>Василькова, Т.А.</i> Социальная педагогика / <i>Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова.</i> – М., 1999. – С. 16–17.
«педагогически ориентированная и целесообразная система помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь»	<i>Галагузова, М.А.</i> Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / <i>М.А. Галагузова</i> // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 182.
«педагогически ориентированная система государственной и общественной воспитательной помощи индивиду в период его личностного развития на протяжении всего жизненного пути»	<i>Гурьянова, М.П.</i> Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов / <i>М.П. Гурьянова.</i> – Минск, 2000. – С. 49.
«составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно полезной деятельности»	<i>Загвязинский В.И. и др.</i> Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студентов. пед. вузов и колледжей / <i>В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашев, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков.</i> – М., 2002. – С. 19.
«сложный целостный многоуровневый и многоплановый процесс, осуществляющийся на основе единства человека и окружающей среды, который интегрирует человекоформирующую деятельность специально созданных социальных институтов и неформальных, неинституциональных объединений, а также обеспечивающий целенаправленное педагогизирующее влияние на факторы окружающей природной, социальной среды»	<i>Корнилова, А.Г.</i> Социальное воспитание в наследно-урусной общине (на материалах Республики Саха Якутия): автореф. ... дис. д-ра пед. наук / <i>А.Г. Корнилова.</i> – М., 1997. – С. 7.

Продолжение табл.

Определение	Авторы, источники
«организованное воспроизводство культуры определенных групп, <...> возвращение детей по образу и подобию некоего социокультурного идеала подготовки подрастающего поколения к выполнению совершенно определенных социокультурных функций»	<i>Куприянов, Б.В.</i> Модели социального воспитания в учреждениях дополнительного образования детей / Б.В. Куприянов // <i>Современные модели воспитания в условиях диверсификации образовательного пространства: тез. участников и программа Летней науч. шк. – Тверь, 2005. – С. 54.</i>
«стратегия реализации педагогической парадигмы социальной педагогики; использование воспитательного потенциала социальных институтов, т.е. организация воздействия на личность в целях адаптации, включение в социум, в процессы социализации»	<i>Липский, И.А.</i> Социальная педагогика. Методологический анализ / И.А. Липский. – М., 2004. – С. 112.
«подраздел социальной педагогики, который исследует собственно социально-педагогическую деятельность по управлению (сдерживанию или стимулированию), наполнению определенным содержанием в интересах достижения определенной цели (общественной или личной) воспитания человека, коррекции воспитания, исправлению воспитания, перевоспитанию, коррекции воспитательной деятельности»	<i>Мардахаев, Л.В.</i> Социальная педагогика, ее сущность и содержание / Мардахаев Л.В. // <i>Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень, 2003. – С. 18.</i>
«процесс относительно контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет <...> возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации»	<i>Мудрик, А.В.</i> Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2005. – С. 106, 186.

О к о н ч а н и е т а б л .

Определение	Авторы, источники
«важнейшая, но не единственная часть и направление воспитания вообще. <...> Интегрированным результатом социального воспитания является социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром»	<i>Никитин, В.А.</i> Начала социальной педагогики / В.А. Никитин. – М., 1999. – С. 40.
«общественно-государственный инструмент стабилизации общества. Обеспечение процесса социализации и саморазвития на основе технологий и средств педагогической поддержки»	<i>Никитина, Л.Е.</i> Социальное воспитание – фактор стабилизации общества / Л.Е. Никитина // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 36 – 37.
«основное социально-педагогическое понятие, комплексное, интегративное – отражает социальные устои жизнеосуществления человека <...> постоянная поддержка человека на протяжении всей его жизни»	<i>Платонова, Н.</i> Основы социальной педагогики / Н. Платонова. – СПб., 1997. – С. 22.
«составная часть социальной педагогики как сфера научного знания и социальной практики, рассматривает человека в организационном единстве индивидуально-психического и социального, как открытую, постоянно меняющуюся систему»	<i>Плоткин, М.М.</i> Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. – М., 2003. – С. 57.
«педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включенности в общественную жизнь»	<i>Сорочинская, Е.Н.</i> Детское движение: словарь – справ. / Е.Н. Сорочинская. – М., 2005. – С. 307.

Как видно из представленной таблицы, в обобщенном виде содержание социального воспитания для отечественных исследователей выражает:

- процесс и результат педагогической деятельности по социальному развитию, социальному формированию, социальной компетентности, включению в социальную жизнь;
- компонент культуры, отражающий цивилизационное, средовое своеобразие;

- педагогический механизм социализации;
- социальный институт (или сферу общественной жизни общества), решающий задачи политического, социально-защитного, воспитательного характера;
- систему общественной, государственной помощи человеку при определенных затруднениях, нарушениях;
- способ научного теоретизирования по поводу проблем взаимодействия человека и общества.

Неконвенциональный характер приведенных определений, с точки зрения нормативно-объясняющих основ, отдающих приоритеты однозначным интерпретациям, точному знанию, следовательно, жесткой понятийной определенности социального воспитания, связан с особенностями развития социальной педагогики как научного знания.

Первая особенность развития социальной педагогики проявляется в широко распространенном утверждении об «интегративности и междисциплинарности как основы социальной педагогики». Как отмечает Б.З. Вульф, объективная природа социальной педагогики включает в себя по крайней мере три аспекта: социальный (он действует в определенных общественных условиях); психологический (объектом и субъектом выступают люди, их личности и отношения); педагогический (в нем «разрешаются» оба предыдущих). «Только таким комплексом наук, их подходов, позиций и методов может быть изучен главный предмет социальной педагогики – целостность личности и среды ее жизнедеятельности»²². Интегративность не только основа социальной педагогики, сама социальная педагогика призвана выполнять функцию интеграции объективного и субъективного в человеке.

Однако определение механизмов, способов обеспечения интегративности представляет трудность не только в практической области, но и на теоретическом уровне. Это хорошо отражает состояние понятийного поля социальной педагогики. Так, И.А. Липский, по результатам обобщения материалов диссертационных исследований по социально-педагогической проблематике, анализа монографической литературы обозначает достаточно внушительный и эклектичный перечень основ-

²² Вульф, Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульф // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – С. 62.

ных используемых терминов²³. Он соглашается с выводом Ю.Н. Галагузовой о том, что «в большинстве работ не обоснованы положения, по которым выделяются понятия, не определена структура понятийной системы социальной педагогики и не рассмотрено их взаимодействие с понятийной системой педагогики и других наук»²⁴. Все вышесказанное отражается на формировании понятия «социальное воспитание», для определения которого, как минимум, нечетко выделены основания анализа.

Вторая особенность развития социальной педагогики заключается в недостаточной определенности ее научного статуса. Несмотря на то что за последние годы появилось достаточно много работ, предлагающих свою интерпретацию социальной педагогики, анализ различных концептуальных подходов в основном лишь фиксирует их разнообразие (И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, Т.С. Просветова и др.)²⁵. Изменение понятийно-категориального аппарата частной научной области происходит в связи с процессами дифференциации и интеграции в развитии любой науки. Эти процессы задают векторы для формирования научных понятий (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин). Для социальной педагогики это выражается в существовании двух тенденций. Первая из них связана с открытостью для знаний из другой сферы, расширением содержания, стремлением к синтезу с понятиями из других областей человекознания. Вторая – с ограничением потока новых знаний, сужением содержания, установлением четких предметных границ. На данном этапе в социально-педагогическом знании процессы интеграции преобладают над процессами дифференциации, в связи с чем понятия еще не приобрели устойчивого характера. Вполне естественно, это затрудняет логико-гносеологические процедуры в отношении понятийной определенности социального воспитания.

²³ Липский, И.А. Социальная педагогика: методологический анализ / И.А. Липский. – М., 2004. – С. 133–134.

²⁴ Галагузова, Ю.Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов / Ю.Н. Галагузова. – М., 2001. – С. 102.

²⁵ См., напр.: Липский, И.А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И.А. Липский. – Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13–20; Мардахаев, Л.В. Указ.соч. – Тюмень, 2003. – С. 11–20; Мудрик, А.В. Указ. соч. – Тюмень, 2003. – С. 21–26; Просветова, Т.С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России / Т.С. Просветова. – М., 2003.

Третья особенность, характерная для развития социальной педагогики, в том, что сама по себе проблема категорий социальной педагогики не является пока сферой тщательного специального анализа. Некоторые авторы лишь фиксируют наличие «понятийно-категориального» (М.А. Галагузова), «категориально-терминологического» (И.А. Липский), «терминологически-понятийного» (Т.С. Просветова) аппарата. Категории социальной педагогики образуются как «результат научного поиска в связи с обобщением социально-педагогической практики». Категориально-терминологический аппарат социальной педагогики формируется в числе прочего за счет преобразования терминов педагогики в социально-педагогический контекст²⁶. Все исследователи сходятся в том, что в социальной педагогике присутствуют категории, которые являются заимствованными, а обозначаемые ими явления и процессы изучаются также другими науками («социализация», «личность», «социальная активность» и др.). Наряду с этим существуют собственные категории, к числу которых относят понятие «социальное воспитание».

Нормативно-объясняющие основания для определения содержательной характеристики теоретического образа социального воспитания, его места в общей теоретической картине позволяют зафиксировать неразрывную связь понятия «социальное воспитание» с социально-педагогическими концепциями. Т.С. Просветова в анализе развития социальной педагогики в современных условиях приводит детальный перечень идей, ставших основанием формирования различных концепций социальной педагогики, задающих теоретико-методологическую направленность, структуризацию социально-педагогического знания, компонентом которого является социальное воспитание как научное понятие (И.А. Липский), как ведущая категория (М.А. Галагузова), научный объект (А.В. Мудрик).

Однако для прояснения сущности феномена социального воспитания этого оказывается недостаточно. Ограниченность нормативно-объясняющей методологии заключается в том, что она позволяет обосновать специфику содержания социального воспитания с учетом только макрохарактеристик социального как внешне заданных процессов, влияющих на человека и выражающихся в требовании приспособительных стратегий воспитания. Но установка на понимание социально-

²⁶ Галагузова, М.А. Указ. соч. – Екатеринбург, 1998. – С. 168–184.

го как задаваемого объективными макроситуациями не позволяет в полной мере учесть субъективный план социальности, а также многообразие влияний и воздействий окружающего мира на человека в его рациональном и иррациональном существовании, ограничивает возможности воспитания рамками целенаправленной деятельности, и ставит под вопрос сам факт признания существования социального воспитания как специфического вида.

Прежде чем обратить внимание на различные характеристики в социальном воспитании, выявляемые при помощи нормативно-объясняющего и интерпретативно-понимающего подходов, необходимо еще раз подчеркнуть, что современная теоретизация проблем социального воспитания предстает в тесной взаимосвязи с проблемами социализации человека. То есть именно теория социализации выступает для теории социального воспитания в роли предпосылочной теории, следовательно, так или иначе понятая социализация задает свой ракурс понимания социального воспитания. Однако обращение к контексту социализации в большинстве анализируемых современных образов социального воспитания оказывается недостаточно глубоким несмотря на то, как неоднократно уже отмечено в исследовании, что в социологическом и социально-психологическом знании накоплен значительный багаж, составляющий содержание теории социализации. Утверждая, что социальное воспитание связано с решением задач социализации, важно видеть и осознавать, о каком понимании социализации (хотя бы на уровне субъект-объектного или субъект-субъектного подхода) идет речь.

Соглашаясь с тем, что именно концепции социализации задают предельно широкое поле для понимания различных проблем (духовно-нравственных, приспособительных, проблем самоопределения и самоутверждения и пр.) человека, возникающих у него во взаимодействии с миром, признавая возрастную, профессиональную, субкультурную, гендерную и прочие специфики этого процесса, педагогическая концептуализация социального воспитания должна быть расширена за счет включения этих аспектов; не должна замыкаться в пределах проблем девиантного поведения, социальной незащищенности тех или иных групп (социальных, возрастных) и т. д. Иначе перспективы собственно социального воспитания, связанные с проблемой человека в состоянии проблемы и помощи ему, неизбежно будут соотнесены с развитием теории и практики социальной работы.

Благодаря нормативно-объясняющей тенденции в содержании социального воспитания на первое место выдвигаются функции помощи, заботы средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции, педагогики: «забота общества о поколении будущего, поддержка человека обществом, коллективом, другим человеком, помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений»²⁷. Это обеспечено соответствующими принципами социального воспитания: социальной детерминированности воспитания, политической неангажированности воспитания; единства наследственности, социальной среды и воспитания; соответствия технологии обучения и воспитания условиям индивидуального и коллективного воспитания; исторической преемственности в отборе духовных и нравственных ценностей, патернализма.

Гуманизм социального воспитания, при подобной направленности соотносимый с традицией милосердия, благотворительности, нередко подразумевает внешнюю ответственность, обязанность со стороны государства, общества, социального педагога, семьи и т.д. по отношению к ребенку. Миссия социального воспитания формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу или для поддержания «культурных эстафет». Социальное воспитание выступает как средство адаптации или реадaptации, ресоциализации человека (С.В. Беличева, В.А. Никитин и др.).

Цели и задачи социального воспитания в нормативно-объясняющем образе ограничены возможностями объективной ситуации. Позиции участников социально-воспитательного процесса уже заданы заранее: один (педагог, взрослый, родитель и т.д.) призван помочь другому. Ведущей сферой социального воспитания становится сфера индивидуальной помощи, чаще в социальном учреждении (приюте, реабилитационном центре).

Интерпретативно-понимающие характеристики феномена социального воспитания в теоретическом образе связаны с идеями признания субъектности человека в его самоопределении к миру (А.В. Мудрик,

²⁷ Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., 1999. – С. 16–17.

В.Р. Ясницкая, М.В. Шакурова, Б.В. Куприянов, Т.С. Просветова, М.М. Плоткин, В.А. Слостенин). Это очевидно на уровне формулирования принципов социального воспитания (А.В. Мудрик): принцип гуманистической направленности; природосообразности; культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на личность, диалогичности, незавершенности, которые составляют основание системы социального воспитания; «в общем виде выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности; определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов»²⁸. Очевидно антропологическое основание «Концепции социального воспитания школьников в условиях модернизации российского общества» (М.М. Плоткин): целостность человека, уникальность личности, фокус формирования отношений в социуме. Антропологические характеристики социального воспитания как центральные формулирует Б.В. Куприянов: целостность бытия, направленность на развитие; усвоение культуры; освоение смысла жизни²⁹.

Таким образом, миссия социального воспитания определяется признанием значимости микрохарактеристик социального: от идеи развития и реализации потребности человека в социальном; от идеи гармонии человека и окружающего мира, несводимого к экономике, к политике, но – скорее к культуре, обладающей ценностным потенциалом. Нельзя не согласиться с А.В. Мудриком, определяющим духовно-нравственные ценности как основу социального воспитания; а приобщение к ним – как цель. Реализация этой цели несводима только к помощи в ситуациях затруднения, ее достижение предполагает наличие у человека собственного опыта, его расширение – для того чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях.

²⁸ Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М., 1997. – С. 232.

²⁹ Куприянов, Б.В. Антропологические основы социального воспитания школьников / Б.В. Куприянов // Вестн. Костром. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 8 – 12. (Серия гуманитарные науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика»).

* * *

*

Подводя промежуточные итоги, связанные с ответом на вопрос о своеобразии теоретических образов социального воспитания в отечественной социокультурной традиции, мы должны признать, что процесс теоретизации проблем социального воспитания в отечественной науке имеет общие черты с западно-европейской научно-педагогической традицией. Исследования специфики российских педагогических традиций (М.В. Богуславский, Р.Б. Вендровская, Г.Б. Корнетов, О.Е. Кошелева, М.В. Савин, Н.П. Юдина и др.) позволяют заключить, что на протяжении всей истории отечественная педагогика находилась в тесной взаимосвязи и под влиянием западно-европейской культуры. Единая христианская основа культуры (несмотря на все различия западного и восточного христианства) создавала духовную предпосылку для сближения России и Запада. Радикальная европеизация России, начатая в XVII столетии, сказалась и на процессах научной конвергенции педагогических идей. XVIII столетие привнесло в отечественную педагогику педагогические идеи Просвещения. На фоне непрекращающейся дискуссии между западниками и славянофилами в педагогической теории и практике XIX века тем не менее доминировали европейские подходы. На это обращал внимание в XIX столетии К.Д. Ушинский: «Вся педагогическая литература остальной Европы не составит и пятой части германской педагогической литературы <...> педагогические теории Германии находят себе усердных переводчиков на все языки и множество последователей в школах всех народов»³⁰.

Будучи вовлеченной в орбиту европейской истории, вплотную соприкоснувшись с динамично развивающимся Западом, имея при этом единые с ним христианские корни, Россия с конца XVII века встала на путь модернизации. «Модернизация – явление цивилизационного масштаба, т.е. она по своей сути форма, сторона перехода от традиционной цивилизации к либеральной, от общества, нацеленного на воспроизводство на основе некоторого статичного идеала, к обществу, рассматривающему повышение эффективности форм деятельности, развитие способностей личности к собственному саморазвитию как основу общественной динамики <...> В России модернизация проис-

³⁰ Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1974. – С. 96.

ходила под сильным давлением опыта других стран, который давал образцы деятельности для всех сфер жизни, показывая пути решения постоянно возникающих, все более сложных проблем»³¹.

На протяжении XX века Россия, продолжая сохранять свою самобытность, все также вовлечена в объективные процессы формирования мировой цивилизации, на что обращали внимание философы всеединства (В.С. Соловьев и др.). Становление индустриального общества, логика буржуазного развития, все усиливающийся поворот к социально-экономическим и политическим моделям западного типа в начале XX столетия способствовали усилению либерально-демократических тенденций и в российской педагогике (мотив общечеловеческого развития, гуманистические идеалы, сближение школы с жизнью и пр.).

Несмотря на неоднозначность развития отечественной педагогики после 1917 г. (ориентация на прозападное влияние в 1920-е гг.³², марксистско-ленинская мировоззренческая установка начиная с 1930-х гг., формирование нетоталитарных педагогических концепций в 1960 – 1980-е гг., распространение гуманистических идей в 1990-е гг.), отмечают общую преобладающую ориентацию педагогических традиций на стереотипы, присущие западной цивилизации эпохи индустриального общества. Как замечает Г.Б. Корнетов, «можно вполне определенно сказать, что педагогические традиции российской локальной цивилизации развивались в XX столетии, несмотря на все противоречия, проблемы и сложности в русле динамики всемирного историко-педагогического процесса, логика которого определяется движением к мировой цивилизации. Отечественные педагогические традиции в силу исторических особенностей (православные, т.е. христианские корни, вторичный, адаптивный характер российской цивилизации, постоянное взаимодействие с Западом, целенаправленная вестернизация с XVIII века, интенсивное формирование буржуазных отношений на рубеже XIX – XX столетий, утверждение индустриального общества в

³¹ *Российская модернизация: проблемы и перспективы: (материалы круглого стола) // Вопр. философии. – 1993. – № 7. – С. 3, 4.*

³² См., напр.: *Шацкий, С.Т. Предисловие / С.Т. Шацкий // Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921; Богуславский, М.В. «Мы» и «они» в зеркале западной педагогики 20–30-х годов / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Учит. газ. – 1992. – 27 окт.; Гессен, С.И. Иностранцы очевидцы о советской школе / С.И. Гессен // Русская школа за рубежом. – Прага, 1929. – Кн. 31; и др.*

XX веке и т. п.) оказались значительно более восприимчивыми к западным идеалам, стандартам и подходам, чем большинство великих цивилизаций Востока»³³.

Следовательно, мы можем утверждать, что развитие научной рациональности (классического, неклассического, постнеклассического характера) сказалось на развитии отечественной педагогической науки в целом. В теоретических образах социального воспитания в отечественной традиции выделяются и нормативно-объясняющие, и интерпретативно-понимающие основания в ценностно-целевой характеристике. Анализ операционального аспекта теоретических образов социального воспитания в России также позволил выделить те же самые предметно-понятийные образы, что и в европейской теоретизации: социально-философский, социологический, педагогический, социально-политический, что подтверждает онтологическую сущность феномена социального воспитания, в котором проблема становления человека проявляется частью окружающего мира как общества, государства, системы, бытия. Познание этого процесса с необходимостью высвечивает философский, социологический, педагогический и другие аспекты анализа социального воспитания независимо от места, времени, культуры. На уровне содержательной характеристики теоретических образов общим является признание нормативно-объясняющей и интерпретативно-понимающей направленности содержания социального воспитания.

Однако, признавая сходство и общие закономерности эволюции теоретических образов в отечественной и западно-европейской науке, теоретическим образам социального воспитания в отечественной педагогике свойственны особенности. Они связаны со спецификой цивилизационного развития России.

Во-первых, доминирование христианского культурно-ценностного мироощущения русского человека. По мнению П.А. Сорокина, с конца IX до XVIII столетия основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия. Как «православно-христианскую» квалифицирует российскую цивилизацию А.Дж. Тойнби. Став основой «цивилизации

³³ Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994. – С. 253.

онной ментальности», православие впоследствии определило собой социокультурное развитие страны.

Во-вторых, традиционная апелляция православия к общему сопереживанию, к идее коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости наиболее тесно связана с общинным строем жизни. Община была не только хозяйственным объединением, но также первоосновой социальности и нравственности в России. «Община, – отмечает К.Д. Кавелин, – явление живое, действительное и оттого весьма сложное: она органически связана со всеми сторонами народной жизни, находится под их влиянием и сама на них влияет»³⁴. В ее укладе существовала и воспитательная деятельность. Педагогическая традиция России формировалась под влиянием господства общинного жизненного строя и христианской позиции при решении социальных вопросов (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, В.О. Ключевский, А.П. Медведков, А.С. Хомяков и др.). Своеобразную квинтэссенцию идеала древнерусского воспитания представляет «Поучение Владимира Мономаха детям», в котором человеколюбие и трудолюбие, основанные на религиозности, определяются важнейшими качествами личности: «Не забывайте бедных, кормите их, и мыслите, что всякое достояние есть Божие и поручено вам только на время <...> Будьте отцами сирот, судите вдовиц сами; не давайте сильным губить слабых»³⁵. По выражению С.С. Аверинцева, христианство по природе своей педагогично. Бог для верующего христианина – Отец и Учитель, Христос – образец для подражания, воспринимается как воспитатель и педагог. Ветхозаветный педагогический идеал, по мнению П.Ф. Каптерева, связанный с безусловной покорностью воле родителей и воспитателей, соответствовал реалиям древнерусского общества, а также религиозному духу православного христианства. С учетом роли православия как этнокультурной доминанты педагогика на Руси понималась как «душевное строение» (О.Е. Кошелева): рассудочное, внешнее познание здесь противостоит внутреннему, истинному, душевному. Ее цель – помочь овладеть христианским мировоззрением, добродетелями, стать нравственным в поступках. В отличие от западной педагогической традиции,

³⁴ Кавелин, К.Д. Наш умственный строй: ст. по философии русской истории, культуры / К.Д. Кавелин. – М., 1989. – С. 59.

³⁵ Цит. по: Демков, М.И. История русской педагогики. Древнерусская педагогика (X – XVII вв.) / М.И. Демков. – М., 1913. – Ч. 1. – С. 44.

где на первое место выходит рационализация религиозного познания и важное место (особенно с XV по XVII век) занимает профессиональная подготовка (Л.В. Мошкова), «древнерусская педагогическая традиция ориентировалась на формирование глубоко религиозного человека, безусловно принимающего догматы православия»³⁶.

В-третьих, социальный (общественный) характер народной педагогики, выразившийся в деятельности братских школ XV – XVI веков, старообрядческих школ, входящих в хозяйственно-культурные центры жизни старообрядческих общин, домашних школ грамотности, представляет нам образцы педагогики, которая развивалась в структуре непосредственной жизнедеятельности людей. Основные принципы ее существования – равенство, сохранение связи с семьей, взаимная ответственность школы и семьи, частичное самоуправление³⁷. Н.А. Корф, В.Я. Стоюнин отмечали необходимость организации такой школы, которая должна выполнять связующую роль в обществе. Из нее должны выходить молодые люди, подготовленные к общественной нравственности, без которой никакое общество не может быть крепко: «Нравственное значение русской школы можно определить только тесной связью с обществом»³⁸.

В-четвертых, участие общественности в деле образования и воспитания П.Ф. Каптерев определяет как основополагающий признак развития отечественной педагогики дооктябрьского периода. В зависимости от того, кто является органом педагогического самосознания, создает педагогические идеалы и школы, непосредственно устраняет дела по народному образованию: «народ ли в виде мелких своих ячеек-семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, правительство как орган государственной жизни»³⁹, зависело содержание воспитания.

³⁶ Корнетов, Г.Б. Указ. соч. – М., 1994. – С. 190.

³⁷ Подроб. см.: Демков, М.И. История русской педагогики / М.И. Демков. – М., 1913; Древне-русская педагогика (X – XVII вв.). – М., 1913; Каптерев, П.Ф. Указ. соч.; Чехов, Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии / Н.В. Чехов. – М., 1923; и др.

³⁸ Стоюнин, В.Я. Избр. пед. соч. / В.Я. Стоюнин. – М., 1991.

³⁹ Каптерев, П.Ф. Указ. соч. – Пг., 1915. – С. VIII.

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

Изменения социально-культурных и политических основ в российской жизни после 1917 г. сказались на формировании и развитии ценностно-целевых ориентаций педагогической теории. Однако утверждение идеи «школы учебы» как массовой школы в 1930-е гг., тенденция утверждения значимости социальных функций личности, стремление к сохранению, стабилизации образовательных структур (1950-е гг.), актуальность идеи «педагогики сотрудничества» (1980-е гг.), общественно-государственная поддержка воспитания – все это также актуализировало существование социально-воспитательной идеи в отечественной педагогике.

Очевидно, понимание особенностей формирования теоретических и методических основ социального воспитания должно учитывать ак-

сиологический аспект, согласно которому параметры анализа педагогической действительности определяют ценности (Б.С. Гершунский, З.И. Равкин, В.Г. Пряникова и др.). Осмысление процесса становления социально-воспитательной идеи в России необходимо рассматривать во взаимосвязи с философской, культурной традицией, особенностями российской ментальности, многовековым опытом воспитания, а также – с учетом включенности российских процессов в контекст общемирового развития. Историческая обусловленность духовно-ценностного основания как детерминанта целей, задач, содержания, форм и методов социального воспитания в России стала основой для выделения содержательного контекста теоретических образов социального воспитания. Постановка в отечественной философии вопроса о значимости ценностной составляющей общественного бытия в работах, например, П.А. Флоренского, В.С. Соловьева была связана с философской традицией восстановления «цельности духовной жизни» посредством утверждения идеалов или абсолютных ценностей. Эти ценности возникали из потребностей самого народа, его традиций и жизненного опыта, из того пласта национального самосознания, которое накопили предшествующие поколения в процессе исторического развития.

В «нормативном» образе социального воспитания отражались этактистски-значимые ценности (примат общественного (целого, общего)) над личным (частным, отдельным), господство подходов, свойственных классической научной рациональности с установками на позитивизм и сциентизм. Это привело к ориентации на ценности православно-общинного, патриархального образа жизни в теоретических образах дооктябрьского периода (А.С. Хомяков, Н.В. Щелгунов и др.); ценности социалистического образа жизни, коллективизма, социально полезной деятельности в советский период (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Крупенина, И.П. Каиров, Л.Е. Раскин). Соответственно целеполагание и содержание социального воспитания рассматривались как формирование государственно-востребованных качеств личности в традициях православно-религиозной или коммунистической нравственности; формирование общественно полезных навыков личного поведения. Основными средствами социального воспитания становятся следование традиции, авторитету, механизмы принуждения, общественного контроля, поощрения/наказания, действие по образцам; значимость опыта коллективной (соборной) деятельности.

В «интерпретативном» образе социального воспитания закрепились ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека: субъективного переживания, индивидуализма в дооктябрьский период (К.Н. Вентцель, С.Н. Булгаков, Н.К. Рерих, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой); свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский).

В данном исследовании выявлено, что духовно-ценностная ориентация отечественной педагогики позволяет рассматривать существование социально-воспитательной идеи в России как всемерного задействования возможностей общества в воспитании подрастающего поколения, что нашло свое выражение в пристальном внимании российских педагогов к проблеме социального / коллективного в антропосоциальном контексте; признание значимости эмоционального контекста решения задач социального становления личности как нравственного, религиозного, коллективного переживания общественных проблем. В связи с этим очевидно существование в отечественной традиции «нормативно-интерпретативного» образа социального воспитания, обусловленного следующими ценностями: развитием нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественно значимой деятельности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров, К.В. Рукавишников, О.И. Пантюхов); существованием межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов (А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданский, И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский, Б.З. Вульф, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов). Целеполагание и содержание социального воспитания в нормативно-интерпретативном образе исходит от признания социального и индивидуального как дополняющих друг друга источников развития человека; потребностей личности в социальном развитии – как формирование готовности ребенка к жизни в реальных социальных условиях; активного деятельного участия в жизни общества на основе развития чувства социальной сопричастности, социальной активности и сформированного отношения к миру, к другим и самому себе. Социальное воспитание в «нормативно-интерпретативном» образе осуществляется социальными (общественными организациями, негосударственными школами-общинами, органами местного самоуправления), групповыми (родительской общественностью, детскими коллективами, группами сверстников) и индивидуальными (самим воспитуемым, человеком) субъектами.

Осознание существования неклассических основ научной рациональности с присущим им отказом от однозначных прямолинейных схем, признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, все это делает актуальным вопрос не противопоставления / доминирования только интерпретативно-объясняющих или интерпретативно-понимающих оснований теоретизации феномена социального воспитания, а возможности сочетания этих подходов на основе общенаучного принципа дополнительности. Существование в современной педагогической науке концепций Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика и др. подтверждает эту тенденцию: феномен социального воспитания в теоретических представлениях дан как нормативно-интерпретативный по своему содержанию образ.





ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Любое серьезное исследование возникает там и тогда, где и когда ученый сталкивается с новой научной проблемой, т. е. суждением (или системой суждений), содержащим в себе теоретически осознанный вопрос, для ответа на который у него нет приемлемого алгоритма, да и к тому же искомый способ решения исследовательской задачи предполагает известную новизну. В основе настоящего исследования социального воспитания – педагогическая научная проблема, представленная с помощью ряда взаимосвязанных суждений, сформулированных в виде вопросов. Правомочно ли суждение о самом факте возникновения, развития и эволюции объективного феномена социального воспитания в истории человеческой цивилизации? Может ли понятие «теоретический образ социального воспитания» выразить сущностные характеристики последнего, а также передать специфику исторического генезиса его теоретизаций? Каковы цивилизационные особенности социального воспитания в различных типах обществ? Насколько наше понимание социального воспитания определяется и/или задается тем или иным типом научной рациональности, а также спецификой используемых исследовательских подходов? В этих непростых вопросах – весь проблемный контекст настоящего исследования.

При постижении специфики и логики исторического генезиса теоретических образов социального воспитания педагогика сталкивается с очевидными затруднениями не только практического (недостаточно разработаны исследовательские алгоритмы анализа), но и теоретического (до конца неясно, какие теоретико-методологические исследовательские основания наиболее адекватны при изучении данной научной проблемы) характера. Причины отмеченного 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*, неясность вопроса о том, насколько полно и адекватно различные теоретические образы способны проявить истинную сущность феномена социального воспитания; и, наконец, *в-четвертых*, туманный характер вопроса о том, может ли эволюция теоретических образов социального воспитания привести к единственному и окончательному (в эссенциалистском смысле) пониманию его истинной сущности. 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, нами был проанализирован и предложен ряд путей по ее комплексному разрешению.

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

Проблема эволюции теоретических воззрений на феномен социального воспитания неразрывно связана с признанием того, что в фокусе нашего исследования оказывается все многообразие культурных и антропологических, феноменологических и герменевтических характеристик и детерминанты социального воспитания. Лишь взятые в совокупности они отражают многомерность педагогической реальности, в рамках которой понимание проблем социального воспитания диалектически взаимосвязано. Каждый из предложенных в работе подходов – *системный, культурологический, антропологический, феноменологический, герменевтический, парадигмальный* – обладает своей акцентуацией, однако ни один из них по отдельности не может претендовать на исчерпывающее и окончательное описание и выражение столь сложного феномена, как социальное воспитание. Напротив, в силу неодинакового эвристического потенциала и особенностей методологической акцентуации они могут и должны лишь дополнять друг друга по принципу комплементарности (дополнительности).

Установленная противоречивость и разнонаправленность теоретических представлений о социальном воспитании с необходимостью предполагает применение на основе принципа дополнительности как нормативного (Платон, О. Конг, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм и др.), так и интерпретативного (Аристотель, И. Кант, М. Вебер, В. Дильтей, А. Шюц, К. Роджерс, О. Больнов, Дж.Г. Мид и др.) общенаучных подходов.

Определение сути теоретических представлений о социальном воспитании с необходимостью предполагает учет объективных закономерностей приобщения человека к общественным нормам и ценностям, системных связей, функционально-ролевых механизмов взаимодействия, причинно-следственной детерминанты, анализируемых с *нормативных позиций*; а также – коммуникативных, эмоциональных, смысловых аспектов самоопределения и самореализации индивида в предлагаемых социальных условиях, межличностных механизмов взаимодействия, культурной, ценностно-смысловой детерминанты, анализируемых с *интерпретативных позиций*. Результатом этого сочетания явилась совокупность теоретических взглядов на феномен социального воспитания, признающих и учитывающих нормативную и/или интерпретативную направленность общенаучных подходов, отражающих характер научной рациональности и предметную научную специфику.

Эволюция теоретических образов социального воспитания отражает, во-первых, совокупность процессов развития научного знания соответственно характеру обществ традиционного, индустриального и постиндустриального типа; субъективного предпочтения выбора нормативных или интерпретативных оснований теоретизации; во-вторых, существование разнообразных теоретических представлений о социальном воспитании, выявляющих различные связи, стороны, отношения и свойства, относящиеся к процессу социального становления человека; в-третьих, представления о сущности социального воспитания как совокупности контролируемых целенаправленных усилий общества и государства по формированию социально-заданных качеств личности в сочетании с развитием ценностно-смысловых представлений человека о мире.

В ходе исследования была уточнена содержательная характеристика сущности «социального» как атрибута воспитания. Она включает в себя совокупность базовых признаков воспитания как общественного

явления, социального института и социального воспитания. Анализ показал, что социальный взгляд на воспитание позволяет: *во-первых*, зафиксировать общественный характер воспитания, подразумевая под социальным всю многозначность, многомерность, противоречивость, амбивалентность мира; *во-вторых*, подчеркнуть существование воспитания как социального института (А.В. Мудрик), т. е. исторически сложившуюся устойчивую форму совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей; *в-третьих*, использовать данную характеристику («социальное») в связи с решением ряда задач в ходе процесса относительно контролируемой и целенаправленной социализации, а именно – обретение социальности как способности человека реализовать свою неповторимую личностную сущность в конкретных социальных условиях с учетом социальных норм и требований. Сочетание нормативных и интерпретативных характеристик социального – типовые поведенческие акты, соответствующие законам, социально-одобряемым нормам, ценностям; а также рефлексивные акты, эмоционально-смысловые значения, ценностные предпочтения, – составляет содержательную характеристику социального воспитания в теоретических образах как представлениях о способах и средствах достижения социальности человека.

Все многообразие реальных и/или потенциальных способов интерпретации и теоретизации феномена социального воспитания определяется нами как «теоретические образы социального воспитания». *Теоретический образ социального воспитания представляет собой содержание и результат теоретизации феномена социального воспитания, конструируемого средствами предметно-понятийной операционализации с учетом характера научной рациональности (классической, неклассической, постнеклассической), путем применения различных методологических подходов (нормативных, интерпретативных).*

В ходе настоящего исследования установлено: теоретические образы выступают в качестве абстрактного выражения феноменов науки – интеллектуальных конструктов. Поскольку теоретические образы связаны с образами научной рефлексии, 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.

Говоря о теоретическом образе социального воспитания во множественном числе, мы имеем в виду его обобщенную, интегральную характеристику, которая, по сути, является выражением теоретического обобщения сущности социального воспитания той или иной эпохи научной рациональности, который оказывается под влиянием господствующей в данный момент научной рациональности: «обобщенный теоретический образ эпохи классической, неклассической и постнеклассической научной рациональности». Обобщенный теоретический образ, разумеется, не возникает из ничего, а формируется на основе различных авторских теоретических образов. Данное обстоятельство мы и попытались выразить понятием «теоретические образы социального воспитания» во множественном числе. Следовательно, говоря о теоретических образах во множественном числе, мы будем иметь в виду все многообразие различных авторских версий «теоретических образов социального воспитания», вся совокупность которых и составляет обобщенный теоретический образ той или иной эпохи научной рациональности.

Применение понятия «теоретический образ социального воспитания» для осмысления феномена социального предполагает выделение структурных характеристик, обеспечивающих целостность историко-теоретического анализа:

- *ценностно-целевая*, которая способствует оформлению исследовательских установок на объект анализа, на комплексное соотнесение его с социально-исторической действительностью; акцентирует мировоззренческие и науковедческие убеждения субъекта познания; позволяет определить базовые, исходные посылки о социальности, принципах и способах теоретизации и проблематизации социального воспитания, тяготеющих к нормативно-объясняющим или к интерпретативно-понимающим основаниям;

- *операциональная*, обеспечивающая выбор адекватных процедур и средств конструирования образа; выявляющая связи, свойства и отношения феномена социального воспитания;

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

Предложенное понимание содержания и структуры теоретического образа социального воспитания позволяет оптимизировать процесс раскрытия и эволюции взглядов ученых, мыслителей (на процессы целенаправленной социализации); выявить их типологические и специфические взгляды на цели, задачи и организацию социального воспитания.

Концепция теоретического образа социального воспитания позволяет уточнить содержание и доказать социально-культурную обусловленность генезиса теоретических взглядов на социальное воспитание в традиционном (прототеоретический, рефлексивный образ), индустриальном (предметно-понятийный и объяснительно-понимающий образы), постиндустриальном (диффузно-контекстный образ) типах обществ.

Содержание и динамика теоретических образов социального воспитания в обществах традиционного, индустриального и постиндустриального типа отражают развитие нормативных и интерпретативных характеристик социального воспитания, а также уровень педагогической концептуализации проблем последнего:

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

- 2) «рационально-позитивистский» образ социального воспитания в индустриальном обществе как общенаучная концептуализация возможности и необходимости формирования социально-приемлемого поведения человека в обществе целенаправленными усилиями общества и государства (Ж. Кондорсе, Р. Оуэн, И. Фихте, Ф. Фребель и др.), а также с опорой на индивидуальное самоизменение в социальном становлении (И. Кант, И. Песталоцци и др.);

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

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

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

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

во-вторых, интегрировать в педагогическую науку выявленные в существовавших параллельно теоретических образах социального воспитания особенности представлений о социальном воспитании как:

- способе бытия человека в мире (из философского образа социального воспитания);
- составляющей общественного развития (социально-философский образ социального воспитания);
- средстве решения социально-политических проблем государства (социально-политический образ социального воспитания);
- организации социума в совокупности социальных структур, систем, отношений (социологический образ социального воспитания);
- системе помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь («помогающий – в контексте теории социальной работы – образ социального воспитания);

в-третьих, расширить в содержании педагогического образа социального воспитания представления о социальном как факторе

развития личности; целеориентации и условия реализации воспитания; средстве решения воспитательных задач; результате педагогической деятельности.

Эволюция теоретических образов социального воспитания в России неразрывно связана с философской, культурной традицией, особенностями российской ментальности, многовековым опытом воспитания, включенностью российских процессов в контекст общемирового развития. Специфика теоретических образов социального воспитания в России обусловлена прежде всего ценностным основанием как детерминантой целей, задач, содержания, форм и методов социального воспитания, что выразилось в существовании следующих теоретических образов:

«нормативного» образа социального воспитания, ориентированного на ценности православно-общинного, патриархального образа жизни (А.С. Хомяков, Н.В. Щелгунов и др.); социалистического образа жизни, коллективизма, социально полезной деятельности (И.П. Каиров, Н.К. Крупская, М.В. Крупенина, А.В. Луначарский, Л.Е. Раскин);

«интерпретативного» образа социального воспитания, ориентированного на ценности религиозной духовности как высшей и естественной социальности человека, субъективного переживания, индивидуализма (К.Н. Вентцель, С.Н. Булгаков, Н.К. Рерих, С.И. Гессен, Л.Н. Толстой); свободы и антиколлективизма в педагогических концепциях русского зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский);

«нормативно-интерпретативного» образа социального воспитания, обусловленного ценностями: развития нравственности как гражданственности, способности самореализации в общественно значимой деятельности (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, В.П. Вахтеров, К.Н. Рукавишников, О.И. Пантюхов и др.); межличностных отношений, интересов и потребностей личности в коллективе, субъективного переживания общественных процессов (А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданский, И.П. Иванов, В.А. Сухомлинский, Б.З. Вульф, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова; В.Д. Семенов). Существование в современной педагогической науке концепций Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, М.М. Плоткина, В.А. Слостенина и др. продолжает отечественную традицию разработки нормативно-интерпретативного содержания социального воспитания.

С помощью осуществленного анализа на ценностно-целевом и операциональном уровне стало возможным уточнить содержательную характеристику теоретического образа 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», так как «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 включать (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 приспособляющейся 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 повседневной реальности, которая многогранна, противоречива, полисубъектна. Все эти разнообразные субъекты становятся носителями разной социальности, и вряд ли можно говорить о воспитании как единственно возможном. Социальное воспитание существует наряду с религиозным, семейным, военным 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 при конструировании 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 и показал односторонность и ограниченность каждого способа в 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 дополнительности. 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 общественному 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.

Понятие «теоретический образ социального воспитания» в его ценностно-целевой, операциональной и содержательной совокупности

выступает как элемент теории, следовательно, выполняет ряд функций, свойственных научным теориям: познавательную, методологическую, конститутивную, ориентирующую. В целом использование социально-педагогической категории «теоретический образ социального воспитания» оптимизирует процесс раскрытия и интерпретации воззрений ученых на процессы целенаправленной социализации и позволяет выявить их типологические и специфические взгляды на цели, задачи и организацию социального воспитания. Рассмотрение содержащихся в трудах мыслителей представлений о социальном воспитании сквозь призму философско-педагогической категории «теоретический образ социального воспитания» позволяет не только глубже познать важную сторону истории педагогической мысли, но и обеспечить преемственность в разработке актуального вопроса о феномене социального воспитания в формате современной культуры и воспитания, педагогической науки.

В настоящей работе нас интересовал в основном педагогический анализ абстрактных проблем эволюции теоретических образов социального воспитания. Но, разумеется, не только они одни. Логика исследования потребовала рассмотрения и других теоретических аспектов социального воспитания. В связи с чем возникла потребность и необходимость в экспликации основных понятий, отражающих структуру и логику воспитательного процесса в социуме («социальное и социальность в воспитании», «социальное и общественное воспитание», «воспитание и социальное воспитание», «социальное воспитание и социализация», «социальное воспитание и помощь»); уточнении трактовки сущности и содержания социальности как атрибута социального воспитания на макро- и микроуровне анализа; определении общей теории социализации как предпосылочной теории социального воспитания; анализе эволюции типов рациональности в контексте педагогической проблематики и т. п.

Обсуждение этих и других аспектов вряд ли было бы возможно без разработки и применения адекватного понятийно-категориального аппарата и теоретико-методологического инструментария, разработка базовых элементов которого и составила одну из задач настоящего исследования. Обсуждение всех этих тем может рассматриваться в качестве частных способов решения основной научной задачи, с одной стороны, и исследовательских этапов, имеющих вполне самостоятельное значение, – с другой.

Анализ показал: любое научное осмысление проблем социального воспитания весьма затруднено уже в силу известной декларативности и неоднозначности ряда существующих педагогических подходов. Восприятие проблематики социального воспитания как весьма тривиальной и не нуждающейся в углубленном изучении задачи; кажущаяся экспликативная и методологическая «прозрачность» данного термина; недостаточность корпуса теоретических разработок проблем социального воспитания как в историческом, так и теоретико-методологическом аспектах, — все это становится серьезным препятствием на пути выявления педагогикой истинной сущности данного феномена.

И последнее. В рамках данного заключения не вполне уместен всеобъемлющий перечень того, что представляется нам интересным, как и обзор всего многообразия частных и общих авторских гипотез и предположений. Тем не менее следует отметить, что настоящее исследование — это одна из первых попыток очертить контуры целостного исследовательского проекта (*научно-исследовательской программы* — в терминологии И. Лакатоса) по изучению проблем социального воспитания, которая в обозримой перспективе включала бы в себя: разработку целостной нормативно-интерпретативной модели социального воспитания; анализ природы и логики интерпретативного механизма социального воспитания; уточнение специфики содержания социального воспитания в отличие от других видов воспитания с учетом социокультурного, цивилизационного своеобразия; выявление точек совпадения теоретических образов социального воспитания с действительной социально-воспитательной практикой на различных исторических этапах; характеристику предметно-понятийных образов социального воспитания.

Разумеется, это далеко не полный перечень вопросов, которые требуют применения предложенной в данной работе теоретизации социального воспитания. А потому, завершая данную работу, вновь подчеркнем бесспорную актуальность изучения социального воспитания в качестве объекта специального теоретико-методологического педагогического анализа. Использование понятия «теоретический образ социального воспитания» призвано существенно расширить горизонт современных педагогических исследований, ориентируя ученых на изучение феномена социального воспитания как одной из категорий общей педагогики.

Развитие теоретических образов социального воспитания связано не только с осознанием специфики феномена социального воспитания, чему должна способствовать научная рефлексия, но и с признанием того, что чем четче и определеннее будет сконструирован теоретический образ социального воспитания, тем ближе мы подойдем к ответу на вопрос о его значении для развития с помощью последнего искомым социальным качеств человека.

Сформулированная концепция социального воспитания начинает влиять на практику социально-воспитательной деятельности. Будучи включенной в процесс развития системы воспитания в качестве ее интеллектуального, понимающего ресурса, она составляет неотъемлемый компонент этой системы. Введение понятия «социальное воспитание» как ключевого в контекст подготовки специалиста «социального педагога» и ориентация государственного стандарта на социально-воспитательные компетенции со всей определенностью доказывают настоятельную необходимость дальнейшего теоретического и практического осмысления проблем социального воспитания в отечественной педагогике.



ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

Абдикерова Г.О. 65
Абельс Х. (Abels H.) 36, 47
Абульханова-Славская К.А. 250,
253, 254, 255
Августин (Augustine) 104
Авенариус Р. (Avenarius R.) 220
Аверинцев С.С. 307
Автономова Н.С. 86
Агасси Дж. (Agassi J.) 201
Адальберон Ланский (Adalberon Lan-
skiy), епископ 105
Адорно Т. (Adorno T.) 205, 209
Айзенк Г. (Eysenk H.) 181
Аквинский Ф. 100
Аксаков И.С. 225
Аксаков С.Т. 225
Александр Невский 227
Александр Дж. (Alexander J.C.) 55
Александрова В. 227
Алексеева И.Ю. 77
Алиева Л.В. 13, 182, 236, 262, 293
Амман Г. (Amman G.) 201
Амонашвили Ш.А. 267
Ананьев Б.Г. 74
Андреева Г.М. 58, 72, 74, 75, 77, 188,
253, 255, 258, 268
Андреева И.Н. 13, 116, 146, 169, 256,
291
Андрienко Е.В. 17, 281
Анекштейн А. 139

Аничков Д.С. 219
Антисери Дж. (Antiseri J.) 35, 104,
160
Антонович И.И. 51
Анциферова Л.И. 281
Аристотель (Aristotel) 10, 91, 100 –
104, 109 – 114, 123, 124, 127, 137,
314, 317
Аркин Е.А. 275
Арнольдов А.И. 62, 279, 286, 287
Арон Р. (Aron R.) 98, 215
Астауров Б. 250, 253
Афанасьев В.Г. 26
Афанасьев Н.Н. 273
Афросин 219
Ахиезер А.С. 29, 99, 215
Бабанский Ю.К. 253
Баден-Пауэлл Р. (Baden-Powell R.)
182
Бадя Л.В. 226, 227, 260
Базедов И.Б. 133
Байн Э. (Bayi E.) 178
Байнхауер Д. (Beinhauer D.) 203
Бакиров В. 187
Бандура А. (Bandura A.) 189, 194
Барг М.А. 13, 215
Баркер Л. (Barker L.) 191, 207
Барт П. (Barth P.) 13, 183
Басов Н.Ф. 13, 17, 236, 262, 291

- Басова В.М. 13, 17, 205, 291
 Бастиа Ф. (Bastiat F.) 165
 Батенин С.С. 253, 255, 256
 Батищев Г.С. 44
 Баткин Л.М. 107
 Баумгарт Ф. (Baumgart F.) 205
 Бахтин М.М. 33, 41, 44, 281
 Безрогов В.Г. 114 – 117, 121, 122, 125
 Бейкер У. (Beaker U.) 84
 Бек У. (Beck U.) 98, 185
 Бекк И. (Beck I.) 208
 Беликова Т.П. 283
 Белинский В.Г. 221, 237
 Беличева С.В. 189, 301
 Белл Д. (Bell D.) 98, 185
 Белл-Гредлер М. (Bell-Greedler M.)
 204
 Беллерс Дж. (Bellers J.) 133
 Бельский П.Г. 260, 275
 Беляев В.И. 13, 117, 288, 293
 Беляев М.Ф. 275
 Бениш Л. (Böhnisch L.) 208
 Беннинг А. (Benning A.) 35
 Бенсон Дж. (Denson J.) 202
 Бергер П. (Berger P.L.) 47, 54, 57, 58,
 72, 84, 192
 Бергсон А. (Bergson A.) 154, 241
 Бердяев Н.А. 23, 218, 223, 272, 309
 Бернс Р. (Barns R.) 74
 Бернштейн Б. (Bernstein B.) 189
 Бернштейн Л. (Bernstein L.) 164
 Берти А. (Berti A.) 202
 Беспалько В.П. 283
 Беттмер Ф. (Bettmer F.) 201
 Бехтерев В.М. 217, 224, 228, 252
 Бецкой И.И. 10, 218, 219, 230, 231,
 237, 238, 290
 Библер В.С. 44
 Бильет Б. (Biliet B.) 201
 Бим-Бад Б.М. 166
 Бинненфельд Ф. (Binnenfeld F.) 186,
 203
 Битинас Б.П. 32, 283, 285
 Бликштейн Л.С. 119
 Блонский П.П. 109, 224, 252, 257,
 260
 Блумер Г. (Blumer G.) 36, 46, 189
 Бобылев Г.П. 291
 Богуславский М.В., 43, 44, 215, 236,
 252, 262, 271, 277, 303, 304
 Боден (Boden) 108
 Боймер Г. (Bäumer G.)
 Болтунов А.П. 250
 Большов О.Ф. (Bollnow O.F.) 34, 91,
 154, 159, 208, 209, 211, 314
 Бондаревская Е.В. 25, 32, 43
 Бор Н. (Bohr N.) 212
 Бордовская Н.В. 25, 45, 46, 82
 Борисова Л.А. 236, 263
 Борнеманн Е (Bornemann E.) 186
 Боулз С. (Boles S.) 191
 Боуэрс К.А. (Bowers C.A.) 205
 Бочарова В.Г. 11, 13, 50, 195, 268,
 279, 283 – 285, 288, 294
 Бочков Н.П. 253
 Браун Л.Р. (Brown L.) 210
 Брецинка В. (Brezinka W.) 186, 203
 Бронфенбреннер У. (Bronfenbrenner
 U.) 186, 191, 194
 Бруни Л. 108
 Брушлинский А.В. 74
 Бубер М. (Buber M.) 33, 209
 Буева Л.П. 253, 254, 276, 277
 Булгаков С.Н. 240, 272, 309, 310, 319
 Булдаков С.К. 32, 33, 45, 199, 200, 201
 Бунин Ю.С. 205, 229
 Бурдон Л. (Bourdon L.) 143
 Бурдьё П. (Bourdieu P.) 47, 76, 84
 Буржуа Л. (Bourgeois L.) 154, 163,
 165, 166, 318
 Буров О.А. 197
 Бутенко И.А. 22, 24, 186
 Бухка М. (Buchka M.) 186, 318
 Бэнкс Дж. (Banks G.) 199, 201, 202

- Вайдлих В. (Weidlich W.) 164
 Ваймер С. (Weimer S.) 202
 Вала Л. (Vala L.) 108
 Валеева Р.А. 168
 Валицкая А.П. 32, 43, 44
 Валлерстайн И. (Wallerstein I.) 54
 Ван Дейк Т.А. (van Dijk T.A.) 77
 Васильков Н. 244
 Василькова Т.А. 294, 301
 Василькова Ю.В. 139, 218, 294, 301
 Василюк Ф.Е. 75, 282
 Вахтеров В.П. 10, 217, 218, 229, 232 –
 234, 237, 238, 243 – 245, 310, 319
 Вахтерова Э. 244
 Вашингтон Дж. (Washington G.) 133
 Введенский А.И. 222
 Вебер М. (Weber M.) 23, 41, 46, 52,
 53, 76, 82, 91, 98, 99, 129, 154,
 158, 215, 314
 Веллер А. (Wellmer A.) 210
 Вендровская Р.Б. 252, 303
 Вендт С. (Wendt S.) 198
 Вентцель К.Н. 218, 234, 237 – 239,
 241, 242, 244, 245, 292, 310, 319
 Вертхаймер М. (Wertheimer M.) 75
 Вивес Х.Л. (Vives H.L.) 108
 Видт И.Е. 32, 39, 43, 45, 99, 100, 129,
 199
 Виланд Н. (Wieland N.) 197, 201
 Виллонас К. 74
 Виндельбанд В. (Windelband W.) 103,
 156
 Винекен Г. (Wyneken G.) 183
 Витгенштейн Л. (Wittgenstein L.) 47
 Вишневецкая Л. 235, 236
 Владимир Мономах 306
 Волохов А.В. 65, 293
 Вольтер М.Ф.А. (Voltaire M.F.A.)
 131, 133
 Вольф Х. (Wolff C.) 133, 211
 Ворожцов В.П. 95
 Воропаев М.В. 25, 63, 280
 Вульф Х. (Wolf H.) 209
 Вульфов Б.З. 53, 59, 62, 267, 268, 275
 – 277, 297, 298, 311, 319
 Вульфсон Б.Л. 175, 199, 202
 Выготский Л.С. 33, 41, 74, 249, 252,
 253, 260
 Вышеславцев Б.П. 272
 Гагне Р. (Haagne R.) 203
 Гадамер Г.-Г. (Gadamer H.-G.) 40, 47
 Гайсина Г.И. 32, 39, 201
 Галагузова М.А. 11, 13, 22, 70, 195,
 260, 280, 285 – 289, 294, 299, 300
 Галагузова Ю.Н. 298
 Гансберг Ф. (Gansberg F.) 157
 Гастев А.Ф. 248, 257
 Гегель Г.В.Ф. (Hegel G.W.F.) 15, 42,
 74, 226
 Гелбрайт Дж. (Gelbright G.) 98, 185
 Гелен А. (Gehlen A.) 34
 Гельветий К.А. (Helvetius C.A.) 129,
 131, 133, 140, 152
 Генрих Ф. (Henrich F.) 207
 Гербарт И. (Herbart I.) 167
 Герген К. (Gergen K.) 188
 Гернле Э. (Hernle E.) 182
 Гертнер А. (Gertner A.) 186
 Герцен А.И. 221
 Гершунский Б.С. 201, 309
 Герье В.И. 218, 226–228, 238
 Гессен С.И. 35, 232, 237, 240, 272,
 305, 310, 319
 Гете И.В. (Goethe I.W.) 42, 135, 183
 Гидденс А. (Giddens A.) 47
 Гизеке Х. (Giesecke H.) 201, 208
 Гилл В.Г. (Gill V.G.) 182
 Гинецинский В.И. 202, 203
 Гинтис Г. (Gintis H.) 191
 Гирц К. (Girz K.) 209
 Гирш О.В. 227
 Глазов В.Г. 239
 Глядково В.А. 29

- Гмурман В.Е. 62, 266
 Гоббс Т. (Hobbes T.) 130–133
 Говетт Р. (Govett R.) 179
 Говоров Н.С. 176, 338
 Голованова Н.Ф. 65, 202, 264
 Гольдштейн Дж. (Goldstein G.) 189
 Горбунов-Посадов И. 234
 Гордин А.Ю. 227, 228, 244, 245
 Гордин И.Г. 236
 Готт В.С. 26
 Гофман И. (Goffman E.) 47
 Грабаров А.И. 260
 Грановский Т.Н. 221
 Грант Н. (Grant N.) 202
 Граунт Дж. (Grownt G.) 133
 Гревс И.М. 272
 Грейвс Н. (Graves N.) 191, 207
 Грейс Дж. (Grays J.) 191
 Григорьев Д.В. 282
 Грин Р. (Greene R.) 186
 Грин Т. (Green T.) 165
 Гришаков Н.П. 238
 Грэслер Э. (Gresler E.) 201
 Грэхем Л.Р. (Graham Larry R.) 248, 249, 250
 Гудмен Н. (Goodmann N.) 83
 Гудмен П. (Goodmann P.) 199
 Гумилев Л. 28
 Гуревич А.Я. 79, 99, 105
 Гуревич П.С. 86, 106
 Гурова Р.Г. 62, 257
 Гурьянова М.П. 283, 284, 294
 Гусинский Э.Н. 199, 201, 202., 339
 Гуслякова Л.Г. 285
 Гуссерль Э. (Husserl E.) 23, 36, 37, 38, 40, 47, 76, 82, 157
 Гуттен У. фон (Hutten U. von) 108

 Давыдов Ю.Н. 102, 113, 134, 137, 156
 Данziger Л. (Danziger L.)
 Данилевский Н.Я. 29, 225
 Данилов М.А. 26
 Данилов Р.В. 291, 293
 Данилова Е.Н. 50
 Дарвин Ч. (Darwin Ch.) 232
 Декарт Р. (Renatus de Cartesius) 23, 29, 130
 Делёз Ж. (Delouse J.) 187
 Делор Ж. (Delors J.) 201 – 203
 Демакова И.Д. 39, 41, 64, 204
 Демиденко Э.С. 284
 Демков М.И. 306, 307, 333
 Денглер П. (Dangler P.) 180
 Дерболав И. (Derbolav I.), 209
 Деринг В. (Dering W.) 180
 Деррида Ж. (Derrida J.) 187, 209
 Джемс У. 74
 Джефферсон Т. (Gefferson T.) 133
 Джиринг Ф. (Giring F.) 190
 Джонсон Д. (Johnson D.) 191, 207
 Джурицкий А.Н. 32, 99, 129, 133, 166, 168, 182, 199, 201, 202, 215, 216
 Джиринг Ф. 190
 Джонсон Д. 191, 207
 Дзержинский Ф.Э. 260
 Дидро Д. (Diderot D.) 133
 Дикопп К.Х. (Dikopp С.Н.) 209
 Дильтей В. (Dilthey W.) 23, 40, 46, 91, 154, 157, 158, 159, 173, 215, 314
 Динер Э. (Diener E.) 210
 Дистерверг А. (Diestearveg A.) 30, 63, 131, 144, 152, 167, 173, 340
 Длугач Т.Б. 133
 Добровольская Т.А. 226, 227, 340
 Добролюбов Н.А. 221
 Долгоруков П. 273
 Дорохова Т.С. 260
 Дриль Д.А. 228, 238
 Дружинин В.В. 268
 Дрюкер П. (Drucker P.) 203
 Дубинин Н.П. 250
 Дубицкий В.В. 162
 Дудченко В.С. 283
 Дурылин В. 234

- Дьюи Дж. (Dewey J.) 154, 173–177,
182, 304, 318
Дэвис К. (Davis K.) 55
Дюк Р. (Ducke P.) 204
Дюмон Л. (Dumont L.) 104
Дюркгейм Э. (Durkheim É.) 7, 46, 52,
65, 76, 90, 154, 159–161, 165,
178, 190, 192–194, 283, 314, 318
- Егоров Б.Ф. 220
Егоров С.Ф. 229
Елецкий В. 235
Ельчанинов К.А. 273, 308
Ермоленко Г. 182
- Жид Ш. (Jead Sh.) 165
Жорес С. (Jores S.) 165
Жуков И.Н. 182, 236
- Загвязинский В.И. 26, 287, 288, 294,
299
Зайцев М.П. 288, 294
Зайченко О.М. 208
Закирова А.Ф. 14, 25, 40
Залкинд А.Б. 249, 260
Залужный А.С. 252, 275
Зальцман Х.Г. 133
Замятин Д.Н. 79, 80, 88
Зандер Л.А. 273
Затворник Ф. 116
Захарченко Г. 236
Зеленко В.А. 227
Зеньковский В.В. 35, 217, 218, 224,
225, 237, 240–242, 260, 272–
274, 290, 310, 319
Зигут В. (Zigut W.) 191
Зиммель Г. (Simmel H.) 54, 154, 215
Зорин В.А. 262
- Иванов В.Д. 59, 260
Иванов И.П. 248, 267, 268, 275, 278,
310, 319
- Ивантер Г.С. 275
Илич И. (Ilich I.) 199
Ильин И.А. 229, 272, 3089
Ильина Т.А. 253, 283
Инграм Дж. (Ingram G.) 191
Иноземцев В.Л. 187
Иоанн Златоуст 100, 116, 119, 127
Ионин Л.Г. 50, 283
Иорданский Н.Н. 13, 235, 248, 263,
264, 275, 290, 310, 319
Исаев И.Ф. 32, 203
- Йегер В. (Jeger W.) 109
- Кабе Э. (Cabef E.)
Кавелин К.Д. 306
Каган М.С. 26, 27, 28, 29
Каиров И.П. 269, 270, 310, 319
Калашников А.Г.
Кальвин Ж. (Calvin G.) 106
Кампанелла Т. (Campanella T.) 100,
101, 122, 124, 126, 127
Кампер Д. (Camper D.) 209
Камю А. (Camus A.) 34
Каннинг Ф. (Canning F.) 39
Кант И. (Kant I.) 91, 93, 102, 129,
130, 131, 135–138, 153, 173, 289,
314, 317
Каптерев П.Ф. 10, 217–219, 229,
233, 234, 237, 238, 243–246, 292,
306, 307, 308, 310, 319
Кареев Н.И. 221
Карсавин Л.П. 218, 223
Карцевский С.И. 272
Касавин И.Т. 86
Кассиан И., монах, (Cassianus) 100,
118, 119
Кастельс М. (Castels M.) 185
Катионова А.О. 260
Кашенко В.П. 224, 260, 275
Кей Э. (Key E.) 162
Келвин П. (Calvin P.) 191

- Келли Дж. (Kelly J.G.) 57
 Кемеров В.Е. 50 – 54, 128
 Кершенштейнер Г. (Kerschensteiner G.)
 154, 177, 178, 182, 318
 Кефер В. (Cepher V.) 75
 Кинчлоу М.К. (Kinchlou M.K.) 199
 Киреевский И.В. 225, 226
 Кирпичник А.Г. 17, 236, 278, 291, 293
 Кистяковский Б.Я. 229
 Кларк Б. (Klark B.) 201
 Клафки В. (Klafka W.) 209
 Клемансо А. (Clemanso A.) 165
 Клеменс М. (Clemens M.) 208
 Климент, папа римский, 115
 Клэйн Ф. (Klein F.) 199
 Ключевский В.О. 226, 306
 Ковалевский М.М. 221
 Коган Л.Н. 31
 Козельский Я.П. 219
 Козлов А.А. 195
 Козлова Г.И. 270
 Козлова Н.М. 280
 Колберг Л. (Collberg L.) 186, 189,
 194, 201
 Колесникова И.А. 32, 35, 39, 43 – 45,
 64, 156, 199, 200, 215
 Коллард Дж. (Kollard J.) 191
 Коллонтай А.М. 248, 260
 Колмогоров А.Н. 253
 Коломинский Я.Л. 277
 Коменский Я.А. (Komensky J.) 144,
 147
 Коммонер Б. (Commoner B.) 210
 Кон И.С. 60, 74, 89, 90, 99, 210, 248,
 253, 255, 258, 268
 Конаржевский Ю. 253
 Кондорсе Ж.А. (Condorcet G.) 129–
 131, 133, 134, 143, 152, 153, 317
 Конникова Т.Е. 267
 Коновалова Л.В. 40, 199
 Конт О. (Comte A.) 90, 130, 134, 165,
 173, 314
 Конфуций 5
 Кордые М. (Cordie M.) 120
 Корнетов Г.Б. 32, 43, 60, 62, 99, 113,
 120, 121, 199, 215, 252, 303, 304,
 305, 307
 Корнилов К.Н. 249
 Корнилова А.Г. 70, 295
 Королев Ф.Ф. 27, 62, 253, 255, 262,
 266, 267
 Корольков А.А. 34
 Корф Н.А. 238, 307
 Коршунова Н.Л. 43
 Косой Ф. 219
 Котельников В.А. 220
 Коулмэн Ч. (Collman Ch.) 186, 201,
 318
 Кошелева О.Е. 303, 307
 Кравченко А.Н. 13
 Краевский В.В. 25, 26, 60, 253
 Крамер Б. (Cramer B.) 206
 Красновский А.А. 230
 Крафельд Ф. (Crafeld F.) 208
 Кривов Ю.И. 65, 190, 200, 202, 282,
 291
 Крузе (Krause) 179
 Крупенина М.В. 236, 248, 257, 258,
 262, 269, 310, 319
 Крупская Н.К. 217, 229, 237, 248,
 252, 260–263, 269, 310, 319
 Крутецкий В.А. 254
 Крутова О.Н. 40, 199
 Крылова Н.Б. 32, 33
 Куайн У. ван О. (Quine W. van O.)
 192
 Кудашев Г.Н. 294
 Кудинов В.А. 236
 Кузнецова А.Г. 27
 Кузьмин В.П. 26
 Кузьмин К.В. 163
 Кузьмина Н.В. 26
 Кукартц В. (Kukartz W.S.) 194
 Кульневич С.В. 43

- Куломзина С.С. 273
Кумбс Ф.Г. (Combs F.G.) 201, 202
Кун Т.С. (Kuhn T.S.) 42, 43
Куницын Ф. 220
Куприянов Б.В. 13, 35, 291, 293, 295, 302, 303
Куракин А.Т. 27, 253, 255, 267, 276
Куфаев В.И. 275
Кьеркегор С. (Kierkegaard S.) 34
Кюнг Г. (Küng H.)
- Ла Бозси Э. (La Boetie E.) 108
Лавров Ив. 239
Лазурский А.Ф. 224, 252
Лай А. (Lay A.)
Лакатос И. (Lakatos I.) 43
Лангefeld М. (Langefeld M.) 39
Ласки М. (Laski M.) 123
Лаудан Л. (Laudan L.) 43
Лебедев П.А. 238
Лебедев С. 234, 235
Лебединский В.В. 236
Левада Ю.С. 253
Леванова Е.А.
Левин К. (Lewin K.) 194
Левинас Э. (Levinas E.) 209
Левитин С.А. 250
Левницкая Е.С. 238
Левшин В.А. 219, 223
Ле Гофф Ж. (Le Goff J.) 79
Леденева А.В. 47
Лейбниц Г. (Leibniz H.) 130
Лекторский В.А. 23, 155, 186
Лельчицкий И.Д. 77, 78, 215, 271
Ленин В.И. 220
Леонтьев А.Н. 57, 74, 75, 225, 249
Леонтьев К.Н. 225, 309
Лепелетье Л.М. (Lepelletier L.M.) 131, 143, 153
Леру П. (Le Roy P.) 165
Леруа-Болье А. (Leroy-Bolloye A.) 164
Лесгафт П.Ф. 224, 228, 237
- Лийметс Х.Й. 27, 255, 267, 275, 276, 311, 319
Ликург (LukourgoV) 111
Лион Д. (Lyon D.) 98, 185
Лиотар Ж. (Lyotard J.), 98, 185, 187
Липовецки Ж. (Lipovecki Z.) 187, 209
Липпит Р. (Lippit R.) 191
Липпе Т. (Lipps T.) 157
Липский И.А. 22, 70, 295, 298 – 300
Лири Т. (Liri T.) 187
Литц Г. (Litz H.) 182
Лифинцев Д.В. 164, 195, 291
Лихачев Б.Т. 17, 61, 62
Лозинский О.С. 179, 275
Локк Дж. (Locke G.) 23, 29, 130, 133, 136
Ломов Б.Ф. 74
Ломоносов М.В. 219, 220
Лосев А.Ф. 73, 107, 222
Лосский Н.О. 218, 223, 272, 273, 308
Лох В. (Loh W.) 209
Лохнер Р. (Lochner P.) 39
Лузина Л.М. 25, 40, 41, 64, 204, 282
Лукина Н.П. 31
Лукацкий М.А. 215
Лукман Т. (Luckmann T.) 47, 54, 57, 58, 72, 84, 96, 192
Луначарский А.В. 10, 11, 13, 92, 93, 217, 220, 248, 252, 256, 257, 260 – 262, 269, 290, 310, 319
Лурия А.Р. 41, 249
Лурье С.Я. 109, 114
Лутошкин А.Н. 278
Лютер М. (Luther M.) 106, 120, 121, 127
Люхтенберг З. (Luchtenberg Z.) 202
- Маврина И.А. 50, 53, 58
Макаренко А.С. 248, 260, 261, 264 – 266, 275, 310, 319
Макиавелли Н. (Machiavelli N.) 108
Мак-Даниэл Т. (McDaniel T.) 202

- Макинтайр Д. (McIntire D.) 189
 Макмиллан Н. (McMillan N.) 235
 Максаква В.И. 35, 60, 276
 Максимов Е. 35, 228
 Малинин Г.А. 235
 Малькова З.А. 133
 Мальтус (Malthus) 131
 Мальцева Э.А. 13, 293
 Мамардашвили М.К. 37
 Мамонтов Я. 168
 Мамчур Е.А. 13
 Мандру Р. (Mandrou R.) 79
 Мануйлов Ю.С. 257, 268, 282
 Манхейм К. (Mannheim K.) 72, 107, 108, 154, 159, 161, 162, 318
 Мардахаев Л.В. 11, 13, 279, 280, 286, 287-291, 295, 298, 311, 319
 Маркарян Э.С. 26
 Маркет В. (Market V.) 208
 Марков Б.В. 34
 Маркс К. (Marx K.) 98, 154, 155, 156, 163, 164, 214
 Маркузе Г. (Marcuse H.) 205
 Марру А. (Marrou A.) 110
 Марсленд Д. (Maryland D.) 190
 Маслоу А. (Maslow A.) 189, 280
 Мастеропуло А.П. 226, 227, 340
 Масуда И. (Masuda I.) 185
 Мах Э. (Mach E.) 220
 Медведков А.П. 306
 Мединский Е.Н. 237, 239
 Меланхтон Ф. (Melanchthon) 121
 Мелетинский Е.М. 105
 Мелленхауер Л. (Mellenhauer L.) 209
 Мертон Р.К. (Merton R.K.) 55, 283
 Миалере Г. (Mialere J.) 210
 Мид Дж. Г. (Mead G.H.) 46, 56, 57, 91, 189, 192, 193, 292, 314
 Мид М. (Mead M.) 32, 46, 91, 99, 167
 Микешина Л.А. 72
 Миклин А.М. 249
 Милль Дж. (Mill G.) 134, 156
 Миллюков П.Н. 229, 272
 Минский М. 77
 Мискес Х. (Miskes H.) 195
 Михайлова М.В. 229
 Михайловский Н.К. 220
 Мищенко А.И. 203
 Моисеев Н.Н. 29
 Молленхауэр К. (Mollenhauer K.) 186, 195, 197
 Моложавый С.С. 252
 Молчанов В.М. 37
 Моль А. (Mol A.) 187
 Монозон Э.И. 248, 270
 Монро П. (Monroe P.) 13, 109, 118, 119, 121, 145
 Монсон П. (Monson P.) 5, 6, 55
 Монтескье Ш. (Montesquieu C.L.) 131, 133, 142
 Монтессори М. (Montessori M.) 30, 180, 181
 Мор Т. (More T.) 100 - 102, 108, 122-127, 256, 317
 Морсима М. 185
 Москаленко А.Т. 95
 Мошкова Л.В. 307
 Мстиславец П. 220
 Мудрик А.В. 8, 11, 17, 21, 27, 35, 60, 62, 63, 65, 89, 117, 129, 189, 190, 192, 200, 248, 255, 267, 275 - 277, 279, 280, 282, 287, 288, 291, 292, 296, 298 - 300, 302, 303, 311, 315, 319
 Музыченко А.Ф. 168, 234
 Мур У. (Moore W.) 55
 Мурашев Г.В. 275
 Муромцев С.А. 221
 Мусин-Пушкин А.А. 239
 Мустаева Ф.А. 285
 Мухина В.С. 60, 255, 258
 Мэйо Э. (Mayo E.) 54
 Мюллер К.В. (Müller C.W.) 164, 195, 196, 201, 208
 Мяснищев В.Н. 254

- Найсер У. (Nicer U.) 77
Налимов В.В. 45, 74
Наторп П. (Natorp P.) 10, 13, 58, 145,
146, 154, 168 – 173, 176, 177, 180,
292, 318
Наушабаева С.У. 201, 202
Небылицын В.Д. 254
Нейл А. (Nale A.) 157, 180, 181
Нейш М. (Nash M.) 201
Немов Р.С. 236
Неретина С.С. 277
Нестманн Ф. (Nestmann F.) 198
Нечаев А.П. 252
Нешеретный П.И. 236
Нието С. (Nieto S.) 201
Никандров Н.Д. 25, 202
Никитин В.А. 53, 59, 285, 286, 288,
296, 300, 303
Никитина В.В. 53
Никитина Л.Е. 70, 279, 286, 296
Никитский М.В. 291
Николаев И.Г. 283
Нимайер К. (Niemeier Ch.) 13, 146
Нисбетт Р. (Nisbett R.) 66
Ницше Ф. (Nietzsche F.) 156
Новгородцев П.И. 164–166, 179, 226,
238
Новиков А.М. 25, 26, 201, 202
Новиков И.Н. 219, 224
Новикова Л.И. 27, 32, 216, 227, 228,
244, 245, 248, 253 – 255, 257, 267,
268, 275, 276, 280, 282, 292, 311, 319
Новичкова Г.А. 34
Ноль Г. (Nohl H.)
Норланд Е. (Norland E.) 202
Ньюмэн (Newman) 191
Ньютон И. (Newton I.) 23
Ньютон-Смит В. (Newton-Smith W.)
86
Огбю Дж. (Ogby J.) 190
Огурцов А.П. 34, 35, 80, 85, 89, 199,
208, 248, 277
Ожегов С.И. 62, 73
Олиференко Л.Я. 70, 285, 285
Олпорт Г. (Allport H.) 189, 280
Орли М. (Orly M.) 165
Ортега-и-Гассет Х. (Ortega y
Gasset J.) 28, 82, 83
Осовский Е.Г. 264, 271
Острогорский М.Я. 221
Оуэн Р. (Owen R.) 139 – 142, 152,
153, 317
Павлов И.П. 224, 249
Пальмиери М. (Palmieri M.) 108
Памфри Дж. (Pamfri G.) 191
Пантохов О.И. 236, 243, 310, 319
Панфилова Т.В. 215, 354
Парето В. (Pareto W.) 165
Парсонс Т. (Parsons T.) 46, 55, 56, 82,
90, 98, 177, 190, 192, 283, 314
Парцвания В.В. 50
Парыгин Б.Д. 253, 255
Певзнер М.Н. 157, 167, 168, 175, 181,
182
Пейн М. (Pein M.) 186
Пересветов И., 220
Перквин Н. (Percvin N.) 39
Перлс Ф. (Perls F.), 197
Песталоцци И.Г. (Pestalozzi I.-G.) 30,
31, 144 – 151, 153, 168, 173, 317
Петерсон Й. (Petersen J.) 208
Петерсон П. (Petersen P.) 39, 180, 181
Петрищев В.И. 190, 192, 202
Петровский А.В. 74, 248, 253, 255, 277
Петрушенко Л.А. 27
Петти У. (Petty U.) 133
Петухов В.В. 75
Пеунова М.Н. 231
Печенкин А.А. 95
Пиаже Ж. (Piaget G.) 194
Пилиповский В.Я. 202, 204
Пиннел Г. (Pinnel G.) 207
Пинч Т. (Pinch T.) 84

- Пирогов Н.И. 221, 222, 243
 Писарев Д.И. 221
 Пискунов А.И. 109
 Платон (Plato) 9, 10, 42, 90, 100 – 104, 109 – 114, 123, 124, 127, 256, 290, 314, 317
 Платонов В.В. 34, 80, 85, 89, 208
 Платонова Н. 285, 286, 296
 Плеснер Х. (Plessner H.) 154, 159
 Плеханов Г.В. 220
 Плоткин М.М. 11, 13, 50, 62, 92, 165, 200, 201, 229, 268, 279, 283 – 285, 288, 296, 302, 303, 319
 Плохова М.Г. 17, 264
 Победоносцев К.П. 239
 Поддубный М.В. 226, 227
 Пойкерг Д. (Peukert, D.J.K.) 208
 Полани М. (Polanyi M.) 72, 267
 Поле Ф. 143
 Полонский И.С. 278
 Полоцкая Е.В. 13, 118, 291
 Полоцкий С. 220
 Понятовский М. 185
 Попов В.А. 236
 Поппер К.Р. (Popper K.R.) 43, 129
 Порус В.Н. 43, 72, 86
 Посошков И.Т. 210
 Постер К. (Posters K.) 191
 Потемкин В.П. 270
 Преображенский В.С. 236
 Прехтль П. (Prechtl P.) 36
 Пригожин И.Р. (Prigogine I.R.) 28, 29, 185
 Прикот О.Г. 25, 27, 39, 44, 199
 Прокопович Ф. 219
 Просветова Т.С. 13, 35, 92, 179, 226, 229, 258, 268, 291, 298, 299, 300, 302
 Прудон (Proudhon) 165
 Брюс Ф. 13, 201
 Пряникова В.Г. 44, 215, 252, 309
 Пти Э. 179
 Пфафенберг Г. (Pfaforenberg G.) 195
 Пятигорский А.М. 37
 Рабинов П. (Rabinow P) 24
 Равен Д. (Raven J.) 205
 Равич-Щербо И.В. 254
 Равкин З.И. 44, 215, 216, 252, 310
 Радина К.Д. 267, 278
 Радищев А.Н. 219, 121
 Радлов Э.Л. 222
 Райн К.-П. (Rhein, K.-P.) 199
 Райнерт Г. (Reinert G.B.) 208
 Раскин Л.Е. 269, 270, 310, 319
 Рассел Б. (Russell B.) 119
 Расчетина С.А. 11, 13, 92, 208, 215, 226, 280, 285
 Ратбоун Ч. (Rahtbone Ch.) 204
 Реале Д. (Reale D.) 35, 160
 Ревякина Н.В. 108
 Резник Ю.М. 50, 51, 283
 Рейнхолд Г. (Reinhold G.) 190
 Ренувье Ш. (Renouvier C.) 165
 Репина Л.П. 215
 Рерих Н.К. 240, 310, 319
 Решетников О. 182
 Ривес С.М. 258, 275
 Рикёр П. (Ricoeur P.) 40, 41, 47
 Риккерт Г. (Rickert H.) 215
 Рисмен Д. (Riesman D.) 185, 210
 Ритцер Дж. (Ritzer G.) 54, 56, 65
 Роджерс К.Р. (Rogers C.R.) 91, 189, 194, 280, 293, 314
 Родигина Н.Н. 89
 Рожанский И.Д. 114
 Рожков М.И. 282, 293
 Розанов В.В. 223, 308
 Розин В.М. 32, 33, 45, 186
 Розов М.А. 43, 186
 Розов Н.С. 200
 Розум С.И. 189
 Роков Г.А. 244

- Ромаева Н.Б. 44
Романенко И.Б. 32, 35, 42, 43, 129
Романов А.П. 235
Романюта Н.Е. 291
Ромм М.В. 31
Ромм Т.А. 228
Ромулус О.В. 205
Ронин В.К. 116, 119
Росс Л. (Ross L.) 66
Россолимо Г.И. 224, 252
Рот Г. (Rot G.) 186, 204, 208, 209
Ртищев Ф. 220
Рубинштейн М.М. 120, 119, 223, 228, 237, 250
Рубинштейн С.Л. 41, 74, 253, 254, 282
Руденко И.А. 236, 263
Рукавишников К.В. 218, 226, 228, 230, 237-239, 243, 310, 319
Рунов С.С. 146
Руссо Ж.-Ж. (Rousseau J.-J.) 10, 29, 50, 129, 131, 133, 144, 145, 147, 149, 153
Руткевич А.М. 38
Рыбников Н.А. 228
- Савин М.В. 303
Савина С.Л. 121
Салимова К.И. 121
Салливан У. (Sullivan W.M.) 24
Салтанов Е.Н. 288, 293
Салтыков Ф.С. 227
Самсонова Т.Н. 13
Сафаров Р.А. 228
Сафронова Е.М. 40, 41
Светлов Р.В. 42
Селиванова Н.Л. 27, 257, 268, 283
Селиванова О.А. 294
Семенов В.Д. 62, 227, 244, 248, 260, 267, 268, 275, 276, 283, 287, 311, 319
Семенова Н.В. 251, 252
- Семенюк Э.П. 26
Сен-Симон К.А. (Saint-Simon C.A.) 139, 141, 153
Сенько Ю.В. 39
Сепир Э. (Sapir E.) 189
Сергей Радонежский 227
Сериков В.В. 33
Сетар М. (Setar M.) 148, 149
Сеченов И.М. 224
Сидоркин А.М. 27, 280
Сиземская Л. 32
Симонов П. 250
Синицкий Л.Д. 13, 109, 146, 230, 250
Скворцов Н. 113
Скиннер Б. (Skinner B.) 189
Склярова Т.В. 125, 291
Славик Р. 191, 207
Славская А.Н. 40
Сластенин В.А. 9, 17, 25, 27, 35, 203, 279, 282, 299, 302, 319
Смирнов А.Д. 74
Смирнова Е.Э. 26
Смирнова Н.М. 23, 155, 186
Смит А. (Smith A.) 130
Смит С. (Smith S.) 191
Соболев С.Л. 253
Соколов П.А. 13, 30, 138, 147, 172, 289
Соколова Н.Д. 126
Сокулер З.А. 86
Соловьев В.С. 218, 223, 240, 304, 309
Соловьева Е. 238, 239
Соломон Д. (Solomon D.) 207
Сорока-Росинский В.Н. 260
Сорокин П.А. 28, 31, 185, 306
Сорочинская Е.Н. 297
Спенсер Г. (Spencer H.) 133
Спиноза Б. (Spinoza B.) 130
Стенгерс И., (Stingers I.) 29
Стенник Ю.В. 220
Степанов Е.Н. 83, 282, 283
Степанский А.Д. 230

- Степашко Л.А. 58, 147, 251
 Степин В.С. 19, 43, 46, 70, 80, 81, 85,
 130, 132, 142, 155, 185
 Степун Ф.А. 272, 273
 Стоун Л. (Stoun L.) 187, 199
 Стоюнин В.Я. 237, 238, 243, 307, 308
 Строков Ю.П. 294
 Сутил К. (Sutil C.) 190
 Сутырин Б.А. 163
 Сухомлинский В.А. 248, 267, 275,
 277, 310, 319
 Сухотин Л.М. 272

 Талалова Л.Н. 34, 208
 Татищев В.Н. 219
 Тауш М. (Tausch M.) 203
 Тауш Р. (Tausch R.) 203
 Тезавровская Л.С. 239
 Тейлор Ф. (Tailor F.) 164
 Теннис (Tönnies) 76
 Теплов Б.М. 254
 Тиллих П. (Tillich P.) 211
 Тимонина Л.И. 293
 Тойнби А.Дж. (Toynbee A.G.) 28, 29,
 98, 306
 Толе В. (Thole W.) 198, 201
 Толстой Л.Н. 29, 222, 237, 238, 240,
 310, 319
 Торайя Р. (Torai R.) 201
 Торндайк Э. (Thorndike E.) 189
 Торнес Б. (Tornes B.) 191
 Тотомианц В. 235, 360
 Тоффлер О. (Toffler A.) 98, 185
 Трепов Д.Ф. 239
 Третьякова А. 236
 Трошин Г.Я. 272
 Турен А. (Touraine A.) 98, 185
 Турчанинова Ю.И. 199, 201
 Тэггер Д. (Tagger D.) 204
 Тюрго А.Р.Ж. (Turgot A.R.J.) 133

 Уайт Г. (Wait G.) 190
 Уайт Р. (Wait R.) 191

 Уваров С.С. 219, 220
 Уиллис П. (Willis P.) 191
 Ульянова-Елизарова А.И. 261
 Уманский Л.И. 248, 267, 278
 Уорде Э. (Word E.) 190
 Уорф Б. (Whorf B.) 189
 Уотсон Дж. (Watson G.) 180
 Урсул А.Д. 26, 253
 Ушаков Е.В. 78, 81
 Ушинский К.Д. 5, 6, 25, 62, 217, 232,
 243, 245, 304, 310, 319
 Уэнтворд У. (Wentworth U.) 190

 Федоров И. 220
 Федоров Н.Ф. 223, 240
 Федотов Г.П. 308
 Федотова О.Д. 39, 166, 203, 204
 Фейерабенд П. (Feuerabend P.K.) 43
 Фельдштейн Д.И. 60, 65, 282
 Феодосий Печерский 227
 Феррер Ф. (Ferrier F.) 202
 Филонов Г.Н. 39, 62, 254287
 Финк Э. (Fink E.) 209
 Фирсов М.В. 50, 164, 195
 Фихте И.Г. (Fichte I.H.) 42, 130, 131,
 138, 139, 153, 317
 Фишер А. (Fischer A.) 38, 39
 Флессер Г. (Flösser G.) 198
 Флитнер Д. (Flitner D.) 209
 Флоренский П.А. 309
 Флоровский Г.В. 308
 Флотнер А. (Flutner A.) 195
 Фокин В.А. 283
 Фомина И.Г. 32
 Фомичева И.Г. 32, 44
 Форд Г. (Ford G.) 164
 Фортунатов А.А. 227, 250, 275
 Фрадкин Ф.А. 235, 264
 Франк С.Л. 218, 223, 272, 309
 Франкл В. (Frankl W.) 57, 280
 Франклин Б. (Franklin B.) 131, 133
 Фребель Ф. (Fröbel F.) 30, 131, 132,
 144, 151, 153, 225, 317

- Фрейре П. (Freire P.) 199
Френэ С. (Freinet S.) 181
Фролов И.Т. 26, 250, 253
Фромм Э. (Fromm E.) 34, 93
Фромман А. (Fromman A.) 198
Фуко М. (Foucault M.) 72, 77, 187, 209
Фурастье Ж. (Fourastié J.) 98
Фурье Ф.М.Ш. (Fourier F.M.) 139, 141
- Хабермас Ю. (Habermas J.) 24, 47, 54, 56, 77, 205, 210
Хайдеггер М. (Heidegger M.) 34, 37
Хайдер Ф. (Heider F.) 75,
Хайнц В. (Heinz W.) 194
Хакен Г. (Haken G.) 28
Ханчин В.С. 262
Харнетт Э. (Harnett A.) 201
Харре Р. (Harre R.) 77
Харчев А.Г. 62
Хейзинга И. (Huizinga I.) 1035
Ховард Д. (Hovard G.) 201
Холл С. (Hull S.) 235
Холт Дж. (Holt G.) 199
Хомяков А.С. 225, 226, 238, 239, 306, 310, 319
Хопкинс Дж. (Hopkins G.) 201
Хопров В. 179
Хорке Д. (Horke D.) 189
Хофман Ф. (Hofmann F.) 108, 109, 133, 151
Хуррельманн К. (Hurrelmann K.) 65, 197
Хэммерсли М. (Hamersley M.) 36
- Циглер Т. (Cigler T.) 146
Цимбаев Н.И. 219, 220
- Чарнолуцкий В.И. 230, 237
Чернышев А.С. 278
Чернышевский Н.Г. 219, 221, 237
Четвериков С., протонрей 273
Четверикова А.С. 273
Чехов Н.В. 307
Чистяков В.В. 34
Чулков М.Д. 219
- Шайд Б. (Sheid B.) 198
Шакурова М.В. 13, 291, 302
Шаллер К. (Schaller K.) 206
Шапиро Б.Ю. 195
Шаран Й. (Sharan Y.) 207
Шартье Р. (Shartie R.) 79, 202
Шацкая В.Н. 227
Шацкий С.Т. 218, 227, 234, 235, 237, 238, 243, 248, 257, 260, 304, 305, 310, 319,
Шварцман К.А. 32, 40, 199
Швырев В.С. 43, 86
Шевырев С.П. 225
Шелер М. (Scheler M.) 34, 37, 154
Шеллинг Ф. (Shelling F.) 42, 225
Шестова Т.Л. 50
Шеффер К.Н. (Schäffer K.N.) 206
Шибутани Т. (Shibutani T.) 189
Шихирев П.Н. 74
Шиянов Е.Н. 44, 203
Шлегер Л.К. 234
Шлецер А.Л. (Schlözer A.) 133
Шмакке Э. (Schmakke E.) 203
Шмачилина С.В. 53
Шмерлина И.А. 53
Шмидт О. 244, 245
Шмидт Т.Г. 191
Шопенгауэр А. (Schopenhauer A.) 156
Шпенглер О. (Spengler O.) 98
Шпет Г.Г. 222
Шрайбер А. 244
Шрасснер С. 39
Штайнер Р. (Steiner R.) 30, 35, 157, 159, 180, 181
Штинова Г.Н. 289
Штомпка П. (Stompka P.) 196, 202, 203

- Штофф В.А. 78
Штурм И. 121
Шубина М.П. 95
Шубутани Т. 189
Шугармен Б. (Sugarmen B.) 191
Шульга И.И. 286, 293
Шульгин В.Н. 248, 257, 258, 261, 262
Шульман Н.М. 275
Шульц В. (Schulz W.) 204
Шюц А. (Schütz A.) 47, 54 – 57, 76, 82, 91, 314
- Шапов А.П. 222
Щедровицкий Г.П. 27, 253
Щелгунов Н.В. 231, 237, 239, 310, 319
Щелина Т.Т. 291
Щуркова Н.Е. 32, 283
- Эберкромби Н. (Abercrombie N.) 180
Эгель Ф. (Egel F.) 198
Эмерсон Г. (Emerson G.) 164
- Энгельс Ф. (Engels F.) 154–156, 163
Эразм Роттердамский (Erasmus Rotterdamus) 108, 219
Эриксон Э. (Erikson E.) 194, 197
Эфроимсон В.П. 250, 253
Эфрос П. 186
Эшли, лорд 163
- Юдин Э.Г. 26, 253
Юдина Н.П. 85, 303
Юм Д. (Hume D.) 136
Юнг К.Г. (Jung C.G.) 89
Юнгблот Г.И. (Ungblut H.) 198
Юрий Дж. (Yurin G.), 190
- Ядов В.А. 51, 74, 77, 202
Яковлева Г.В. 72
Ян К.-Н. (Jahn C.-N.) 205
Яркина Т.Ф. 195
Ясницкая В.Р. 13, 291, 302
Ясперс К. (Jaspers K.) 154

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдикерова, Г.О. Типология моделей социализации личности / Г.О. Абдикерова // Сиб. социол. вестн. – 2005. – № 1. – С. 208 – 213.
2. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс. – СПб.: Алетейя, 1999. – 272 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
5. Автономова, Н.С. Рассудок, разум, рациональность / Н.С. Автономова. – М.: Наука, 1988. – 287 с.
6. Актуальные проблемы социального воспитания. – М.; Запорожье: УНИЦ АПН СССР, 1990. – 165 с.
7. Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. проф. Ф. Прюс и д-ра Ф. Беттмер. – М.: Подвиг, 2001. – 306 с.
8. Александрова, В. Дети в рабочем доме / В. Александрова // Нар. образование. – 1990. – № 7. – С. 118 – 119.
9. Алексеев, П.В. Теория познания и диалектика / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.
10. Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2000. – 224 с.
11. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
12. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
13. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
14. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко. – М.; Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – 266 с.

15. *Антисери, Дж.* Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / Д. Антисери, Д. Реале. – СПб.: Пневма, 2001. – 604 с.
16. *Антология педагогической мысли России XVIII в.* – М.: Педагогика, 1985. – 479 с.
17. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.* – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
18. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов: в 2 т. Т. 1: Во Христе сокрыты все сокровища премудрости. Путь христианского образования в трудах Отцов Церкви и Раннего Средневековья / сост., ст. к разд. и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш.* – М.: Аспект Пресс, 1994. – 400 с.
19. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья: пособие для учащихся пед. колледжей и студентов вузов: в 2 т. Т. 2: Мир переломился в книге. Воспитание в средневековом мире глазами ученых-наставников и их современников / сост., ст. к разд. и коммент. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш.* – М.: Аспект Пресс, 1994. – 352 с.
20. *Антропологический синтез: религия, философия, образование / сост., предисл. А.А. Корольков.* – СПб.: РХГИ, 2001. – 352 с.
21. *Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Соч.: в 4 т.* – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 53 – 294.
22. *Аристотель. Политика / Аристотель // Соч.: в 4 т.* – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 375 – 644.
23. *Арнольдov, А.И.* Живой мир социальной педагогики: (в поддержку актуальной науки) / А.И. Арнольдov. – М.: Ин-т пед. соц. работы РАО; Науч.-исслед. центр МГУ культуры, 1999. – 136 с.
24. *Арон, Реймон.* Избранное: введение в философию истории: / Р. Арон; пер. с фр. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Универ. кн., 2000. – 543 с.
25. *Арсеньев, А.С.* Анализ развивающегося понятия / А.С. Арсеньев, В.С. Библиер, Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1962. – 439 с.
26. *Ахиезер, А.С.* Россия: критика исторического опыта / А.С. Ахиезер. – М.: Филос. о-во СССР, 1991. – Т. 1. – 318 с.
27. *Бабочкин, П.И.* Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе / П.И. Бабочкин. – М.: Социум, 2000. – 176 с.
28. *Бадя, Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994. – 255 с.
29. *Бакиров, В.* Социальное познание на пороге постиндустриального мира / В. Бакиров // Обществ. науки и современность. – 1993. – № 1. – С. 68 – 77.
30. *Баксанский, О.Е.* Образ мира: когнитивный подход / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М.: Альтекс, 2000. – 108 с.
31. *Барг, М.А.* Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки / М.А. Барг // Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2. – С. 8 – 17.

32. *Барт, П.* История социально-педагогической идеи / П. Барт. – Харьков: Госиздат Украины, 1923. – 32 с.
33. *Басов, Н.Ф.* Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России (нач. XX в. – 1990-е гг.) / Н.Ф. Басов. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1997.
34. *Басов, Н.Ф.* История социальной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Академия, 2005. – 253 с.
35. *Басова, В.М.* Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В.М. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.
36. *Батенин, С.С.* Социализация в антропогенезе / С.С. Батенин // Социальная психология и философия. – Л.: Наука, 1971. – Вып. 1. – С. 189 – 227.
37. *Батенин, С.С.* Человек в его истории / С.С. Батенин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 294 с.
38. *Бахтин, М.М.* Работы 1940-х – начала 1960-х гг. / М.М. Бахтин // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Русские словари, 1996. – Т. 5. – 731 с.
39. *Бахтин, М.М.* Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 323 с.
40. *Безрогов, В.Г.* Учитель и его ученики в текстах Нового Завета / В.Г. Безрогов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – М.: УРАО, 2002. – Вып. 15. – 160 с.
41. *Бейлинсон, В.* Социальная педагогика А.С. Макаренки / В. Бейлинсон // Нар. образование. – 2005. – № 6. – С. 151 – 153.
42. *Белинский, В.Г.* О воспитании детей вообще и о детской книге / В.Г. Белинский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – С. 43 – 49.
43. *Белл, Д.* Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 2004. – 170. – 783 с.
44. *Беляев, В.И.* Социальная педагогика: теоретико-методологические проблемы / В.И. Беляев // Учен. зап. Моск. гос. соц. ун-та. – 2003. – № 4. – С. 57 – 67.
45. *Беляев, В.И.* Социальная педагогика: методология, теория, история / В.И. Беляев, Е.Н. Салтанов. – М.: Союз, 2004. – 414 с.
46. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медгум, 1995. – 323 с.
47. *Бердяев, Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. – М.: Наука, 1990. – 220 с. – (Совет по пробл. культуры).
48. *Бердяев, Н.А.* Творчество и объективация / Н.А. Бердяев. – Минск: Экономпресс, 2000. – 301 с.
49. *Берталанфи, Людвиг, фон.* История и статус общей теории систем / Л. Берталанфи // Мир философии. – М., 1991. – Ч. 1. – С. 286 – 296.

50. *Бехтерев, В.М.* Вопросы общественного воспитания / В.М. Бехтерев // Вестн. воспитания. – 1909. – № 9. – С. 103 – 141.
51. *Бильет, Б.* Ортопедические воззрения во фламандском сообществе / Б. Бильет // Понятный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 219 – 225.
52. *Бим-Бад, Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 112 с.
53. *Битинас, Б.П.* Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 141 с.
54. *Благотворительность в России: (история и настоящее положение): в 3 т.* – СПб., 1907.
55. *Блонский П.П.* Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка). – М.: Задруга, 1918. – 202 с.
56. *Богуславский, М.В.* Генезис гуманистической парадигмы образования: проблемы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63 – 70.
57. *Богуславский, М.В.* XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
58. *Богуславский, М.В.* Подвижники и реформаторы российского образования: ист.-биогр. очерки / М.В. Богуславский. – М.: Просвещение, 2005. – 191 с.
59. *Богуславский, М.В.* Циклы и стадии развития детского движения в XX – первой половине XXI века / М.В. Богуславский // Теория, история, методика детского движения: информ. бюл. – Кострома. – 2002. – Вып. 6. – С. 96 – 98.
60. *Бондаревская, Е.В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23 – 31.
61. *Бор, Нильс.* Избранные науч. тр. – М.: Наука, 1971. – Т. 2. – 416 с.
62. *Бордовская, Н.В.* Диалектика педагогического исследования: логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
63. *Бордовская, Н.В.* Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21 – 29.
64. *Борисенков, В.П.* Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3 – 10.
65. *Борисовский, П.* Чего надо желать для нашего общественного воспитания: к вопросу о современном состоянии и улучшении нашего школьного учебного и воспитательного дела / П. Борисовский. – Могилев на Днепре, 1895. – 84 с.
66. *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.

67. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – SvR – Аргус, 1994. – 208 с.
68. Браун, Л.Р. Авторское предисловие / Л.Р. Браун, Э.К. Вольф // Мир восьмидесятих годов: сб. обзор. ст. из ежегодников. – М.: Прогресс, 1989. – С. 8 – 12.
69. Буева Л.П. Личность и среда / Л.П. Буева // Ребенок в системе коллективных отношений: тез. докл. к выезд. заседанию лаб. в Ленинграде 28 июня 1972 г. – М., 1972. – С. 3 – 16.
70. Буева, Л.П. Формирование личности как социально-педагогическая проблема / Л.И. Буева // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – С. 20 – 32.
71. Булдаков, С.К. Философия и методология образования / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2002. – 408 с.
72. Бунаков, Н.Ф. О домашних школах грамотности в народе / Н.Ф. Бунаков. – СПб., 1985. – 44 с.
73. Бутенко, И.А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях / И.А. Бутенко // СОЦИС. – 2000. – № 4. – С. 3 – 11.
74. Бычков, Д.Г. Механизмы формирования личности в контексте семейной идеологии агентов общественного воспитания: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. / Д.Г. Бычков. – Саратов, 2005. – 19 с.
75. Бэнкс, Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения / Дж. Бэнкс // Новые ценности в образовании: культура и мультикультурная средняя школа. – М.: Инноватор, 1996. – Вып. 4. – С. 15 – 19.
76. Валеева, Р.А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике (первая половина XX в.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.А. Валеева. – Казань, 1997. – 42 с.
77. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15 – 19.
78. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора / А.П. Валицкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 128 с.
79. Васильева, М.Р. Социокультурные основания конструирования образов науки: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. / М.Р. Васильева. – Кемерово, 2005. – 24 с.
80. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Академия, 1999. – 440 с.
81. Василькова, Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М.: Педагогика, 1989. – 184 с.
82. Василькова, Ю.В. Фурье / Ю.В. Василькова. – М.: Мол. гвардия, 1978.
83. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа / А.П. Вахтеров. – М., 1896. – 380 с.
84. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики. – М., 1916. – Т. 1. – 592 с.
85. Вахтеров, В.П. Всенародное и внешкольное образование. – М., 1917. – 208 с.

86. *Вахтеров, В.П.* Спор между школой и обществом // Избр пед. соч. – М.: Педагогика, 1987. – С. 231 – 243.
87. *Вебер, М.* «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 345 – 415.
88. *Вебер, М.* Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Там же. – С. 61 – 207.
89. *Веллмер, А.* Модель свободы в современном мире // Социологос. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 11 – 38.
90. *Вендровская, Р.Б.* Обучение и воспитание: исторический аспект (60-е – начало 80-х гг.) / Р.Б. Вендровская // Сов. педагогика. – 1989. – № 4. – С. 108 – 113.
91. *Вендровская, Р.Б.* Отечественная школа 20-х годов: (в поисках педагогического идеала) / Р.Б. Вендровская. – М.: Изд-во открытого ун-та, 1996. – 103 с.
92. *Вентцель, К.Н.* Борьба за свободную школу / К.Н. Вентцель. – М.: [б.и.], 1906. – 201 с.
93. *Вентцель, К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М.: [б.и.], 1910. – 110 с.
94. *Вентцель, К.Н.* Самоуправляющиеся общины детей как средство воспитания / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1911 – 1912. – № 6. – С. 10 – 34.
95. *Вентцель, К.Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. – М., 1915. – 108 с.
96. *Вехи:* Интеллигенция в России: [сб. ст.] 1909 – 1910. – М., 1911. – 462 с.
97. *Видт, И.Е.* Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень: Изд-во Тюм. ун-та, 2002. – 164 с.
98. *Видт, И.Е.* Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32 – 38.
99. *Вишневская, Л.* Внешкольные занятия у нас и в Швеции / Л. Вишневская // Рус. шк. – 1911. – № 9. – С. 1 – 4.
100. *ВНИК* «Школа – микрорайон: опыт комплексного социально-педагогического исследования». – М., 1989. – 46 с.
101. *Волков, В.В.* О концепции практик в социальных науках / В.В. Волков // Социологические чтения: сб. материалов ежегод. методол. семинара. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 27 – 49.
102. *Волков, В.Н.* Онтология личности / В.Н. Волков. – Иваново, Изд-во Иванов. гос. ун-та, 2001. – 379 с.
103. *Волновые процессы в общественном развитии* / В.В. Василькова и др. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1992. – 228 с.

104. *Волохов, А.В.* Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики) / А.В. Волохов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. – 253 с.
105. *Вольфсон, Л.Ф.* Теория постиндустриального общества: [обзор] / Л.Ф. Вольфсон. – М.: ИНИОНЮ, 1975. – 119 с.
106. *Вопросы воспитания: системный подход* / под общ. ред. Л.И. Новиковой. – М.: Прогресс, 1981. – 136 с.
107. *Вопросы пролетарской педагогики: стенограмма лекций* тт. В. Шульгина, О. Бем, М. Крупениной, Б. Есипова. – М., 1925. – 84 с.
108. *Воробьев, Ю.С.* Как был создан университет имени Шанявского / Ю.С. Воробьев // *Вопр. истории.* – 1977. – № 8. – С. 208 – 210.
109. *Воропаев, М.В.* Воспитательные системы в социальном институте образования / М.В. Воропаев // *Образование: исследовано в мире* [Электрон. 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.
110. *Вульфов, Б.З.* Среда, микросреда и педагогическое управление / Б.З. Вульфов // *Проблемы теории воспитания* / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – С. 33 – 42.
111. *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.
112. *Вульфсон, Б.Л.* Педагогика прагматизма: Джон Дьюи / Б.Л. Вульфсон // *Сравнительная педагогика: история и современные проблемы.* – М.: Изд-во УРАО, 2003. – С. 182 – 203.
113. *Вульфсон, Б.Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
114. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // *Собр. соч.:* в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
115. *Гайденко, П.П.* Эволюция понятия науки: становление и развитие первых научных программ / П.П. Гайденко. – М.: Наука, 1980. – 568 с.
116. *Гайсина, Г.И.* Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М.: МПГУ; Уфа: БГПУ, 2000. – 148 с.
117. *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: СВ-96, 1998. – Вып. 3. – С. 168 – 184.
118. *Галагузова, М.А.* Понятийно-терминологические проблемы педагогики и образования / М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова // *Педагогика.* – 1997. – № 6. – С. 15 – 20.
119. *Гараджа, В.И.* Социология религии / В.И. Гараджа. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 239 с.

120. Гегель, Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 2002. – 442 с.
121. Гельвеций, К. О человеке, его умственных возможностях и его воспитании / Г. Гельвеций. – М.: Соцэргиз, 1938. – 483 с.
122. Генкель, Г. Народное образование на Западе и у нас / Г. Генкель. – СПб., 1906. – 153 с.
123. Гермониус, А. Внешкольное образование, его сущностные формы и действительное значение / А. Гермониус // Земский вестн. – 1913. – № 2. – С. 2 – 7.
124. 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.
125. Герье, В.И. О способах помощи безработным / В.И. Герье. – СПб., 1898. – 55 с.
126. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / А.И. Гессен. – Берлин: Слово, 1923. – Репр. изд. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
127. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10 – 15.
128. Говоров, Н.С. К проблеме возрождения социальной педагогики / Н.С. Говоров, Т.Г. Поташевская // Судьба российского образования – судьба России. – СПб., 1995. – 437 с.
129. Голованова, Н. Социализация и воспитание «по А.С. Макаренко» / Н. Голованова // Нар. образование. – 2005. – № 6. – С. 155 – 159.
130. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведения / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004. – 272 с.
131. Горбунов-Посадов, И.Н. Несколько вступительных слов / И.Н. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. – 1907 – 1908. – № 1. – С. 1 – 14.
132. Горячев, М.Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1998. – 132 с.
133. Гришаков, Н.П. Трудовая школа. Опыт новой школы в дореволюционной России / Н.П. Гришаков. – Орел, 1923. – 70 с.
134. Грэхем, Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л.Р. Грэхем; пер. с англ. – М.: Политиздат, 1991. – 480 с.
135. 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-во АПН СССР, 1990. – 200 с.
136. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня: (в описаниях их авторов и исследователей) / ред. и сост. Е.И. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во Пед. о-ва России, 1998. – 336 с.

137. *Гуревич, А.Я.* Культура и общество средневековой Европы глазами современников (Exempla XIII века) / А.Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1989. – 368 с.
138. *Гуревич, А.Я.* Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич // Избр. тр.: в 4 т. – М.; СПб.: Универ. кн., 1999. – Т. 2. – С. 17 – 262.
139. *Гурова, Р.Г.* Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
140. *Гурьянова, М.П.* Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов / М.П. Гурьянова. – Минск: Амалфея, 2000. – 448 с.
141. *Гусинский, Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
142. *Гуссерль, Эдмунд.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М.: Дом интеллект. кн., 1999. – Т. 1 – 332 с.
143. *Гуссерль, Эдмунд.* Собр. соч. Т. 3 (1). Логические исследования. Т. 2 (1) / Э. Гуссерль; пер. с нем. В. М. Молчанова – М.: ДИК, 2001. – 471 с.
144. *ДБ.* Общественная педагогика / ДБ // Вестн. воспитания. – 1899. – № 8. – С. 61 – 68.
145. *Делор, Жак.* Образование: необходимая утопия / Жак Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3 – 16.
146. *Демакова, И.Д.* Герменевтический подход в воспитательной деятельности педагога / И.Д. Демакова // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. – Пермь: ИТОП РАО, Перм. обл. ИПКРО, 2001. – С. 76 – 92.
147. *Демков, М.И.* Древне-русская педагогика (X – XVII вв.) / М.И. Демков. – М., 1913. – Ч. 1. – 302 с.
148. *Деррида, Жак.* Голос и феномен: и др. работы по теории знания Гуссерля / Жак Деррида. – СПб.: Алетейя, 1999. – 208 с.
149. *Дети эмиграции:* сб. ст. / под ред. В.В. Зеньковского. – Прага: Педагогическое бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, 1925. – 251 с.
150. *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.
151. *Джуринский, А.Н.* Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
152. *Джуринский, А.Н.* Размышления над историей педагогики / А.Н. Джуринский // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 72 – 80.
153. *Дистервег, А.* Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 55 – 215.
154. *Добровольская, Т.А.* О перспективах возрождения христианской благотворительности / Т.А. Добровольская, А.П. Мастеропуло, М.В. Поддубный // На пути к свободе мысли. – М.: Прогресс, 1989. – С. 274 – 294.
155. *Доватор, Р.* Концепции воспитания в русской педагогике эпохи империализма. Проблема целей и факторов воспитания / Р. Доватор // Народное

образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма: (малоисследованные проблемы и источники): [сб. науч. тр.] – М.: НИИОП, 1980. – С. 35 – 54.

156. *Дорохова, Т.С.* Развитие социальной педагогики в 20-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.С. Дорохова. – Екатеринбург, 2001. – 18 с.

157. *Дриль, Д.А.* Тюрьма и принудительное воспитание / Д.А. Дриль // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003. – С. 304 – 315.

158. *Дриль, Д.А.* Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общественное значение / Д.А. Дриль // Там же. – С. 315 – 327.

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

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

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

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

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

164. *Егоров, С.Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX века: ист.-пед. очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

165. *Елецкий, В.* О трудовых дружинах учащихся для оказания помощи в полевых работах семьям, призванным на войну / В. Елецкий // Рус. шк. – 1917. – № 6. – С. 55 – 75.

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

167. *Жуков, И.* Русский скаутизм: краткие сведения об организации юных разведчиков / И. Жуков. – Пг., 1916. – 32 с.

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

169. *Завражин, С.А.* Детские суды в Российской империи / С.А. Завражин // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 103 – 106.

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

171. *Загвязинский, В.И.* Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашев, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 160 с.

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

173. *Закирова, А.Ф.* Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32 – 42.
174. *Западно-европейская средневековая школа и педагогическая мысль: (исследования и материалы): сб. науч. тр. / Отв. ред. К.И. Салимова, В.Г. Безрогов.* – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – Вып. 1. – Ч. 2. – 143 с.
175. *Зеленко, В.А.* Народные выставки. Значение и задачи народной выставки / В.А. Зеленко. – М.: Наука, 1917. – IV. – 78 с.
176. *Зеленко В.А.* Практика внешкольного образования в России: лекции, чит. на инструктор. курсах по внешк. образованию в сент. – дек. 1918 г. / В.А. Зеленко. – Пг., 1919. – 72 с.
177. *Зеньковский, В.В.* Русская педагогика в XX в. / В.В. Зеньковский. – Париж, 1960. – 55 с.
178. *Зеньковский, В.В.* Социальное воспитание, его задачи и пути / В.В. Зеньковский // Психология детства. – Екатеринбург, 1995. – С. 294 – 344.
179. *Зеньковский, В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 271 с.
180. *Иванов, В.Д.* Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции / В.Д. Иванов. – М.; Л.: Учпедгиз, 1932. – 88 с.
181. *Ильин, И.А.* Семья и социализация личности / И.А. Ильин // *Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья.* – М., 1996. – С. 76 – 100.
182. *Ильин, И.П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Инграда, 1998. – 255 с.
183. *Ингарден, Роман.* Введение в феноменологию Эдмунда Гуссерля: лекции 1967 г. в Осло. – М.: Дом интеллектуал. кн., 1999. – 224 с.
184. *Иноземцев, В.Л.* Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В.Л. Иноземцев // *Вопр. философии.* – 1998. – № 9. – С. 27 – 37.
185. *Интеграция научного знания: методологический анализ.* – Киев: Вища шк., 1984. – 167 с.
186. *Ионин, Л.Г.* Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) / Л.Г. Ионин // *социологические чтения: сб. материалов ежегод. методол. семинара.* – М., 1997. – Вып. 2. – С. 50 – 89.
187. *Иорданский, Н.Н.* Основы социального воспитания в народной школе / Н.Н. Иорданский. – М.: Изд-во журн. «Нар. учитель», 1919. – 90 (6) с.
188. *Иорданский, Н.Н.* Основы и практика социального воспитания / Н.Н. Иорданский. – М.: Работник просвещения, 1925. – 190 с.
189. *Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / под ред. З.И. Равкина.* – М.: ИТО и П РАО, 1993. – 283 с.
190. *История Европы: Средневековая Европа.* – М.: Наука, 1992. – Т. 2. – 808 с.
191. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.

192. *История социальной педагогики: (становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учеб. / под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.*
193. *История социальной педагогики: хрестоматия – учеб.: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 544 с.*
194. *История теоретической социологии: в 4 т. / отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М.: Канон, 1997. – Т. 1. – 496 с.*
195. *История теоретической социологии: в 5 т. – М.: Наука, 1995. – Т. 1: От Платона до Канта (Предыстория социологии и первые программы науки об обществе). – 270 с.*
196. *Ищенко, Е.Н. Современная эпистемология и гуманитарное познание / Е.Н. Ищенко. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2003. – 144 с.*
197. *Йегер, В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. – Т. 1. – 594 с.*
198. *Кавелин, К.Д. Наш умственный строй: ст. по философии рус. истории, культуры / К.Д. Кавелин. – М.: Правда, 1989. – 653 с.*
199. *Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. / М.С. Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.*
200. *Каган, М.С. Взаимоотношения наук, искусств и философия как историко-культурная проблема / М.С. Каган // Гум. ежегодник. – 1995. – № 1. – С. 14 – 28.*
201. *Казакевич, Л.И. История социальной работы за рубежом / Л.И. Казакевич. – Томск: Том. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2003. – 228 с.*
202. *Калашников, А.Г. Предмет и задачи советской педагогики в переходный период / А.Г. Калашников // Вопр. сов. педагогики. – 1929. – № 1. – С. 10 – 19.*
203. *Кампанелла, Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – 228 с.*
204. *Кант, И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане / И. Кант // Соч.: в 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – 743 с.*
205. *Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 712 с.*
206. *Каптерев, П.Ф. История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг.: Земля, 1915. – XXI. – 746 с.*
207. *Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. – СПб.: Земля, 1914. – 212 с.*
208. *Каптерев, П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – С. 233 – 257.*
209. *Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.*
210. *Каптерев, П.Ф. Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1913. – 220 с.*

211. *Кара-Мурза, С.Г.* Манипуляция сознанием: учеб. пособие / С.Г. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2004. – 528 с.
212. *Карсавин, Л.П.* Культура средних веков / Л.П. Карсавин. – М.: Книходка, 2003. – 222 с.
213. *Касавин, И.Т., Сокулер, З.А.* Рациональность в познании и практике: Критический очерк / И.Т. Касавин, З.А. Сокулер. – М.: Наука. – 1989. – 191 с.
214. *Кастельс, Мануэль.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура: [пер. с англ.] / под науч. ред. О.И. Шкаратана; Гос. ун-т; Высш. шк. экономики. – М., 2000. – 607 с.
215. *Катионова, А.О.* Социальные и психолого-педагогические основы организации призрения детей в России в 20–30-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.О. Катионова. – СПб., 2003. – 18 с.
216. *Кей, Э.* О воспитании / Э. Кей // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Госиздат Украины, 1924. – С. 33 – 56.
217. *Кемеров, В.Е.* Концепция радикальной социальности / В.Е. Кемеров // *Вопр. философии.* – 1999. – № 7. – С. 3 – 13.
218. *Кемеров, В.Е.* Социальное и гуманитарное / В.Е. Кемеров // *Социемы.* – 2002. – № 8. – С. 12 – 19.
219. *Кершенштейнер Г.* Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер. – СПб.: Шк. и жизнь, 1911. – 139 с.
220. *Киреевский, И.В.* Записка о направлениях и методах первоначального образования народа и России (Критика и эстетика) / И.В. Киреевский. – М.: Искусство, 1979. – 439 с.
221. *Кирпичник, А.Г.* Особенности социального воспитания в детском общественном объединении / А.Г. Кирпичник // *Духовно-ценностное ориентирование детей и подростков во внешкольных объединениях: сб. науч. ст.* – Кострома, 2004. – С. 37 – 52.
222. *Ключевский, В.О.* Два воспитания / В.О. Ключевский // *Собр. соч.: в 9 т.* – М.: Мысль, 1990. – Т. 9. – С. 5 – 28.
223. *Ключевский, В.О.* Боярская Дума Древней Руси. Добрые люди Древней Руси / В.О. Ключевский. – Репр. изд. – М.: Ладомир, 1994. – Т. 6. – 547, 20 с.
224. *Козлов, А.А.* Социальная работа за рубежом: Состояние, тенденции, перспективы / А.А. Козлов. – М.: Флинта; Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 224 с.
225. *Козлова, Г.И.* Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Козлова. – Н. Новгород, 2005. – 364 с.
226. *Козловски, П.* Общество и государство: неизбежный дуализм / П. Козловски; пер. с нем. – М.: Республика, 1998. – 368 с.
227. *Колесникова, И.А.* Межпарадигмальный подход в гуманитарном познании / И.А. Колесникова // *Методология и методика педагогического исследования: материалы V межвузовской науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей.* – СПб.: СПб ГУПМ, 2000. – С. 23 – 33.

228. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 228 с.
229. Коменский, Я.А. О развитии природных дарований / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – 576 с.
230. Кон, И.С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 271 с.
231. Кон, И.С. «Я» как историко-культурный феномен // Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Моск. психол.-социол. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – С. 233 – 253.
232. Кондорсе, Ж.А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Ж.А. Кондорсе. – М.: Соцэкгиз, 1936.
233. Конникова, Т.Е. Некоторые психологические вопросы воспитания личности в коллективе / Т.Е. Конникова // Тез. докл. на II съезде о-ва психологов. – М., 1983. – Вып. 5. – С. 54 – 56.
234. Корнетов, Г.Б. Педагогическое наследие Аристотеля / Г.Б. Корнетов // Тр. кафедры педагогики, истории образования и пед. антропологии ун-та РАО. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – Вып. 17. – История и теория педагогики. – С. 12 – 41.
235. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМЮ РАО, 1994. – 265 с.
236. Корнилова, А.Г. Социальное воспитание школьников в наследно-улушной общине: (на материалах Республики Саха, Якутия): автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Корнилова. – М., 1997. – 34 с.
237. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф.Ф. Королев // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – С. 209 – 222.
238. Корф, Н.А. Земский вопрос (о народном образовании) / Н.А. Корф. – СПб., 1867. – 64 с.
239. Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19 – 26.
240. Кошелева, О.Е. Гуманистическая и православная педагогические традиции в свете проблем создания новой системы отечественного образования / О.Е. Кошелева // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТО и П РАО, 1993. – С. 73 – 84.
241. КПСС о культуре, просвещении и науке: сб. док. – М.: Политиздат, 1963. – 552 с.
242. Краевский, В.В. Научное исследование в педагогике и современность / В.В. Краевский // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 13 – 20.
243. Красково-Малаховское среднее учебное заведение для детей обоего пола. – М., 1912. – 12 с.

244. *Красновский, А.А.* Русская педагогическая мысль накануне революции: (итоги окружных съездов в 1916 г.) / А.А. Красновский // Новая школа. – 1918. – № 3. – С. 35 – 49.
245. *Красуский, В.А.* Краткий исторический очерк Императорского Московского воспитательного дома / В.А. Красуский. – М., 1878. – 238 с.
246. *Кривов, Ю.И.* Проблема социализации подрастающего поколения в зарубежной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.И. Кривов. – М., 1992. – 17 с.
247. *Кривов, Ю.И.* О месте понятия «социализация» в современной педагогике / Ю.И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 11 – 22.
248. *Крупенина, М.В.* Основы социального воспитания / М.В. Крупенина // Вопр. пролетарской педагогики. – М., 1925. – Вып. 2. – С. 39.
249. *Крупенина, М.В.* В борьбе за марксистскую педагогику / М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин. – М.: Работник просвещения, 1929. – 185 с.
250. *Крупская, Н.К.* О школьном самоуправлении / Н.К. Крупская // Свободное воспитание. – 1914 / 1915. – С. 19 – 30.
251. *Крупская, Н.К.* Народное образование и демократия / Н.К. Крупская. – М.; Л.: – Нижнеполиграф, 1930. – 160 с.
252. *Крупская, Н.К.* К вопросу о целях школы / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 2. – С. 172 – 173.
253. *Крупская, Н.К.* Общественное воспитание / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 2. – С. 155 – 160.
254. *Крупская, Н.К.* Воспитание / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 3. – С. 368 – 386.
255. *Кудинов, В.А.* Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 131 с.
256. *Кудрявая, Н.В.* Лев Толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н. Толстого / Н.В. Кудрявая. – М.: Красный пролетарий, 1993. – 176 с.
257. *Кузнецова, А.Г.* Развитие системного подхода в отечественной педагогике / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 156 с.
258. *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.
259. *Куломзина, С.С.* Миры за мирами: воспоминания русской эмигрантки / С.С. Куломзина. – Новосибирск: Наука, 1993. – 200 с.
260. *Кумбс, Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: системный анализ: пер. с англ. / Ф.Г. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 210 с.
261. *Кун, Т.* Структура научных революций: сб. / Т. Кун. – М.: АСТ; Ермак, 2003. – 365 с.
262. *Куприянов, Б.В.* Антропологические основы социального воспитания школьников / Б.В. Куприянов // Вестн. Костромского ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 8 – 12. – (Серия гуманитарные

науки. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика»).

263. *Куракин, А.Т.* О системном подходе в теории воспитания / А.Т. Куракин // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Бугевоу, Л.И. Новиковоу, Г.Н. Филоноу. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – С. 223 – 235.

264. *Лебедеу, С.* Трудовые дружины учащейся молодежи в деревне / С. Лебедеу // Рус. шк. – 1911. – № 1. – С. 26 – 35.

265. *Левицкая, Е.С.* Школа Левицкой / Е.С. Левицкая // Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: в 2 ч. / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова. – Н. Новгород: Изд. НГПУ, 2003. – Ч. 2. – Отечественная история. – С. 174 – 180.

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

267. *Лельчицкий, И.Д.* Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века / И.Д. Лельчицкий. – М.: Изд. дом Рос. акад. образования (РАО), 2003. – 292 с.

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

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

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

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

272. *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.

273. *Лийметс, Х.Й.* Взаимодействие в детерминации развития личности и коллектива / Х.Й. Лийметс // Взаимодействие коллектива и личности: тез. докл. – Таллин, 1982. – С. 131 – 133.

274. *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 159 с.

275. *Липовецки, Жиль.* Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки. – СПб.: Владимир Даль, 2001. – 332 с.

276. *Липский, И.А.* Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И.А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13 – 20.

277. *Липский, И.А.* Социальная педагогика: методологический анализ / И.А. Липский. – М.: Сфера, 2004. – 320 с.

278. *Лири, Т.* История будущего / Т. Лири; пер. с англ. И. Митрофановой, М. Чеботарева. – М.: Янус, 2001. – 288 с.

279. *Лифинцев, Д.В.* Теория и практика социальной работы в США / Д.В. Лифинцев. – Калининград: Изд-во КГУ, 2004. – 311 с.

280. *Лихачев, Б.Т.* Методологические основы педагогики / Б.Т. Лихачев. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.
281. *Лозинский, Е.* Общественно-психологические основы воспитания / Е. Лозинский // Вестн. воспитания. – 1900. – № 3. – С. 1 – 31.
282. *Лозинский, Е.* Поворотный пункт в развитии современной педагогики / Е. Лозинский // Образование. – 1903. – № 8. – С. 1 – 21.
283. *Лосев, А.Ф.* Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.
284. *Лосев, А.Ф.* Русская философия / А.И. Введенский, А.Ф. Лосев. Э.Л. Радлов, Г.Г. Шпет // Очерки истории русской философии. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 67 – 96.
285. *Лосский, Н.О.* Характер русского народа: в 2 кн. – М., 1990. – Кн. 1. – 63 с.
286. *Лосский, Н.О.* Индустриализм, коммунизм и утрата личности / Н.О. Лосский // Хрестоматия. Педагогика российского зарубежья. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 35 – 45.
287. *Лукацкий, М.А.* Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК. – 232 с.
288. *Лузина, Л.М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л.М. Лузина. – Псков: ПППИ им. С.М. Кирова, 2000. – 190 с.
289. *Лузина, Л.М.* Онтологическая концепция воспитания: традиция и перспективы / Л.М. Лузина // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения – 2001: межрегион. сб. науч. тр. – СПб.: Петрополис, 2001. – С. 30 – 37.
290. *Лукина, Н.П.* Философский анализ социокультурного подхода в науке / Н.П. Лукина. – Томск: РАСКО, 2000. – 172 с.
291. *Луначарский, А.В.* Воспитательные задачи советской школы (Социалистическая революция и воспитание): [стенограмма доклада на совещании преподавателей-общественников] / А.В. Луначарский // Нар. просвещение. – 1928. – № 7. – С. 2 – 10.
292. *Луначарский, А.В.* Воспитание нового человека / А.В. Луначарский // Луначарский А.В. О воспитании и образовании / под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – С. 269 – 300.
293. *Луначарский, А.В.* Философская школа и революция / А.В. Луначарский // Там же. – С. 116 – 137.
294. *Лурье, С.Я.* История Греции / С.Я. Лурье. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1993. – 680 с.
295. *Лутошкин, А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
296. *Лушиников, А.М.* История педагогики: особенности проблемы развития понятийного аппарата: сб. науч. тр. / А.М. Лушиников; отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург: СВ-96, 1998. – Вып. 3. – С. 126 – 140.
297. *Маврина, И.А.* Социальность современного образования / И.А. Маврина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 187 с.

298. *Макаренко, А.С.* Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / А.С. Макаренко // Собр. соч.: в 7 т. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1960. – Т. 5. – 558 с.
299. *Макаренко, А.С.* Выступление на заводе «Шарикоподшипник» 24 октября 1936 г. / А.С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4.
300. *Макаренко, А.С.* Пед. соч.: в 8 т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1985. – 333 с.
301. *Максакова, В.И.* Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2004. – Т. 5. – 208 с.
302. *Мальцева, Э.А.* Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Э.А. Мальцева. – Ижевск, 2006. – 45 с.
303. *Мамардашвили, М.К.* Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Шк. «Язык русской культуры», 1999. – 216 с.
304. *Мамонтов, Я.* Хрестоматия современных педагогических течений / Я. Мамонтов. – Харьков: Госиздат Украины, 1924. – 546 с.
305. *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.
306. *Мануйлов, Ю.С.* Средовой подход в моделировании / Ю.С. Мануйлов // Моделирование воспитательных систем: теория – практике / под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995.
307. *Мангейм, К.* Диагноз нашего времени / К. Мангейм, М. Мангейм. – М.: Юрист, 1996. – 700 с.
308. *Мангейм, К.* Очерки социологии знания. Проблема поколений – ответственность – экономические амбиции / К. Мангейм. – М.: ИНИОН РАН, 2000 – 162 с.
309. *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.-практ. конф., Москва, 2002. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 11 – 20.
310. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учеб. / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.
311. *Маркарян, Э.С.* Теория культуры и современная наука: логико-методол. анализ / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
312. *Маркс, К.* Инструкция делегатам Временного Центрального Совета по отдельным вопросам / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч.: в 30 т. – М.: Политиздат, 1960. – Т. 16. – 467 с.
313. *Марру, А.* История воспитания в античности (Греция) / А. Марру. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998. – 425 с.
314. *Медведев, А.П.* Краткая история русской педагогики в культурно-историческом освещении для самообразовательного и специально-

- педагогического характера школ / А.П. Медведков. – СПб.: Изд-во Башмакова, 1912. – 300 с.
315. *Медынский, Е.Н.* Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – М.: Наука, 1916. – 327 с.
316. *Медынский, Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования: лекции, прочитанные на пед. факультетах Урал. ун-та в 1920 – 1922 гг. / Е.Н. Медынский. – М.; Л.: Госиздат, 1925. – Т. 1. – 140 с.
317. *Мелетинский, Е.М.* Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский – М.: Наука, 1976. – 407 с.
318. *Мерло-Понти, М.* Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб.: Ювента; Наука, 1999. – 606 с.
319. *Методология и методика педагогического исследования: материалы V межвуз. науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей.* – СПб.: СПбГУПМ, 2000. – 191 с.
320. *Мид, Дж. Г.* От жеста к символу / Дж. Г. Мид // Американская социологическая мысль: тексты. – М.: Издание междунар. ун-та бизнеса и управления, 1996. – С. 213 – 222.
321. *Микль-Харке, Г.* Социология: исторический контекст и проекты социологической теории / Г. Микль-Харке // РЖ. Сер. Социология. – 1991. – № 1. – С. 31 – 38.
322. *Мир восьмидесятых годов: сб. обзор. ст. из ежегодников.* – М.: Прогресс, 1989. – 491 с.
323. *Мироненко, И.А.* Проблемы интеграции психологического знания в современных педагогических исследованиях / И.А. Мироненко // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 12 – 31.
324. *Мионов, В.Б.* Образование в истории человеческой цивилизации: эволюция и перспективы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Б. Мионов. – М., 1991. – 63 с.
325. *Михайлова, М.В.* Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX вв.) / М.В. Михайлова. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО, 1993. – 164 с.
326. *Многомерный образ человека: комплексное междисциплинарное исследование человека / И. Т. Фролов, В. Г. Борзенков, С. Н. Корсаков и др.; ИЧ РАН; И. Т. Фролов [и др.]; под ред. И. Т. Фролова, Б. Г. Юдина.* – М.: Наука, 2001. – 235 [3] с.
327. *Моисеев, Н.Н.* Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 352 с.
328. *Моль, А.* Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
329. *Монозон, Э.И.* Становление и развитие советской педагогики, 1917 – 1987 / Э.И. Монозон. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
330. *Монро, П.* История педагогики / П. Монро. – М.: Мир, 1913. – Ч. 1: Древность и средние века. – 329 с.

331. *Монро, П.* История педагогики / П. Монро. – М.: Мир, 1914. – Ч. 2: Новое время. – 372 с.
332. *Монсон, Пер.* Современная западная социология: теория, традиция, перспективы: [пер. со швед.] / П. Монсон. – СПб.: Нотабене, 1992. – 445 с.
333. *Монсон, Пер.* Лодка на аллеях парка: введение в социологию / П. Монсон // СОЦИС. – 1996. – № 5. – С. 24 – 35.
334. *Монтескье, Ш.* О духе законов / Ш. Монтескье // Избранные произведения. – М.: Мысль, 1955. – С. 159 – 734.
335. *Монтессори, М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М., 1920.
336. *Мор, Т.* Утопия / Т. Мор. – М.: Госполитиздат, 1978. – 799 с.
337. *Московский* городской университет им. А.Л. Шанявского. – М., 1914. – 268 с.
338. *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.-практ. конф., Москва, 2002. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 21 – 26.
339. *Мудрик, А.В.* Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
340. *Мудрик, А.В.* Нетоталитарные концепции школы Л.И. Новиковой / А.В. Мудрик // Воспитание успешно, если оно системно. – Владимир; М., 2006. – С. 18 – 20.
341. *Мудрик, А.В.* Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 472 с.
342. *Мудрик, А.В.* Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 432 с.
343. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 200 с.
344. *Мусин-Пушкин, А.А.* Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России / А.А. Мусин-Пушкин. – СПб., 1912. – Т. 2.
345. *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.-практ. конф., Москва, 2000. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.
346. *Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма: малоисследованные проблемы и источники: [сб. науч. тр.].* – М.: НИИОП, 1980. – 294 с.
347. *Народный дом.* Социальная среда, организация и оборудование народного дома. – Пг., 1918. – 424 с.
348. *Наторп, П.* Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб., 1911. – 360 с.

349. *Наторп П.* Культура народа и культура личности: шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбург. ун-та / П. Наторп. – СПб.: О. Богданова, 1912. – 198 с.
350. *Наторп, П.* Песталоцци. Его жизнь и его идеи / П. Наторп. – СПб.: Школа и жизнь, 1912. – 104 с.
351. *Наторп, П.* Воспитание и общность / П. Наторп // Мамонтов Я. Хрестоматия современных педагогических течений. – Харьков: Госиздат Украины, 1924. – С. 232 – 266.
352. *Наука глазами гуманитария* / отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.
353. *Наушабаева, С.У.* Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С.У. Наушабаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104 – 110.
354. *Нещеретний, П.И.* Исторические корни и традиции благотворительности в России / П.И. Нещеретний. – М., 1993.
355. *Никандров, Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Изд. Пед. о-ва России, 2000. – 304 с.
356. *Никитин, В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1999. – 72 с.
357. *Никитина, В.В.* Необходимость и проблемы разработки в социологии категории «социальность» / В.В. Никитина. – Режим доступа: http://www.sociology.kharkov.ua/docs/chten_01/nikitina.doc, свободный. – Загл. с экрана.
358. *Никитина, Л.Е.* Социальное воспитание – фактор стабилизации общества / Л.Е. Никитина // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 36 – 41.
359. *Никитина, Л.Е.* Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М.: Академический проект, 2003. – 272 с.
360. *Николаева, М.* Основная задача воспитания в средней школе / М. Николаева // Русская жизнь. – 1913. – № 3. – С. 22 – 30.
361. *Никольская А.А.* Отечественная педагогическая мысль накануне Октября 1917 года / А.А. Никольская // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 88–94.
362. *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.: Подвиг, 2001. – С. 79 – 110.
363. *Новгородцев, П.И.* Введение в философию права. Кризис современного правосознания / П.И. Новгородцев. – СПб.: Лань; Санкт-Петербург. ун-т МВД России, 2000. – 352 с. // Серия «Мир культуры, истории и философии»
364. *Новиков, А.М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
365. *Новиков, А.М.* От педагогика индустриального к педагогике постиндустриального общества / А.М. Новиков // Нар. образование. – 2005. – № 6. – С. 201 – 207.

366. Новикова, Л.И. К исследованию педагогических проблем коллектива / Л.И. Новикова // Проблемы теории воспитания / под ред. Л.П. Буевой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – С. 135 – 150.
367. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: вопр. теории / Л.И. Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 143 с.
368. Новикова, Л.И. Цивилизация как идея, как объяснительный принцип исторического процесса / Л.И. Новикова // Цивилизации. – М.: Наука, 1991. – Вып. 1. – С. 9 – 26.
369. Новикова, Л.И. Цельность живого знания. О своеобразии русской философской мысли / Л.И. Новикова // Обществ. науки и современность. – 1992. – № 1. – С. 173 – 181.
370. О России и русской философской культуре: философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М.: Наука, 1990. – 528 с.
371. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.) / сост., вступ. ст. и коммент. Н.В. Ревякиной, О.Ф. Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.
372. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 216 с.
373. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 391 с.
374. Огурцов, А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А.П. Огурцов. – Человек. – 2001. – № 3. – С. 5 – 17; № 4. – С. 18 – 27.
375. Огурцов, А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов. – Человек. – 2002. – № 1. – С. 71 – 87.
376. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
377. Одум, Г. Энергетический базис человека и природы / Г. Одум, Э. Одум. – М.: Прогресс, 1978. – 378 с.
378. Организация образования в сельской местности России: (ист. очерк). – М.: Изд-во РАО, 1993. – 185 с.
379. Ортега-и-Гассет, Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991.
380. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX вв.: [сб. науч. тр.]. – М.: НИИОП, 1980. – 164 с.
381. Осовский, Е.Г. Педагогическая мысль российской эмиграции. 20–50-е гг. XX века / Е.Г. Осовский // Вестн. РГНФ. – 1998. – № 4. – С. 161–167.
382. Осовский, Е.Г. Российское зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20–50-е годы XX века) – Режим доступа: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub1.htm> – заголовок с экрана.
383. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

384. Оуэн Р. Избр. соч.: в 2 т. / Р. Оуэн. – М.; Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950. – Т. 1. – 416 с.
385. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом: [эксперим. учеб. пособие]*. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – Ч. 1: С древнейших времен до Великой французской революции. – 203 с.
386. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом: [эксперим. учеб. пособие]*. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – Ч. 2: XVIII – XX вв. – 265 с.
387. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – XX в. / под ред. Э.Д. Днепров и др.* – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
388. *Панфилова, Т.В.* Формационный и «цивилизационный» подходы: возможности и ограниченность / Т.В. Панфилова // *Обществ. науки и современность*. – 1993. – № 6. – С. 84 – 96.
389. *Парыгин, Б.Д.* Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
390. *Певзнер, М.Н.* Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX в. / М.Н. Певзнер. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1996. – 181 с.
391. *Педагогика народов мира: история и современность*. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 576 с.
392. *Педагогика среды и методы ее изучения / под ред. М.В. Крупениной*. – М.: Работник просвещения, 1930. – 240 с.
393. *Педагогическая антропология: концептуальные основания и междисциплинарный контекст: материалы междунар. науч. конф. (Москва, 30 сент. – 2 окт., 2002 г.) / сост. В.Г. Безрогов, Е.Г. Ильященко, И.А. Кондратьева*. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 320 с.
394. *Педагогические идеи Роберта Оуэна: избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна*. – М.: Учпедгиз, 1940. – 263 с.
395. *Педагогическое наследие (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци)*. – М.: Педагогика, 1987. – 413 с.
396. *Песталоцци, И.Г.* Взгляды, опыты и средства, способствующие успеху природосообразного метода воспитания / И.Г. Песталоцци // *Избр. пед. соч.*: в 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – С. 112 – 173.
397. *Песталоцци, И.Г.* Письма г-на Песталоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи / И.Г. Песталоцци // Там же. – С. 49 – 73.
398. *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.
399. *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.
400. *Пирогов, Н.И.* Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // *Избр. пед. соч.* – М.: Педагогика, 1985. – С. 29 – 51.
401. *Пирогов, Н.И.* Школа и жизнь / Н.И. Пирогов // Там же. – С. 198 – 209.

402. *Писарев, Д.И.* Исторические идеи Огюста Конта / Д.И. Писарев // Полн. собр.: в 6 т. – СПб.: Тип. «Общественная польза», 1894. – Т. 5. – С. 313 – 464.
403. *Писарев, Д.И.* Школа и жизнь / Д.И. Писарев // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1984. – С. 144 – 215.
404. *Платон.* Государство. Законы. Политик / Платон. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.
405. *Платон.* Федон. Пир. Парменид / Платон. – М.: Мысль, 1999. – 528 с.
406. *Платонова, Н.М.* Основы социальной педагогики / Н.М. Платонова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. – 120 с.
407. *Плоткин, М.М.* Социальное воспитание школьников / М.М. Плоткин. – М.: Изд-во Ин-та пед. соц. работы, 2003. – 200 с.
408. *Победоносцев, К.П.* Воспитание характера в школе / К.П. Победоносцев // Антология по истории России (первая половина XX в.): учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М.: Академия, 2000. – С. 162 – 169.
409. *Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования.* Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 2002). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – 156 с.
410. *Полонский, В.М.* Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16.
411. *Полоцкая, Е.В.* Социальное воспитание детей-сирот в православном приюте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Полоцкая. – Кострома, 2006. – 24 с.
412. *Поппер, К.Р.* Предположения и опровержения: рост научного знания: пер. с англ. / К.Р. Поппер. – М.: АСТ; Ермак, 2004. – 638 с.
413. *Преображенский, В.С.* Бой-скауты, практическое воспитание по системе Баден-Пауэлла / В.С. Преображенский. – М.: Педагогический институт им. Шелопутина, 1915.
414. *Прехтль, Петер.* Введение в феноменологию Гуссерля / П. Прехтль. – Томск: Водолей, 1999. – 96 с.
415. *Пригожин, И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 312 с.
416. *Прикот, О.Г.* Педагогика отождествления и педагогическая системология / О.Г. Прикот. – СПб.: Изд-во ТВПинк., 1995. – 260 с.
417. *Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли* / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М.: Педагогика, 1973. – 318 с.
418. *Проблемы теории воспитания* / под ред. Л.П. Бугеовой, Л.И. Новиковой, Г.Н. Филонова. – М.: Педагогика, 1974. – Ч. 1. – 260 с.
419. *Просветова, Т.С.* Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России / Т.С. Просветова. – М.: Прометей, 2003. – 344 с.

420. *Пряникова, В.Г.* Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20 – 30 гг. XX в.) / В.Г. Пряникова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 88 – 94.
421. *Психология и педагогика социального воспитания: материалы науч.-практ. конф., посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина.* – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 524 с.
422. *Равкин, З.И.* Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З.И. Равкин. – М.: [б.и.], 1993. – 93 с.
423. *Развитие личности в воспитательном пространстве: проблемы управления* / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 284 с.
424. *Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом: [сб. науч. тр.]*. – М.: НИИОП, 1977. – 88 с.
425. *Расчетина, С.А.* Социальная педагогика – развивающаяся область образования / С.А. Расчетина. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
426. *Расчетина, С.А.* Социодидактика: история и теория социальной педагогики / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 344 с.
427. *Рациональность как предмет философского исследования.* – М.: ИФ РАН, 1995. – 225 с.
428. *Реале, Д.* Западная философия от истоков до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. – СПб.: Петрополис, 1997. – Т. 4: От Романтизма до наших дней. – 880 с.
429. *Ритцер, Дж.* Современные социологические теории. – 5-е изд. / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
430. *Родигина, Н.Н.* «Другая Россия»: образ Сибири в русской журнальной прессе второй половины XIX – начала XX века / Н.Н. Родигина. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – 343 с.
431. *Романенко, И.Б.* Западно-европейские парадигмы образования / И.Б. Романенко // Антропологический синтез: религия, философия, образование. – СПб.: РХГИ, 2001. – С. 30 – 53.
432. *Романов, А.П.* Возникновение первых детских клубов в России / А.П. Романов // Вопросы исторической педагогики. – Томск, 1976. – Разд. 1. – С. 135 – 150.
433. *Ромм, М.В.* Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с.
434. *Ромм, М.В.* Философия и психология адаптивных процессов: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.В. Ромм. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 296 с.
435. *Ромм, Т.А.* История социальной педагогики / Т.А. Ромм. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2006. – 370 с.
436. *Росс, Л.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
437. *Рубинштейн, М.М.* Общественное или семейное воспитание? / М.М. Рубинштейн. – М.: Задруга, 1916. – 120 с.

438. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
439. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
440. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
441. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 498 с.
442. *Руденко, И.В.* Введение в педагогику детского движения / И.А. Руденко. – М.: Пед. о-во, 2004. – 128 с.
443. *Рукавишников, К.В.* Московский городской Рукавишниковский приют: сообщ., сделанное 31 января 1891 г. / К.В. Рукавишников. – М., 1891. – 21 с.
444. *Рукавишников, К.В.* Систематический указатель к трудам первых четырех съездов представителей исправительных заведений для малолетних / К.В. Рукавишников. – М., 1897. – 45 с.
445. *Руссо, Ж.-Ж.* Пед. соч.: в 2 т. / Ж.Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.
446. *Руткевич, А.М.* Эдмунд Гуссерль // Философы двадцатого века. – М.: Искусство XXI века, 2004. – Кн. 1. – С. 46 – 59.
447. *Савин, М.В.* Содержание и структура педагогических традиций / М.В. Савин // Ярослав. пед. вестн. – 2004. – № 3 (40). – С. 75 – 86.
448. *Самсонова, Т.Н.* Основные направления развития социальной педагогики в России конца XIX – начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Самсонова. – Н. Новгород, 1997. – 21 с.
449. *Сафаров, Р.А.* Формирование и развитие либеральной и демократической концепции общественного воспитания в России (нач. XIX – нач. XX вв.): дис. ... канд. ист. наук / Р.А. Сафаров. – СПб., 1992. – 195 с.
450. *Сафронова, Е.М.* Воспитательная деятельность в современной школе: ориентация на личность / Е.М. Сафронова. – Волгоград: Перемена, 2003. – 181 с.
451. *Селиванова, Н.Л.* Современное представление о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35 – 39.
452. *Семенов, В.Д.* Коллектив трудных подростков: его функции и воспитательные возможности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Д. Семенов. – М., 1971. – 21 с.
453. *Семенов, В.Д.* Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д. Семенов. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
454. *Семенов, В.Д.* Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения / В.Д. Семенов. – Свердловск, 1991. – 34 с.
455. *Семенова, Н.В.* Идея о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике 80-х годов XIX – первой трети XX века / Н.В. Семенова. – Хабаровск: Изд-во ДВГУ, 2006. – 292 с.
456. *Сериков, В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

457. «Сеттельмент». Краткий очерк возникновения и трехлетней деятельности Московского Сеттельмента с 1905 по 1908 г. – М., 1908. – 34 с.
458. Сиземская, И.Н. Проблемы современного воспитания в философском контексте / Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 14 – 20.
459. Сеницкий, Л.Д. Из итогов социально-педагогического движения / Л.Д. Сеницкий // Вестн. воспитания. – 1915. – № 7. – С. 1 – 46 (начало).
460. Сеницкий, Л.Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Л.Д. Сеницкий. – М., 1922. – С. 3 – 187.
461. Системный подход в воспитании: сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – 78 с.
462. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. – Дубна: Феникс+, 2002. – 240 с.
463. Славянофильство и современность: сб. ст. – СПб.: Наука, 1994. – 253 с.
464. 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.
465. Сластенин, В.А. Некоторые проблемы педагогических исследований / В.А. Сластенин // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 1. – С. 25 – 35.
466. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин // Сиб. пед. журн. – 2006. – № 5. – С. 17 – 30.
467. Смирнова, Е.Э. О сущности комплексного подхода / Е.Э. Смирнова // Методология и методика педагогического исследования: материалы V межвуз. науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей. – СПб.: СПб ГУПМ, 2000. – С. 6. – 13.
468. Смирнова, Н.М. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы / Н.М. Смирнова // Обществ. науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127 – 137.
469. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб.: в 3 т. / под ред. З.И. Равкина. – М., 1994. – Т. 1. – 186 с.
470. Соколов, П.А. История педагогических систем / П.А. Соколов // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия. – М.: Академия, 2003. – С. 5 – 34.
471. Соколова, Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике / Н.Д. Соколова. – Екатеринбург, 1992. – 110 с.
472. Соловьев, В.С. Полн. собр. соч.: в 8 т. – СПб., 1897–1900. – Т. 6. – Вып. 6. – 686 с.
473. Соловьева, Е. Тип новой школы: доклад, читанный в Лиге народного образования / Е. Соловьева. – СПб., 1907. – 16 с.
474. Социальная педагогика / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
475. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

476. *Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования.* – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 148 с.
477. *Социальная педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина.* – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
478. *Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании: [сб. науч. тр.].* – М.: НИИОП, 1981. – 107 с.
479. *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.
480. *Союз деятелей средней школы (октябрь – декабрь 1905 г.) // Вестн. воспитания.* – 1906. – № 1. – С. 42 – 49.
481. *Степанский, А.Д.* Научные сообщества и съезды России на рубеже XIX и XX вв. и литература вопроса // *Источниковедческие и исторические аспекты русской культуры: [сб. ст.].* – М.: Ин-т истории, 1984. – С. 187 – 210.
482. *Степашко, Л.А.* Отечественная педагогика советского периода: попытка осмысления / Л.А. Степашко // *Педагогика.* – 1993. – № 6. – С. 54 – 58.
483. *Степашко, Л.А.* Философия и история образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.А. Степашко. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, Флинта, 2003. – 320 с.
484. *Степун, Ф.А.* Бывшее и несбывшееся / Ф.А. Степун. – СПб.: Алетейя, 2000. – 651 с.
485. *Стоун, Л.* Заблуждение модернизма и его влияние на педагогику / Л. Стоун // *Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе.* – М.: Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 21 – 26.
486. *Стоюнин, В.Я.* Избр. пед. соч. / В.Я. Стоюнин. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
487. *Талалова, Л.Н.* Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий / Л.Н. Талалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 368 с.
488. *Тезавровская, Л.С.* Народный детский сад Кружка совместного воспитания и образования детей / Л.С. Тезавровская. – М., 1914. – 12 с.
489. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т.Ф. Яржиной и В.Г. Бочаровой.* – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – 460 с.
490. *Теория поведения и практика социальной работы: (сводный реферат) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* – М.: ИНИОН, 1994. – № 3. – С. 75 – 94. – Сер. 11: Социология. РЖ / РАН, ИНИОН.
491. *Тойнби, А.Дж.* Постигание истории / А.Дж. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
492. *Толстой, Л.Н.* О задачах педагогики / Л.Н. Толстой // *Пед. соч.* – М.: Педагогика, 1989. – С. 37 – 40.
493. *Толстой, Л.Н.* Пед. соч. / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.

494. *Тотомианц, В.* Детские и юношеские организации / В. Тотомианц // Вестн. воспитания. – 1916. – № 7. – С. 146 – 162.
495. *Тулмин, Ст.Х.* Человеческое понимание / Ст.Х. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984. – 327 с.
496. *Третьякова, А.* Детская площадка и ее воспитательное значение / А. Третьякова // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 4. – С. 59 – 66.
497. *Уманский, Л.И.* Организаторские способности и их развитие / Л.И. Уманский // Учен. зап. [Курского гос. пед. ин-та]. – Курск, 1967. – Вып. 21. – С. 4 – 160.
498. *Уманский, Л.И.* Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: (избр. тр.) / Л.И. Уманский. – Кострома: Изд-во Костром. ун-та, 2001. – 208 с.
499. *Урсул, А.Д.* Философия и интегративно-общенаучные процессы / А.Д. Урсул. – М.: Наука, 1981.
500. *Утопия* и утопическое мышление: антология зарубеж. лит. – М.: Прогресс, 1991. – 405 с.
501. *Ушинский, К.Д.* Школьные реформы в Северной Америке / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 167 – 203. – Т. 2: Пед. ст. 1857 – 1861.
502. *Ушинский, К.Д.* Избр. пед. соч.: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз, 1954. – Т. 2. – 735 с.
503. *Ушинский, К.Д.* О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 51 – 124.
504. *Федотова, О.Д.* Немецкая феноменологическая педагогика / О.Д. Федотова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21 – 29.
505. *Федотова, О.Д.* Философские основы формирования экспериментальной и феноменологической педагогики / О.Д. Федотова // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: сб. в 3 т. – М., 1994. – Т. 1. – С. 167 – 184.
506. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004. – 672 с.
507. *Фельдштейн, Д.И.* Феномен детства и его место в развитии современного общества / Д.И. Фельдштейн // Воспитание школьников. – 2005. – № 4. – С. 3 – 8.
508. *Филиппова, Л.В.* Философские основы теории и практика социальной педагогики: дис. ... д-ра филос. наук / Л.В. Филиппова. – Н. Новгород, 1993. – 305 с.
509. *Филиппов, Ю.В.* Этнопедагогические проблемы этнической социализации: дис. ... д-ра пед. наук. / Ю.В. Филиппов; Нижегород. архит.-строит. ун-т. – Н. Новгород, 2006. – 395 с.
510. *Филонов, Г.Н.* Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 36 – 42.

511. *Филонов, Г.Н.* Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития / Г.Н. Филонов. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 160 с.
512. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Сов. Энцикл., 1989. – 816 с.
513. *Фирсов, М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: МОДЭК, 1997. – 192 с.
514. *Фрадкин, Ф.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Ф.А. Фрадкин, Г.А. Малинин. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.
515. *Фрадкин, Ф.А.* Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. – М.: Сфера, 1995. – 159 с.
516. *Франк, С.Л.* Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
517. *Фребель, Ф.* Воспитание человека / Ф. Фребель // Избр. соч.: в 2 т. – М.: Изд-во Тихомирова, 1913. – Т. 1. – 359 с.
518. *Френз, С.* Избр. пед. соч.: пер. с фр. / С. Френз. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
519. *Фролов, А.А.* Социальное воспитание и наследие А.С. Макаренко / А.А. Фролов // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 71 – 78.
520. *Фромм, Э.* Бегство от свободы: хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания / Э. Фромм. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – Ч. 1: Зарубежная история. – С. 224 – 231.
521. *Фурье, Ш.* О воспитании при строе гармонии / Ш. Фурье. – М.: Учпедгиз, 1939. – 144 с.
522. *Хабермас, Юрген.* Демократия, разум, нравственность. Московские лекции и интервью / Юрген Хабермас. – М.: КАМІ, 1995. – 246 с.
523. *Хабермас, Юрген.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас. – СПб.: Наука, 2001. – 379 с.
524. *Хайдеггер, Мартин.* Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации / М. Хайдеггер. – Минск: Современное слово, 1998. – 384 с.
525. *Харчев, А.Г.* Социология воспитания (о некоторых актуальных проблемах воспитания личности) / А.Г. Харчев. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
526. *Хомяков, А.С.* Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М.: Педагогика, 1987. – С. 46 – 64.
527. *Хопров, В.* Письмо из Парижа / В. Хопров // Вестник воспитания. – 1900. – № 7. – С. 105 – 131.
528. *Хофман, Ф.* Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (очерки развития педагогической теории): пер. с нем. / Ф. Хофман. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
529. *Хрестоматия.* Педагогика российского зарубежья. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 528 с.

530. *Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания* / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – Ч. 1: Зарубежная история. – 259 с.
531. *Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания* / сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – Ч. 2: Отечественная история. – 259 с.
532. *Хуррельмани, К.* Социальная структура и развитие личности: Введение в теорию социализации / К. Хуррельмани // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – М.: ИНИОН, 1997. – № 1. – С. 180–204. – Сер. 11: Социология. РЖ / РАН, ИНИОН.
533. *Хэммерсли, М.* Проблема понятия: Герберт Блумер о соотношении между понятиями и фактами / М. Хэммерсли // Там же, 1993. – № 1. – С. 10–14.
534. *Чарнолуцкий, В.И.* Итоги общественной мысли в области образования / В.И. Чарнолуцкий. – СПб.: Знание, 1906. – 80 с.
535. *Чарнолуцкий, В.И.* Съезды по народному образованию: сб. постановлений и резолюций всерос. и обл. съездов по вопросам народного образования (школьного, внешкольного и дошкольного) с подробным алфавитным указателем содержания / В.И. Чарнолуцкий. – Пг., 1915. – Т 10. – 345 с.
536. *Чернявский, Г.И.* Внешкольное образование в России в 1907–1917 гг. / Г.И. Чернявский, С.А. Пиналов. – Харьков, 1969. – 31 с.
537. *Чертов, А.Г.* Народный университет им. Шанявского: (из истории высшего образования в России) / А.Г. Чертов // Вестн. высш. шк. – 1953. – № 7. – С. 53–57.
538. *Чехов, Н.В.* Типы русской школы в их историческом развитии / Н.В. Чехов. – М.: Мир, 1923. – 149 с.
539. *Шакурова, М.В.* Социальное воспитание в школе / М.В. Шакурова // под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 272 с.
540. *Шацкий, С.Т.* Изучение жизни и участие в ней // Пед. соч. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 286–305.
541. *Шацкий, С.Т.* Методические пути Первой опытной станции за 10 лет // Там же. – Т. 3. – С. 354–365.
542. *Шварцман, К.А.* Воспитание: новые подходы к вечной теме. Философия и этика воспитания / К.А. Шварцман, Л.В. Коновалова, О.Н. Крутова. – М.: Луч, 1993. – 301 с.
543. *Шестова, Т.Л.* О категории «социальное» в современной философской литературе / Т.Л. Шестова // Лесной вестн. (Мытищи). – 2003. – № 4. – С. 130–136.
544. *Шиянов, Е.Н.* Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
545. *Шкиндер, В.И.* О дескриптивном аппарате научных понятий педагогики / В.И. Шкиндер // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – Вып. 2. – С. 48–58.

546. *Шмачилина, С.В.* Исследовательская культура социального педагога: теоретико-методологический аспект / С.В. Шмачилина. – Новосибирск: Наука, 2005. – 214 с.
547. *Шмерлина, И.А.* «Физика» социальности / И.А. Шмерлина // Вестн. Рос. Акад. наук. – 2003. – Т. 73, № 6. – С. 521 – 532.
548. *Штайнер, Р.* Вопрос воспитания как социальный вопрос. – Калуга: Духовное познание, 1992. – 108 с.
549. *Штомпка, П.* Социология социальных изменений: [пер. с англ.; под ред. В.А. Ядова] / П. Штомпка. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
550. *Шрайбер, А.* Социальное воспитание ребенка / А. Шрайбер // Книга о ребенке. Воспитание ребенка. – М., 1912. – Ч. 2. – С. 331 – 339.
551. *Штофф, В.А.* Моделирования в философии. – М.; Л.: Наука, 1966. – 300 с.
552. *Шульгин, В.Н.* Воспитание, среда и школа / В.Н. Шульгин // На путях к новой школе. – 1928. – № 7/8. – С. 91 – 95.
553. *Шульгин, В.Н.* К вопросу о марксистской педагогике / В.Н. Шульгин // Проблемы научной педагогики. – М.: Изд-во Ин-та методов школьной работы, 1928. Сб. 1: Педагогика и ее методология. – С. 5 – 16.
554. *Шульгин, В.Н.* На путях к политехнизму / В.Н. Шульгин. – М.: Работник просвещения, 1930. – 172 с.
555. *Шюц, Альфред.* Смысловая структура повседневности: очерки по феноменологической социологии: [пер. с англ.] / Альфред Шюц. – М.: Ин-т фонда «Общественное мнение», 2003. – 334 с.
556. *Шюц, Альфред.* Избранное: мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц; [пер. с нем. и англ.]. – М.: Росспэн, 2004. – 1154 с.
557. *Щедровицкий, Г.П.* Система педагогических исследований / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 200 с.
558. *Щелгунов, Н.В.* Основы рационального воспитания / Н.В. Щелгунов // Дело. – 1871. – № 8. – С. 1 – 53.
559. *Щуркова, Н.Е.* Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. сообщество России, 2000. – 128 с.
560. *Эверман, Ф.* Анархия или социальная связанность? / Ф. Эверман // Новая школа в Германии. – М.; Л., 1920. – С. 113 – 123.
561. *Энциклопедия общественного воспитания и обучения.* – СПб. – М.: Изд. Т-ва М.О. Вольф, 1913. – 67 с.
562. *Юдин, Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 70 с.
563. *Юдина, Н.П.* Современные подходы к исследованию историко-педагогического процесса в свете постнеклассической рациональности / Н.П. Юдина. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. – 110 с.
564. *Яковлева, Г.В.* Общенаучные понятия и концепции образования / Г.В. Яковлева. – Саратов, 1999. – 116 с.

565. Ясницкая, В.Р. Социальное воспитание в классе: теория и методика: учеб. пособие для студентов вузов / В.Р. Ясницкая; под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 349 с.
566. *A History of Social Work and Social Police in the United States* (Ithaca). – N.Y., 1985.
567. Bell, D. *The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting* / D. Bell. – L.: Heinemann, 1974.
568. Benning, A. *Ethik der Erziehung* / A. Benning. – Zürich, 1992.
569. Binnefeld, F. *Erziehungswissenschaft – Utopie oder Wirklichkeit?* / F. Binnefeld // *Päd. Rundschau*. – 1970. – № 1. – S. 1 – 20; № 2. – S. 77 – 89.
570. Bornemann, E. *Sozialerziehung in akademischer Forschung und Lehre* / E. Bornemann // Wollenweber, H. (Hrsg.): *Sozialpädagogik in Wissenschaft und Unterricht*. – Paderborn, 1978. – S. 9 – 34.
571. Brezinka, W. *Grundegriffe der Erziehungswissenschaft* // *Kritik, Vorschläge* / W. Brezinka. – München; Basel, 1974.
572. Buchka, M. *Sozialpädagogik im Wandel der Zeit* / M. Buchka // *Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder*. – Berlin, 1992.
573. *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* / Herausgegeben von H.U. Otto und H. Tiersch. – München: by Ernst Reinhard, GmbH & Co KG, Verlag, 2005. – 2044 S.
574. Hurrelmann, K. *Einführung in die Sozialisationstheorie: über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* / K. Hurrelmann. – Basel: Weinheim; Beltz Verl, 1989. – 176 S.
575. Kukartz, W.S. *Sozialisation und Erziehung* / W.S. Kukartz. – Essen, 1969.
576. Müller, Wolfgang C. *Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert* / C.W. Müller. – 2001 bei Beltz.
577. Natorp, P. *Allgemeine Pädagogik. In Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. / P. Natorp. – Marburg: Erwert, 1927. – 80 S.
578. 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: München (Juventa) 1997. – 296 S.
579. Nohl, H. *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* / H. Nohl. – Frankfurt/M., 1949. – 502 S.
580. Peukert, D.J.K. *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932* / D.J.K. Peukert. – Köln, 1986.
581. Schäffer, K.N. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* / K.N. Schäffer, K. Schaller. – Heidelberg, 1971. – 402 S.
582. *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie* / Hrsg. J. Petersen und G.B. Reinert. – Donauworth, 1994.
583. Wolf, Rainer. *Wendt Geschichte der Sozial Arbeit*. / 1985/ 1995 bei Enke.
584. *Wörterbuch der Erziehung*. Hrsg. von Chisloph Wult. Serie Piper. – , München: R. Puper & Co Verlag 1974.



SUMMARY

The fulfilled theoretical-methodological generalization allowing to give the whole notion about methodological principles and foundations of construction of social upbringing theoretical images contains the solution of one of the main theoretical pedagogical problems – the analysis of origin and genesis of theoretical views concerning social upbringing. While comprehending the specific character and logic of historical genesis (evolution) of theoretical images of social upbringing pedagogic encounters obvious difficulties of not only practical but also theoretical character. The causes of all said above are the following: *firstly*, an insufficient level of theoretical-methodological reflection gives rise to certain diffusion and indefiniteness of the ontological status of the social upbringing phenomenon; *secondly*, absence in science of the conventional understanding of the social upbringing phenomenon; *thirdly*, diffusion of the question about the fact how fully and adequately different theoretical images can reveal the veritable essence of the social upbringing phenomenon. The fulfilled research in a whole having confirmed the efficiency of study of social upbringing evolution under the notion «theoretical image of social upbringing» reflecting the necessity of uniting the heuristic potential of normative and interpretative general-scientific approaches on the basis of the principle of complementariness allowed to jump to some conclusions.

The determined discrepancy and tendency to different directions of theoretical notions about social upbringing with great necessity supposes on the basis of the principle of supplementation taking into account the objective regularities of communicating a person with social norms and values, system links, causal-effective determinants, functional-role mechanisms of interaction, analyzed from *the normative positions*; and also communicative, emotional, sense aspects of self-determination and self-realization of an individual in suggested social conditions, cultural, value-sense determinants, interpersonal mechanisms of interaction analyzed from *interpretative positions*.

Evolution of theoretical images of social upbringing reflects, firstly, totality of scientific knowledge development processes according to the character of societies of traditional, industrial and post-industrial types, of subjective preference of choice of normative or interpretative theorization bases; secondly, existence of various theoretical notions about social upbringing revealing different links, sides, relations and properties concerning social upbringing process of a person; thirdly, notions about the essence of social upbringing as totality of controlled purposeful efforts of a society and state on formation of socially given virtues of a person in combination with development of value-sense notions of a person about the world.

In the course of this research the content characteristic of notion «social» as the attribute of upbringing has been specified. It includes the totality of base indications of upbringing as a social phenomenon, social institution and social upbringing. Social view on upbringing allowed: *firstly*, to fix the social character of upbringing implying under «social» the whole diversity, multidimensionality, contradictoriness and ambivalence of the world; *secondly*, to stress the existence of upbringing as social institution (A.V. Mudrik), that means historically established stable form of mutual activity of society members on use of social resources for satisfying these or those social needs; *thirdly*, to use the given characteristic («social») in connection with the solution of some tasks in the course of the process relatively to controlled and purposeful socialization, that is finding sociality as ability of a person to realize his unique personal essence in concrete social conditions taking into account social norms and demands.

The whole diversity of real and/or potential ways of interpretation of social upbringing phenomenon is determined by us as «theoretical images of social upbringing». *Theoretical images of social upbringing are the content and result of theorization of social upbringing phenomenon constructed by means of object-notion operationalization taking into account the scientific activity character (classic, non-classic, post-non-classic) by the use of different methodological approaches (normative, interpretative).*

The use of notion «theoretical images of social upbringing» for comprehension of the phenomenon «social» offers to choose structural characteristics providing integrity of historical-theoretical analysis:

- *value-purpose* which promotes taking shape of research aims on the analysis object; on the complex correlation of it with social-historical reality; accents ideological and science-logical convictions of a cognition subject; it allows to determine base, initial premises about sociality principles

and ways of theorization and problematization of social upbringing bent for normative-explaining and interpretative-understanding bases;

- *operational*, promoting choice of adequate procedures and means of image construction; revealing the links, properties and relations of the social upbringing;

- *content* which opens normative-explaining content of social upbringing in theoretical images – formation of the given standard of a person in a strictly determined, having one meaning system of values, or interpretative-understanding content of social upbringing in theoretical images – specifying by a person of his social identity in the process of construction of the world non-contradictory picture.

Content and dynamics of social upbringing theoretical images in societies of traditional, industrial and post-industrial types reflect development of normative and interpretative characteristics of social upbringing and also the level of pedagogical conceptualization of the problems of the latter:

- 1) proto-theoretical image of social upbringing in a traditional society as philosophical reflection of state-political problems (Plato, Aristotle, T. More, and others);

- 2) rational-positivist image of social education in an industrial society as general-scientific conceptualization of possibility and necessity of formation of a person's social-acceptable behavior in a society by purposeful efforts of the society and state (G. Condorcet, R. Owen, I. Fichte, F. Frebel, and others), and also being guided by individual self-changing in a person's social formation (I. Kant, I. Pestalozzi, and others);

- 3) «explaining-understanding» image of social upbringing in an industrial society as object-scientific conceptualization of combination of necessity and relativity of controlled purposeful process of a person's sociality formation in the offered social conditions (L. Bourjois, D. Dewy, E. Durkheim, G. Kerschensteiner, K. Mannheim, P. Natorp, and others);

- 4) «diffusion-context image» of social upbringing in a post-industrial society as inter-object conceptualization of notions about continuity of formation/specifying of a person's social identity in his inter-subjective life space (M. Buchka, Ch. Colman, and others).

Evolution of theoretical images of social upbringing took place in the process specifying different sides, properties, links and relations being an essence of various notions about the social upbringing phenomenon, and that allowed:

firstly, to accomplish differentiation and demarcation of a pedagogical image of social upbringing as purposeful pedagogical efforts on solving the

socialization tasks from other theoretical images of social upbringing (philosophical, sociological, social-philosophical, social-political, «helping» in the context of social work theory); *secondly*, to integrate into the pedagogical science revealed in existing parallel theoretical images of social upbringing notions about social upbringing:

- as a way of a person's being in the world (from the philosophical image of social upbringing);
- as a part of public development (the social-philosophical image of social upbringing);
 - as a means of solving social-political problems of the state (social-political image of social upbringing);
 - as organization of socium in totality of social structures, systems, relations (sociological image of social upbringing);
 - as a system of help in educating and upbringing of children who need it during the period of their inclusion into social life («helping – in the context of the social work theory – image» of social upbringing);

thirdly, to broaden in the content of social upbringing pedagogical image the notions about social as: a factor of a person's development; purpose-orientation and conditions of upbringing realization; a means of solving educational tasks; a result of pedagogical activity.

Evolution of social upbringing theoretical images in Russia is inseparably connected with philosophical, cultural tradition, peculiarities of Russian mentality, centuries-old experience of upbringing, inclusion of Russian processes into the world development context. The specific character of social upbringing theoretical images in Russia is caused by, first of all, value basis as a determinant of purposes, tasks, content, forms and methods of social upbringing which expressed themselves in the existence of the following theoretical images:

«*normative social upbringing image*» orientated on values of orthodox-communal, patriarchal way of life (A.S. Homyakov, N.V. Shelgunov, and others); socialistic way of life, collectivism, socially useful activity (I.P. Kairov, N.K. Krupskaya, M.V. Krupenina, A.V. Lunacharsky, L.E. Raskin);

«*interpretative social upbringing image*» orientated on values of religious spirituality as the supreme and natural sociality of a person, subjective emotional experience, individualism (K.N. Ventsel, S.R. Bulgakov, N.K. Roerich, S.I. Gessen, L.N. Tolstoy); freedom and anticollectivism in pedagogical conceptions of the Russian «Abroad» (Zarubezhie) (S.I. Gessen, V.V. Zenkovsky);

«normative-interpretative social upbringing» image caused by values: development, morals as civic duty, ability of self-realization in socially meaning activity (K.D. Ushinsky, P.F. Kapterev, S.I. Shatsky, V.P. Vakhterov, K.N. Rukavishnikov, O.I. Pantyukhov, and others); inter-personal relations, interests and a person's need in a collective, subjective emotional experience of social processes (A.S. Makarenko, N.N. Iordansky, I.P. Ivanov, V.A. Sukhomlinsky, B.Z. Wulfov, H.Y. Liymets, A.V. Mudrik, L.I. Novikova, V.D. Semyonov). Existence in modern pedagogical science of concepts by L.V. Mardakhayev, A.V. Mudrik, M.M. Plotkin, V.A. Slastenina, and others continues domestic tradition of working out the normative-interpretative content of social upbringing.

The analysis of problems of social upbringing theorization from the point of view of normative-explaining and interpretative-understanding approaches allowed to choose not only specific characteristics of social upbringing at this or that theorization but also revealed one-sidedness and limited nature of every way separable. Under consideration of diverse, contradictory, dual phenomena to which in full measure refers social upbringing, it's important to see and use completely the heuristic potential of different, often competing, approaches on the basis of general-scientific principle of complementariness. And if it is so, then social upbringing as formation of socially given from outside properties must be given additional acknowledgement of social upbringing as subjective emotional experience of the social world, individual creative attitude towards public being.

Notion *«theoretical images of social upbringing»* in its value-purpose, operational and content totality presents itself as the theory element, therefore, it fulfills some functions characteristic of scientific theories: cognitive, methodological, constitutional, orientating. As a whole, the use of social-pedagogical category *«theoretical image of social upbringing»* optimizes the process of opening and interpretation of scientists' views on the processes of purposeful socialization and it allows to reveal their typological and specific views on purposes, tasks and organization of social upbringing consideration of existing in the works by thinkers notions about social upbringing through the prism of philosophical-pedagogical category *«theoretical images of social upbringing»*; it allows not only deeper to understand an important aspect of pedagogical thought history but also to provide the succession in working out the actual question about the social upbringing phenomenon in the format of modern culture and upbringing, and pedagogical science.

In this work we were interested in, first of all, the pedagogical analysis of evolution problems of social upbringing theoretical images. Hence, logic of research demanded consideration of other theoretical aspects of social upbringing. Owing to this the need and necessity of explication of main notions reflecting structure and logic of upbringing process in socium appeared, and those are: «social and sociality in upbringing», «social and public upbringing», «upbringing and social upbringing», «social upbringing and socialization», «social upbringing and help»; the need to specify the sociality essence interpretation and sociality content interpretation as an attribute of social upbringing on macro- and micro-level analysis; to determine the general theory of socialization as pre-condition theory of social upbringing; to analyze evolution of rationality types in the context of pedagogical problems, etc. Discussion about these or other aspects would be unlikely without working out and use of the adequate notion-category apparatus and theoretical-methodological set of methods; working out of base elements of this is one of the tasks of our research.

It should be noted that this research is one of the first attempts to outline the contours of the integrated research project (*scientific-survey program* – in the terms of I. Lakatos) on studying the social upbringing problems which in the surveyed perspective could include the following: working out the integrated normative-interpretative model of social upbringing; specifying of specific content of social upbringing as distinct from other types of upbringing taking into account socio-cultural, civilizing peculiarity; revealing the points of coincidence of social upbringing theoretical images with real social-upbringing practice at different historical stages; characterizing the object-notion images of social upbringing. Of course, this is not the full list of questions which need the use of the offered in this work theorization of social upbringing. The use of notion «social upbringing theoretical image» is aimed at essential broadening the horizon of modern pedagogical research orientating scientists at the study of social upbringing phenomenon as one of the categories of general pedagogic.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Раздел первый. Теоретические подходы к изучению феномена социального воспитания	19
<i>Глава 1. Современное гуманитарное знание как основа осмысления социального воспитания</i>	<i>21</i>
<i>Глава 2. Социальность как атрибут воспитания</i>	<i>49</i>
<i>Глава 3. Теоретический образ социального воспитания как педагогическая категория</i>	<i>70</i>
Раздел второй. Исторический генезис теоретических образов социального воспитания	97
<i>Глава 1. Общественное / социальное воспитание в традиционном обществе: прототеоретический образ</i>	<i>99</i>
<i>Глава 2. Теоретический образ социального воспитания в индустриальном обществе</i>	<i>128</i>
1. Теоретические образы социального воспитания (классическая рациональность)	130
2. Теоретические образы социального воспитания (неклассическая рациональность)	154
<i>Глава 3. Социальное воспитание: теоретический образ в постиндустриальном обществе</i>	<i>184</i>
Раздел третий. Теоретические образы социального воспитания в России: становление, традиции и перспективы	214
<i>Глава 1. Формирование теоретических образов социального воспитания в отечественной педагогике: дооктябрьский период</i>	<i>217</i>
<i>Глава 2. Теоретизация проблем социального воспитания: советский период</i>	<i>247</i>
<i>Глава 3. Социальное воспитание как теоретический концепт педагогической науки на современном этапе</i>	<i>279</i>
Заключение	312
Именной указатель	325
Библиографический список	339
Summary	372

CONTENTS

Preface	7
Part one. Theoretical approaches to the social upbringing phenomenon study	19
<i>Chapter 1.</i> Contemporary humanitarian knowledge as the basis of social upbringing comprehension	21
<i>Chapter 2.</i> Sociality as the upbringing attribute	49
<i>Chapter 3.</i> Social upbringing theoretical image as the pedagogical category	70
Part two. Historical genesis of social upbringing theoretical images	97
<i>Chapter 1.</i> Public/social upbringing in a traditional society: prototheoretical image	99
<i>Chapter 2.</i> Social upbringing theoretical image in an industrial society	128
1. Theoretical images of social upbringing (classic rationality)	130
2. Theoretical images of social upbringing (non-classic rationality)	154
<i>Chapter 3.</i> Social upbringing: a theoretical image in a post-industrial society	184
Part three. Social upbringing theoretical images in Russia: formation, traditions and perspectives	214
<i>Chapter 1.</i> Formation of social upbringing theoretical images in the domestic pedagogics: the period before «The Great October»	217
<i>Chapter 2.</i> Theorization of social upbringing problems: the Soviet period	247
<i>Chapter 3.</i> Social upbringing as the theoretical concept of pedagogical science at the contemporary stage	279
Conclusion	312
Name index	325
Literature index	339
Summary	372

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Татьяна Александровна Ромм

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ:
ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ**

Монография

Издательство НГТУ:
Редактор *И.И. Кванская*
Технический редактор *Н.В. Гаврилова*
Корректор *И.Е. Семенова*
Дизайн *А.В. Ладыжская*
Компьютерная верстка *В.Ф. Наздрева*

СИФ РАН «НАУКА»:
Редакторы
Л.И. Ахентьева, Н.И. Коновалова, Е.Г. Макенко

Лицензия ИД № 04303 от 20.03.01
Подписано в печать 02.04.2007
Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная
Уч.-изд. л. 28,5. Печ. л. 23,75
Тираж 500 экз. Заказ № 836

Сибирская издательская фирма «Наука» РАН
630099, г. Новосибирск, ул. Советская, 18

Издательство Новосибирского государственного
технического университета
630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20
Тел. (383) 346-31-87
E-mail: office@publish.nstu.ru

Отпечатано в типографии
Новосибирского государственного технического университета
630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20