

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

---

Т.А. РОММ

# **ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Утверждено Редакционно-издательским советом  
университета в качестве учебного пособия

Новосибирск  
2005

УДК 37.0 (075.8) + 316.7 (075.8)  
ББК 74.000 я 73-1 + 60.561.9.я.73-1  
Р 702

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор

*Е.В. Андриенко*

кандидат исторических наук, доцент

*И.А. Скалабан*

**Ромм, Т.А.**

Р 702 История социальной педагогики: учебное пособие. – Новосибирск:  
Изд. НГПУ, 2005. – 370 с.

ISBN 5-85921-585-1

Настоящее учебное пособие разработано на базе государственных нормативных документов и программы, предназначено для студентов специальности 031300 «Социальная педагогика» очной и заочных форм обучения с целью изучения ключевых тем курсов «История социальной педагогики».

ISBN 5-85921-585-1

УДК 37.0 (075.8) + 316.7 (075.8)  
ББК 74.000 я 73-1 + 60.561.9.я.73-1

© Новосибирский государственный  
педагогический университет, 2005  
© Ромм Т.А., 2005

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Приступая к изучению курса «История социальной педагогики», будущий социальный педагог волей-неволей должен ответить на вопрос: зачем ему необходимо изучать этот предмет? Известно, что история социальной педагогики – наука сравнительно молодая, а потому в ней ещё пока исчерпывающе не определена предметная область, не сформулированы в полной мере цели и задачи, не устоялась методология, недостаточны труды и разработки учёных. Ответ на этот не простой вопрос, как это обычно и бывает, прост и сложен в равной мере.

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

1) *теоретико-познавательная* – ответственна за воспроизводство и трансляцию исторического материала в пространстве и во времени и его теоретико-методологическое осмысление;

2) *эвристическая* – расширяет исследовательский источниковедческий фундамент, обогащая и развивая тем самым исследовательский инструментарий;

3) *аксиологическая* – призвана выявлять те общезначимые принципы, которые определяли и определяют ценностную направленность человеческой деятельности, мотивацию человеческих поступков, смысл жизни и истории, отношения личности и общества и т. д.

4) *прогностическая* – в основе её реализации лежит объективная детерминация будущего прошлым и настоящим: мы сможем заглянуть в будущее, только зная основные тенденции исторического развития. Разумеется, это только наиболее важные функции исторического знания, позволяющие наиболее достоверно оценивать структуру и логику развития тех или иных процессов.

Историю социальной педагогики интересует ряд проблем, которые не изучает никакая другая историческая дисциплина. Так, лишь история социальной педагогики рассматривает возникновение и обусловленность главных понятий (категорий) социальной педагогики, осмысливает процессы и законы развития социальной педагогики как научно-практического знания, показывает этапы и механизмы приращения новой социально значимой информации для решения проблем социализации личности в процессе ее воспитания.

В структуре профессионального образования социального педагога история социальной педагогики – это одна из тех редких дисциплин, которые позволяют студенту постичь синкретическую сущность социальной педагогики. История социальной педагогики знакомит студентов с основными типами (моделями) социальной педагогики, логикой их развития и становления и в то же время демонстрирует генезис методов научного познания, характер и основные типы научных дискуссий, изменение целей и задач науки в историческом процессе. Эта дисциплина и есть научное самосознание социальной педагогики, она не просто по-

полняет собой образовательный фрагмент будущего специалиста, но и формирует логический остов деятельности последнего. Последнее особенно важно для формирования профессиональных, этических, моральных и нравственных установок будущих специалистов социальной педагогики относительно их непосредственной деятельности.

\* \* \*

Курс «История социальной педагогики» является компонентом профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «социальная педагогика» – 031300. Предлагаемый курс является теоретическим, его содержание способствует повышению качества подготовки студентов к профессиональной социально-педагогической деятельности, поскольку в нем находит отражение современный уровень развития социальной педагогики как науки и реальные потребности сегодняшней практики. Усвоение студентами научных фактов, касающихся становления и развития социально-педагогических подходов к истории, позволит не только объяснять существующие в жизни проблемы, но и прогнозировать их дальнейшее развитие.

Основные задачи курса:

- Формирование у студентов теоретических представлений о социальной педагогике как отрасли гуманитарного знания, ее объекте и предмете исследования и основных категориях.
- Формирование целостного представления о закономерностях развития социального знания в педагогике.
- Раскрытие специфики социально-педагогической теории и практики, ее гуманистической направленности в разные эпохи, в разных странах.

Курс направлен на формирование у студентов собственных представлений о сущности социальной педагогики на основе комплекса знаний о возникновении, изменении социально-

педагогических взглядов в истории человечества; их взаимосвязи с национально-культурными компонентами (религия, традиции народной педагогики, философские подходы).

Программа построена на генетическом, сравнительном принципах исследования исторических моделей, изучении различных взглядов, идей, которые могут быть отнесены к теории и практике социального воспитания. Важное место в анализе исторического социально-педагогического процесса играл цивилизационный подход. При построении курса важна не только хронология развития тех или иных явлений, но и преемственность идей, практики.

Необходимость в подобном учебном пособии диктуется рядом обстоятельств: отсутствием доступных учебников и учебных пособий по истории социальной педагогики; потребностью дать каждому студенту компактное по форме и содержанию пособие для групповой и самостоятельной работы. Именно с этой целью пособие снабжено расширенным библиографическим аппаратом и вопросами и заданиями для самостоятельной работы.

Предлагаемое пособие не претендует на максимально полное изложение материала. Главная его задача – представить, описать и объяснить такую логическую структуру истории социальной педагогики, которая способствовала бы её пониманию в качестве теоретико-прикладной науки. И хотя ряд положений даны в авторском изложении, остаётся надеяться, что это обстоятельство не помешает целостному восприятию учебного материала.

Данное учебное пособие разработано на основе программы, созданной в соответствии с действующим ГОСом. Каждая тема включает:

- Программу, которая очерчивает круг вопросов, которые необходимо рассмотреть в рамках данной темы.
- Рекомендации и материалы к изучению данной темы.
- Вопросы и задания к теме.

- Тематику сообщений и докладов, расширяющих содержание темы.
- Список основной и дополнительной литературы.

Данный подход к организации пособия связан, с одной стороны, с тем, что сама история социальной педагогики еще недостаточно оформилась, с другой стороны – чтобы активизировать самостоятельную позицию студентов.

Особое внимание в пособии уделяется взаимосвязи исторических и теоретических аспектов формирования представлений о сущности социального воспитания, его философии, социологии и организации.

По завершении изучения курса студенты должны знать:

- исторические концепции, предвосхитившие научную социальную педагогику;
- особенности развития социальной педагогики в различное время и в различных странах.

Иметь представление:

- об основных тенденциях и направлениях развития мировой и отечественной социальной педагогики;
- о теоретических основах и закономерностях функционирования социальной педагогики;
- о видах социокультурной преемственности поколений в различные периоды развития общества;
- о формах и эффективности корректирующего воздействия социокультурной среды на поведение человека.

# Т Е М А 1

## Теоретико-методологические проблемы истории социальной педагогики

### 1.1. Программа

*Сущность социальной педагогики как общественного явления, научной отрасли и профессии. Место истории социальной педагогики в системе научного знания. Особенности историко-педагогического исследования в сфере социальной педагогики. Социальное воспитание как центральное понятие социальной педагогики.*

*Основные подходы к изучению социально-педагогического процесса.*

*Место и роль, задачи курса «История социальной педагогики» в системе педагогического образования по специальности, в формировании профессионального мировоззрения и мышления. Логика построения курса.*

**Основные понятия:** *социальная педагогика, социальное воспитание, историко-педагогический процесс, социально-педагогический процесс, цивилизационный подход, наука, теория, методология.*

### 1.2. Рекомендации

*Изучение курса «История социальной педагогики» предполагает поиск ответа на вопросы:*

*Что такое социальная педагогика, каковы подходы к ее определению?*

*Что изучает история социальной педагогики?*

*Что такое социальное воспитание?*

*Каковы основные подходы к рассмотрению истории социальной педагогики?*

*Что дает изучение истории социальной педагогики для формирования специалиста – социального педагога?*

**Особенности развития социальной педагогики.** Современная социальная педагогика – формирующаяся область педагогической науки и практики. Для нее характерны проблемы методологического, теоретического и методического уровня, это связано со спецификой современного состояния социально-педагогической действительности. Каковы же особенности российской модели социальной педагогики на современном этапе? Возрождение специальности «социальная педагогика» идёт отнюдь не на пустом месте, ее становление и развитие было подготовлено многолетней дореволюционной исторической традицией широкой социальной деятельности в сфере общественного воспитания, а также опытом воспитательной, культурно-массовой и просветительской работы среди населения в советский период. В этом, по-видимому, и состоит *первая особенность* формирования отечественной модели социальной педагогики.

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

*Третья особенность* органично связана со второй: приходится налаживать эффективную систему социально-педагогической поддержки, параллельно занимаясь разработкой научной концепции, адекватной требованиям момента. Фактически становление социальной педагогики как профессиональной сферы деятельности идёт одновременно с научно-практической разработкой основных методологических, концептуальных положений, определяющих сущность столь сложного явления, как социальная педагогика.

И, наконец, *четвёртая особенность* коренится в тесном единстве таких социальных понятий, процессов и феноменов, как «социальная работа» и «социальная педагогика». Исторически так сложилось, что социальная работа в России – это не только деятельность по оказанию непосредственной социальной помощи нуждающимся, но и работа по созданию благоприятных условий для развития и становления личности в социальном, психологическом, экономическом, правовом контексте. Социальная работа и социальная педагогика в России, будучи, вне всякого сомнения, самостоятельными областями теории и практики, имеют множество точек соприкосновения, и, как показал исторический опыт, практикуемое порой противопоставление социальной работы и социальной педагогики приносит больше вреда, чем пользы.

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

зять, что в реальной жизни важен именно результат – некий набор понятий и способов их прикладного использования. Хорошо известен классический ответ Гегеля на аналогичный вопрос, возникающий в связи с историей философии. Голый результат, говорил он, – это труп, оставивший позади себя то, что сообщило результату новую жизнь: путь к нему, напряженные искания, стремление к цели – тенденцию. Однако как только возникает проблема – очевидные противоречия, логические неувязки и т.д., приходится разбираться в истоках их появления. Ведь все теоретические понятия возникали историческим путем, как инструмент теоретического решения эмпирических проблем. И чем глубже проблемы, тем дальше в историю приходится забираться – туда, где складывались основополагающие понятия социальной педагогики.

Каждая эмпирическая проблема, то есть практическая трудность, неизбежно оказывается теоретической проблемой, которая раскрывается как историческая проблема – проблема истории конструирования понятий, закономерностей. Для современной социальной педагогики, формирующей свой научный и практический вид, история социальной педагогики выступает как активный участник этого процесса. Фактически она присутствует в каждом из исторически сложившихся социально-педагогических понятий, которые используются как инструмент теоретического упорядочения действительности, понимания общих тенденций, скрывающихся за отдельными трудностями. Но актуализируется лишь в том случае, когда мы начинаем осознавать, что возникает реальная эмпирическая проблема и существующие способы ее решения неэффективны.

Теоретические проблемы социальной педагогики зависят от их исторической расшифровки. Но и само определение объема и границ истории социальной педагогики зависит от современной социально-педагогической теории. С чего начинать историю социальной педагогики? Когда она началась? Это зависит от того, как тот или иной исследователь определяет объект и предмет со-

циальной педагогики. Привычка датировать ее появление с момента формулирования понятия научного объекта, которое традиционно связывают с именем немецкого философа П. Наторпа (конец XIX в.), может быть расценена не совсем корректно, так как есть утверждения, что термин «социальная педагогика» впервые употреблен гораздо раньше К. Магером и А. Дистервегом [1], а немецкая школа социальной педагогики считает, что основателем социально-педагогической теории и практики является И.Г. Песталоцци [2]. В связи с этим возникает вопрос о «донаторповской», т.е. неофициальной, истории социальной педагогики, о ее существовании до того, как она получила свое официальное название. Таким образом, можно говорить о двух подходах. В русле одного ее начало датируется более поздним временем, когда она обретает строгую «научность». В рамках другого, для которого понятие научной строгости не является решающим, соответственно все более расширительно толкуется возникновение социально-педагогических подходов в теории и практике. Наверное, основанием для упорядочения этих подходов могло бы стать строгое определение современного понимания предмета социальной педагогики. Ибо чем уже определен предмет науки, тем более точной (и краткой) оказывается ее история. Чем шире и неопределеннее представляется этот предмет, тем дальше и глубже уводится история социальной педагогики. Но современная теория относительно этого вопроса не дает четкого ответа. Во всех концепциях определение объекта и предмета социальной педагогики различно, следовательно, и рассмотрение истории данного научного течения будет достаточно широким. Период ее существования в качестве *до-* или даже *не-*науки несоизмеримо длиннее, чем время ее «строго научного» существования. Дело в том, что социально-педагогическое, по сути, знание долгое время накапливалось и развивалось анонимно, когда строгое изучение социально-педагогических процессов не связывалось научно-педагогической общественностью с термином и понятием «социальная

педагогика». И в том, что за неимением теоретической соответствующей дисциплины основные элементы будущей науки формировались в составе самых разнообразных гуманитарных дисциплин: философии, этики, педагогики, социальных учениях.

Педагогика исторически сыграла свою роль подготовительного периода становления социально-педагогической теории и практики. Индивидуальность и социальность – вот те две бытийные, ценностные ориентации (тенденции), которые присущи воспитанию как общественному явлению. Системная целостность воспитания определяется наличием этих двух противоположных, но взаимодополняющих тенденций. Первая тенденция (индивидуалистическая) восходит к ценностям человеческой самости и неповторимости, характеризуя индивидуалистическую направленность педагогических усилий, ориентацию на подчинение всего комплекса воспитательных воздействий интересам и потребностям ребенка. Эта тенденция нашла свое отражение в воспитательных подходах эпохи Просвещения, идеях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, педагогической практике «вольных школ», принципах «Вальдорфской педагогики».

Вторая тенденция (социальная) направлена на активизацию общественных усилий в воспитании, на включение подрастающего поколения в реальную жизнь, в систему общественных отношений, основанных на взаимодействии и поддержке. Данная тенденция получила свое развитие в педагогических системах И.Г. Песталоцци, социалистов-утопистов, С.Т. Шацкого, немецких педагогов начала XX века. Развитие этих тенденций, их взаимоотношение в реальном педагогическом процессе зависело от многих факторов: характера социально-политических проблем, которые вынуждено решать государство, в том числе и средствами педагогики; традиций общественных отношений, норм, ценностей, присущих обществу и культуре; особенностей образа жизни, способов жизнедеятельности; религиозных предпочтений. Словом, каков стандарт личности, какие потребности являются

для нее основными, какие качества она должна демонстрировать для жизни в конкретно-историческую эпоху в том или ином обществе, это и определяло социальный заказ педагогике в целом и формировало ее либо «индивидуалистическую», либо «социальную» направленность. В этом противостоянии – источник развития воспитания вообще и педагогики в частности. Даже тогда, когда произошло отделение социально-педагогического направления, педагогика продолжала и продолжает играть свою роль в развитии социально-педагогического знания в столь значительной степени, что даже сегодня не утихают дискуссии о правомерности научного самоопределения социальной педагогики.

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

Социальная философия исследует условия, предпосылки и понятийный аппарат науки об обществе, истоки ее во взглядах А. Сен-Симона и О. Конта, К. Маркса. В рамках этих концепций есть место анализу роли образования как элемента общества и социального характера воспитания. Сам термин «социальное» разграничивается от «общественного» в связи с развитием социальной философии начала XIX в. Понимание сущности «социальности» формируется в социально-философских взглядах И. Канта, далее в теории, зарождающейся на этой основе, – социологии Э. Дюркгейма и М. Вебера.

**Сущность современной социальной педагогики.** Существует множество подходов к рассмотрению сущности социальной педагогики. В их контексте социальная педагогика рассматривается: как социальная сторона воспитания (К. Магер, Германия); научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах (Х. Мискес, Германия); помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостояние негативным отклонениям от норм поведения (Е. Молленхауер, Германия); педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (Ф.А. Дистервег, Германия); педагогика социальной работы (В.Г. Бочарова); теория и практика социализации ребенка (М.А. Галагузова); педагогика среды, интегрирующая научные достижения смежных наук и реализующая их в практике общественного воспитания (В.Д. Семенов, Б.З. Вульффов); отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, т. е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, в которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.) (А.В. Мудрик); педагогика социальной среды (Л.В. Мардахаев) и др.

Систематизируя различные подходы к пониманию сущности социальной педагогики, можно выделить в них:

- социальный или социологический аспект воспитания ребенка;
- частное решение социально-педагогической проблемы ребенка, подростка, молодого человека;
- педагогику социальной среды;
- педагогику социальной работы.

Термин «педагогика» произошел от двух греческих слов: *país, paidos* – дитя, ребенок, *ago* – веду, что означает «ведущий дитя», или «детоводитель». Слово «социальный» (от лат. *socialis*) означает общественный, связанный с жизнью и отношениями

людей в обществе. В этом смысле речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а об ориентации на социальные ценности, нормы и правила общества (среды жизнедеятельности), в котором (которой) ему предстоит жить и реализовывать себя как личность. Родители, лица их замещающие, воспитатели изначально ведут ребенка по жизни, помогая ему усваивать социальный опыт среды жизнедеятельности, культуру, формироваться как личность, овладевать способностью и готовностью реализовывать себя в жизни.

Социальная педагогика по своей сущности является направленной деятельностью субъекта воспитания (родителя, лица его замещающего, воспитателя и пр.), способствующей ведению человека с рождения по этапам социального становления и дальнейшего развития как личности. Такое ведение осуществляется в соответствии со сложившимися традициями, обычаями, социальным опытом той среды, в которой живет человек и где ему предстоит реализовывать себя по мере роста.

В истории развития социально-педагогической мысли Л.В. Мардахаев выделяет два направления: социальное и личностное [3]. Каждое из них определяют основные факторы, обуславливающие социальное формирование человека. Социальное направление имеет древнейшую историю. В широком смысле оно определяет влияние государства, общества в целом на воспитание подрастающего поколения; в узком смысле – влияние среды жизнедеятельности на процесс формирования личности человека. Еще философы Древнего мира обосновали важность официальной и неофициальной социально-педагогической роли государства в воспитании подрастающего поколения. Официальная роль находит отражение в законодательстве государства в сфере воспитания подрастающего поколения, его совершенствовании, создании и обеспечении функционировании институтов воспитания. П.П. Блонский относил данное направление в деятельности государства к его социальной политике. Он писал: «В будущем, несо-

мненно, перед социальным политиком должна встать великая проблема воспитания взрослого населения страны в смысле стимулирования культурными ценностями его развития и самостоятельности, и социальная политика должна стать социальной педагогией» [4]. Однако сфера социальной политики более широкая, чем социальной педагогики. В ней проявляется социально-педагогический аспект как целенаправленное и косвенное влияние официальной деятельности государства (его политики) на взрослое население страны (приобщение к культурным ценностям страны, побуждение к политической и трудовой активности и пр.) и воспитание подрастающего поколения. Неофициальная роль государства (общества) реализуется в обычаях, традициях, сложившихся в нем нормах и правилах поведения, общения, взаимодействия людей и воспитания подрастающего поколения. В своей основе она отражает проявление народной (национальной) педагогики в новых исторических условиях, нравственных норм и правил, сложившихся в обществе и имеющих существенное влияние на людей данной среды жизнедеятельности, социума.

В социальной педагогике важное место занимает исследование воспитательных возможностей факторов среды жизнедеятельности человека и их влияния на его социальное становление. А.В. Мудрик выделяет следующую систему факторов, влияющих на социализацию человека: мегауровень – космос, планета, мир; макроуровень – страна, общество, государство; мезоуровень – регион, вид поселения, субкультуры и микроуровень – семья, соседство и микросоциум, группы сверстников, воспитательные, общественные, политические и иные организации [5].

Личностное направление как социальное в педагогике берет свое начало со второй половины XIX века. В Европе, писал П.А. Соколов, «начинается новое направление человеческого сознания, новая философия и, в связи с этим, новая педагогика. От интересов индивидуального благоустройства... человеческое сознание обращается к социальному благоустройению. Рождается в

европейской общественной мысли как бы новое сознание, имеющее предметом своим (объектом) не интересы личности и индивидуально-особенного развития, а интересы рода, интересы человеческого общества и развития его целого» [6]. Личностное направление появилось как альтернатива индивидуальной педагогике, получившей широкое развитие к середине XIX века и достигшей своего апогея в трудах немецкого философа Ф. Ницше (1844 – 1900), в его концепции формирования «сверхчеловека». Социальное направление в педагогике обосновывало приоритет социального предназначения человека, необходимость его подготовки к жизни в обществе. Личностное направление в социальной педагогике получило свое развитие в педагогике социального формирования личности человека; педагогике социальных отклонений; социальном воспитании. Социальная педагогика исследует процесс социального развития и воспитания человека, его формирования как личности. Создание условий для проявления позитивного в личности, стимулирование ее направленной активности в деятельности и работе над собой – в этом заключается величайшая роль социального воспитания человека.

Изложенное позволяет сделать вывод о том, что социальную педагогику следует рассматривать с позиций: а) государства и среды жизнедеятельности человека; б) человека, его социального формирования; в) личностной позиции и активности человека в работе над собой и взаимодействии со средой жизнедеятельности. Таким образом, можно определить структуру социальной педагогики в целом (самостоятельную отрасль в структуре педагогического знания), а также социальную педагогику как теорию, практику и учебную дисциплину.

Структура (морфология) социальной педагогики может быть представлена по-разному: как педагогика социума, которая, в свою очередь, включает социально-педагогическую политику социума; педагогика среды (средовая педагогика); педагогика личности, которая состоит из педагогики социального формиро-

вания личности; педагогика социальных отклонений; педагогика социального воспитания. Социальная педагогика занимается также исследованием индивидуальной активности объекта в самосовершенствовании, во взаимодействии со средой жизнедеятельности. Таким образом, социальную педагогику следует трактовать в качестве целостного общественного явления и самостоятельной отрасли педагогической науки. Социальная педагогика, как *общественное явление*, присуща обществу и системе воспитания в целом: воспитание как социальный институт в той или иной мере удовлетворяет потребности человека в развитии, а потребности личности ограничены не только стремлением к индивидуализации, но и – желанием самореализации именно в данном обществе, среди окружающих людей. С другой стороны, общество в конкретно-исторический промежуток времени также имеет свой социальный запрос к человеку, определяя те личностные характеристики, которые оптимальны для жизни в этом обществе. Социальная педагогика как *самостоятельная отрасль педагогического знания* изучает человека и среду его жизнедеятельности с точки зрения их взаимодействия в целостном процессе формирования, социализации и развития личности; как научная область она дает ответ на вопросы о том, в какой степени воспитание может способствовать социализации человека, кто должен этим заниматься и насколько это может быть эффективным с точки зрения общества и человека. социальная педагогика – это деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания подрастающего поколения, влияния на различные группы населения, их общественно-политическую и трудовую активность. Она направлена на социально-педагогическую оценку законодательного творчества государства, деятельности государственных институтов, общественных организаций, движений и партий, средств массовой информации по воздействию на массы, воспитанию подрастающего поколения; социально-педагогич-

ческое прогнозирование и разработку социально-педагогических рекомендаций для дальнейшего развития и корректировки социальной политики государства.

Социальное воспитание в истории социальной педагогики. Ключевой категорией социальной педагогики становится социальное воспитание. Для одних исследователей характерно чрезвычайно широкое понимание этого термина. Так, Л.Е. Никитина в теоретико-методологическом анализе социальной педагогики рассматривает социальное воспитание как некую современную альтернативу традиционного воспитания вообще, как новое состояние воспитания, связанное с деятельностью всего общества по оптимизации процесса социального развития, как форму реализации «социально-педагогической парадигмы общественного развития» [7]. В.А. Никитин представляет социальное воспитание как часть воспитания вообще (но не единственную). Сущностная характеристика этого вида воспитания дается им в определении результата социального воспитания: «социальность как способность человека взаимодействовать с социальным миром» [8]. Для М.А. Галагузовой социальное воспитание является основной собственной категорией социальной педагогики. Это педагогически ориентированная и целесообразная система помощи «в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь» [9]. Такое определение, по мнению автора, отражает не только специфику социальной педагогики, но и ее объективно существующую и не допускающую игнорирования связь с социальной работой, которая подчеркивается введением в определение термина «помощь». Так же, через акцентирование помощи, раскрывает данное понятие В.Г. Бочарова: педагогически ориентированная система общественной помощи «в целях формирования личности, адекватной к требованиям данного общества» [10]. А.В. Мудрик представляет социальное воспитание как объект научной социальной педагогики: «взращивание человека в процессе планомерного

создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации» [11]. В этом случае социальное воспитание «выводит» социальную педагогику за рамки какого-то конкретного возраста, отдельно взятой социальной проблемы, т.е. сферы социального воспитания (а следовательно, и социальной педагогики) могут быть связаны не только с оказанием индивидуальной помощи человеку, но и с организацией опыта жизнедеятельности, и с обучением (что продолжает традиционный подход отечественной социальной педагогики П.Ф. Каптерева, Е.Н. Медынского и др.). Главное, при этом сохраняется возможность реализации гуманистического потенциала социального воспитания, связанного с созданием более или менее благоприятных условий и возможностей для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества ценностями и, одновременно, для его самореализации.

Неопределенность современной социальной педагогики и по поводу самого объекта исследования, и по поводу его сущности, среди прочего, заключается в недостаточной изученности источников, объективных причин и условий формирования социально-педагогических концепций, особенностей их реализации в конкретных социокультурных условиях.

Зарождение социального воспитания относится к условиям первобытности. Социальный характер древнейшего воспитания проявлялся уже в том, что, во-первых, древнекаменная община воспитывала всех одинаково без исключения; во-вторых, вся община чувствовала себя ответственной за воспитание каждого ребенка; и, наконец, в-третьих, всех детей готовили к деятельности на пользу общине, воспитывали в духе подчинения интересов отдельного индивида интересам коллектива. Очевидно, что цели, содержание и формы воспитания здесь социальны по сути, ибо носили ярко выраженный стихийно-общественный характер, что определялось, в конечном счете, условиями жизни древнего человека.

С течением времени понимание сущности общественного (социального) воспитания в человеческом обществе изменяется. Вопрос о характере общественного воспитания впервые сформулирован Платоном. Возможность преобразования общества он связывал только с помощью системы общественного воспитания, которое включает в сферу воздействия всю жизнь ребёнка и окружающую его среду, организуя её в соответствии с его природными возможностями. Воспитание, по Платону, функция не семьи, а государства. Этому пониманию способствовало утверждение новых форм общественного развития в античности, своеобразии античного общественного устройства. Идеалом общества становится личность, своими делами утверждающая себя и своё право на уважение в обществе. Античное воспитание носило ярко выраженный общественный характер. Особенно отчётливо это проявилось в системе спартанского воспитания, обусловленного высоким уровнем развития общинного начала.

Социалисты-гуманисты эпохи Возрождения раскрывали проблемы воспитания во взаимосвязи с идеей совершенствования общества, осуществив попытку гуманизации целей социального воспитания, осознавая то обстоятельство, что воспитание неповторимой человеческой индивидуальности вне общественного контекста невозможно. Социалисты-утописты (Р. Оуэн, Ш. Фурье, А. Сен-Симон) связывали весь комплекс идей, конкретизирующих теорию и практику социального воспитания, с социальным детерминизмом воспитания, веря во всемогущество воспитания вообще и социального – в частности. Как атрибутивная функция педагогического процесса социальное воспитание становится в центре внимания педагогики лишь в конце XIX – начале XX вв. Идеи П. Наторпа, отечественных педагогов о сущности общественного (социального) воспитания углубляли понимание его сущности и содержания. Причем сама идея общественного характера педагогики для России имеет особую актуальность. Народная педагогика в России – это всегда массовая православ-

ная воспитательная традиция в общине и семье. На это обращали свое внимание В.О. Ключевский, А.С. Хомяков, К.Д. Кавелин.

Таким образом, раз не до конца разрешены вопросы о содержании, характере и сферах существования социальной педагогики, то не менее спорным оказывается и исторический генезис этого универсального феномена социального бытия. Здесь мы сталкиваемся с очевидным противоречием: отсутствие единой теории социальной педагогики связано с недостаточной изученностью исторических предпосылок последней; в равной мере, раскрытие истории социальной педагогики существенно тормозится методологической размытостью краеугольных теоретических понятий. Отмеченные трудности не столько, по-видимому, бросают тень на уровень компетентности социальной педагогики как науки, сколько характеризуют трудный характер сегодняшнего этапа научной рефлексии, связанный с моментом накопления, отбора, классификации фактического исторического материала. История социальной педагогики ещё находится на начальном этапе своего становления.

Так, первые попытки изучения истории социальной педагогики были предприняты уже в период официального оформления ее научного и профессионального статуса. В начале XX в. немецкий учёный П. Барт попытался проанализировать генезис социально-педагогической идеи в историческом контексте. П. Барт связывает зарождение теории и практики социальной педагогики с противостоянием в истории воспитания вечных как мир идей индивидуализма и коллективизма. Понимая социальную педагогику как педагогику, «которая стремится воспитывать при посредстве общества (как общества детей, так и общества взрослых) и которая устанавливает свою программу, считаясь с интересами общества, а не с интересами отдельной личности» [12], он объяснял её развитие изменением характера взаимоотношений общества и индивида. К сожалению, научная ценность выводов немецкого педагога была принижена тенденциозностью данного подхода. Так, к

примеру, П. Барт изначально противопоставляет две идеи, и одну из них – социально-педагогическую – *a priori*\* признаёт более эффективной и прогрессивной. Налицо недооценка сложного, диалектического характера взаимоотношений двух основополагающих педагогических идей, каждая из которых лишена однозначного позитивного или негативного оценочного смысла. В это же время, в Германии, в ходе «Веймарской дискуссии» о роли и месте социальной педагогики анализ социально-педагогических подходов соотносился с развитием идей и практической деятельности И.Г. Песталоцци. В целом, западная традиция исторического анализа социальной педагогики акцентирует свое внимание на развитии методологических и профессиональных отношений социальной педагогики и социальной работы (см. например, Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: Хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общей ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001; 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 международ. науч.-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30 и др.).

В России в первой трети XX в. появился целый ряд оригинальных исследований, посвященных отдельным вопросам социального становления человека, в том числе – анализу развития социальных идей в педагогической теории и практике. Одна из первых обстоятельных статей о развитии социально-педагогического учения принадлежит Петру Андреевичу Соколову. В работе «История педагогических систем» (1913) он дал обстоятельный

---

\* Изначально (*лат.*).

анализ «социальному элементу» в педагогической мысли прошлого. В последующем к этой проблеме обращается Павел Петрович Блонский: в «Курсе педагогики (Введение в воспитание ребенка)» (1916) он выделяет раздел «Социальная педагогика». Наиболее обстоятельный анализ развития идей социальной педагогики в трудах зарубежных и отечественных авторов был проведен Леонидом Даниловичем Синицким в работе «Трудовая школа: ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом» (1922).

**Основные подходы к изучению истории социальной педагогики.** В новейших исследованиях анализ становления и развития отечественной социальной педагогики иногда сводится либо к истории отдельно взятого элемента в системе оказания социальной помощи (например история призрения детей), либо к описанию конкретно-исторического периода, взятого за «начало» социально-педагогической теории и практики (например канун XX в. и введение С.Т. Шацким в научный оборот термина «педагогика среды»). За последние годы появился ряд исследований, посвященных истории социальной педагогики в России: анализу объективных предпосылок ее национального своеобразия, характеристике основных этапов развития (Л.Е. Никитина, Т.С. Просветова, Т.В. Самсонова и др.). Под ред. М.А. Галагузовой вышла одна из первых хрестоматий, посвященных истории социальной педагогики (2001); И.Н. Андреева выпустила учебное пособие по антологии истории и теории социальной педагогики (2000), под ред. Л.В. Мардахаева выпущена хрестоматия по отечественной социальной педагогике (2003). В 2003 г. вышел учебник по истории зарубежной социальной педагогики под редакцией В. Беляева. Во всех авторских учебниках по теории социальной педагогики предлагается краткий экскурс в историю возникновения. Однако устоявшихся концепций, дающих представление о целостном развитии социально-педагогического процесса, по-прежнему недостаточно: остается открытым вопрос о периодизации становления социальной педагогики, о ее взаимоотношениях с общей

педагогикой и социальной работой и др. Все это затрудняет формирование представлений о сущности теории и практики социальной педагогики.

Основные трудности, с которыми сталкиваются все современные исследователи истории социальной педагогики, – это, во-первых, узость источниковедческой базы. Во-вторых, очевидный междисциплинарный характер исследования, который требует привлечения документального, исторического материала из различных сфер социальной деятельности. В-третьих, необходимы специалисты, способные проанализировать столь разноплановый материал под определенным углом зрения. Ну и, наконец, социальная педагогика как область научной рефлексии имеет сравнительно небольшой период своего существования.

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

В современных условиях системный подход органично дополняется идеями синергии. Синергетика – это междисциплинарное направление научных исследований, возникшее в начале 1970-х гг., ставящее в качестве своей основной задачи познание процессов самоорганизации, саморазвития в открытых системах, в том числе и социальных [13]. Развитие общества представляет собой спиралевидный, необратимый, поступательный процесс с элементами повторяемости и цикличности: при отрицании одних явлений другими происходит их переход не только в качественно другое состояние, но и в свою противоположность. В ходе дальнейших отрицаний явление снова превращается в свою противоположность и таким образом как бы возвращается в своё первоначальное состояние; происходит возврат к старому, но с новыми

свойствами, т.е. к старому на новом уровне, связанном с современностью. Проблема цикличности в природе и общественной жизни, находясь в центре внимания философов, социологов, историков и экономистов (К.Н. Леонтьев, П.А. Сорокин, Л.Н. Гумилёв, Н.Д. Кондратьев, А.С. Ахиезер, Н.Н. Моисеев, О. Шпенглер, А. Тойнби и др.), вполне может быть продуктивной и в исследованиях истории социальной педагогики. Доказано: волновые процессы универсальны и присущи практически любой сфере общества – производству, науке, духовной жизни. Но каждая из этих сфер накладывает при этом свои особенности на протекание циклического (волнового) процесса. Применение принципа цикличности (или волнового развития) к истории социальной педагогики позволяет понять закономерность существования последней как объективного явления общественной жизни: причины активизации в тот или иной период, источники качественного изменения. В основе процесса развития социальной педагогики лежит универсальное системное противоречие общественного и индивидуального, выражающее противостояние интересов социальных групп и отдельных людей, с одной стороны, и общества как системы, в которую входит каждый из элементов – с другой.

Известно, что история, с точки зрения теории общественно-экономических формаций К. Маркса, – это системная целостность, организованная вокруг социально-экономических отношений. В то же время теория формаций, с точки зрения Т.В. Панфиловой, «помогает осмыслить только то, что попало в “конус” единой всемирной истории на основе социально-экономических отношений, и настолько, насколько эта тенденция осуществилась или продолжает устойчиво воспроизводиться вне зависимости от времени или географического положения» [14]. Формационный подход позволяет рассматривать социальную педагогику во взаимосвязи с развитием общественных систем более глобального порядка (общество, экономика, политика и т.п.), с изменением

общественно-экономических условий как объективной закономерности развития социальной работы.

Осмысление процесса развития социальной работы настоятельно требует обращения к цивилизационному подходу, поскольку построение модели социальной работы на современном этапе невозможно без учёта исторических, социокультурных закономерностей развития страны. Освобождение от гипертрофии социально-экономических детерминант при объяснении исторических процессов, от примата революционно-классового подхода предполагает смещение центра тяжести в анализе на культурологические аспекты, делает необходимым анализ ментальности в исторических исследованиях. При цивилизационном подходе «материалистическому объяснению способствуют и дополняют его генетически историко-сравнительный, культурологический или культурно-антропологический метод исследования, позволяющий в единстве цивилизации увидеть асинхронность исторического развития, многообразие её культурно-исторических типов, их устойчивость и перспективы исторического развития» [15].

Цивилизационный подход, по мнению М.А. Барга, позволяет рассматривать исторический процесс в динамическом сопряжении двух его отправных начал: объективно-заданного (формационного) и субъективно-волевого (антропологического), что позволяет «различить в истории общества не только противостояние общественных групп и классов, но и области их культурного взаимодействия на базе общенародных ценностей, не только проявления социальных антагонизмов, но и области социального консенсуса» [16]. Экстраполяция цивилизационного подхода на историю социальной педагогики делает возможным и необходимым анализ культурного контекста, вне которого невозможно понимание логики развития идей, формирующих особенности благотворительной деятельности. Г.Б. Корнетов, одним из первых применивший цивилизационный подход к рассмотрению всемирного историко-педагогического процесса, отмечает его целостность со строго

взаимосвязанными и соподчинёнными уровнями всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великие цивилизации) и единичного (локальные цивилизации) [17]. С этих позиций существование социальной педагогики необходимо и возможно рассматривать как явление, неразрывно связанное с философской, культурной традицией, особенностями ментальности, многовековым опытом воспитания, включённостью национальных процессов в контекст общемирового развития. Рассмотрение социальной работы в свете цивилизационного подхода позволяет понять, чем определялась специфика данного феномена в той или иной социокультурной среде.

### **1.3. Вопросы и задания**

1. Как рассматривают цели и задачи социальной педагогики различные авторы?
2. На основе анализа различных учебников по социальной педагогике и истории социальной педагогики выделите основные историко-научные этапы развития социальной педагогики как науки.
3. На основе анализа тематики социально-педагогических и историко-педагогических публикаций в журналах «Педагогика» и «Народное образование» последнего десятилетия выделите приоритетные проблемы исследования историко-педагогического прошлого социальной педагогики. Чем вызван интерес авторов?
4. Сравните сущность современной трактовки социального воспитания у разных авторов. Определите, что является общим и особенным.

### **1.4. Темы для докладов**

1. Социальная педагогика и социальная работа: общее и особенное.
2. Цивилизационный и формационный подходы как методология исторического исследования.

3. История образования: ее роль в развитии педагогической науки.

## 1.5. Литература

### Основная

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

2. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., Академия, 1999.

3. *История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова.* – М., 2000.

4. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003.

5. *История социальной педагогики: хрестоматия - учебник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

6. *Липский, И.А.* Социальная педагогика. Методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

7. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

8. *Никитин, В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.

9. *Никитина, Л.Е.* Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М.: Академический проект, 2003.

10. *Социальная педагогика: курс лекций* / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

11. *Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

#### Дополнительная

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

2. *Липский, И. А.* Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И.А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13 – 20.

3. *Корнетов, Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.

4. *Филонов, Г.Н.* Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 36 – 42.

## Т Е М А 2

### Зарождение социально-педагогической практики

#### 2.1. Программа

*Зарождение воспитания как социального феномена, воспитание как социализация. Индивидуальное и социальное начало в человеке как основа для воспитания. Социальный опыт. Место воспитания в жизни общины и отдельной личности. Первобытнообщинное воспитание как стихийная социально-педагогическая практика. Воспитательные и социально-защитные функции общины. Семья как ведущий институт социализации.*

*Социально-педагогический опыт в истории древнейших государств (Месопотамия, Древний Египет, Китай, Индия и т.д.). Социальная направленность обучения.*

**Основные понятия:** социализация, воспитание, образование, антропосоциогенез, родовая община, религия, инициация, традиция, обычай, культура, филогенез, онтогенез.

#### 2.2. Рекомендации

*В изучении темы важно обратить внимание на следующие аспекты:*

*Каковы социальные предпосылки возникновения воспитания?*

*Каковы цели и механизмы реализации воспитания в первобытном обществе?*

*Почему в это время развивается социальная составляющая воспитания?*

*Как воспитание начинает отделяться от процесса социализации?*

*Что общего в социальных проявлениях воспитательной практики в древнейших государствах?*

### **Социальные предпосылки возникновения воспитания.**

Новейшие археологические открытия позволяют предположить, что выделение человека из животного мира началось 2 – 3 млн лет назад. К этому же времени следует отнести и начало становления воспитания. Появление орудий труда, без которых было невозможно существование предков людей, требовало передачи из поколения в поколение опыта их изготовления. Представления о наиболее эффективных формах орудий, знания о свойствах камня, дерева, кости, умения и навыки по их обработке не могли быть самостоятельно получены детьми в необходимом объеме. Вот почему взрослые должны были руководить их деятельностью, передавать им знания, формировать умения и навыки, направлять, контролировать и исправлять действия детей, широко используя при этом показ, одобрение или неодобрение. По мере расширения ассортимента орудий, усложнения их формы и технологии изготовления возрастала соответственно и роль руководства взрослых в приобщении подрастающих поколений к производственному опыту.

Воспитание человека принципиально отличается от любых способов передачи опыта поведения и жизнедеятельности, имевших место в сообществах животных – предков людей, но при этом преемственно связано с ним. Существует некоторый переходный тип деятельности между специальными действиями животных по передаче опыта популяции последующим поколениям и собственно воспитанием. Эту переходную деятельность специалисты называют предтечей, началом воспитания (его становящееся, формирующееся начало). Существенное отличие воспитания от действий животных по передаче опыта молодняку связано не с более продолжительными сроками обучения «молодежи» (это чисто внешняя, не столь существенная сторона этого процесса), а с принципиальными различиями между самими механизмами передачи этого опыта и его содержанием. У предков людей в ходе их совместной деятельности развивалось общение, зарождалась речь,

ставшая важнейшим средством накопления и передачи опыта, воздействия на психику и поведение, в том числе и в процессе воспитания. Само воспитание не могло окончательно сформироваться до тех пор, пока не возникла человеческая психика.

Становление воспитания как общественного явления началось примерно 1,5 млн лет назад и было связано с процессом зарождения речи, что мощно стимулировало процесс общения, эволюцию человека в целом. Речь становится важнейшим средством накопления и передачи социального опыта. Общение развивалось в процессе трудовой деятельности, оно становилось одним из главных средств воздействия на психику и поведение детей и взрослых. Люди этого времени – архантропы – обладали зачатками понятийного мышления и речи, жили коллективно. Они создали каменное рубило, освоили огонь. Этот «первобытный очаг» способствовал формированию социального типа общения, т.е. возникновению общественных способов обмена информацией.

Есть достоверные данные о зарождении около 250 тыс. лет назад кровно-родственных и семейно-брачных отношений. Палеоантропы были уже почти людьми. Они – родоначальники искусства и верований. Содержание воспитания все более усложняется: охота, собирательство, рыболовство, передача навыков поведения, освоение опыта духовной жизни, религиозного знания и т.д. Развитие производительных сил и общественных отношений покончило с актами каннибализма, о чем свидетельствуют первые искусственные захоронения.

Очевидно, что возникновение воспитания как педагогического феномена было исторически связано с появлением системы социального наследования. Если биологическое наследование обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то социальная сущность формируется у каждого человека посредством усвоения ими в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. Это определяется как

социальное наследование. Архаичная (традиционная культура), в рамках которой формировались основные принципы жизнедеятельности традиционного человека, определена тем, что основным жизнеобеспечивающим ресурсом для человека является природа: земля, полезные ископаемые, дикие и домашние животные, а деятельность носит добывающий характер. Поэтому социальная жизнедеятельность обусловлена состоянием окружающей среды и организуется по принципу максимального соответствия природно-климатическим условиям. Такая природная заданность социальной активности не способствует формированию у субъекта деятельности способности к самоорганизации, потребности в свободе, так как отсутствует ситуация выбора. Это влияет на формирование специфического ощущения времени, которое замкнуто, линейно необратимо и опирается на сакрализацию прошлого. Признаком сакрализации является обращение к тотему предков – животным, растениям или явлениям природы, которые у родовых групп служили объектом почитания, что приводило к доминированию авторитета старшего поколения и влекло за собой снижение ценности детства. Образ жизни был относительно неизменным на протяжении смены нескольких поколений. Человек занимал отведенное место и реализовывал по мере прохождения этапов жизненного цикла предписанные ему социальные функции и роли. Смысл социальной активности в традиционных культурах состоял в том, чтобы вести безальтернативный образ жизни, регуляция социальной жизни осуществлялась путем неукоснительного следования традициям, воспроизведения их из поколения в поколение.

Социальное наследование, по мнению Г.Б. Корнетова [18], осуществляется в рамках процессов более широких, чем обучение и воспитание, от которых оно полностью зависит. Это процессы инкультурации и социализации, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система социального наследования несет

в себе фундаментальное, «вечное» противоречие: стихийные, спонтанные, нерегулируемые процессы социализации и инкультурации не обеспечивают развития и формирования у людей тех качеств и свойств, которые необходимы им и меняются по мере исторической эволюции человечества. Попытки разрешить это противоречие формируют, среди прочего, особую целенаправленную деятельность по созданию условий для развития определенных качеств и свойств у каждого растущего человека, а также различные формы ее осмысления, т. е. педагогическую деятельность. Система социального наследования традиционной культуры опиралась на практику коллективного опыта, сосредоточенного в традициях, которые формулировались либо как мудрость предков, либо как божественные или идеологические установки.

Таким образом, становление образования в самом широком смысле слова происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой гранью становления человека и общества, становления системы социального наследования.

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

Доминирование социальной установки воспитания объясняется генезисом индивидуального «Я». В условиях первобытного общества, господства мифологического сознания человек еще не выделял себя отчетливо из окружающего природного мира и переносил на природные объекты свои собственные свойства. Е.М. Мелетинский пишет об этом: «...Эта «еще невыделанность» представляется нам не столько плодом инстинктивного чувства единства с природным миром и стихийного понимания целесообразности в самой природе, сколько именно неумением качественно отдифференцировать природу человека...» [19]. Этнологические, культурно-антропологические исследования подтверждают факт несобранности, множественности «Я» первобытного человека. Французский этнолог Луи Венсэн Тома определил африканскую личность как «связный плюрализм», который характеризуется, прежде всего, множественностью составляющих ее элементов (тело, двойник, несколько разных душ, имен и т.д.), каждый из которых относительно автономен. Некоторые из этих элементов считаются внешними и локализованы вне самого «Я» (перевоплощение предков, приобщение к бытию другого (путем символического породнения и т.д.)). Кроме того, имеется целая система специфических отношений, связывающих «Я» с космосом, предками, другими людьми и вещами. Этот плюрализм имеет не только синхронический, но и диахронический смысл: разные этапы жизненного пути предполагают радикальное перерождение, отмирание одних и появление других элементов «Я». На ранних этапах развития человеческого общества анализ собственных индивидуальных особенностей заменяется анализом группового поведения, и личное «Я» заменялось общим «Мы», принимавшим формы оценки поведения или эффективности группы.

И.С. Кон, размышляя об историко-культурных детерминантах формирования «Я», обращает внимание на то, что развитие индивидуализации в самом общем виде есть общебиологическая

закономерность, отражение биологической эволюции, в ходе которой возрастает значение индивида и его влияния на развитие вида [20]. Человек осознает себя только в процессе деятельности и благодаря ей. Он начинает считать себя особенным только тогда, когда его деятельность и взаимоотношения с другими людьми в принципе не сводимы к какой-то одной системе связей. На ранних стадиях развития общества разделение труда покоится на природных основаниях, индивидуальные различия кажутся простыми модальностями одной и той же сущности. Общественное разделение труда означает, что люди делают разные вещи, поэтому критерии оценок дифференцируются: уважение к человеку соотносится не только с качеством исполнения труда, но и с общественной значимостью и престижностью той специфической деятельности (роли, функции), которую он осуществляет. Война можно сравнивать только с воином, земледельца — с земледельцем. Индивидуальные свойства теперь могут быть восприняты и оценены только в связи с социальной идентичностью человека.

Главным фактором возникновения воспитания был постоянный рост и усложнение социального опыта, и прежде всего, опыта производственного. Перефразируя известное положение Ф. Энгельса о роли труда в происхождении человека, можно сказать, что труд создал и воспитание, накапливаемый опыт во все возрастающих объемах мог усваиваться подрастающими поколениями только посредством специального приобщения к нему, которое по мере становления сознания приобретало все более целенаправленный характер. Это усвоение не могло – в силу важности и сложности опыта, необходимости быстрого и прочного усвоения его новыми поколениями – осуществляться автоматически, включением детей в трудовые и прочие социальные процессы, а должно было предшествовать этому включению или, по крайней мере, сопровождать его. Воспитание возникло как процесс, органически сочетающий и обучение, связанное с усвоением знаний, умений и навыков, и воспитание в узком смысле, по-

нимаемый как процесс формирования эмоционально-ценностного отношения к действительности. Руководство физическим, умственным, нравственным развитием, трудовое воспитание сливались в единый поток, обеспечивая формирование качеств, необходимых каждому человеку в условиях доклассового первобытного общества с его исключительно низким уровнем развития производительных сил и предельной взаимозависимостью всех членов общины.

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

**Воспитание как социальное явление в древнейшем человеческом обществе.** Воспитанию принадлежало важное место во включении подрастающих поколений в социальную жизнь, в систему отношений, основанных на взаимоподдержке и взаимопомощи, совместном обязательном труде. Было необходимо формировать у детей установки, соответствующие духу первобытного коллективизма, воспитывать их в соответствующем на-

правлении, что отчасти делала сама жизнь, а отчасти – специальное педагогическое вмешательство. При этом одобрение старшими той или иной формы поведения детей должно было по необходимости принимать характер разрешения, а неодобрение – запрета соответствующего вида действий. В первобытных общинах охотников и собирателей крайне низкий уровень развития производительных сил, отсутствие прибавочного продукта, следовательно, и возможности эксплуатации, обуславливали единство интересов отдельного индивида и коллектива в целом, необходимость совместного труда, господство общественной собственности на средства производства, социальное и имущественное равенство всех людей. Это приводило к тому, что воспитание приобретало общественный характер, заключавшийся в том, что: во-первых, в первобытных общинах одинаково воспитывали всех без исключения детей; во-вторых, вся община, каждый ее член заботился по мере необходимости о воспитании каждого ребенка; в-третьих, всех детей готовили к деятельности на пользу общины, воспитывали в духе подчинения интересов отдельного индивида интересам коллектива. Различия в воспитании касались лишь мальчиков и девочек, что обуславливалось господством системы естественного половозрастного разделения труда.

Этнографические данные об аборигенах Австралии, бушменах Африки, индейцах Огненной Земли и других, наиболее отставших в своем общественном развитии племенах, а также данные археологии и фольклористики позволяют реконструировать воспитание в первобытных общинах охотников и собирателей. В первые годы жизни взрослые вводили ребенка в систему отношений между людьми, сообщали ему сведения об окружающем мире, учили пользоваться различными предметами, совершать те или иные действия. Это осуществлялось в процессе активного включения детей в жизнь. Дети наблюдали, копировали действия взрослых, важное место в воспитании принадлежало игре. С помощью игры моделировалась общественная, производственная,

бытовая жизнь общины. Под руководством взрослых дети имитировали свое поведение в различных социальных ролях (охотник, воин, змеелов и т.п.).

Общая модель воспитания в первобытной общине выглядела следующим образом: первые 3 – 4 года ребенка воспитывает мать; с 3 – 4 лет дети начинают помогать по хозяйству; в 6 – 8 лет происходит разделение воспитания по полу; с 9 – 11 лет начинается подготовка к инициации; в 13 – 15 лет – прохождение через инициацию. Сам обряд, в сущности, определялся как смерть детства и рождение взрослости, при этом мальчик, как правило, получал новое имя, экзамен на социальную зрелость, церемония посвящения детей в полноправные члены первобытного коллектива. К 9 – 11 годам, когда дети приобретали необходимые социальные установки, важнейшие знания, умения и навыки (личный опыт) производственной деятельности, их начинали готовить к инициациям. В специальных местах («домах молодежи») отдельно учились мальчики и девочки. Этим занимались специально выделенные люди – наиболее ловкие, умелые, сильные и т.д. – имевшие богатый опыт жизнедеятельности, который и могли передать молодежи. Лучшие люди как пример, достойный подражания, должны заниматься соответствующей подготовкой молодежи. Мальчики совершенствовались в охоте, изготовлении орудий труда, учились переносить лишения, развивали силу и ловкость, воспитывали волю и смелость. Главные методы подготовки – упражнения, игра, пример, демонстрация, самостоятельная работа, испытание.

Обряд инициации происходил, когда детям исполнялось 13 – 15 лет, в нем участвовала вся община, он продолжался несколько дней. Празднества начинались с раскрашивания, ритуальных действий (костер, танцы, принесение жертвы и т.п.). Затем проводился экзамен на взрослость, когда испытуемый должен был выполнить задание (например, поймать с трех раз руками рыбку) и продемонстрировать терпение, ловкость, выносливость

(жажды, болевых ощущений). Во время инициации снимался последний запрет (табу) на верования, обряды. Выдержавшие испытания становились полноправными членами общины, не прошедшие их подвергались насмешкам и отправлялись на повторную подготовку. Сам экзамен принимала вся община. Она должна была удостовериться в том, насколько хорошо и надежно усвоены молодежью общественные правила и нормы поведения, взаимоотношения со взрослыми и стариками; приверженность их к религиозным верованиям и обрядам; способность самостоятельно обеспечивать и защищать жизнь свою и соплеменников. Система подготовки молодых поколений как бы естественно замыкалась: община начинала эту подготовку, она же и заканчивала ее, приняв экзамен на социальную зрелость. Этой акцией проверялись и закреплялись в них необходимые ценностные основания и ориентиры, отвечающие интересам всего первобытного коллектива.

Высокая эффективность стихийного социального воспитания обеспечивалась могучим фактором – единством требований, предъявляемых подрастающим поколениям общиной, воспитателями, самой жизнью; неколебимостью и устойчивостью этих требований, сформированных тысячелетними традициями; главное – сама община жила по этим принципам, неукоснительно исполняла их. Социальное сиротство и беспризорность исключались: все дети – наши дети. Эта заботливость и доброжелательность, любовь, которые демонстрировались всем взрослым населением общины по отношению ко всем детям, составляли мощный эмоционально ценностный по своему характеру фундамент социализации, обуславливая его высокую эффективность.

Развитие производительных сил, разделение скотоводства и земледелия привело к разложению первобытной общины, общественному разделению труда, возникновению частной собственности на средства производства, а следовательно, и социального неравенства. Формируется соседская община, в основе которой

находится моногамная семья. Главным субъектом социализации была семья во главе с отцом, а также нарождающиеся сословия (жрецов, правителей, воинов, земледельцев, скотоводов). Общественное положение человека определялось его экономическим состоянием и принадлежностью к социальной группе. Если в первобытной общине были три группы – дети, взрослые и старики, то в соседской возникают социальные страты уже не по возрастному признаку – жрецы и т.д. Заботясь о продолжении и укреплении своей родословной, семья (отец прежде всего) передавала свою профессию детям. Профессиональная подготовка включала не только передачу производственных знаний, умений и навыков, но и норм социального поведения, религиозных представлений, мировоззренческих установок – взглядов, представлений, убеждений.

Зарождение имущественного и социального неравенства, постепенное дробление общин на семьи, превращавшиеся в самостоятельные хозяйственные ячейки, обусловило изменение характера воспитания, которое из всеобщего, равного, контролируемого общиной, стало превращаться в семейно-сословное. Основные функции воспитания, цели, содержание и формы все более различались для зарождавшегося жречества, вождей, воинов и основной массы трудового населения, сосредоточиваясь в семье.

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

Общественное положение детей стало определять их положение в воспитательном процессе. Это объяснялось, во-первых, необходимостью обеспечивать усвоение представителями каждой конкретной группы различных элементов социального опыта, например опыта ремесленного производства для ремесленников, а в

ряде случаев – не допустить усвоения этих элементов представителями других групп, например священного жреческого знания. Во-вторых, необходимостью закреплять из поколения в поколение неодинаковое общественное положение различных групп и, соответственно, их представителей в общине. В-третьих, различными материальными возможностями, которыми обладала каждая социальная группа для воспитания детей.

Воспитание рядовых общинников осуществлялось в неинституализированных формах в процессе повседневного общения старших и младших поколений. В основе их педагогического идеала лежал труд как высшая социальная и нравственная ценность. Возникновение профессионального ремесла требовало квалифицированных работников, что обусловило появление ремесленного ученичества. Ремесленник обучал своего сына или поступившего к нему в учение подростка ремеслу, постепенно включая их в производительный процесс. При этом содержанием образования являлись не только производственные знания, умения и навыки, но и нормы поведения, мировоззренческие установки, религиозные представления, специфические для данного социального слоя.

Воспитание представителей зарождавшихся привилегированных социальных групп существенно отличалось от воспитания детей и подростков общей массы общинников. Будущие жрецы получали интеллектуальную подготовку, осваивали религиозные ритуалы и знание, считающееся священным, а следовательно, недоступное для «непосвященных»; воины проходили специальное военное обучение. На этом этапе человеческой истории инициации постепенно утрачивали свой всеобщий характер и превращались в институт воспитания социальной верхушки.

Около IX – VII тыс. лет до н.э. в Малой, Передней и Средней Азии началось становление производящей земледельческо-скотоводческой экономики, что постепенно привело к возникновению общественного разделения труда, разложению первобыт-

ного и формированию рабовладельческого общества. В результате непосредственная жизнедеятельность ребенка и подготовка его к взрослой социальной роли начинают все более отдаляться друг от друга. Расслоение общества приводит к расхождению целей воспитания, а также ценностных ориентиров у различных социальных групп.

В поздних формах первобытной общины (VII – Vтыс. лет до н.э.) наряду с традиционными занятиями – охотой, собирательством и т.п. – начинают развиваться земледелие и скотоводство. С усложнением и изменением хозяйственных и социальных связей зарождается новый субъект социализации – семья. Запрет браков в пределах одной родственной группы (экзогамия) привел к новой организации родового общества, основой которой являлась моногамная (парная) семья. Семейная форма организации воспитания становится основной в процессе социализации.

Усиливавшееся разделение труда вызывало необходимость определенной специализации в обучении и воспитании детей. Главные задачи социального воспитания – передача материальной и духовной культуры – были связаны с передачей профессии от отца к сыну. Профессиональное образование становится достоянием семьи и соответствующего социального слоя, тщательно охраняется и составляет основу социализации: через овладение профессией происходит развитие сил, способностей и возможностей личности; в профессиональной деятельности самореализуется личностный потенциал индивида. Существенно изменяются функции и социальное предназначение инициации: в ней сохраняются элементы прежнего равенства и всеобщности, но у привилегированных сословий (жрецы, военачальники и т.д.) уже возникают закрытые формы инициации, где им передаются специальные знания и умения, которые обеспечивают их закрепление в соответствующей социальной страте, особые права и полномочия.

**Социальный характер воспитательной практики в древнейших государствах.** Первые государственные образования

появились более пяти тысячелетий назад в долинах Нила и Евфрата, положив начало тридцатипятивековой истории рабовладельческих обществ Древнего Востока. Как свидетельствуют письменные источники, у народов Древнего Востока получило дальнейшее развитие семейное воспитание, возникшее в первобытном обществе. Это обуславливалось ростом экономической самостоятельности семей, утверждением традиции наследования детьми социального положения и занятий своих родителей. Воспитание есть долг родителей. Эта идея пронизывала многие правовые, религиозные и литературные тексты. К их числу относятся, например, Законы вавилонского царя Хаммурапи (первая половина 2 тыс. до н.э.), «Книга Притчей» иудейского царя Соломона (нач. I тыс. до н.э.). В «Притчах» подчеркивалась решающая роль в воспитании родителей, прежде всего отца, имевшего над детьми неограниченную власть: «Слушайте, дети, наставления отца и внимайте, чтобы научиться разуму». В «Притчах Соломона» содержались педагогические рекомендации, являвшиеся результатом осмысления и обобщения многовековой практики патриархального семейного воспитания. В них указывалось на необходимость начинать воспитание детей с раннего возраста и рекомендовалось широко применять телесные наказания: «Наказывай сына своего доколе есть надежда и не возмущайся крикам его... Кто жалеет розги своей, тот ненавидит сына, а кто любит, тот с детства наказывает».

Семейное воспитание, являвшееся основной формой педагогической практики народов Древнего Востока, не могло обеспечить потребности общества в образованных людях, умеющих читать и писать, владеющих основами математики и астрономии, сведущих в законодательстве; образованные люди были необходимы для четкой организации работы громоздкого государственного аппарата, для управления храмовым и царским хозяйством. Это внесло существенные изменения в практику передачи знаний и потребовало особой организации обучения, дополнявшего се-

мейное воспитание. Появились специальные образовательные учреждения – школы.

Возникновению школ способствовало развитие письменности. Овладение древними системами письма (клинописью, иероглифами и т.п.) было сложным и трудоемким процессом, требующим специального длительного обучения. Грамотность являлась необходимым элементом образования и чиновников, и жрецов, и землемеров, и т.п. В свою очередь, письменность обеспечивала возможность создания более эффективных методов преподавания, не ограниченных рамками устных повторов и словесных инструкций.

Данные археологии свидетельствуют о том, что первые школы возникли в Месопотамии и Египте в III тыс. до н.э. Курс обучения в них был долг, сложен и стоил дорого. Поэтому стадия, на которой ученик завершал свое образование, и место, которое он соответственно занимал в обществе, зависели от его способностей, трудолюбия, прилежания и материальных возможностей. Древневосточные школы были призваны не только дать образование, но и сформировать дисциплинированных волевых исполнителей, убедить их в том, что путь, по которому они идут, сулит выгоду и благополучие, превратит их в надежную опору государств. Существовавшие в Месопотамии (IV – III тысячелетие до н.э.) государства имели высокую развитую культуру. Почти в каждом городе были школы, которые постепенно превращались в центры культуры и просвещения, при них создаются большие книгохранилища, библиотеки. В период расцвета Вавилонского царства (первая половина II тыс. до н.э.) ведущую роль в деле образования стали играть дворцовые храмовые школы, которые располагались в зиккуратах. Они имели множество помещений для занятий писцов, библиотеки. Эти комплексы «библиотека – школа» назывались «домами знаний». Все это свидетельствовало о том, что образование и культура стали составлять необходимое условие для развития потенциальных возможностей человека и его самореализации,

т.е. процесс социализации обретал качественно новую характеристику – образованность.

Одновременно усиливается общественное внимание к воспитанию, которое начинают рассматривать как одно из важнейших средств совершенствования общества. Идеологическое и нравственное воспитание и образование граждан имело религиозную основу. Молодежь воспитывалась в соответствии с идеалом древнего египтянина – немногословный, трудолюбивый, терпеливый человек, стойко переносящий удары судьбы. К числу выдающихся достижений древневосточной педагогической мысли следует отнести сформулированное в Древней Индии середины I тыс. до н.э. отношение к ученичеству как к закономерному этапу в жизни человека. Кастовое деление древнеиндийского общества, освященное индуизмом, обусловило религиозное и законодательное закрепление различий в воспитании и образовании для высших и низших социальных слоев. Для брахманов (жрецов) считалось необходимым прежде всего воспитание чистоты и праведности, для кшатриев (воинов) – мужества и смелости, для вайшьев (земледельцев) – трудолюбия, для шудр (слуг и ремесленников) – покорности. Для трех высших каст обучение считалось обязательным. Его начало отмечалось обрядом упанаяны (второго рождения) – посвящения в ученики. В период ученичества человек должен был приобрести знания и навыки, необходимые ему в зрелом возрасте, а также усвоить правила поведения, обязательные для его касты. В одном из древних индийских трактатов был изложен план воспитания будущего царя (цари принадлежат к касте кшатриев). Он должен был научиться читать и писать, ознакомиться с законодательством и мифами, изучить философию, науку о хозяйственном и государственном управлении, военное дело. Юноше предписывалось постоянно находиться в контакте с учеными и мудрецами «ибо в этом общении – корень истинного воспитания».

Распространению образования в Древней Индии способствовало новое религиозно-философское учение – буддизм. Буддизм

возник в середине I тыс. до н.э. – в период социально-экономических сдвигов, явившихся следствием хозяйственного подъема, ломки кастовых перегородок, повышения роли отдельного человека в системе развивающихся частнособственнических отношений. Широкая сеть буддийских монастырей покрыла Древнюю Индию. При них были школы, в которых могли обучаться ученики независимо от своей религиозной принадлежности. В буддизме огромное внимание уделялось нравственному воспитанию. Важнейшим принципом нравственного воспитания считается избавление души от страстей. Достичь этого можно благодаря правильному пониманию своей сущности и своего места в мире, что неотделимо от развития интеллектуальных способностей.

Согласно буддийской традиции учитель должен был постоянно наблюдать за учеником, учить его, к чему следует стремиться, чего следует избегать. Он должен познакомить ученика с принципами сохранения здоровья и личной гигиены. Учитель должен постоянно поддерживать в ученике энергию и желание учиться. Он обучает ученика всему, что знает сам и относится к нему, как к собственному сыну, говоря себе: «Я родил его в учении». Центром буддийского образования стали монастыри в Таксиле (северная Индия) и в Наланде (северо-восточная Индия). Это были подлинные университеты древности. Прибывших сюда для завершения своего образования подвергали суровым экзаменам, которые выдерживали лишь два-три человека из десяти. Поступившие изучали буддийский канон, философию, языки, грамматику, логику, литературу и медицину. На протяжении всей истории буддизма большую роль в распространении общеобразовательных знаний и укреплении самой религии играли буддийские университеты, которые также обеспечивали педагогическое руководство социальным становлением будущих монахов. (Самый известный из них – Наланда – был основан чуть ли не в III в. до н.э. В Наланде проживало 10 тыс. жителей, из которых 3 тыс. составляли монахи, а 1,5 тыс. – учителя, которые были распределе-

ны по 6 мужским монастырям. Всеми монастырями управлял выборный совет во главе со старшим настоятелем. Обучение было бесплатным. Славился Наланда своей библиотекой, которая уже в VII в. была известна далеко за пределами Индии. Сюда поступали рукописи из разных стран, здесь их копировали и размножали. Он считался крупнейшим образовательным центром, здесь учились студенты из Китая, Кореи, Японии, Индонезии, Шри-Ланки, Тибета, Средней Азии. В 1197 г. университет был разрушен во время очередного нашествия мусульман).

Успех буддийских школ объяснялся и отсутствием кастовой дискриминации, терпимостью к иноверцам, и сочетанием духовного образования со светским. Буддизм широко распространился в Азии, оказав влияние на воспитание во многих странах Востока, в том числе в Китае. Однако решающую роль в формировании педагогической традиции в этой стране сыграло конфуцианство.

В основу традиций социального воспитания детей в Древнем Китае был положен опыт семейно-общественного воспитания. Считалось, что в каждом доме обитал свой «домовой» (Цзаован), который бдительно следил за поведением, трудом и прилежанием домочадцев, особенно девочек и женщин. Поэтому всем приходилось соблюдать многочисленные табу (на бранные слова, поступки и т.д.), что дисциплинировало поведение каждого человека. Таким образом, социально-педагогическая работа осуществлялась обществом через воспитание нравственности, трудолюбия своих граждан с помощью мистических сил. Такой настрой и образ жизни усиливался с помощью наглядной «агитации»: многочисленные картинки тушью воспроизводили нравоучительные сценки из народной жизни, сказок.

Воспитательные отношения основывались на преклонении и почитании младшими старших. Социальный статус учителя был очень высок: он был для учеников как отец, его деятельность считалась весьма почетной. Первые школы в Китае возникли в III тыс. до н. э. Они были двух типов — сян и суй. Школы сян первона-

чально были местом прибежища престарелых, которые обучали и наставляли молодежь. В сюн молодежь училась стрельбе из лука.

В середине I тыс. до н.э. в жизни древнекитайского общества произошли глубокие изменения. Распространение железных орудий, освоение новых земель, развитие торговли привело к экономическому подъему, усилению имущественного и социального неравенства. Обострилась политическая и идеологическая борьба между старой родовой аристократией и новой знатью. Конфуций (ок. 551 – 479 гг. до н.э.), опирающийся на китайскую педагогическую традицию, сам обучивший несколько тысяч учеников, сделал вопрос о правильном воспитании членов общества неотъемлемой частью своего этико-политического учения. Особое внимание он обращал на нравственное самосовершенствование личности как необходимое для формирования гражданского сознания человека. Ведущее положение его учения – тезис о правильном воспитании граждан как непременном условии процветания государства. В основу нравственного воспитания им положено пять правил: почитай родителей; служи господину, как самому себе; уважай братьев; живи в мире с женой и выполни то, что обещал.

Прочность и жизненность общества покоятся на воспитанности его членов, поведение и функции каждого из них определяются его социальным статусом: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном». Природное в человеке – тот материал, из которого при правильном воспитании можно сделать идеальную личность (благородного мужа). Однако воспитание не всеильно: унаследованные черты во многом определяют эффективность воспитания человека, которое продолжается всю жизнь. Гарантией выполнения человеком своих обязанностей Конфуций считал правильное воспитание, заботу о котором он ставил в деятельности правителя в один ряд с обеспечением людей материальными средствами к существованию.

Природные качества людей Конфуций рассматривал как тот материал, из которого при правильном воспитании можно сформировать идеального человека. Он не считал воспитание всемогущим, связывая его со способностями людей и их трудолюбием. Конфуций утверждал, что возможности людей в деле постижения мудрости различны. В соответствии с этими возможностями (способностями) он проводил градацию внутри общества. Конфуций выделял «Сынов неба» (правителей), обладающих высшей врожденной мудростью; благородных мужей (опору государства), приобретающих знание посредством учения; тех, кто учится, несмотря на трудности и, наконец, простолюдинов, которые, встретившись с трудностями, не учатся или не способны к приобретению знаний.

В благородных мужах Конфуций видел идеал совершенного человека, образ которого должен определять цель воспитания. Благородный муж следует истине. Он должен обладать высокими нравственными качествами – человеколюбием, добротой, правдивостью, почтительностью и т.п., а также высокой духовной культурой. Говоря о том, что образованность неотделима от нравственности, Конфуций ставил моральное начало на первое место. Через его учение красной нитью проходит идея приоритета должного поведения человека перед знанием.

Конфуций указывал на необходимость нравственного, умственного, эстетического и физического развития благородного мужа, который должен был овладеть так называемыми «шестью искусствами» – церемониалом, музыкой, стрельбой из лука, ездой в колеснице, письмом и счетом.

Конфуций рассматривал воспитание той группы людей – благородных мужей, которая благодаря своим способностям и усердию должна, по его мнению, занимать руководящее положение в обществе. Он считал, что им следует изучать лишь то, что необходимо для успешной государственной деятельности. Конфуций не связывал их воспитание с подготовкой к производительному тру-

ду, которым, по его мнению, должны заниматься те, кто призван обеспечить благородных мужей средствами к существованию, – земледельцы и ремесленники. Говоря о воспитании высших слоев общества, Конфуций делил людей на благородных и простолюдинов, прежде всего, по моральному облику, культуре и способностям, которые, с его точки зрения, должны были в конечном счете определять положение человека в обществе. А это положение, в свою очередь, обуславливало его поведение и поступки.

Во II в. до н.э. конфуцианство было объявлено официальной идеологией императорского Китая. К этому времени сеть школ, появившихся в Древнем Китае еще в конце II тыс. до н.э., охватила всю страну. В начальных школах дети овладевали иероглифической письменностью. Успешно сдавшие экзамены продолжали учиться в средних и провинциальных школах. Главное внимание в них уделялось изучению конфуцианских канонов. В столице существовала императорская школа, окончившие которую после сдачи экзаменов могли получить чиновничью должность. Конфуцианство способствовало утверждению в Китае культа образованного человека, превращению заботы об образовании в важнейшую часть государственной политики.

Как в Китае, так и в других древнейших государствах Востока практика воспитания способствовала закреплению за каждым человеком определенной общественной функции, определенного социального статуса. Его важнейшей задачей всегда оставалось сохранение существующих классово-сословных различий. Сложность и неравномерность социально-экономического развития древневосточных обществ, где сравнительно передовые города соседствовали с огромной сельской периферией (население которой жило в условиях натурального хозяйства и подвергалось эксплуатации с помощью самых примитивных методов внеэкономического принуждения) обусловила отсутствие единого общественного идеала воспитания, традиционность содержания и методов обучения, оставшихся неизменными в течение многих столетий и тысячелетий.

### **2.3. Вопросы и задания**

1. Почему семья продолжает оставаться основным субъектом социализации в древнейших государствах мира?
2. Почему школу можно определить как первый государственный институт социализации?
3. Охарактеризуйте направления социализации в древнейших государствах.
4. Роль религии в формировании общественных основ воспитания.

### **2.4. Темы для докладов**

1. Социально-педагогический смысл древнейших обрядов.
2. Социально-педагогические подходы в религиях Востока.
3. Средства социализации в первобытной общине.
4. Социальная функция обучения в древнейших государствах Востока.

### **2.5. Литература**

#### **Основная**

1. *Корнетов, Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.
2. Очерки истории воспитания и педагогической мысли народов древнего средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. – М., 1988.
3. История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины. – М., 1886.
4. История первобытного общества. Эпоха классовообразования. – М., 1988.

### Дополнительная

1. *Артемова, О.Ю.* Личность и социальные нормы в ранне-первобытной общине (по австралийским этнографическим данным) / О.Ю. Артемова. – М., 1987.
2. *Крамер, С.* История начинается в Шумере / С. Крамер. – М., 1991.
3. *Кудрявцев, М.В.* Буддизм в Наланде / М.В. Кудрявцев. – М., 1983.
4. *Летурно, Ш.* Эволюция воспитания у различных человеческих рас / Ш. Летурно. – М., 1900.
5. *Малявин, В.В.* Конфуций. Антология гуманной педагогики / В.В. Малявин. – М., 1996.
6. *Оппенгейм, А.* Древняя Месопотамия (Портрет погибшей цивилизации) / А. Оппенгейм. – М., 1980.
7. Психологические аспекты буддизма / под ред. В.В. Мангантова. – Новосибирск, 1986.
8. *Семенов, И.И.* Конфуций. Изречения / И.И. Семенов. – М., 1994.
9. Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. – М., 1992.

## ТЕМА 3

### Становление социально-педагогической идеи

#### 3.1. Программа

*Античное воспитание, его социальная сущность: афинская и спартанская модель. Платон о сущности общественного воспитания (цели, содержание, организация). Роль христианской идеологии в формировании взглядов на социальное воспитание. Гуманизация сущности общественного воспитания в эпоху Возрождения (Т. Мор, Т. Кампанелла): постановка проблемы воспитания неповторимой человеческой индивидуальности средствами и возможностями общества, среды. Христианское понимание социального аспекта воспитания (католический и протестантский подходы).*

**Основные понятия:** античность, Возрождение, гуманизм, античная педагогика, Реформация, протестантская этика, милосердие.

#### 3.2. Рекомендации

*Развитие социальной педагогики как общественного явления связано с рефлексией человеческого общества по поводу роли и возможностей общества в формировании общественного типа личности. Поэтому изначально существование социальной педагогики связано с философским осмыслением социальной сущности воспитания. При изучении важно обратить внимание на следующие вопросы:*

*Каков был идеал социального воспитания в античном обществе и чем это было обусловлено?*

*Какова цель и в чем специфика социального воспитания в античном обществе?*

*В чем специфика христианско-религиозного понимания общественного воспитания?*

*Какие социально-педагогические задачи пытались решить деятели Реформации?*

*Что меняется в понимании сути общественного воспитания у философов-гуманистов эпохи Возрождения?*

**Общественное воспитание в античной философии.** Постановка вопроса об общественной сути воспитания происходит в эпоху античности. Этому способствовало утверждение новых форм общественного развития в античности, своеобразии античного общественного устройства. Л. Синицкий обращает внимание на то, что социальный принцип воспитания для общества при помощи соответствующей общественной организации, для жизни через посредство жизни достиг в античном мире высокого совершенства. Социальный характер воспитания определялся свободным демократическим строем. Народное собрание было верховным органом, в котором каждый был полноправным членом, имея возможность принять живейшее участие в обсуждении вопроса и вынесения определенного решения. Благодаря этому народное собрание и являлось важнейшим общественно-воспитательным учреждением, вовлекая каждого в общественное дело. Античное государство распространяло свою власть и на область личного поведения, заменяя религиозные санкции на общественные. Общество всегда и везде было на первом плане. Общественные празднества отмечают заслуги перед обществом, вооруженные столкновения и мирные соперничества регулировались общественными интересами.

Идея гармоничности всестороннего развития личности подразумевала гармоничное соотношение «разумных слов и достойных дел». Гомеровский идеал человека, нашедший свое выражение в фигуре Ахилла, человека дела, и Одиссея, человека разумного совета, к голосу которого все прислушиваются, – это идеал человека, высокий разум которого, направленный в сторону общественных интересов, находится в полной гармонии с его дела-

ми. Понимание добра как общественного поступка и умение воплотить это добро в жизнь диктовалось, прежде всего, интересами государства. Поэтому в политических интересах государства было воспитать из подрастающей молодежи людей, умеющих делать добро государству: задачи политические сливаются с задачами педагогическими. По мнению П. Блонского «Древняя Греция растворяла педагогику в науке о государстве» [21]. Яснее всего это представлено в работах Платона «Государство» и «Законы», в которых философ, рисуя картину идеального строя, очень подробно говорит о воспитании «стражей» государства и о воспитании будущих правителей государства. Выведение педагогики из политики продолжено во взглядах Аристотеля.

Как политическая рассматривалась педагогическая задача и в Спарте, и в Афинах (о чем свидетельствуют работы Платона и Аристотеля). Спартанское государство требовало мужественных, дисциплинированных, закаленных воинов, способных отстаивать интересы государства. В связи с другими жизненными требованиями в Афинском государстве предъявлялись иные требования к личности и формировались несколько иные воспитательные задачи. Афинская демократия была системой политического воспитания, основанной (в отличие от Спарты) не на подавлении индивидуальных различий, а на большем стимулировании развития индивидуальных способностей и их использовании на благо государства с помощью демократических институтов, предполагавших открытое и систематическое обсуждение политических вопросов, борьбу мнений и культуру устной речи. Насущная потребность разрешения политических проблем заставляла афинян интенсивно искать ответ на вопрос, как достигается и поддерживается образцовое поведение («арете») и каким должно быть образование, ведущее к нему («пайдейя»). Идеалом общества становится личность, своими делами утверждающая себя и своё право на уважение в обществе.

Социальным функциям воспитания, его месту в жизни общества и роли в становлении личности большое внимание уделял Платон. Все его творчество было пронизано мечтой об утопическом совершенном обществе, практическую реализацию которой он связывал, прежде всего, с правильным воспитанием детей, которое включает в сферу воздействия всю жизнь ребёнка и окружающую его среду, организуя её в соответствии с природными возможностями растущего человека.

Воспитание, по Платону, функция не семьи, а государства. Подобный педагогический подход был в тот период наиболее эффективен и оправдан, поскольку наиболее точно отражал социальный заказ, который предъявлялся античным обществом к своим согражданам. В представлении Платона общественное воспитание должно осуществлять государство, чтобы воспитать детей и юношей примерными гражданами. Здесь важно заметить, что в античных представлениях понятия «общество» и «государство» были тождественны. Возможности изменения и развития личности связывались только с общественным воспитанием, которое являлось функцией государства.

Утверждение именно такой модели общественного воспитания неотъемлемо связано как с особенностями общественного устройства античного полиса, так и с мировоззренческими установками античных философов. Для идеалистических представлений Платона центральным понятием является понятие «абсолютной идеи», «идеального мира», в котором присутствуют «эйдосы» – идеальные образы всех вещей реального мира, в том числе и социальных образований. Смысл человеческого существования – понимание высшего Добра через постижение высшей (абсолютной) идеи, только через это человек совершенствует себя. И в этом главная задача воспитания. С другой стороны, «идеальный полис» как элемент «абсолютной идеи» характеризуется, в числе прочего, отсутствием конфликтов, приблизиться к такому социальному существованию возможно только через правильное

воспитание. Значимость воспитания как общественного института закрепляется ответственностью государства за его организацию: это главная задача государства. А главная задача образования – готовить людей с самого раннего возраста к определенным общественным ролям и соответствующему им образу жизни. Платон отстаивал идею максимальной педагогизации всей среды жизни человека в целях повышения результативности его образования. Именно поэтому он представлял себе идеальное общество как общество насквозь педагогизированное, весь уклад жизни которого должен способствовать формированию у каждого ребенка требуемых качеств. А идеальное государство представало в его размышлениях как коллективный воспитатель.

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

Платон предлагает не только философское обоснование идеи общественного воспитания, но также достаточно стройную систему организации такого воспитания. В платоновском идеальном государстве вся социальная жизнь была строго регламентирована, воспитание детей и юношества служило подготовкой к

такой упорядоченной жизни. В первую очередь должно было изучать науки и искусства, дисциплинирующие разум: математику, гармоничную музыку и т.п. В равной мере важным признавалась и военно-спортивная подготовка будущих граждан. Государство осуществляло строгий контроль, т.к. более всего было заинтересовано в подготовке определенных социальных групп. Влияние семьи и «иных факторов социализации», по мнению Платона, следовало ограничить. В «Законах» он подчеркивал, что семейное воспитание может привести к разномыслию граждан, что крайне негативно скажется на государстве. Поэтому ребенок должен воспитываться не так, как считает отец, а так, как выгодно обществу.

Как и Платон, Аристотель считал образование важнейшей социальной функцией и предметом заботы законодателей, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом. «Едва ли кто-нибудь будет сомневаться в том, – писал Аристотель, – что законодатель должен отнестись с исключительным вниманием к воспитанию молодежи, т.к. в тех государствах, где этого нет, и самый государственный строй терпит ущерб ... Т.к. государство в его целом имеет в виду конечную цель, то ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание ...» [22]. Оно должно соответствовать существующему государственному строю и формировать у каждого гражданина свойства, которые бы в наибольшей степени обеспечивали государственную стабильность. Воспитывать, по его мнению, следовало не столько граждан утопического идеального государства, сколько просто образованных и гармонично развитых людей, которым предстоит жить в реальном обществе. Образование должно быть общим делом, регулируемым законом. Аристотель, в отличие от Платона, наряду с государством в систему общественного воспитания включал также семью и личные качества ребенка. Семейное воспитание должно было, наряду с общественным, играть важную роль в формировании личности «человека и гражданина». В то же время оба вида воспита-

ния должны быть неразрывно связаны и разрешать 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 образование должны решать конкретные педагогические задачи. Идеал общего образования, который выдвинул Аристотель, также отражает социальную заданность воспитания: формирование у свободного человека способности и стремления к восприятию культурных ценностей, умения правильно судить «обо всем», а не воспитание одностороннего профессионала. Ценность человека как гражданина для Аристотеля была выше, чем его профессиональное мастерство. Как и Платон, Аристотель видит преимущества социального воспитания, обращаясь к реальной практике спартанского общества, но делает другие выводы. Для него в системе Ликурга привлекателен общий подход: воспитание как общегосударственное дело. Но он подчеркивает, что каждому общественному строю должно соответствовать свое специфическое общественное воспитание, которое имеет гораздо больше шансов быть правильно организованным, чем стихийное, семейное.

П. Барт, предложивший одним из первых анализ развития социально-педагогической идеи в 1920 г. в Берлинском центральном Педагогическом институте, серьезное внимание уделил античному обоснованию социальной идеи воспитания. По утверждению П. Барта, «первая сознательная система педагогики, возникшая в западноевропейском культурном мире, является уже ясно выраженной социальной педагогикой» [23]. Развитие социальной идеи в воспитании он связывает не только с философскими подходами, но и с объективными процессами развития общества, культуры. В творчестве Платона и Аристотеля педагогический поиск был неразрывно связан как с попытками рационалистической интерпретации воспитательно-образовательной проблематики, так и со стремлением стабилизировать рушащийся полисный

уклад жизни древних греков, позволяющий, по их мнению, гармонизировать взаимоотношения личности и общества. Однако наступление эпохи эллинизма привело к углублению имущественного расслоения, что способствовало формированию общественных привилегий и развитию частной жизни. Наряду с социальными ценностями образования утверждаются индивидуально-духовные ценности: индивидуальная духовная работа есть содержание жизни, а не служение обществу. Философия стоиков и эпикурейцев ставит мудреца вне обязанности выполнять социальные обязанности. Наслаждение материальной и духовной жизнью заняло место преданности государству, требовало определенной подготовки (хотя бы для понимания продуктов духовной культуры: философских идей и т.п.). Становление тенденции усиления внимания к человеческой индивидуальности в философском осмыслении способствовало развитию педагогической рефлексии по поводу отличия социальных и индивидуально-личностных механизмов воспитания.

**Христианское понимание общественного характера воспитания.** Для дальнейшего развития социального направления в педагогике необходимо обратиться к анализу христианской антропологии. На важную роль религии в жизни общества обращал внимание М. Вебер [24], говоря о том, что комплекс религиозных идей задает образ жизнедеятельности человека, соответствующий образ и стиль жизни, понимание Добра – Зла, свой тип рациональности, определяющий общее направление системе взглядов, социальной деятельности. Так, например, в западных религиях Бог – Творец, активный, инициативный; Человек – орудие Божье, следовательно, и человек ориентирован на активное действие. Напротив, восточные религии трактуют Божественность, присутствующую миру, а человек – сосуд, вместилище божественного начала и, следовательно, установка на созерцание, уклонение от мирских забот и деятельности.

С одной стороны, как отмечает И. Андреева, сама идея общественного воспитания противоречила христианскому учению о воле человека [25]. Христианское понимание человека, пришедшее на смену античному, во многом стимулировало переосмысление и пересмотр всей педагогической традиции Запада. Человек, созданный по образу и подобию Божию, свободен сам выбирать между Добром и Злом, единственный помощник в этом процессе – сам Бог. В раннехристианской культуре, объединившей в себе библейскую религиозность с логико-философской образованностью античного наследия, Христос воспринимается одновременно как Педагог и как Отец, более значимый, чем физический глава римской фамилии. Христианская идеология обращена внутрь человека, и этим она противоположна античной системе социальных отношений. Христианское духовенство всячески отвергало античную культуру как языческую. Однако для совершения богослужений и многочисленных религиозных обрядов духовенство использовало латинский язык. В церковных библиотеках сохранилось значительное количество рукописей римских и греческих авторов, многие письменные и материальные памятники той эпохи. В отличие от античного мироощущения, которое формировалось под влиянием язычества и уделяло большее внимание внешним обстоятельствам, христианство направлено на постижение внутренней сущности человека. Цель жизни христианина – спасение души, и это зависит от самого человека, его личности, родителей. Приобщение к Истине (к Богу) в христианстве возможно напрямую через мистические действия, внешнее обучение тоже может способствовать этому, но лишь как второстепенное средство. При этом излишнее увлечение социальной жизнью отвлекает от подготовки к вечной, будущей, что также умаляет роль всяческих внешних воздействий, за исключением семьи. На ранних этапах распространения христианства воспитание определяется как религиозно-семейное, без всякого вмешательства внешних сил. Иоанн Златоуст утверждал, что постоянное воспитательное воздействие благочестивых родителей,

которое создает у ребенка определенный настрой души, выше обучения в общественных учебных заведениях. 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 Божью замыслу. Устраняясь от воспитания собственных детей, перепоручая его воспитателям и учебным заведениям, родители совершают грех. Таким образом, отмечает И.А. Андреева, раннехристианская педагогика, хотя полностью и не отрицала социальное воспитание, но очень недоверчиво относилось к нему.

С другой стороны, по мнению В.И. Беляева, христианство социально-педагогично по своей сути [26]. Оно учит добровольному служению людям и обществу, оно адресовано каждому в отдельности и в то же время имеет всеобщий характер. Социально-педагогический воспитательный потенциал христианской религии во многом определяется заложенными в ней идеями и принципами: открытостью, перспективой, равенством. Открытость определяется идеей равенства всех людей перед Богом, и механизм нравственного восхождения к Богу одинаков для всех: вера в Христа и жизнь по его заповедям. Христианская религия закрепляет через традиции и праздники идею соборности, единения поколений, социальных групп, тем самым способствуя стабильности общества, создавая условия для адаптации человека, облегчая процесс социализации.

Жизнь христианской общины складывалась на принципах солидарности и взаимопомощи. Относясь негативно к идее социального воспитания, воспитания вне верующей семьи и общины, христианство, тем не менее, сыграло определенную роль в распространении идеи заботы, помощи. В рамках «теории милосердия» показателем нравственности человека объявляется его способность оказать содействие, сочувствие, поддержку. Со временем непримиримость христианской церкви к светской жизни снизилась, содержание религиозного воспитания во многом стало, по

сути, представлять именно социальное воспитание, основным содержанием которого стало приобщение к Богу через соблюдение правил, обязательных для всех. Одно из главных – благотворительная деятельность.

Г. Корнетов, обращая внимание на сущность христианской педагогической позиции, утверждает, что, «провозглашая идею сотворения мира из ничего в качестве одного из основных догматов веры, христианство утверждало динамичное восприятие человека, в становлении которого педагогическому воздействию отводилась исключительная по значимости роль» [27]. Христианство, будучи своеобразной морально-религиозной школой, отстаивало идею неограниченной «перевоспитуемости» людей, возможности их радикального пересоздания изнутри. Смысл христианского воспитания состоял в заботе о сохранении и развитии того, что в человеке создал Бог. А религиозное образование способствует постижению человеком высшей Божественной Истины. Все светское образование, в конечном итоге, должно быть подчинено решению задач нравственного совершенствования личности в духе христианских идеалов и ценностей (Блаженный Августин). С развитием европейского общества меняется роль религии и изменяются христианские представления о социальной роли знания. К XIII в. с появлением университетов формируется особая культура, в основе которой лежало признание за учеными особой роли в жизни общества – сохранение внутреннего единства христианского мира, в то время как рыцари защищали этот мир от внешних врагов. Эта культура, будучи по своему религиозно-идеологическому содержанию христианской, отражала социальные ценности общества.

Таким образом, христианство, не являясь в чистом виде ни педагогикой, ни, тем более, социальной педагогикой, тем не менее, сыграло свою роль в формировании социально-педагогических подходов. Прежде всего, в силу того, что в рамках христианской педагогики детальному вниманию подверглись вопросы

нравственного развития человека, семейного воспитания, влияния окружающей среды на индивида, роль церкви как социального института. Кроме того, христианская практика представила миру особые механизмы, с помощью которых человек способен оптимально взаимодействовать с другими людьми и окружающим миром. Через них сообщаются знания и обретаются умения и навыки социализации, которые обеспечивают определенный социальный опыт (в зависимости от возраста, социального положения и т.д.) социального функционирования.

Религиозно-философские представления протестантизма (XV – XVII) изменили понимание задач и способов воспитания вообще. Мартин Лютер провозгласил абсолютную зависимость человека от Бога, а не от церкви. Единственным источником веры объявил Библию. 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. «Служить Богу, – писал М. Лютер, – есть не что иное, как служить ближнему, будь то ребенок, жена, слуга (...), любому, кто телесно или душевно в тебе нуждается: это и есть богослужение» [28]. Под влиянием Реформации складывается новая картина мира, общества, высвобожденная из-под опеки господства католической церкви, новая нормативная система поведения, в основе которой – протестантизм. Для протестантизма важны две идеи: догмат (идея, учение) о предопределении и мирская аскеза.

«Догмат о предопределении» гласит о том, что люди изначально определены (поставлены) Богом на место в жизни – «предопределены либо для мучения, либо для спасения». И жить этой жизнью, прославлять Бога – главное назначение человека. Человек «определен» изначально, и ничего изменить ни молитвами, ни подаянием невозможно. Для человека XVII века это звучало «патетически бесчеловечно» (по словам М. Вебера). Как справиться с этой бесчеловечной неизбежностью? В католицизме жизнь чело-

века делится на мирскую и религиозную, которая и есть спасение души через освобождение от мирских пут. Для этого существовали ограничения разного рода: посты, подаяния, милостыни. То есть усердие в церковной жизни перекрывало все грехи мирской. В кальвинизме сам мир – это церковь, мирская жизнь – служение Богу, а путь к спасению души есть усердие в мирской жизни, согласно ее нормам и требованиям. Отсюда есть два следствия: во-первых, церковь как организация, ее атрибутика, культ излишни; во-вторых, мир становится проще, прямее, рациональнее, поскольку происходит освобождение его от магии и суеверий. Исходя из догмата о предопределении, выход был возможен либо верой в свое избранничество, либо погружением в деятельность, которая могла бы компенсировать все сомнения и колебания. Такая деятельность не могла быть связана с добрыми религиозными делами, она формировалась в мирском значении – профессионализм. В протестантском сознании работа – это священный долг верующего человека. Призвание исходит сверху от Бога, священный долг – максимальное усердие в своей социальной и профессиональной роли. Поэтому рациональная организация собственного дела, ведущая к наибольшей эффективности своей работы, максимизация результата деятельности есть рациональная организация спасения собственной души. Это и стало основанием понятия мирской аскезы как основной черты зарождающегося капитализма. Мирская аскеза – это применение энергии всех жизненных сил в профессиональном труде; здесь отдых от труда, радости жизни суть уклонение от долга. С точки зрения протестантизма мирская и священная жизни едины, и сама мирская жизнь есть служение Богу, а путь спасения – усердие в мирской жизни. Человек славит Бога своим существованием, своей судьбой.

Как и классическое католическое христианское учение, протестантизм игнорирует идею социального (т.е. светского) воспитания. Религиозно-философская доктрина Реформации отрицает мистическое значение Церковных Таинств (в первую очередь

причастия) и «добрых дел» как необходимых условий спасения души; Лютер признавал главным таким условием личную веру человека. Такая вера должна была быть основана на знании Писания, т.е. Библии. Отрицание священства в прежнем его понимании означало, что: священник не есть обязательный посредник между человеком и Богом; клирик не есть единственный толкователь христианского учения. Отсюда делался вывод, что каждый человек может не только читать, но и объяснять Библию на основании собственного разума, который следует приучать к самостоятельному мышлению. Таким образом, главная цель жизни христианина – спасение души – в протестантизме во многом зависела от самого человека, его личности, и интерес к этой личности значительно повышался.

С другой стороны, несмотря на то, что учение о предопределении отрицало возможность и важность какого-либо внешнего воспитания (судьба каждого предопределена заранее, и никакое воспитание, тем более социальное, тут помочь не в состоянии), получить подтверждение своей праведности и в этой, земной жизни возможно добродетельным поведением, приверженностью к делам церковной общины, успехами в профессиональной деятельности и т.п. Тем самым во взаимоотношениях индивида и общества доминирующими становятся внешние, нормирующие функции общины, т.е. способы регуляции поведения человека оказываются социальными, в том числе и в процессе обучения и воспитания.

**Социально-личностная направленность воспитательных взглядов в эпоху Возрождения.** Особую роль в развитии социально-педагогических взглядов сыграло Возрождение. Оставаясь в строгих рамках христианской идеологии, дававшей духовной жизни прочный религиозно-нравственный стержень, философия этого времени повернулась лицом к человеку, обратилась к идеалам античности, актуализируя идею гуманизма как признание ценности личности, ее права на самоутверждение. Но, утверждая

возрождение основных принципов античной культуры, философы-мыслители Ренессанса не могли игнорировать античное понимание человеческой сущности как социальной, т.е. человек как социальный мир, социальное существо, которое признает идеал высокой гражданственности. С другой стороны, как отмечает А.Ф. Лосев, для всей эстетики Ренессанса характерно и осознание некоторой беспомощности 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» [29]. Человек эпохи Возрождения в своих индивидуальных помыслах ощущал свою слабость и испытывал потребность в поддержке коллектива. Этот тезис уточняет И.С. Кон, говоря о том, что проблема самосознания средневекового человека очень тесно связана с проблемой самосознания своего места в обществе. Философия Возрождения актуализирует вопрос соотношения индивидуального и социального. Гуманистический идеал образованного человека включал в себя представление о человеке культурном, умеющим хорошо говорить, убеждать собеседника. Выдвигая в качестве главной задачи воспитание нового, более совершенного человека, философы-гуманисты прежде всего понимали его как общественное существо, готовое к социальной жизни. Гуманизм педагогических взглядов ставил в центр внимания нравственные аспекты воспитания, воздействие на ум, чувства, волю воспитанников. Социальный аспект образования выражался, во-первых, в стремлении содействовать более тесным связям человека с другими людьми. В условиях усиливавшегося разделения труда и возросшей социальной мобильности образование, по мнению гуманистов, было призвано, прежде всего, помочь человеку осознать свое призвание,

правильно оценить собственные силы, занять соответствующее место в обществе, т.е. способствовать социализации человека. Во-вторых, само образование воспринималось как социальная сила, способная решать социальные проблемы общества.

Провозглашая человека главной ценностью на Земле, гуманизм Возрождения видел и новые пути его воспитания. Идеал всесторонне развитой личности, выдвинутой еще в эпоху античности, был наполнен новым содержанием, соответствующим историческим потребностям и возможностям. Гуманисты обращают внимание на обстоятельства, в которых существует личность и которые будут либо способствовать, либо препятствовать ее самореализации. Это и общественно-политические условия, и господствующие нравы, и бытовая среда, наличие хороших учителей и т.д. Выдающиеся представители Возрождения, разрабатывая этот идеал, сами являлись его живым воплощением. Многие из них были одновременно поэтами, художниками, композиторами, философами.

В Италии, колыбели европейского Возрождения, где оно проявилось наиболее ярко, главным в формировании гармонической личности становится воспитание гражданина. Борьба итальянских горожан за независимость городов-республик пробуждала гражданское самосознание личности и развивала чувство патриотизма. Сторонники этих идей и представители так называемого «гражданского гуманизма» – Леонардо Бруни, Маттео Пальмиери, Лоренцо Валла – считали основной функцией воспитания формирование социально активной личности, действующей на благо общества, а очагом воспитания – семью. Такая направленность была характерна не только для итальянского гуманизма. Начиная с XV в., по мере распространения гуманистической идеологии в другие страны Европы, нравственность начинала рассматриваться, прежде всего, как способность к выполнению высокого долга гражданина общества. Идеал созерцания, свойственный ученым-схоластам, вытеснялся идеалом действия. Реали-

зацию гражданского долга гуманисты тесно связывали с трудовой деятельностью.

Педагогические проблемы рассматривались гуманистами в связи с идеей совершенствования общества. Они считали, что с помощью воспитания можно переделать мир, искоренить общественные пороки. В этом они были продолжателями взглядов Платона. Некоторые из них возлагали надежду на сильную личность и разрабатывали программу воспитания идеального правителя, другие подходили к проблеме более радикально, предлагая модели «наилучшего государственного устройства», при котором только воспитание, труд и образование давали людям привилегии в обществе. Ранние утопии Т. Мора («Утопия») и Т. Кампанеллы («Город солнца»), связывали проблемы воспитания с идеей совершенствования общества. Они высказывали мысль о том, что гармоническое развитие человека должно осуществляться не изолированно, а в коллективе, и с этой целью необходимо объединение людей на новой социальной основе. В педагогику гуманизма Т. Мор вносит убежденность в неразрывной связи индивидуального развития и коллективного бытия. «Центральная идея гуманистических воззрений Т. Кампанеллы заключается не в отделении личности с её индивидуальными желаниями и запросами, а в философском образе жизни общиной», – отмечает Н.Д. Соколова [30].

И.Н. Андреева, анализируя социально-педагогический потенциал идей философско-литературных произведений раннего социал-утопизма, обращает внимание на то, что в понимании сущности «правильного», общественного воспитания Т. Мора и Т. Кампанеллы просматривается преемственность античного понимания социальности и социального развития человека, а также влияние христианского мировосприятия [31]. Вслед за Платоном и Аристотелем Т. Мор полагал, что рациональным путем, за счет разумных законов и правильно организованного воспитания (даже без божественной помощи), удастся полностью изменить несо-

вершенную человеческую природу и, как следствие, создать идеальный общественный строй. Некоторый отход от платоновской и даже аристотелевской педагогических концепций проявлялся в том, что он не предлагал чисто принудительного общественного воспитания, совершенно отрицавшего 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. Подобное понимание сущности воспитания было навеяно христианским мировосприятием, которое продолжало доминировать в Европе в XVI – XVII вв.

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

Традиция платоновского «Государства», возрожденная Т. Мором, нашла продолжение у Т. Кампанеллы в «Городе Солнца». Отмечают, что философские взгляды его были весьма последовательными, эклектичными, с одной стороны, при доминировании тенденции к универсализму, господству одной абсолютной идеи, не допускавшей никаких отклонений – с другой. Это сказалось и на социальных воззрениях Кампанеллы, считавшего, что надо стремиться к созданию единого всемирного государства с неизменными идеальными законами и полным подчинением личных интересов общественным.

Развивая и доводя до крайностей идеи Платона и некоторых других античных философов, Кампанелла решил, что основой

«идеальной» социальной модели должно стать полное отсутствие частной собственности на что-либо. Обеспечить гармоническое состояние этого государства Кампанелла предполагал несколькими путями: искусственной селекцией детей, общественным воспитанием, совершенными законами и угрозами жестоких наказаний. Социальное воспитание было исключительно государственным, поскольку семей не предполагалось вообще. «Вскормленный грудью младенец передается на попечение начальников», – писал Кампанелла [32]. И в дальнейшем дети полностью находились на попечении государства и под его надзором. Обучение и воспитание их проводилось организовано, причем учили и конкретным ремеслам (по собственному выбору детей), и «отвлеченным наукам» (в том числе «метафизике», т.е. философии), и спортивным упражнениям, а мальчиков, как рекомендовал Платон, брали на войну. В зависимости от проявленных успехов каждый определялся к какому-либо виду работ или получал чиновничью должность.

Эффективность такого воспитания, состоящего из прямых наставлений в нравственности и добрых примеров старших, по мнению Кампанеллы, должна была быть очень высокой. Косвенное общественное 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.

Важно, что индивидуальный аспект воспитания, обучения, отстаиваемый философами и педагогами Возрождения, не противопоставлялся социальной идее в воспитании. Эразм Роттердамский рассматривал, например, образование как форму развития человека, форму его бытия, без которой невозможна сама его жизнь. С развитием образования Э. Роттердамский связывал возможность реформирования и общества, и церкви. Связь индивидуального и социального проявлялась в ориентации образования на связь с жизнью. Социальное воспитание приобретает характер

реалистического воспитания. Об этом, например, говорит М. Монтень: цель воспитания – умение общаться с людьми своего круга; воспитание как общественное влияние, направленное вхождение в сословную группу. «... У него уже ясно намечается и социальная цель, и социальное средство воспитания: воспитание для общества – для тех кругов его, к которым принадлежал воспитанник» [33]. Главный воспитательный момент состоит именно в усилении его социальной стороны: воспитание для общества, для тех его кругов, к которым принадлежал воспитанник, через общественное влияние.

Под влиянием этих идей складывается иное представление о содержании воспитания. Оно становится более прагматичным и ориентируется на социальные цели: важно уметь читать, писать и т.д. Так, например, из требования знания текста Писания вытекало, что каждый человек должен самостоятельно прочесть Библию, для чего всем детям, независимо от их социального положения, нужно учиться грамоте. Этот тезис стал основным в концепции о необходимости всеобщего начального образования. Требование о правильном, добродетельном поведении человека усиливало значимость воспитания социально приемлемого в рамках церковной общины поведения, хотя основными средствами такого воспитания объявлялись индивидуализация обучения и изоляция ребенка от дурных влияний общества. В дальнейшем эти идеи наложили свой отпечаток на формирование различных педагогических подходов, как лично-ориентированных (Дж. Локк, Ж.–Ж. Руссо и т.д.), так и социально-ориентированных (И. Песталоцци и др.). Реформация приблизила христианство к человеку, в значительной степени прагматизировала его, признав выполнение долга мирской жизни и профессиональной деятельности высшей нравственной задачей человека.

На протяжении длительного времени педагогика вообще и ее социальное направление развивались под влиянием и в тесной взаимосвязи с философским осмыслением вопросов социального

и индивидуального в развитии и роли воспитательных воздействий в социальном становлении человека.

### **3.3. Вопросы и задания**

1. Покажите взаимосвязь философского учения Платона и обоснование идеи общественного воспитания.

2. Каким образом воззрения Платона повлияли на дальнейшее развитие социального направления в педагогике?

3. Как христианское понимание человека и его места в мире определяло социальное развитие человека?

4. Что общего и в чем различие в понимании общественного характера воспитания в католическом и протестантском вариантах?

5. Под влиянием каких условий сформировалось понимание общественного воспитания у социалистов-утопистов эпохи Возрождения?

6. Сравните сущность общественного воспитания в античном понимании и во взглядах социалистов-гуманистов эпохи Возрождения.

### **3.4. Темы для докладов**

1. Социальный контекст воспитания во взглядах Ш. Монтескье.

2. Идеи Э. Роттердамского: проблема социального и индивидуального в развитии человека.

3. Протестантская этика о роли воспитания.

4. Общественное воспитание в концепции Аристотеля.

### **3.5. Литература**

#### **Основная**

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

2. *Василькова, Ю.В.* Социалисты - утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М., 1989.

3. *Жураковский, Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М., 1963.

4. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М., 2003.

5. *История социальной педагогики: хрестоматия-учебник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой.*—М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С.25 – 37, 134 – 150, 163 – 181.

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

7. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания. Ликург // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1981.

#### Дополнительная

1. *Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т.* – М., 1994.

2. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова.* – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

3. *Корзо, М.А.* Образ человека в проповеди XVII века / М.А. Корзо. – М., 1999.

4. *Малькова, З.А.* Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М., 1983.

5. *Меньшикова, В.М.* Педагогика Эразма Роттердамского. Открытие мира детства. Педагогическая система Хуана Вивеса / В.М. Меньшикова. – М., 1995.

6. *Монтескье, Ш.* Избранные произведения / Ш. Монтескье. – М., 1995.

7. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / под ред. К. Салимовой. Ч.1. – М., 1989. – Гл. 1, 3; Ч. 2. – М., 1989. – Гл. 3, 6.

8. Человек античности: идеалы и реальность / сост. В.И Исаева, И.Л. Маяк. – М., Маяк, 1992.

## Т Е М А 4

### Развитие социально-педагогической практики (с античности до XVII в.)

#### 4.1. Программа

*Социально-педагогическая практика античности: афинская и спартанская модель. Христианская практика помощи, ее педагогический потенциал. Школа как институт социализации. Социально-воспитательная практика эпохи Возрождения. Социальные основы педагогической деятельности протестантских общин.*

**Основные понятия:** *благотворительность, милостыня, нищий, гуманизм, гимназия, эфебии, педагог.*

#### 4.2. Рекомендации

*Развитие социально-педагогической практики было связано с социальными проблемами общества, традициями воспитательной практики разных стран, педагогической рефлексией вопросов социального становления личности. В рассмотрении темы важно определить основные компоненты социально-педагогического процесса в указанный хронологический период: цели, задачи, содержание формы и методы социально-педагогической деятельности, а также обратить внимание на вопросы:*

*Какие социальные институты участвовали в социальном воспитании в античном обществе?*

*Каково содержание античного образования, как оно способствовало реализации социальных целей?*

*Как меняются институты социализации и их учет в воспитательной практике?*

*Какова роль школы в социализации человека в Средние века и в эпоху Возрождения?*

*Каковы педагогические аспекты христианской благотворительной практики?*

**Социально-педагогическая практика античного общества.** Античное воспитание определялось своеобразием античного общественного устройства и носило ярко выраженный общественный характер. Л.Д. Синицкий утверждает, что социально-педагогическая практика античности складывалась на трех принципах: социальности, действенности и целостности [34]. Социальный по преимуществу характер воспитания определялся свободным демократическим строем. Античный город-государство (полис) представлял собой коллектив полноправных граждан – земельных собственников, избравших городские власти. Полис обеспечивал эксплуатацию рабского труда, регулировал внутреннюю и внешнюю торговлю, стимулировал развитие ремесла и строительства за счет государства, устраивал празднества и театральные представления. Государственная собственность как таковая была невелика по размерам, и основной приток средств обеспечивался активным участием в общественной жизни самих граждан полиса. Они должны были жертвовать определенной частью своего имущества и времени в пользу города, что предполагало соответствующие установки в общественном сознании и воспитании. Уже в гомеровское время верховным органом является народное собрание, в котором каждый был полноправным членом, имея полную возможность принять живейшее участие в обсуждении вопроса и вынесении определенного решения. Благодаря этому народное собрание и явилось важнейшим общественно-воспитательным учреждением, вовлекая каждого в общественное дело, делая для каждого общее дело своим родным, кровным делом, прививая убеждение, что общее решение, в котором каждый принял посильное участие, является для всех и каждого непререкаемым по своей обязательности.

Религиозный момент не играл существенной роли в жизни грека, а религиозная санкция заменялась для него общественной, особенно в области конкретной морали, так как античное госу-

дарство простирало свою власть и на область личного поведения. Но это нисколько не мешало свободному развертыванию личности. Общество всегда и везде было на первом плане. О своих трудах для всех – прошлых, настоящих и будущих – поют на общественных празднествах, состязаясь друг с другом, хоры старцев, зрелых мужей и юношей. Интересами всех руководствовались не только при вооруженных столкновениях, но и при мирном соперничестве – в общественных играх. В интересах всех направлялось и все воспитание.

Идеальные герои греческого эпоса: Геракл, совершающий труды и подвиги ради людей; Гектор, защищающий родной город от врагов; Ахилл, для которого вечная слава и память потомков важнее спокойной и безопасной жизни; неутомимый скиталец Одиссей, преодолевающий все препятствия на пути к родной Итаке, – это личности, своими делами утверждающие 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, готовность пожертвовать многим ради его интересов и благополучия. Изучение гомеровских поэм, музыки (игра на лире, пение, танцы) и занятия физическими упражнениями составляли основное содержание традиционного образования в архаический период греческой истории. В архаическую эпоху происходит становление полиса и связанной с ним системы воспитания. На смену колесницам и отдельным поединкам знатных воинов приходит фаланга, действовавшая в сомкнутом строю и представлявшая гражданский коллектив полиса на поле боя. Крестьяне и новые торгово-ремесленные слои населения утверждают свои политические права в борьбе с родовой аристократией. Неотъемлемой частью их является право на связанное с полисными традициями воспитание, которое раньше было достоянием отдельных аристократических семей. В этих условиях с VII в. до нашей эры распространяются школы: индивидуальное

образование сменяется коллективным. Школы не только обеспечивают возросшие потребности общества в образованных людях, но и становятся важным средством приобщения подрастающих поколений к полисной идеологии.

Другая, весьма характерная для эллинского воззрения черта – это действенный, динамический принцип воспитания, необходимость воспитания человека дела. И достигалась эта цель опять-таки действенным путем. Всего определеннее проводилось это в спартанском воспитании, создавшем настоящие воспитательные коммуны.

Спарта представляла собою вооруженный лагерь, расположенный среди покоренных народностей, раз в 30 численно превышавших победителей. Нужно было все время быть настороже, нужно было, чтобы все были закаленными, стойкими воинами, находчивыми, храбрыми, беззаветно преданными целому. Создание таких граждан путем воспитания становилось для государства вопросом самосохранения, и оно неизбежно должно было взять это дело на себя. Воспитание велось по общей системе и под надзором одного верховного для всего государства воспитателя – педонома. Чтобы создать людей исключительного общественного унастроения, свободных от всяких индивидуалистических наклонностей, детей с 7 до 18 лет воспитывали в школах-общинах, представлявших полную организацию всей жизни мальчиков и подготавливавших их к сходной жизни в общественных ячейках в будущем. Мальчики здесь жили все время, спали в общих бараках, ели за общим столом, отчасти добывали провизию для этого стола, совместно охотились, совместно участвовали в «хорее» (плясках) при религиозных празднествах, вместе учились, посвящая время главным образом физическим упражнениям. Та же общая жизнь в бараках и обед за общим столом продолжались и после 18 лет, когда юноша переходил в специальную военную школу эфебов, и когда после этого он еще на 10 лет

привлекался непосредственно к военному делу, и даже после 30 лет, когда он становился полноправным гражданином.

В школе воспитанники разбивались на небольшие разновозрастные группы, находившиеся под непосредственным руководством старших мальчиков и юношей, занимавшихся главным образом моральной тренировкой и укреплением общественно-нравственных воззрений порученных им воспитанников. Мальчики находились под непосредственным руководством взрослых людей, которые наблюдали за их занятиями гимнастикой, а также развивали их понятие о чести, развивали их способность к «лаконическим» ответам. Были и индивидуальные влияния отдельных взрослых людей, бравших на свою полную ответственность какого-либо из мальчиков и устанавливавших с ним самые тесные дружеские отношения. Этот личный элемент вносил теплую струю в суровую систему тренировки, поставившей своей главной задачей развитие человека дела и мудрых суждений: и то и другое свойство требовалось для воина и гражданина.

Воспитание носило резко выраженный социальный характер, так как готовило беззаветно преданных целому и умело выполнявших общественно значимые задачи людей, готовило в ясно очерченных и определенных общественных ячейках, представлявших сколок той же жизни, какую нужно было вести каждому впоследствии. Носило воспитание и, несомненно, действенный характер, так как все приобреталось непрерывным упражнением на деле и на тех функциях, какие приходилось затем выполнять. Наконец, оно создавало полную гармонию между общественными требованиями и личными тяготениями, полную гармонию всего душевного и физического склада, цельность характера.

В связи с другими жизненными требованиями несколько по-иному расценивались в Афинском государстве отдельные воспитательные элементы, создавались и иные свойства характера, но сохранялся тот же социальный и динамический характер воспита-

ния, та же цельность и гармония его. И все это достигалось такими, казалось бы, простыми средствами, как музыка и гимнастика.

Связывались воедино в афинском воспитании и интеллектуальный, и эстетический, и физический, и моральный элементы — красивая, добрая, разумная и добродетельная жизнь составляла одно неразрывное целое. Моральный момент, помимо общего строя школьного воспитания, усиливался еще и влиянием взрослого «вдохновителя», существование которого в Афинах не было таким неизменным правилом, как в Спарте, но было и здесь очень распространенным явлением. Наряду с влиянием отдельных друзей из взрослых мальчики подвергались воспитательному влиянию и всей совокупности взрослых посетителей, которые постоянно бывали и в палестрах, и в гимназиях. Мальчики могли не только получать прямые указания относительно физических упражнений, но и вслушиваться в те философские и политические разговоры, какие вели старшие между собою. Как жизнь врывалась в стены школы и тем более подчеркивала и социальный, и динамический характер афинского воспитания, так и одним посещением школы не ограничивалось воспитание мальчика, он жадно впитывал в себя все воспитательные влияния народной площади, театров, общественных игр и празднеств. Еще большим было непосредственное влияние жизни на учеников государственных гимназий (16 – 18 лет) и на эфебов (18 – 20 лет). Последние получали свое воспитание в лагере, но принимали также живейшее участие в религиозных церемониях и общественных играх. И «гимназисты», и эфебы уходили уже из-под влияния «педагога» — того воспитателя, дядьки, который водил их в школу, но находились под присмотром государственных чиновников — педотриба и софрониста, из которых первый должен был следить за физическими упражнениями, а второй за нравственностью юношества. Гимназия брала на себя непосредственно лишь физическое воспитание юношества, интеллектуальное и нравственное воспитание оно получало путем общения со взрослыми людьми,

путем участия в прениях на площадях, участия в разговорах на пирах, путем посещения театральных представлений или зала судебных заседаний.

Здесь жизнь в полном смысле слова делалась участницей воспитания, и чем дальше, тем эта жизнь становилась все более полной и интересной. Правда, не всегда она текла совершенно спокойно, не всегда она давала одни положительные влияния. Античность стала рассматривать общественное воспитание как основной способ формирования личности во имя не только сохранения, но и преобразования общества.

**Социальное воспитание в эпоху средневековья.** В начале I тыс. н.э. коренным образом меняется социокультурная ситуация, когда на смену рабовладению приходит феодализм, а духовной доминантой жизни становится христианство. Христианское понимание человека, учет традиций воспитания раннехристианских общин, в которых контакт между учеником и учителем не ограничивался школой, а охватывал сферы повседневной жизни (по образу отношений между Иисусом и его учениками) – все это сформировало основы христианской педагогики.

Практика социального воспитания эпохи средневековья и Возрождения сильно отличалась от тех идей, которые провозглашались в философских трактатах. Сословно-корпоративное устройство средневекового общества предполагало наличие большого количества субкультур, групповых обычаев, традиций, норм воспитания, способов и методов обучения подрастающего поколения. Система образования подразумевала сословный уровень, в котором выделялись крестьянские, рыцарские, монашеские составляющие, и корпоративный уровень, который ориентировался на обучение и воспитание ремесленников, купцов, ученых и т.д. Для женщин было предусмотрено только домашнее обучение, которое осуществлялось под строгим присмотром матери или же в монастыре.

Практика социальной педагогики в это время складывалась в условиях господства семейного и общинного воспитания. Усвоение социальных норм начиналось с самого рождения. Средневековая деревня жила в аграрном циклическом ритме с чередой сменяющих друг друга поколений, вовлечения детей в процессы жизнедеятельности. Дети являлись частью окружающей природы, всеобщих процессов рождения, взросления, старения и умирания. Они воспитывались на идеалах мифов и легенд, где люди с раннего детства совершают героические поступки. Идеалы христианского деревенского воспитания стали основой для создания рыцарской культуры. Собственно педагогическая деятельность раннего средневековья совмещалась с духовной, светской или военной службой. Практическая направленность обучения выражалась в формировании страха как начала премудрости. Мудрецы средневековья считали, что многознание – суетное любопытство, а главное состоит в неспешном и вдумчивом диалоге с божественно устроенным миром, с самим Богом. Строгость в обучении формировала уничтожение гордыни и приобретение опыта постижения христианской истины почитания и следования Господу. Человек должен стремиться к отрешению от страстей, порочных желаний и помыслов. В первых христианских школах готовили лишь к таинству крещения, полностью игнорируя мирские знания. Отсюда – катехитический (вопросно-ответный) метод обучения. Религиозность, построенная на незыблемой священной традиции, предполагает некритичное отношение к обычаям, жесткое соблюдение всех канонических правил и норм поведения. Средневековье выработало модель авторитарного патриархального воспитания, опиравшегося на традицию, авторитет, волю. Смысл средневекового образования сводился не к овладению суммой знаний, а к построению самого себя по образу Божию. Основным способом становилось ученичество: ученичество у Бога (монах, священник, послушник), ученичество у мастера (ремесленник, ученый, военный), ученичество в семье. Особенно

оно было принято в семьях торговцев и ремесленников. В ремесленной и торговой среде этот вид образования осуществлялся следующим образом: мастер брал к себе в обучение одного – двух учеников за определенную плату. Об умении мастера учить судили представители ремесленного или гильдейского цеха. Выучка у мастера давала возможность ученику по прохождении полного курса, продолжавшегося от 2 до 6 и более лет, работать подмастерьем до тех пор, пока он не заработает себе средств на открытие собственной мастерской. Таким образом, основное содержание воспитания сводилось к освоению опыта жизнедеятельности, т.е. организации социализации.

Школы также имели ученический вид, так как отсутствовала строгая система и ученики перенимали знания и умения у учителя в непосредственном учении. Однако на протяжении всего средневековья школа способствовала социальному продвижению людей даже низкого происхождения. Вместе с тем образование служило и средством укрепления установившегося государственного и церковного порядка.

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

Постепенно церковь использует милосердные принципы жизни для сохранения социального мира и сглаживания социальных противоречий. Ценным является то, что апелляция к милосердию существовала не только на уровне проповеди, но и в реальной практической деятельности. Прежде всего, через распространение милостыни, а также создание отдельных убежищ для нуждающихся. Одни из самых ранних и известных – убежища для престарелых, госпиталь, странноприимный дом, богадельня

для слабых, увечных и сирот, открытые в IV в. н.э. в Малой Азии Св. Василием Кесарийским. Например, богатые христиане как частные лица устраивают учреждения помощи. Известно, что в Константинополе были построены ксенодохии (странноприимные дома) Евбула, носокомии (больницы) Симеона Странноприимца. Помимо заведений такого профиля, существовали приюты для сирот, для престарелых. Их организация, финансирование осуществлялись непосредственно церковью. Источником для существования этих учреждений стали как частные пожертвования, так и церковные доходы. Будучи крупнейшим собственником, церковь открывает специальные учреждения помощи отдельным категориям нуждающихся. Судя по источникам, первые воспитательные дома для брошенных детей появились при церквях в IV в. в Кесарии (Малая Азия) по инициативе епископа Василия Кесарийского. В 787 г. Подобное учреждение открывается при соборе в Милане. Долгое время оно оставалось единственным в Европе, и лишь к XIV в. число воспитательных домов возрастает до 30. Эти учреждения занимались не только уходом за детьми-сиротами, но вели профилактическую работу: помогали матерям, предупреждая отказ от ребенка, передавали детей в семьи, преимущественно крестьянские, осуществляли контроль за их воспитанием. И в дальнейшем многие детские приюты возглавлялись священнослужителями.

Наиболее активными участниками этого процесса становятся средневековые монашеские ордена – сообщества людей, добровольно обрекающих себя на безбрачие и отречение от всех благ мира, подчиняющихся уставу и имеющих своей целью служение идеалам, достижимым лишь путем самоотречения и удаления от мира. Как особое учреждение христианское монашество появилось в IV в. н.э. В VI в. происходят изменения в монастырских уставах, которые закрепляют основные обеты: нестяжание, целомудрие, повиновение и постоянство; значительное место было отведено также физическому труду и чтению.

В XI – XIII вв. монашеские ордена разделились на традиционные и обновленные. К первой группе относят ордена бенедиктинцев, доминиканцев, кармелитов, которые занимались в основном служением Богу молитвой, проповедью, соблюдением обетов. Вторую группу составили ордена тамплиеров, антонингов, иоаннитов, которые занимались практической деятельностью по уходу за больными. В целом католические ордена, по мнению Л.П. Карсавина [35], имели «специализацию» – оказание помощи отдельным категориям. Так, иоанниты и лазаристы поддерживали больных, беггарды и алексиане – умирающих, трентории специализировались на выкупе пленных и т.д. Таким образом, благотворительная деятельность, осуществляемая церковью, формировала содержание и формы адресной помощи.

Церковь считала обязанной себя по велению Божьему защищать бедняков, вдов и сирот. Это проявлялось в решениях соборов – вселенских и поместных. Так, постановления Эльвирского собора 306 г. и Антиохийского собора 341 г. дали право епископам распоряжаться имуществом церкви по своему усмотрению на нужды благотворительности. В результате этих и других постановлений до четверти церковных доходов употреблялось на культовые и благотворительные цели. Активная благотворительная деятельность церкви способствовала решению социальных проблем средневековой Европы, таких как голод, эпидемии. Страх голода, свойственный человеку, объясняет то, что практически все чудеса святых католической церкви связаны с едой, начиная с манны небесной (например, чудо св. Бенедикта, св. Якова и др.), объектом всех чудес являлся хлеб. Одной из неукоснительных забот церкви становилась обязанность кормить голодающих, одевать их и предоставлять временное прибежище. В каждом крупном аббатстве имелись службы раздачи милостыни и оказания гостеприимства, а также два специальных должностных лица, несших эти послушания.

В период позднего феодализма и зарождения раннебуржуазных отношений соотношение между церковью и государством

в ведущих европейских странах принципиально меняется. В конце средних веков церковно-монастырская система благотворительности становится все менее регулируемой, появляются толпы профессиональных нищих. Положение ухудшили эпидемии бубонной чумы, обострившие социальные проблемы. Толпы нищих представляли серьезную опасность для общества. Церковь уже не могла самостоятельно заниматься благотворительностью. Возникла потребность в создании новой системы призрения, законодательно регулируемой государством.

**Гуманистический характер социального воспитания в эпоху Возрождения.** С развитием производительных сил в Европе с начала XIV в. формируется новое мировоззрение, получившее название гуманистического. В Италии, колыбели европейского Возрождения, где оно проявилось особенно ярко, главным в формировании личности становится воспитание гражданина. Первые шаги в практическом осуществлении программы гуманистического воспитания нового типа были предприняты в 20-е годы XV в. талантливыми итальянскими педагогами Витторино да Фельтре и Гуарино Гуарини. Витторино была создана придворная школа, вошедшая в историю как «Дом (школа) радости». Но и до этого он имел опыт учительствования. В Венеции и Падуе он занимался с богатыми, а на полученные деньги обучал бедных, но талантливых детей. Когда его пригласили к себе домашним учителем маркиза Гонзага, В. Да Фельтре согласился. Гуманисты верили в идею, что благом для общества будет воспитание достойного государя. В Мантуе была организована школа интернатного типа. В ней кроме детей мантуанского герцога, на чьи средства она содержалась, и других детей знати, учились еще свыше сорока неимущих учеников. Учитель кормил их за свой счет, руководствуясь принципом равных (соответствующих способностям) возможностей в получении образования. Воспитанники находились под постоянным контролем, беспрекословно подчиняясь внутреннему порядку. Наказание применялось только за не-

послушание, лесть, дерзость или лень. В школе обучались как мальчики, так и девочки, что само по себе было новшеством для того времени. В школе формировался дух дружбы, любви, заботы и взаимопомощи.

Витторино да Фельтре был уверен, что лучше предупредить, чем исправлять проступки. Он считал, что важнее нравственно правильно жить, чем хорошо учиться. Дурной человек никогда не станет настоящим ученым. Это была школа воспитания, она не имела профессиональных целей. Помимо образовательных дисциплин было много физических упражнений и игр. Витторино да Фельтре сам сделал себя сильным и здоровым с помощью спортивных занятий. Большое значение уделялось религиозному воспитанию. Но это было не схоластическое изучение Закона Божьего, это было практическое благочестие. В детях воспитывали трудолюбие, умение выносить трудности, презрение к пустым удовольствиям и бездействию, уважение к старикам и почитание родителей, учили строить человеческие отношения со сверстниками.

Основную цель школы Витторино видел в том, чтобы заложить такой фундамент общей культуры, который в дальнейшем позволил бы воспитанникам самостоятельно овладеть специальными предметами. Умение самостоятельно овладевать знаниями гуманисты ставили во главу угла. Главную воспитательную задачу педагог, разделяя взгляды «гражданского» гуманизма, видел в подготовке достойных граждан страны. По воспоминаниям его знаменитых учеников, он заявлял, что даже обладающий феноменальными способностями человек не вправе назвать себя просто юристом, врачом, филологом, если он не сознает своих общественных обязанностей. Для нужд школы Витторино да Фельтре просил деньги у богатых горожан. Он помогал бедным, бесплатно содержал их в учреждении, кормил, одевал. Символом школы стал пеликан, который, согласно легенде, раздирает себе клювом грудь, чтобы накормить птенцов.

Близкой по гуманистическому духу, но принципиально отличающейся по подходу к содержанию образования, явилась частная школа в Ферраре, куда был приглашен для преподавания педагог высочайшей культуры Гуарино. Он, как и Витторино, потребовал от маркиза, владельца школы, права обучения в ней не только наследника, но других мальчиков. Девочки в его школе не обучались. Педагогическая цель Гуарино состояла в том, чтобы подготовить своих питомцев к их будущей профессии, что отличало его от Витторино. Поэтому при обучении каждого ученика он делал акцент именно на тех предметах, которые будут необходимы в избранной данным учеником профессиональной деятельности.

Не менее значимой фигурой общеевропейского гуманистического движения в формировании научного педагогического знания был испанский философ, психолог и педагог Хуан Луис Вивес. В попытке создать опытную науку Вивес обосновал философскую концепцию, предвосхитившую учение Фрэнсиса Бэкона. Природа, по его мнению, может быть познана только экспериментальным путем, посредством наблюдений и опыта. Точно так же познается и природа человека. Многолетняя деятельность Вивеса в качестве школьного учителя и преподавателя университетов во Франции и Англии позволила выдвинуть ряд важных для педагогической прогностики положений, изложенных в его сочинении «О науках». Вивес первый из гуманистов обратил внимание на появление в тот период так называемых «школ для бедных», функционировавших при работных домах, где детям давали азы грамоты. Готовя учебную программу для этих школ и проект их финансирования, Вивес понимал тщетность такой попытки избавить народ от обнищания, но его представления о школах для бедных были значительно прогрессивнее. Вслед за Италией гуманистическое движение распространяется во Франции, Германии, Нидерландах.

**Общественный характер воспитания в практике протестантского воспитания.** С целью массовой пропаганды своего

религиозного учения деятели Реформации приложили значительные усилия для организации народного школьного воспитания, стремясь посредством его распространить свои идеи. Идеологи Реформации провозгласили лозунг всеобщего элементарного обучения для детей всех сословий, что привело к расширению сети учебных заведений. Для содержания школ и обеспечения бесплатного обучения использовалось церковное имущество, секуляризованное в процессе Реформации, и частные пожертвования. В церковные уставы включались пункты, касающиеся школьного дела, в частности регулирование часов занятий, составление программы обучения и воспитания, разработка структуры уроков. Обучение в школах проводилось на родном языке, что в значительной степени упрощало усвоение грамоты детьми. Не осталась без внимания реформационного движения, нуждавшегося в образованных служащих и красноречивых проповедниках, и средняя школа.

Идеи для преобразования школы черпались из практики обучения и воспитания так называемых братств. Формально светские организации, не связанные официально с церковью, католические братства (а вслед за ними протестантские секты, такие как движение анабаптистов Германии, Швейцарии, Нидерландов начала XVI в. и другие), имели общее имущество, совместное питание, работу, одинаковую одежду; проповедовали идеалы христианского коммунизма; одну из важнейших своих задач видели в воспитании детей и распространении образования. Педагогическая практика протестантского сектантства – утверждение общественного характера воспитания. Принятое в общинах воспитание включало умение коллективно работать и уважение к физическому труду. Большая забота проявлялась о здоровье членов общин и их отдыхе.

В общинах моравских баптистов воспитание было организовано и регламентировано, как в общественном производстве, которое осуществлялось на основе крупных мануфактур. Ребе-

нок, как только его отнимали от материнской груди, поступал под присмотр «сестер» – членов общины, в возрасте 5 – 6 лет отправлялся в школу, где его учили чтению, письму, счету, Библии и катехизису. Затем следовала профессиональная подготовка в той области, где ребенок проявлял наибольшие способности. В общинах чешских братьев была создана школьная система, состоявшая из начальных школ, где преподавались чтение, письмо и религия, низших братских школ, где наряду с углубленным начальным образованием преподавалась латынь, и высших братских школ – «гимназий», которые пользовались широкой известностью и давали своим выпускникам знания, позволявшие им продолжать обучение в университете. Так же, как и у других сектантов, образование чешских братьев было всеобщим, т.е. в той или иной степени охватывало всех членов общины вне зависимости от социального положения. Из общины «Моравские братья» в Чехии вышел Я.А. Коменский.

В рамках одной из крупных католических организаций XV в. «Братьев общей жизни» был создан ряд школ, наиболее известными из которых стали французская школа в Льеже и голландские в Эволле и Девентере (выпускниками последней были Н. Кузанский, Э. Роттердамский и другие представители эпохи). Если начальная школа решала простейшую задачу – научить читать и понимать Библию, то перед средней школой стояла задача более серьезная – с помощью хорошо организованной системы образования и воспитания подготовить кадры интеллигенции и квалифицированного чиновничества, готовые служить интересам протестантской Германии. В период Реформации в Англии на светские средства и церковные пожертвования образовалась широкая сеть школ, в основном для неимущего населения городов и сельских приходов, под названием «паблик скулз».

### 4.3. Вопросы и задания

1. Сравните организацию общественного воспитания в афинском и спартанском обществе.
2. Докажите, что школа в средневековье носила социальный характер.
3. Выделите причины усиления социальной функции воспитания по мере развития общества.
4. Раскройте основные направления социально-педагогической практики.

### 4.4. Темы для докладов

1. Социальные функции школы в период Средневековья и Реформации.
2. Благотворительная деятельность церкви и ее социально-педагогический смысл.
3. Социализация человека в античности и в период Возрождения: общее и отличие.
4. Формы и методы социального воспитания в христианской педагогике.

### 4.5. Литература

#### Основная

1. *Андреева, И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. *Жураковский, Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М., 1963.
3. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М., 2003.
4. *История социальной педагогики: хрестоматия-учебник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Га-*

лагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С.25 – 37, 134 – 150, 163 – 181.

5. *Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев – М., 2003.*

6. *Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ликург // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М., 1981.*

#### Дополнительная

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

2. *Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М., 1983.*

3. *Культура Возрождения и средние века / редкол. Л.С. Чиколини и др. – М., 1992.*

## Т Е М А 5

### Формирование социально-педагогических подходов в России

#### 5.1. Программа

*Цивилизационные особенности России как объективная основа формирования социальных подходов к воспитанию: общинный образ жизни, православная идеология, специфический тип личности, ментальность, основанная на соборности; традиции русской философской мысли; традиционная направленность русской народной педагогики. Культуросообразность общественно-го воспитания на Руси. Социальный оттенок народного воспитания (братские школы, старообрядческие школы). Традиция попечительства, благотворительности и призрения как фактор актуализации социально-педагогических подходов в воспитании.*

*Допетровский период, связанный со стихийной социально-педагогической практикой. Социальный характер образовательных реформ Петра I.*

**Основные понятия:** *цивилизация, цивилизационный подход, «Домострой», «народная педагогика», традиция, Московский Воспитательный Дом, соборность, призрение, благотворительность, зазорные дети, народная педагогика.*

#### 5.2. Рекомендации

*Социо- и культуросообразность социальной педагогики выражается в том, что специфика содержания и форм социально-педагогической деятельности имеет цивилизационную основу. При изучении темы важно обратить внимание на следующие вопросы:*

- Какие факторы повлияли на формирование социальной направленности отечественной педагогики?*
- Какой идеал личности определяется народной педагогикой в России?*

- *В чем специфика российской цивилизации и как она повлияла на социальность отечественного воспитания?*
- *Решению каких социально-экономических, политических задач способствовала реформа образования Петра I?*

**Цивилизационная основа развития отечественной социальной педагогики.** Развитие социальной педагогики в России шло в общемировом контексте, но имело свои особенности, связанные с социокультурными особенностями развития России, истоки которых – в цивилизационном своеобразии страны. Любые попытки разработки в современных условиях эффективной социально-педагогической модели без учёта исторических, социально-политических, культурных традиций и закономерностей развития страны обречены на неудачу. Отказ отечественной истории от примата социально-экономических причин и революционно-классового подхода при объяснении исторического процесса, предполагает дополнить исторический анализ философским и культурологическим. В современном обществознании выделяют три базовых типа культуры, определяемых цивилизационным своеобразием. *Стационарный тип культуры* направлен на содействие сохранению устойчивости и стабильности цивилизации в целом. Стабилизирующую роль здесь выполняют традиции. Этот тип культуры свойственен всем восточным, первичным цивилизациям (египетской, индийской, китайской и т.д.). *Динамический тип культуры* характеризуется поиском новых идеалов, ценностей, которые обогащают цивилизацию, и критическим отношением к прошлым ценностям (как пример – западно-европейская цивилизация). *Адаптивный тип культуры* присущ вторичным цивилизациям, которые складываются на основе развитых обществ, обладающих устойчивыми культурными традициями. Это традиции приспособления личности к цивилизации, к собственным нуждам (сюда относят ближневосточную цивилизацию, а также Россию). Таким образом, цивилизация и свойственный ей

тип культуры оказывают влияние на образ жизнедеятельности, свойства характера людей, культурные ценности, в том числе – педагогическую традицию.

Г. Корнетов, анализируя данное понятие, обращает внимание, что в нем отражается система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами рамок ее реализации, содержание которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации. В самом общем виде здесь находят отражение механизмы социализации [36]. Базовые педагогические традиции, которые складываются в рамках великих цивилизаций, отражают стереотипы в решении проблемы соотношения личностно-индивидуального и общественно-коллективного начала в человеке. Различный тип культуры формирует различный тип личности, либо ориентированной на приоритет личностно-индивидуальных ценностей, либо на приобщение, в первую очередь, к общественным нормам. Это находит свое отражение в целях / результатах образовательной деятельности.

Специфика нашей истории связана с тем, что в России человек всегда согласует ритм своей жизнедеятельности с ритмами природы, приспособливает свою натуру к суровой среде. Именно это роднит нас с восточными обществами традиционного типа. Жизнь в непростых климатических и экономических условиях требует от человека реального, а не мнимого коллективизма, ибо одному не выжить. Уважение к опыту предков и национальному укладу становится действительным залогом выживания и развития национальной культуры, религии и языка. И в то же время российская культура отнюдь не гомогенна. Ей присущ скорее гетерогенный характер, а религиозная, национально-культурная система ценностей представляет собой сочетание двух великих цивилизаций – европейской и азиатской.

Известно, что Россия в целом не принадлежит ни Востоку, ни Западу. Ибо значение индивидуальности у нас не так велико и многогранно, как в европейской цивилизации; общинный же уклад и коллективистское сознание никогда не поглощали личность в России столь всецело, как в аутентичном азиатском обществе. При этом взаимодействие личности и общества в российской культуре вовсе не сводится к одному лишь их противостоянию или неразрывному единству. Патриархальная общинная среда формирует исключительно самобытный тип личности со специфической «не-европейской ментальностью». Философ Н.О. Лосский, исследуя самобытность русского народа, в числе основных его характеристик отмечает взаимосвязанные религиозность и доброту. Доброта русского народа «есть непосредственное принятие чужого бытия в свою душу и защита его, как самого себя» [37]. Искание абсолютного добра, свойственное русскому человеку, ведёт к признанию высокой ценности всякой личности. Именно в этом, по мнению Н.О. Лосского, коренится источник повышенного интереса русской интеллигенции к проблемам социальной справедливости и заботы об улучшении положения крестьян как наиболее обездоленного сословия. О гуманности и терпимости как основной черте славяно-русского типа писал Н.Я. Данилевский, разрабатывая оригинальную концепцию культурно-исторических типов. О социальном доверии и бескорыстии упоминает и Н. Гредескул.

Представители различных психологических школ дают различные названия доминирующему среди русских психологическому типу. Последователи психоаналитической школы З. Фрейда связывают этот тип с «женским» началом и в связи с этим обретение «жениха» рассматривают как ведущую функцию русского этноса. Н.О. Лосский, однако, возражал тем, кто приписывал русскому народу женственную природу. К.Г. Юнг и вслед за ним аналитическая психология относят русский психологический тип к интуитивно-чувственному, или «интуитивно-этическому» интроверту, сильной чертой которого является способность к пред-

чувствию, прежде всего, когда это касается сферы человеческого, слабой – отношения с объективной, материальной стороной мира. Функции конкретной деятельности и волевой мобилизации являются недостаточно сформированными, на уровне «ребенка» (по Э. Берну). Это приводит к преувеличению роли государства как старшего, способного решить все проблемы, хотя отношение к государству и государственности было неоднозначным, на что обращали и обращают внимание российские философы и историки (Н. Бердяев, Вл. Соловьев, И.А. Ильин и др.). Упование на государство сочетается с отчуждением от него. Государство, власть – это «они», а не «мы» (как отечество, страна). Такая установка предполагает восприятие государства в качестве внешней силы, не зависящей от индивидуума. «... Государственная власть всегда была внешним, а не внутренним принципом для безгосударственного русского народа; она не из него созидалась, а приходила как бы извне, как жених к невесте, – писал Н. Бердяев в «Философии неравенства» [38]. Подобная двойственность отношения человека к господствующему над ним государству глубоко въелась в ядро русского самосознания.

Исследуя противоречивый характер «русской души», в числе антиномий последней Н.А. Бердяев отмечает удивительную способность причинять страдания и одновременно сопереживать им. Отмеченное свойство нашей души связано не только с двойственной природой человека. Антиномия «русской души» необъяснима без учёта и понимания той особой роли общины и православия, которую те всегда играли на Руси. Культурно-ценностное мироощущение русского человека было, в целом и главным, мироощущением христианским. Христианское учение, взывало к человеколюбию, милосердию и бескорыстию, закрепляя тем самым нравственные приоритеты в повседневной жизни страны. Став основой цивилизационной ментальности, православие впоследствии определило собой и всё социокультурное развитие страны. По мнению П.А. Сорокина, основные черты русского сознания и все компо-

ненты русской культуры и социальной организации представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение установок православия с конца IX до XVIII вв. (по мнению А. Тойнби, российская цивилизация может быть квалифицирована как «православно-христианская»). Принятие православия и распространение на Руси соответствующих идей создавали прочную опору для наращивания культурного потенциала. «Если мы, русские, не окончательно варвары и скифы, то потому лишь, что через православную церковь, через Византию получили связь с преданиями античной, греческой культуры» [39].

Традиционная апелляция православия к общему сопереживанию, к идее коллективного движения к лучшему будущему, социальной справедливости наиболее тесно связана с общинным строем жизни. Община была не только хозяйственным объединением, но и первоосновой социальности и нравственности в России. Именно славянофилам, глубоким знатокам русской общины, принадлежит несомненная заслуга в её изучении, в осмыслении той роли, которую она играла в развитии всех социально-политических и культурных процессов 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» [40].

Особая открытость русского человека по отношению к другим, стремление к человечности, представляющие, по мнению Ф.М. Достоевского, истинное назначение России, проявились в результате синтеза таких основ российской жизни, как патриархальный уклад сельской общины и православие, что нашло своё отражение в своеобразной характеристике русского народа – соборности. Русская философская традиция представляет соборность как определяющую черту в идеале русского народа. Находясь между двумя культурными полюсами – западным и восточным – и впитывая их, Россия объединила восточное подчинение индивида родовому клану, общине и западный индивидуализм, уважительное

отношение к личности. Соборность неотделима от православия, которое отличается большей веротерпимостью. В свою очередь, веротерпимость православия зиждется на идее соборности. Определяющим признаком соборности служит принцип «единство во множественности». В православном понимании понятие «соборный» раскрывает возможность соединения людей на основе духовной общности. Она есть следствие свободного человеческого начала «свободы воли человека» и божественного начала.

Соборность – это общество свободных индивидуальных душ, свободное братство вечных личных духов, свободное единение свободных личностей. С.Л. Франк, определяя соборность как внутреннюю гармонию «между живой личной душевностью и надиндивидуальным единством» [41], отмечал её органичность для русских: непредставимость жизни иначе как коллективно-общий порядок и совместное пользование всеми благами жизни для всех сограждан. В основе этого явления С.Л. Франк выделял чувство «Мы», образующее основу духовной жизни и бытия. «Мы» мыслилось им как неразложимое первичное единство, из которого вырастает «Я», благодаря которому оно и возможно. Эта соборность, «Мы-мировоззрение», органическое единство человеческого общества проявлялось во всечеловечности и открытости русского человека, развивала ощущение братства, любви, милосердия, т. е. признание ценности другого человека. С Трубецкой выдвинул известную формулу «соборной природы сознания»: мы, люди, во всех актах «держим внутри себя сбор со всеми».

С выяснением особенностей русского характера, самобытности России связана и философская традиция отечественной культуры. Антропоцентризм, соборность, проблемы нравственного долга и служения человека, поиск способов совершенствования души – вот некоторые ведущие темы русской философии. Обобщив нравственные и философские искания россиян, Л.И. Новикова выделила особое философское мировоззрение, ориентированное на поиски «правды-истины», которое требует своей реали-

зации в мире, т.е. неотделимо от делания Добра. Добро изначально присуще Бытию, как выражение его полноты: «человек, познавая мир, призван осуществлять Добро. Но достичь этого он может через нравственное деяние. Это значит, что совершение Добра ведёт к совершенствованию личности и только на пути делания Добра возможно совершенствование Человека» [42].

Наряду с утверждением нравственности как ведущего источника развития личности русской общественной мысли всегда была присуща идея социальной справедливости. Уже в ранних русских утопиях, отмечает Ю.В. Василькова, мы находим упоминание о земном рае – «ирье» [43]. Мечты о новом обществе, в котором будут учтены интересы каждого человека, присутствуют в литературных памятниках XV—XVI вв. у Аффросина, Ф. Косого и Ермолая Эразма. Проекты идеального общества появляются в XVII столетии у В.А. Левшина, М.Д. Чулкова и др., находя своё продолжение в трудах революционеров-демократов XIX в.

Став важнейшей составляющей культурной отечественной традиции, тема нравственного совершенствования и социального равенства проявилась и в формировании нравственных и педагогических взглядов народа. В том, что П.Ф. Каптерев называл «педагогическим народным самосознанием»: «педагогические взгляды народа неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живёт данный народ, социальными условиями и, в частности, религией» [44]. М.А. Демков, П.Ф. Каптерев и другие исследователи нравственной, педагогической традиции России видели в ней две важнейшие составляющие, присущие всему укладу русской жизни и мировоззрению: господство жизненного общинного строя и сострадательная христианская позиция при решении социальных вопросов. Отсюда – теснейшее единство таких основополагающих народных понятий, как нравственность, благотворительность и педагогика, которые формировались в России неразрывно и наряду со стихийной и органи-

зованной, светской и церковной, индивидуальной и массовой практикой воспитания и призрения в семье и общине.

Русская православная церковь была тогда основой организации всего общества. Церковь веками выполняла общечеловеческую, общегосударственную, общенациональную функцию социокультурной организации людей, стремясь органически соединить личное и общественное. Существовавшие в истории религиозные системы нравственного воспитания (монастырская и церковно-приходская) представляли собой конкретно-историческую социально-педагогическую форму общественной жизни. Монастырская система воспитания органично соединяла осязаемые, прозаические проблемы народного бытия с нравственным воспитанием конкретного человека в духе христианских догматов – братолюбия, нищелюбия, послушания, умения отдавать всего себя служению общему делу. Первоначально монастыри существовали исключительно как закрытые сообщества. Они не стремились к «общению» с народом, поскольку монашество означало подвижничество и отречение от мирских соблазнов. Получив поддержку со стороны княжеской власти, окрепнув экономически, монастыри становятся центрами благотворительной, «социальной деятельности» [45]. Монастыри начинают выполнять три основные функции: лечение, обеспечение неимущих (милостыня), обучение. Сообразно этим функциям при монастырях существуют соответствующие институты поддержки.

Воспитательные усилия церковного прихода были непосредственно направлены на упрочение человеческих связей и отношений прихожан между собой. Все наиболее важные вопросы приходской жизни решались крестьянским миром, сообща. Создаваемая и культивируемая специфическая для прихода атмосфера человеческих отношений органически соединяла нравственное воспитание, идеи благотворительности – не будем идеализировать прошедшую эпоху – с отнюдь не идеальной социальной средой. Фактически речь идёт о формировании целостной системы, кото-

рая объединяла в себя нравственное христианское воспитание и идеалы активной, постоянной, всеохватной благотворительности.

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

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

волевой компонент стоит на первом месте, осуществляется поучениями, постами, которые должны помочь обуздать плоть, выработать волю. Молитвы служили средством развития душевного настроения, а развитие ума осуществлялось в процессе исповеди, где актуализировались способности самоанализа. Главный императив древнерусской православной педагогики может быть выражен следующим: «Человече, ежели ты не знаешь, как спастись, и книг не умеешь читать, то не делай другому того, что самому не любо, и спасешься».

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

Особое значение для реализации целей воспитания играл семейный быт с сильной властью отца и нравственным авторитетом матери. Служение отцу и матери уподоблялось служению Богу, оскорбить их – значит оскорбить самого Бога, что также соответствовало особенностям патриархального устройства России и ветхозаветным идеалам. До XVIII в. социальное воспитание в России осуществляли семья, церковь, территориальная и этническая община. Социальная педагогика этого периода включает семейное, религиозное, сословное и одновременно народное воспитание.

Своеобразной энциклопедией семейного воспитания XVI – XVII вв. является дошедший до нас памятник литературы той эпохи – «Домострой». Автор обращается к читателю, учит, как зажиточному крестьянину жить и вести свое хозяйство: нужно почитать Бога, церковь и царя, быть терпеливым, не мстить за зло и так же воспитывать детей. Все в его доме, вслед за хозяином, должны соблюдать устои христианской морали: «Царя бой-

ся и служи ему верою... яко самому Богу и во всем повинуйся ему». «Домострой» призывает к строгости быта и бережливости, дает советы, как получить прибыль, жить по средствам, избегать долгов; как наживать богатство «праведной прибылью». В главах 15, 16, 17 «Како детей своих воспитати во всяком наказании, и в страхе Божий», «Како чад воспитати, с неделком замуж выдати», «Како дети учити и страхом спасати» сосредоточены советы, как воспитывать детей. Детей, по Домострою, нужно воспитывать «в страхе божьем» и в «благоразумном учении всякому разуму и вежеству и промыслу и рукоделию». Причем обучение «вежеству и всякому благочинию – и по времени и детям смотря и по возрастут», то есть с учетом возрастных особенностей детей, а также их задатков и способностей. Говорится также, что детей нужно приучать трудиться, причем мать должна «учити рукоделию» дочь, а отец сына — вести хозяйство.

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

В «Поучении» рассказывается о том, что его сын Анфим расписывал иконы и переписывал книги для продажи. В этой мастерской вместе с домочадцами сын учился грамоте, «писать и пети, инех иконного письма, инех книжного рукоделия, сверх се-

ребряного мастерства и иных всяких многих рукоделий». Это была своеобразная домашняя школа, после которой часть домашних впоследствии стали священниками, «и в дьяконском чину и в дьяцах и в подьячих и во всяких чинах». Сильвестр советует сыну соблюдать мораль христианина, особенно исполнять необходимые обряды, быть верным на «службе государевой» и служить «верою и правдою безо всякия хитрости». Он советует сыну трудиться и помогать нищим, учиться грамоте, жить лаской, правдой, с любовью.

**Педагогическая направленность отечественного призрения.** Для российской педагогики характерна связь воспитательной практики и социальной заботы. Исследования жизни и быта древних славян показывают, что примеры соблюдения долга перед землей Русской, несущие идеалы моральной чистоты, степенности и достоинства, всегда были в основе духовного и семейного воспитания. С принятием христианства был запрещен обычай хоронить жену с умершим мужем, так как это порождало обилие детей-сирот. Традиция родовой общины славян в дохристианской Руси – заботиться о сиротах всем миром – преобразовалась в дома при скудельницах, могильниках, где строилась сторожка и всем миром кормили брошенных малюток. В скудельницах (божедомках) собирались бездомные старики и старухи, которые были воспитателями брошенных детей. Тогда, по видимому, и возникла пословица: «С миру по нитке, а бедному сироте сорочка». Божедомка была, конечно, убогим жилищем, но это была народная забота о несчастных. В VIII – IX вв. на Руси происходит переход к малой семье, состоящей из супругов и детей. Малая семья была многодетной, дети желанными, о них заботились. Поэтому с IX в. наблюдается путь от нищелюбия к государственной политике заботы о детях. Проявлять заботу о малолетних сиротах стала не община, а семья, и после смерти родителей решается проблема опекуинства, наследования имущества.

Существовавший в то время термин «печаловаться» означал заботу о воспитании сирот, покровительство им.

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

работы Л.В. Бадя. Дореволюционная историография (В.О. Ключевский, В.И. Герье и др.) выделяла три формы благотворительности в человеческом обществе.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

государственных благотворительных заведений для хронических больных, нищих и сирот. В 1682 г. в царствование Федора Алексеевича был подготовлен проект Указа, по которому из общего числа нищих выделялись безродные нищие дети. Здесь же впервые (по свидетельству письменных источников) ставился вопрос об открытии специальных домов, где дети должны были обучаться грамоте и ремеслам, наукам, которые «зело и во всех случаях нужны и потребны». Этот проект демонстрирует, как на место чувства религиозного «нищелюбия», основывающегося на мысли о спасении души, выдвигается идея о необходимости заботы о достойном будущем детей. Л.В. Бадя оценивает эту государственную деятельность как попытку государства обеспечить потребность в грамотных и обученных различным ремеслам и наукам людях [48].

Прямое попечение о детях с помощью специальных учреждений появилось в начале XVIII в., когда Новгородский митрополит Иов построил по собственной инициативе и за счет церкви в 1706 году в Холмово-Успенском монастыре «сиропитательницу» для «ззорных» (т.е. незаконнорожденных) младенцев. По указу Петра на содержание приюта были обращены доходы от нескольких монастырских вотчин. Помимо этого приюта в это же время было открыто еще десять подобных заведений. Дальнейшее развитие государственного попечения о детях-сиротах осуществляет Петр I в рамках своих социальных реформ. Он повелел монастырям призрывать и воспитывать сирот до семилетнего возраста, а потом посылать их в школы для обучения ремеслам. Вскоре последовало распоряжение об учреждении в городах специальных госпиталей для незаконнорожденных, а затем и сиротских домов (последние находились в ведении магистратов). По указу 1712 г. в госпитали и сиротские дома должны были приниматься младенцы, «которые не от законных жен рождены, дабы вящшаго греха не делали, сиречь убийства».

Более пространен ноябрьский указ 1715 г. В нем, в частности, говорится, что следует «избрать искусных жен для сохранения зазорных младенцев, которых жены и девки рожают беззаконно и стыща ради отметывают в разные места, от чего оные младенцы безгодно помирают, а иные от тех же, кои рождаются, и умерщвляются; и для того объявить указом, чтоб таких младенцев в непристойные места не отметывали, но приносили б к вышеозначенным гошпиталям и клали тайно в окно чрез какое закрытие, дабы приношенных лица было не видно. А ежели такие незаконнорождающие явятся в умерщвлении тех младенцев, и оныя за такие злодейственные дела сами казнены будут смертию; и те гошпитали построить и кормить из губерний из неокладных прибылых доходов, а именно: приставленным на год по три рубля, да хлеба по полуосьмине на месяц, а младенцам на день по три деньги» [49].

Таким образом, определялись следующие меры:

а) набирался штат детских приютов и госпиталей из «искусных жен» (кормилиц) с назначением жалованья за работу (по 3 рубля в год);

б) за умерщвление незаконнорожденных виновные наказывались смертью;

в) устанавливалась анонимность приема (подкидывания) незаконнорожденных в приюты;

г) на содержание незаконнорожденных отводилось по три деньги (то есть по полторы копейки) в день.

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

Уже в царствование Петра существующие гошпитали и богадельни были переполнены детьми. К 1724 г. только в ведении

Московской губернской канцелярии насчитывалось 865 незаконнорожденных детей в возрасте до 8 лет. На их содержание расходовалось в год около 4700 рублей, а кормлением грудных «зазорных» младенцев занималось 218 кормилиц. В связи с этим Петр в октябре 1723 г. распорядился определять незаконнорожденных в частное воспитание «тем, кто их к себе принять похочет, в вечное владение». В данном случае речь идет вовсе не об усыновлении или удочерении сироты, а о приобретении слуги. Тем же указом мальчики, достигшие 10 лет от роду, оставшиеся без воспитания, определялись в матросы и приписывались к Адмиралтейской коллегии. Наконец в январе 1724 г. поступило распоряжение определять мальчиков, по слабости здоровья не годящихся к морской службе, «ко всяким художествам в ученики».

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

В записках Петру I известного дипломата и просветителя, образованнейшего человека своего времени Федора Степановича Салтыкова («Пропозиции», «Изъявления прибыточные государству») предлагался план развития образования в России: «Сирот и нищих от младенчества до 20 лет... брать и отдавать в церковные приходы... и чтобы церковные причетники тех приходов учили б их словенскому, читать и писать... И при тех церквях велеть построить им кельи... для жилищ их». Автор предлагал

создать для сирот два типа учебных заведений: элементарные и повышенного типа. «А когда... какой сирота выучится читать и писать... его следует отсылать в «питалища» высшей категории при монастырях, соединенные, как и «питалища» низшей категории, с госпиталями, то есть «странноприимными» учреждениями для престарелых, «бесчувственных и увечных». Программа обучения в «питалищах» повышенного типа разделялась на две части: для мальчиков и девочек. «Сироты мужеского полу будут обучаться цифири, навигации, архитектуре, механике, рисованию, истории, серебряному, медному и оловянному делу, часовому и резному делу, делу токарному и столярному и японскому лаковому искусству». Девушки должны были обучаться цифири, рисованию, живописному, швейному, кружевному, ткацкому и прядильному делу. А так как один человек не сможет освоить столько специальностей, предлагалось учеников «не отягощать всякими науками», а определиться к наукам, «смотря по их склонности к сему». «Если ученики окажутся крепостными, то, когда они познают и обучатся своей науке или художеству», направлять их на морскую или сухопутную государеву службу. Тех, которые познают «мануфактурное дело», отпускать на свободу, давать грамоту, так как от их промысла и дохода только польза. Девушек после освоения наук и рукоделия также отпускать на свободу и «велеть им от рукоделия своего питаться». Из этого проекта Петр I поддержал только идею создания «сиротских монастырей», где бы сироты жили и учились.

Таким образом, качества российской ментальности, традиции культурного развития страны, определяемые особенностями исторического и социального развития, многовековой опыт народной педагогики представляют возможность понимания существования социально-педагогической идеи в России как идеи всемерного задействования возможностей общества в воспитании подрастающего поколения. Потребности той системы, каковой являлось российское общество в целом, особенности его социально-

экономической, политической жизни, науки, культуры, актуализировали именно социальную направленность развития теории и практики воспитания. Исторически вопрос развития, становления личности в России решался с социально-педагогических позиций: в её отношениях и опорах на окружающий мир, среду.

### **5.3. Вопросы и задания**

1. Цивилизационное своеобразие России как основа формирования социально-педагогических подходов.
2. Традиции народной педагогики в России как источник развития социально-педагогических подходов в России.
3. Покажите, как практика призрения связана с воспитательной идеей.
4. Социально-педагогический характер мероприятий Петра I.

### **5.4. Темы для докладов**

1. Модель социального воспитания по «Домострою».
2. Социально-защитные механизмы языческих обрядов славян.
3. Семья как фактор социализации в России.
4. Помощь детям, оставшимся без попечения родителей.

### **5.5. Литература**

#### **Основная**

1. *Ахиезер, А.С.* Россия: критика исторического опыта / А.С. Ахиезер. – М., 1991.
2. *Бадя, Л.* Исторический опыт социальной работы в России / Л. Бадя. – М., 1994.
3. *Барг, М.А.* Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки / М.А. Барг // Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2.
4. *Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие / сост. и автор предисл. Л.В. Мардахаев.* – М.: Изд. центр «Академия», 2003.

5. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.* / под ред. Э. Дnepова. – М., 1989.

6. *Ромм, Т.А.* Исторические очерки российской социальной работы / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.А. Скалабан. – Новосибирск, 1999. – Гл. 2.

#### Дополнительная

1. Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. – М., 1994 – 1995.

2. *Гройс, Б.* Поиски русской национальной идентичности / Б. Гройс // Вопросы философии. – 1992. – № 1.

3. *Ионов, Н.Н.* Россия и современная цивилизация / Н.Н. Ионов // Отечественная история. – 1992. – № 4.

4. *Кузьмин, К.В.* История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века) / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.

5. *Ключевский, В.О.* Два воспитания / В.О. Ключевский // Собр. соч.: в 9 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. IX. – С. 5 – 28.

6. *Фирсов, М.В.* История социальной работы / М.В. Фирсов. – М.: Академический проект: Трикиста, 2004.

## Т Е М А 6

### Развитие социально-педагогических подходов в Новое время

#### 6.1. Программа

*Углубление социально-педагогических подходов в условиях новых буржуазных отношений. Влияние Просвещения на понимание общества и «социального», их места в жизни человека. Отражение проблемы социального в педагогических теориях Просвещения (Д. Локк, Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо). Проблемы воспитания в социальных теориях XIX в. (И. Кант, О. Конт, И. Фихте). Социальноориентированная модель воспитания во взглядах социалистов-утопистов (Р. Оуэн, К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье).*

**Основные понятия:** *Просвещение, социалисты-утописты, прагматизм, общество, государство, позитивизм.*

#### 6.2. Рекомендации

*По мере усложнения общества меняются его функции, роль в развитии человека. Важно посмотреть, как в эпоху формирования новых отношений углубляется социальная тематика в педагогике. Что влияет на ее развитие. Обратит внимание на вопросы:*

*Как в философском знании изменяется трактовка социального как феномена жизни?*

*Что вкладывают в термин «общество» философы Просвещения по сравнению с предыдущими периодами?*

*Как трактуется аспект социального в индивидуально ориентированных педагогических теориях?*

*Что дает социально-педагогическому знанию анализ проблем воспитания в социальных теориях (зарождающаяся социология, либеральные теории и т.д.)?*

**Проблема социального в педагогических теория Просвещения.** После Реформации развитие социальных подходов в воспитании оказалось тесно связано с новыми представлениями об обществе, государстве, воспитании в целом, а поскольку педагогика до XVII в. развивается в тесной связи с философией, то и социальная педагогика формируется под влиянием общественных взглядов на социальное устройство, социальную сущность человека.

Началом Нового времени обычно считают XVII век, когда капиталистические отношения прочно утверждаются в экономике, благодаря развитию мануфактур и включению сельского хозяйства и городского ремесла в сферу организованного на капиталистических принципах товарообмена, и оказывают значительное влияние на социально-политическое устройство западноевропейского общества (Английская буржуазная революция середины XVII в., абсолютная монархия в континентальной Европе) и на его мировоззрение.

Вместе с тем эта эпоха характеризуется противоречивым сочетанием старого и нового во всех областях общественной жизни. Развитие капитализма было сложным и мучительным, оно совершалось в условиях господства феодальных и полуфеодальных порядков в подавляющем большинстве европейских стран и сопровождалось обнищанием значительной части населения, вытесненного из сельского хозяйства и не нашедшего применения в недостаточно развитой промышленности.

Эти социально-политические процессы находят выражение в сфере идеологии, где постепенно совершается переход от богословско-религиозной к светской, юридической аргументации, утверждающей, что государство является воплощением «общего блага». Государственный абсолютизм во имя «государственной пользы» подавлял личность, ставил ее перед необходимостью беспрекословного подчинения. Вместе с тем, заявляя свое исключительное право на господство над личностью, он тем самым в той или иной мере высвобождал её из семейных и сословных

рамок и связанных с ними надличностных установок, рационализировал отношения между личностью и обществом. Поэтому XVII век, век абсолютизма, был одновременно веком крайнего рационализма и индивидуализма. С особой силой эта вторая важнейшая особенность эпохи сказалась в Англии, где капитализм получил наибольшее развитие и где одним из последствий буржуазной революции середины XVII века было становление понятия индивидуальной свободы (Билль о правах 1688 г.).

Происходило становление нового общества, формирующего новый тип личности. В середине XVII в. распространение связанного с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда рационалистического представления о природе и обществе привело к становлению нового, механистического мировоззрения. Его сторонники воспринимали природу не как чувственно постигаемую реальность (точка зрения Ф. Бэкона, Я.А. Коменского и др.), а как гигантский механизм познания законов, действия которого недоступны чувствам и могут быть поняты лишь разумом. Новый взгляд на природу и человека (который должен был привести и привел к пересмотру педагогической аксиоматики) с наибольшей силой выразился в философии Рене Декарта. Ее отправная точка очень характерна для Нового времени – это мыслящий индивидуум. Человек в трактовке Декарта – это, прежде всего, отдельная личность, а не собирательный (универсальный) общественный человек. Этот анализ неразрывно связан с критикой чувственного восприятия и доверяющего ему обыденного опыта. Обманчивость чувственных впечатлений, которые утверждаются в человеческой душе в детстве благодаря слабости разума, укрепляются и превращаются в убеждения и, в конечном счете, служат основным источником человеческих заблуждений.

Идея «естественного права», ставшая основной в эпоху Просвещения, декларировала равенство всех людей, их свободу выбора. Отдельный человек – творец всей культуры, в том числе

и общественных отношений. Общество, по мнению просветителей – творение великих законодателей, превративших несоциальную жизнь в социальную путем соглашения с себе подобными («общественный договор»). Общая тенденция Просвещения формировала новую «естественную педагогику», основанную на естественных свободах человека. Философы эпохи Просвещения (Монтескье, Дидро, Гельвеций), вступая в дискуссию с религиозной философией и продолжая идеи античной культуры, придают идее социального воспитания сугубо светский характер. Для французских просветителей религиозная идея или полностью отрицалась, или играла некую вспомогательную роль в процессе воспитания, как один из традиционных элементов культуры. Зато социальные вопросы у них выступали на первый план.

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

Ш. Монтескье на основании анализа законов и обычаев различных государств – от античности до XVIII в. – попытался найти некие закономерности государственного строительства и определить влияние традиций и законодательной базы государств на их социальное развитие. Один из разделов книги «О духе законов» носит пространное название «О том, что законы воспитания должны соответствовать принципам образа правления». Здесь автор попытался доказать, что государственные законы, обосновывающие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство каждой

страны. В целом это утверждение сводилось к следующему положению: «... законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления: в монархиях их предметом будет честь, в республиках – добродетель, в деспотиях – страх» [50]. Дается здесь и оригинальное определение задачи социального воспитания – «научить искусству жить с другими людьми» [51]. Ниже Монтескье расширяет ее – необходимо воспитать хорошего гражданина, «чуткого к общественным бедствиям».

Хотя Монтескье и полагал, что государственное воспитание необходимо и должно обеспечиваться специальными законами, будучи младшим современником Дж. Локка, он уже не был горячим приверженцем платоновской системы полного подавления личности, как это наблюдалось у Т. Мора и Т. Кампанеллы. Интересной и вполне подпадающей под современное определение социального воспитания является мысль Монтескье о том, что при монархической форме правления социализация детей (здесь, главным образом, дворянских) происходит не столько в семье или учебном заведении, сколько в «свете», т.е. в процессе общественной жизни, в военной или придворной службе. По его мнению, в конечном счете, именно социальная группа оказывает доминирующее воздействие на формирование человеческой личности.

Благодаря идеям представителей Просвещения в сознании общества утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются созидательно-преобразующим фактором развития общества, а человек должен быть всегда целью, а не средством развития в соответствии с ценностями свободы, равенства и братства. Расширяется и уточняется понимание феномена социального и расширяется представление об «обществе», его соотношениях с «государством».

По мере утверждения буржуазных порядков и осознания познавательной и экспериментально-практической деятельности человека как фактора общественного развития реанимируется известная идея Платона об обучении человека «от колыбели до мо-

гилы», появляются концепции прагматического воспитания. Это в значительной степени мотивировалось тем, что «непросвещенные» родители не смогут должным образом подготовить детей к взрослой жизни. Хорошее профессиональное обучение как условие успешной социальной жизни можно получить только в государственных и общественных учебных заведениях. В педагогических сочинениях Я.А. Коменского развивается концепция пампедии — непрерывного овладения каждым человеком на протяжении всей жизни пансофией.

Я.А. Коменский (1592 – 1670), с именем которого связывают зарождение научной педагогики, рассматривал процесс становления личности во всей совокупности факторов, влияющих на человека. Рано потеряв родителей, Коменский получил «общинное воспитание», его деятельность оказалась тесно взаимосвязана с борьбой чешского народа. Идея народности, патриотизма определяют и его педагогические подходы. Народ был, есть и будет первым и главным субъектом социализации [52]. Воспитание понимается им как способ развития думающего, чувствующего и действующего человека, культивации потенций, заложенных в нем от природы, с другой – как средство формирования в нем человечности, гуманности, определяющей стиль его отношений с другими людьми, его социальное поведение. Коменский стремился сделать человека счастливым и с точки зрения его индивидуального, и с точки зрения его социального бытия. Цельность и гармоничность личности не противоречат цельности и гармоничности общества. Идея гармонизации интересов отдельного человека и общества в целом базировалась на основе обеспечения полнокровного свободного развития.

Человек – существо социальное: он рождается и развивается в социуме и предназначается для жизнедеятельности в нем. Следовательно, он «продукт» этого общества и должен «подходить» этому обществу: узнать и принять его требования, нормы, правила общественной жизни: «Особенно необходимы юношеству ви-

ды мужества: благородное прямодушие и выносливость в труде. Так как жизнь придется проводить в общении с людьми и в деятельности, то нужно научить детей не бояться человеческого лица и переносить всякий честный труд, чтобы они не стали нелюдимыми или мизантропами, тунеядцами, бесполезными бременем земли» [53]. Этому следует учить с детства, развивая ум, нравственность, чувства и волю ребенка. Родители и взрослые должны «попечительствовать» и любить детей: «...смотри не на то, каковы они теперь, а на то, каковы они должны быть по начертанию Божию». Его социально-педагогические идеи и взгляды просты и понятны: для того, чтобы человек стал человеком, ему необходимо воспитание, в воспитании нуждаются все, оно раскрывает способности и возможности индивида, создавая тем самым главное условие для его самоутверждения и самореализации; воспитанный и образованный человек легче адаптируется в системе общественных отношений, регулирует свои взаимоотношения и взаимодействие с окружающей социоприродной средой. Человек должен разумно строить свою социальную жизнь: почитать своих родителей и власть; служить народу и быть созидателем; вести себя с достоинством и святостью; понимать, где и до какого предела нужно уступать ближнему; управлять своими внутренними и внешними действиями. Эти принципы присутствуют в «Великой дидактике», которая обращена к нуждам и потребностям человека и общества. Предлагая модель школы, Коменский обращает внимание на ее социальную миссию. Она дает основы научных знаний и социального опыта взаимодействия учащихся друг с другом и с обществом, т.е. выполняет социализирующую роль. «Человек должен быть воспитан для человечности!» – таков девиз Коменского. Для этого образование должно быть всеобщим обязательным, на родном языке: оно будет вооружать народ знаниями, которые ему необходимы для материального и духовного благосостояния, поэтому школа должна быть «мастерской мудрости»; воспитание готовит к самостоятельной жизни и труду.

Систему школ Коменский соотносил с четырьмя социальными ступенями жизни человека – дошкольник, младший школьник, подросток, юноша. Каждому социальному статусу – своя школа: материнская (от рождения до 6 лет); народная, или школа родного языка (6 – 12 лет); гимназия, или латинская школа (12 – 18 лет); университет, или академия (18 – 24 года). Их главная задача – сделать из детей настоящих людей: воистину верующих, владеющих родным языком, искусных в работе, мудрых умом, знающих права и благочестивых. Его «Материнская школа» – это не образовательное учреждение, а форма организации семейного воспитания (родительская «школа» в каждом доме, где главным воспитателем является мать). Педагог рассматривал эту ступень воспитания как первую и важнейшую часть социальной подготовки подрастающих поколений. Она – фундамент для всей последующей системы социального воспитания молодежи. В ней закладываются основы физического, нравственного, умственного развития. Коменский предлагает рассматривать семью как важнейший фактор социализации, выделяя различные функции семьи в социальном становлении, механизмы и средства семейной социализации и семейного воспитания. Впервые в педагогике поставлена проблема взаимодействия семьи и школы в воспитании молодежи: семья готовит детей к школе; школа своим советом и примером помогает родителям в вопросах воспитания.

С педагогики Коменского социально-педагогическое направление начинает развиваться на научной основе в русле общепедагогического знания. Это связано с разработкой принципов воспитания, которые отражают закономерности воспитания и обучения, выполняя нормативную функцию и по отношению к социальной педагогике. Это касается, прежде всего, принципа природосообразности, который исходил из понимания сущности природы человека – социальной и индивидуальной. Учет этой закономерности предполагал рассматривать развитие индивида как целостный процесс, включающий в себя и социализацию человека. Как

отмечают, «глубокий смысл идеи природосообразности состоит в том, что она определяет социальное воспитание и развитие человека, общества и народа как непрерывный эволюционный процесс, целостный по своей сущности и требует соотносить воспитательные и образовательные задачи с потребностями и возможностями природы, общества и личности с учетом их уровня развития, времени, культуры и комплекса индивидуальностей» [54].

Джон Локк (1632 – 1704) стал одним из немногих выдающихся европейских педагогов, отрицавших необходимость социального воспитания, по крайней мере в отношении детей наиболее преуспевающих и образованных граждан. Он полагал, что воспитание (детей представителей высшей части общества) должно быть семейным с привлечением тщательно отобранных домашних учителей. В основу подобных представлений во многом легли два положения, тесно связанные с философско-религиозными убеждениями этого мыслителя. Во-первых, это эмпирический подход Локка к проблеме познания. Он придерживался известного высказывания Аристотеля, согласно которому ум ребенка представляет собой «*tabula rasa*», т.е. «чистую доску»; никаких врожденных идей у ребенка нет, а получить Божью благодать путем участия в Таинствах (это отрицали протестанты) он не может. Во-вторых, он в определенной степени переносил крайне-протестантскую идею «избранности» Богом отдельных лиц и общин на воспитательный процесс. Поэтому Локк, сравнивая достоинства и недостатки воспитания семейного и социального, отдавал полный приоритет первому из-за боязни порчи нравов ребенка под воздействием дурного внешнего влияния. Признавая необходимость определенной «социализации» детей, он предлагал решить эту проблему путем их общения со взрослыми – «проверенными» друзьями отца. Она распространялась лишь на детей «джентльменов». Однако, даже отрицая необходимость общественных усилий по воспитанию человека, в книгах и идеях Локка присутствует идея связи воспитания, образования

и социальной среды. В книге Дж. Локка «Мысли о воспитании» в соответствии с нарождающейся системой буржуазных ценностей излагается программа обучения и воспитания будущего джентльмена, содержание которой носит реальный характер и облегчает ему вхождение в жизнь.

Необходимость учета в воспитании факторов социальной среды присутствует отныне во всех педагогических концепциях. Правда, ответы на вопрос: какое звено в связке «образование – воспитание – среда – личность» является главным, – давались разные. Так, обращение к теории естественного воспитания Ж. - Ж. Руссо позволило уточнить роль и место среды в развитии личности Ж. - Ж. Руссо (1712 – 1778) негативно относится к влиянию грядущей индустриальной цивилизации на человека, но признавал за воспитанием выдающуюся роль: «все, чего мы не имеем при рождении и без чего не можем обойтись, ставши взрослыми, дается нам воспитанием. Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами» [55]. Такое понимание основывалось как философской позицией Руссо, так и характером социализации во Франции XVIII в. Руссо противопоставлял общественное воспитание естественному. Признавая значительную роль цивилизации вообще, гражданского общества в частности, он считал, что общественное воспитание только усугубляет несправедливость по отношению к природной сущности человека. Идеалом является 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. Данная концепция, обладающая колоссальным гуманистическим потенциалом, оказала огромное влияние на развитие педагогической теории, стала основой целого направления в педагогике, но и обнаружила серьезные противоречия. Некоторые из них способствовали развитию рефлексии социально ориентированной педагогики. Так, заявив, что природосообразное воспитание должно го-

товить ребенка к вхождению в систему общественных отношений и выполнению гражданских обязанностей вне этих отношений и общественной жизни, Руссо нарушал закономерность существования воспитания. Изолированное от общества воспитание не может эффективно выполнять своей социализирующей функции. Лишив Эмиля общества, педагог резко сузил его личностное образовательное пространство, противореча тем самым собственной концепции: искренне восхищаясь природой и потенциальными возможностями ребенка, провозглашая его личностью и всеми силами стремясь создать самые благоприятные возможности для его всестороннего развития, он создал концепцию, не дающую ребенку такой возможности и даже тормозящую его социальное развитие.

Руссо игнорировал одну из центральных закономерностей социально-педагогического процесса: чем шире и содержательнее круг общения ребенка, разнообразнее и педагогически целесообразнее организована его деятельность, тем благоприятнее возможности личностного роста ребенка и процесса его социализации. Чем теснее «деловые» и многосторонние личностные взаимосвязи ребенка с государственной и общественной жизнью, чем полнее и правдоподобнее они моделируются в социально-педагогическом процессе, тем более благоприятные условия создаются для его социализации в процессе воспитания.

Для развития социально-педагогического направления также актуально положение о социальной миссии воспитания как средства разрешения социальных противоречий и напряжений современного ему общества. Руссо провозгласил ведущую роль воспитания в становлении и развитии личности, в процессе ее социализации: оно должно дать обществу людей и граждан. Критикуя современное ему воспитание, он указал на пути устранения главных социальных недугов – достойный труд и человеческие качества. Педагог утверждал принцип единства воздействия и взаимодействия всех субъектов воспитания (природа, вещи, люди) как условие эффективного воспитания. В конце своей жизни

он пришел к выводу: справедливое общественное устройство возможно лишь в условиях народовластия, дающего равное и всеобщее право гражданам на воспитание и образование в «школе республики».

**Вопросы воспитания в социальных теориях XVIII -- XIX вв.** Новые социально-экономические отношения дали мощный толчок развитию социального знания: социальной философии, социологии. «От интересов индивидуального благоустройства ... человеческое сознание обращается к социальному благоустройению. Рождается в европейской общественной мысли как бы новое сознание, имеющее своим (объектом) не интересы личности и индивидуально-особенного развития, а интересы рода, интересы человеческого общества и развития целого... Не теоретический, не познающий разум составляет главную ценность человеческой природы и жизни, а волевой, практический разум или просто воля с ее внутренним, нравственным законом», – отмечал отечественный педагог П.А. Соколов [56]. В центре формирующегося социально-философского знания конца XVIII – начала XIX вв. оказалась проблема воли как основы человеческой общности, направляющей человеческие силы на созидание общего блага, воли как условия осознания человека как элемента целого, связанного со всеми в общество. Основным представителем этого «социально-волевого» направления в философии социального воспитания можно считать немецкого философа И. Канта (1724 – 1804).

Для Канта воля – это высший, всеобщий и необходимый принцип человеческой деятельности. Деятельный, 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». Следует обратить внимание и на воспитание нравственности. Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать добрые цели. «Добрые цели есть такие, ко-

торые по необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого», – писал Кант [57]. Каждый в каждом случае должен поступать так, чтобы не презирать интересы и достоинство других человеческих личностей. Осуществление этого принципа в жизни обеспечило бы истинно человеческую гармонию или общность интересов как высшую форму нравственно-социального государства. Учение о нравственном законе указало незыблемое внутреннее обоснование нравственности и добродетели. Основа нравственности – внутренний нравственный закон – неизменна. В силу этой онтологичности нравственность, добродетель могут быть фундаментом жизни и воспитания.

Выясняя далее сущность нравственной основы, Кант подчеркнул ее общественный, социальный характер. Суть нравственности – в социальном поведении, в деятельном объединении своей воли с интересами целого, человечества. Поэтому и воспитание в своей основной нравственной задаче должно иметь в виду не только совершенствование отдельных личностей, но всего целого, всего человеческого рода. Оно поэтому должно охватывать, прямо или косвенно, всех, все слои народа.

Наконец, учением об отношении нравственного закона к свободе воли и об истинно-нравственных мотивах нравственно-свободной деятельности Кант дал обобщенное понятие о добродетели. Долгу и добродетели надо служить свободно, единственно по внутренним побуждениям, по сознанию и уважению к их высоте. Отсюда понятно, к чему должно стремиться воспитание нравственной воли. Система внешних вспомогательных средств (дисциплина) присутствует в педагогике Канта, но, во-первых, она играет второстепенную роль и, во-вторых, несет не положительную, нравственно-воспитательную функцию, а отрицательную – укрощение естественной дикости.

Предшествующая Канту педагогика эпохи Просвещения видела главную цель в подготовке человека, прежде всего, к личному счастью, к личной счастливой жизни. Кант, соответственно

своим этическим взглядам на волевою личность и основу ее деятельности, ставит иную задачу перед воспитанием. Поскольку человек по силе своего нравственного закона есть существо нравственное, в нравственной деятельности заключено его предназначение свыше, 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. «Кант полагал, что цели человеческого духа не достигаются и не могут быть достигнуты в индивидуальном существовании. ... Поэтому и настоящее, идеальное воспитание, имея дело с усовершенствованием отдельных людей и поколений, однако, должно связывать его с совершенствованием всего человеческого рода и поколения будущих» [58]. Таким образом, Кант подходит к анализу воспитания и задач педагогики с социологических позиций, его идеи нашли продолжение в немецкой педагогике П. Наторпа.

Усиление социального направления в педагогике связано с идеями еще одного немецкого философа – И.Г. Фихте (1762 – 1814). Для него воспитание – орудие изменения общества. Но чтобы стать таким, оно должно вылиться в форму трудовой воспитательной общины. Воспитательная среда трактуется им как педагогическая провинция и экономическая община одновременно. Здесь в детях развивают нравственную свободу в условиях трудовой экономической самостоятельности. Фихте выводит идею воспитания из социальной и индивидуальной целесообразности. Новое воспитание (как противоположность естественного воспитания эпохи французского Просвещения) связано с верой в национальные культурные ценности. Общечеловеческая культура, усовершенствование всего человеческого рода достигается через посредство самобытного развития, культуры наций. Следовательно, воспитание, направленное на высшее развитие личности, должно прививать ей любовь к «неумирающему целому», в котором и которым личность живет. Воспитание высокой нравст-

венной личности должно поэтому, по мнению Фихте, совпадать с воспитанием национальным. Новое воспитание социально, т.к. на место «той любви или, точнее, себялюбия, на чем не может основываться ничего истинно хорошего, должно поставить новую любовь, любовь к добру ради самого добра» [59]. Такое воспитание, как образующее идеальных граждан, следовательно, ценное для государства, должно быть бессловным, демократичным и всеобщим, а также осуществляться на средства и под контролем государства. «Через наше воспитание, – писал Фихте, – государство получает работающие сословия, которые приучены к размышлению о своем занятии с юности и умеют и готовы помочь сами себе. Если же, сверх этого, государство оказывает им поддержку, они понимают его с полуслова и с благодарностью принимают его наставления» [60]. При этом главным условием и организационной формой реализации такого воспитания Фихте предлагал создание закрытых специальных воспитательных учреждений, отделенных от общества, которое вредно влияет на растущего человека. Основное содержание воспитания в подобных учреждениях – это воспитание нравственности, которое осуществляется при помощи целого комплекса условий: дисциплины; отношений заботы и поддержки друг друга («пусть будет основным правилом учреждения, чтобы каждый, кто в какой-либо отрасли выдается, помогал в этом отношении другим и принимал на себя некоторые обязанности и присмотр за другими»); сочетания учебы и трудовой деятельности, т.к. учреждение должно быть экономически самостоятельным, а также – потому что личное участие в содержании своего воспитательного учреждения лучше всего прививает воспитаннику привычку работать для целого, развивает в нем тот социальный инстинкт, которым держится государство. По сути, речь идет о целостном социально-педагогическом комплексе, в котором должны воспитываться мальчики и девочки под присмотром специально подготовленных людей. «Маленькое общество, в котором дети образуются людь-

ми, также как большое, в которое они должны со временем вступить совершенными, должно состоять из соединения обоих полов; они должны взаимно, один в другом, признавать общее человеческое достоинство и научить дружелюбию, прежде чем внимание обратится на различие полов и они станут мужьями и женами» [61].

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

Социальные учения XIX в. представлены также идеями К. Маркса (1818 – 1883) и Ф. Энгельса (1820 – 1895). Критикуя идеи социального утопизма, они предложили иной подход к решению задачи формирования человеческой личности и места воспитания в развитии человека. Рассматривая соотношение природного, биологического и социального в развитии индивида, К. Маркс и Ф. Энгельс отвергли положение о человеке как продукте воспитания, среды и обстоятельств. Ими предлагался другой тезис: совпадение изменения обстоятельств и человеческой дея-

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

По мысли К. Маркса, для всесторонне развитого индивида выполняемые им различные общественные функции представляют «сменяющие друг друга способы жизнедеятельности». Эту задачу призвано решать целостное развитие человека, основанное на единстве всех сторон воспитания, формирующий новый тип личности – «тотально развитый индивид». Такое понимание привело К. Маркса и Ф. Энгельса к выводу, что тенденция крупной промышленности вовлекать детей и подростков в сферу производства является прогрессивной.

Гуманистическому нравственному идеалу социалистов-утопистов XIX в. о воспитании детей и юношества в духе социальной солидарности, единения и взаимопомощи различных социальных групп общества К. Маркс и Ф. Энгельс противопоставили требования нравственного воспитания в духе своих представлений о пролетарской классовой морали. Поскольку движение к коммунизму не только социальный, но и нравственный идеал, борьба за его утверждение выступала как решающий критерий, которым надлежит измерять реальные дела и отношения людей. Моральное совершенство индивида предполагало четкое разграничение его частных интересов и общих, коренных интересов рабочего класса.

**Социально-философские взгляды социалистов-утопистов на общественное воспитание.** Особую роль в становлении социально-педагогической идеи сыграло социально-философское уче-

ние социалистов-утопистов (К.А. Сен-Симон, Ф.М.Ш. Фурье, Р. Оуэн). Их объединяла критика пороков существующего общества. Основой справедливого общества они, как правило, провозглашали уничтожение частной собственности – источника всех социальных бедствий. Они видели и доказывали историческую необходимость и неизбежность смены буржуазного общества новым – обществом Гармонии. В центре их учений стоит взаимодействие индивида и общества. У гуманистов XIV–XV вв. они заимствовали представления о предназначении человека, его месте в обществе и Вселенной, о сущности счастья человека, о его морали. В основу своих социально-философских представлений утописты положили понятия потребностей человека и его стремление к возможно более широкому их удовлетворению.

Особое внимание они уделяли воспитанию всесторонне и гармонично развитого человека, без чего, по их мнению, невозможно построение нового общества, которое, в свою очередь, и будет главным «инструментом» его всестороннего развития. Проблему воспитания молодого поколения они считали одной из главных социальных проблем. Целью воспитания в идеальном обществе становится формирование всесторонне развитого и гармоничного человека. Эту проблему утописты рассматривали в зависимости от общественных и экономических условий. Воспитание мыслилось ими как всеобщее и общественное, не ограниченное «узкими пределами семьи». Общественное воспитание на основе соединения производительного труда с научным образованием, физическим и эстетическим воспитанием даст возможность каждому ребенку развить свои способности и стать полноценным гражданином. Воспитание должно охватывать детей от рождения до зрелости, оно должно быть всеобщим и равным, общественным и коллективным.

Проблема «человек – среда – воспитание» становится ключевой для всех представителей социал-утопических взглядов. Через всю систему К.А. Сен-Симона (1760 – 1825) проходит идея соче-

тания личных и общественных интересов человека в процессе труда. Из природы человека сенсимонисты выводили мораль, науку, экономику, что позволяло им предъявлять требования к государству о воспитании у человека новых чувств, объединяющих людей в ассоциации. Для Ф.М.Ш. Фурье (1772 – 1837) человек – существо общественное, он призван изменить мир. Движущая сила в его развитии – потребности. В основе разрушительных особенностей современного общества он видел противоречие между личностью и обществом. Порочность социальных условий рождает нравственно неполноценных людей. Рассматривая проблему человека, его роль в обществе, Фурье сумел увидеть не только влияние среды на человека, но и воздействие человека на среду, изменение самого человека в процессе его жизнедеятельности и воспитания. Созданные по воле человека ассоциации как положительный пример должны распространяться и создаваться повсюду. Человек изменяет окружающую среду. Вместе с тем в фалангах измениться и сам человек, не него положительно будет влиять среда. Под влиянием взглядов Гельвеция у Р. Оуэна (1771 – 1858) родилась идея о формировании характера окружающей средой. 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».

Основой становления и развития человека будущего они считали труд, который определялся как естественная потребность человека и необходимейшее условие его самоутверждения и самореализации. Основатели утопического социализма особо подчеркивали обязательное участие детей в труде, в трудовом усилии происходит не только подготовка ребенка к деятельности, но и воспитывается правильное отношение к другим людям, закладывается основа для личностного и социального роста маленького человека. Участие человека в труде 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».

Фурье утверждал, что участие человека в производительном труде – его главное «социальное предназначение». Только оно разовьет физическую, эстетическую и социальную культуру человека. Основную задачу общества Гармонии он видел в том, чтобы научить человека трудиться, а для этого необходимо постоянно развивать его склонности и способности. 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 граждан. Эти трудовые объединения он назвал фалангами (греч. – боевой строй пехоты), а их членов – фаланстерами. Фаланги станут экономической основой общества Гармонии, создавая совершенно новые социальные отношения между людьми, гарантируя право человека на труд. Фурье подчеркивал, что ассоциации уготован успех только потому, что в ней между людьми не будет равенства: если его нет в природе, то не может быть и в обществе. Однако люди забудут ненависть, так как богатые «перестанут презирать физический труд, в котором они сами будут участвовать».

Вся система социального воспитания Р. Оуэна неразрывно связана с подготовкой к труду в общине, с трудом в качестве члена коммуны. Разрыв между физическим и умственным трудом он считал одним из основных зол капитализма. Трудовая деятельность – основа развития личности, база формирования людей «нового типа». Цель трудовой подготовки состоит в разностороннем развитии ребенка и подготовке его к самостоятельной жизнедеятельности в обществе. Одна из главных задач трудового воспитания – приучить ребенка к общественно-полезному производительному труду. Трудовое воспитание, по его мнению, должно начинаться с ранних лет: уже в дошкольном возрасте в процессе игры ребенок может осваивать простейшие приемы, а

трудовое обучение подростков необходимо осуществлять на базе современной индустриальной техники.

Производительный труд предшествует научным знаниям. Все утописты выступали решительными противниками подготовки «касты чисто книжных ученых». Лучшим средством получения знаний, писал Фурье, является практическая деятельность детей, в том числе и на «кухне». Поэтому не столько школа, а мастерские, «кухня» и «опера» являются основными организационными центрами воспитания. Выбор профессии у Фурье имеет психологическую основу. Каждый выбирает себе работу согласно способностям, влечению и склонностям.

В сочинениях социалистов-утопистов воспитание высокой нравственности рассматривается как первостепенная социальная задача. Воспитание доброжелательности, милосердия и других гуманных качеств утописты тесно связывали с окружающей ребенка средой. Р. Оуэн считал, что нравственность нового общества будет основываться на общественной собственности и коллективном труде всех граждан. В этих условиях формируются коллективистские черты личности. Важнейшим средством воспитания нравственности Оуэн считал подчинение общим правилам с малых лет. Уже у самых маленьких детей следует воспитывать «социальные чувствования». Как только молодой ум будет надлежащим образом подготовлен для осознания общественного поведения (4 – 5 лет), воспитатель не должен упускать ни одного благоприятного случая, который давал бы возможность подчеркнуть «ясную и неразрывную» взаимосвязь между интересами и благополучием отдельной личности и всего общества. В старшем возрасте исходной точкой и основой нравственности является знание и разум: нравственность и просвещение, доброта и ум неразрывны.

В общественной жизни Оуэн придавал большое значение милосердию и терпимости. Эти качества необходимы в период перехода к обществу будущего и должны развиваться на основе осознания того, что человек, являясь продуктом окружающей

среды, не может отвечать за свои действия. Особенно важна терпимость к людям иной веры, другой национальности и класса, другого материального и общественного положения. Рабочие должны ненавидеть фабриканта за его богатства и эксплуатацию, но действовать «средствами вразумления». Неотъемлемое качество нового человека – праведность. Дети не должны никого бояться и питать ко всем окружающим «полное доверие». Ведущими методами нравственного воспитания являются «наглядный пример» и «нравственные упражнения».

Нравственные качества человека зависят от его положения в обществе, они формируются и проявляются в действиях и поступках его и окружающих людей. От рождения, писал Оуэн, необходимо воспитывать у детей способность получать удовольствие от того, что они доставляют счастье другим. Высшим критерием «социальности» (воспитанности) нового человека он считал полное слияние личного с общественным на основе рационального мышления и коллективной трудовой деятельности. Индивидуализм есть уродливое порождение капитализма. Нравственное начало играло и играет важнейшую роль в воспитании ребенка, является главным условием его социализации. Именно с помощью нравственного воспитания ребенку передаются моральные нормы и ценности, социальные модели поведения. Полноценное нравственное воспитание позволяет ему становиться полноправным членом общества. Поэтому в сочинениях утопистов оно тесно переплетается с проблемами формирования гражданских качеств, вопросами исполнения обязанностей перед обществом, политическим воспитанием, которое осуществляется на протяжении всей жизни. У ребенка формируется убеждение в разумности и социальной справедливости существующего строя, готовность бороться против восстановления частной собственности и старых порядков. Гражданское воспитание рассматривается утопистами как ознакомление детей с их правами и обязанностями, формирование чувства долга, служение интересам общества. Его целью должно быть воспитание граждан.

Утописты изучали вопросы овладения научными знаниями не только в дидактическом плане, а, прежде всего, в связи с проблемами всестороннего и гармоничного развития личности и прогресса общества и государства. Общество будущего – это общество образованных людей. Идеалом утопистов был человек просвещенный, активный, обладающий знаниями. Они критиковали ученых, которые ничего не сделали для изменения социальной жизни общества. Взгляды утопистов на развитие науки неодинаковы. Общим является вера в научный прогресс, в служение науки интересам общества и развитию личности.

Сен-Симон видел в науке источник богатства и потому выступал не за абстрактное знание, а его практическое применение. Учебники, по его мнению, следует составлять лучшим ученым страны, и в них должно быть предусмотрено элементарное обучение принципам справедливой социальной организации, а также кратко изложены основные законы, управляющие миром. Руководить обществом может только тот, кто обладает способностями и знаниями, а не собственностью. Научное знание – основа общественного прогресса. Его мысль о связи школы с учеными и научными учреждениями была новаторской для того времени. Утописты настаивали на введении всеобщего равного образования, овладении минимумом знаний, необходимых человеку для его участия в гражданской и общественной жизни.

Процесс социализации молодежи был связан с достижением определенных физических характеристик как фактора всестороннего и гармоничного развития личности. В фалангах Фурье дети с младенческих лет выступают на сцене, читают стихи, поют, танцуют, учатся играть на инструментах. Считается недостатком, если ребенок в 4,5 года не обладает правильным голосом, верным слухом, чувством ритма. Детей с колыбели окружает музыка, но первостепенная роль в эстетическом воспитании отводится театральному искусству, особенно «опере», занятия в которой развивают не только ловкость и ритмичность движений,

стройную осанку и походку, но главное – приучают человека гармонично поступать и действовать, развивают органы чувств. «Опера» станет центром эстетического воспитания и взрослых.

Итак, социалисты-утописты считали, что создание идеального общества невозможно без гармонично и всесторонне развитой личности, которая формируется в процессе правильно организованного социального воспитания. Сходство их взглядов в этом вопросе связано с тем, что в основе утопической философии был человек как субъект культурно-исторического процесса. Большинство из них переоценивали роль воспитания, утверждая, что оно является «самой важной стороной социального регулирования». Главными субъектами социализации выступают государство, семья и общество. Основными направлениями всестороннего развития человека они определяли нравственное, физическое, трудовое, умственное, эстетическое, половое и гражданское. За счет государственно-общественной организации воспитания стихийный компонент социализации сводится практически к нулю. Процессы социализации и социального воспитания практически совпадают, что и формирует благоприятные условия для адаптации молодежи к системе общественных отношений, оптимальному вхождению ее во взрослую жизнь. Рассматривая воспитание как социальное явление, они способствовали уточнению педагогического понимания проблемы взаимодействия личности и среды, содействовали более четкому оформлению в социальной педагогике различных школ и направлений.

Социалисты-утописты не только обосновали идею общественного воспитания, но показали возможные механизмы ее реализации в жизни. Так, Фурье предлагал свою модель организации социального воспитания с рождения: детей размещают в обширные благоустроенные здания — ясли. Они остаются на попечении матерей только первые месяцы жизни, а затем уход за ними осуществляют няни и кормилицы. Как только ребенку исполнится 6 месяцев, он будет слушать музыку, пение, смотреть

красивые картинки, забавляться игрушками и т.д. В 21 месяц за ним перестают наблюдать: он самостоятельно ищет применение своим способностям в различных делах фаланги, следит за трудом взрослых, подражает им, перенимая опыт старших детей. К 3 годам ребенок успевает пристраститься к работам, которые соответствуют его склонностям, и, сдав экзамены, допускается в детские мастерские. С 3–4 лет ребенок становится молодым гражданином фаланги: он имеет свои права и обязанности, участвует в жизни взрослых. Вступая во взаимоотношения и взаимодействия со взрослыми, он чувствует их влияние и помощь в процессе своей социализации, формируется как полноправный гражданин взрослого сообщества и к 5 годам приобретает больше социально-ценного опыта жизнедеятельности, чем за 25 лет жизни в существующем обществе. Воспитанию с раннего детства Фурье придавал решающее значение: ребенок еще не испорчен влиянием родителей, он свободен от предрассудков и т.д. Смена трудовых занятий не утомляет детей. К изучению наук ребенок приступает постепенно, но они для него являются как бы «вспомогательными к производительному труду». Аналогичные проекты предлагал Р. Оуэн и на практике реализовал свою модель общественного воспитания.

Итак, в социальных учениях XIX в. сформировалось два подхода к воспитанию, его возможностям и пределам развития человека как личности, его социальной направленности. Всестороннее развитие личности представлялось К.А. Сен-Симону, Ф.М.Ш. Фурье и Р. Оуэну и как великая общечеловеческая цель – педагогическая функция воспитания, и как средство социальной организации, гармонизации общественных отношений. К. Маркс и Ф. Энгельс, напротив, полагали, что развитие крупного производства и научно-технический прогресс не ведут сами по себе к замене «частичного рабочего» всесторонне развитой личностью. Позитивное значение закона «перемены труда» они связывали с завоеванием пролетариатом политической власти. Соответствен-

но развитие индивида связывалось с его вовлеченностью в классовую борьбу – «революционную практику».

### **6.3. Вопросы и задания**

1. Проанализируйте цели и задачи воспитания как социального явления во взглядах И. Канта.

2. Покажите значение взглядов Д. Локка, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо для развития социально-педагогических подходов.

3. Социалисты-утописты о целях, содержании, формах и методах общественного воспитания.

4. Соотношение семейного, религиозного и социального воспитания в концепции И. Песталоцци.

### **6.4. Темы для докладов**

1. Роль и место школы и семьи в концепции Я.А. Коменского.

2. Взгляды Дж. Локка на социальный фактор в развитии личности.

3. Философия Просвещения как методология социального воспитания.

4. Концепция личности во взглядах философов Нового времени.

5. Марксистская теория о социальном характере воспитания.

6. Проблема индивидуального и социального в теории Ж. - Ж. Руссо.

### **6.5. Литература**

#### **Основная**

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

2. *Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци:* Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1987.

3. *Соколов, П.А.* История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев, П.А. Соколов. – М., 2003. – С. 3 – 34.

#### Дополнительная

1. *Василькова, Ю.В.* Социалисты - утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М., 1989.

2. *Пискунов, А.И.* Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XIX в. / А.И. Пискунов. – М., 1976.

3. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. – М., 1981.

## Т Е М А 7

### Социально ориентированная педагогика (конец XVIII – середина XIX вв.)

#### 7.1. Программа

*Формирование социального направления в педагогике как следствие объективных обстоятельств развития общества. Социальная роль образования и воспитания. Социально-педагогическая концепция и деятельность И.Г. Песталоцци. Влияние Песталоцци на формирование взглядов и деятельность Ф. Фребеля. Социально-педагогический подход А. Дистервега. Изменение трактовки принципа природосообразности. Сущность культуросообразности как принципа социальной педагогики.*

**Основные понятия:** *идея культуросообразности, обучение, воспитание, детский сад.*

#### 7.2. Рекомендации

*Внимание гуманитарного знания к проблемам социального в педагогическом процессе стимулировало и саму педагогическую теорию к рефлексии этой проблематики относительно проблем обучения и воспитания, что привело к оформлению социально ориентированных педагогических концепций. Важно обратить внимание на следующие моменты:*

*Как в социально ориентированных педагогических теориях И.Г. Песталоцци, А. Дистервега отражается все содержание эпохи?*

*Почему концепцию И.Г. Песталоцци можно определить как первую социально-педагогическую теорию?*

*Как понимается соотношение индивидуального и социального в педагогических теориях?*

*Почему трудовая деятельность выступает как основное содержание воспитания?*

*Почему происходит выдвижение принципа культуросообразности?*

**Социально-педагогический подход И.Г. Песталоцци.** В эпоху Нового времени в педагогике все более рельефно происходит формирование двух педагогических подходов: первый связан с убежденностью и верой в индивидуальные силы и возможности ребенка, независимость процесса развития и формирования личности от окружающей среды (Ж.-Ж. Руссо и др.); другой ориентирует педагогический поиск на взаимодействие в организованном процессе становления личности индивидуальных возможностей человека и социокультурных условий его проживания. Эту вторую тенденцию составили социально ориентированные концепции, которые стали основой для расширения поля педагогической практики, формируя содержание социально-педагогической деятельности. К числу социально ориентированных педагогических подходов этого времени необходимо отнести, прежде всего, взгляды И.Г. Песталоцци (1746 – 1827), швейцарского педагога, которого по праву считают одним из первых представителей собственно социальной педагогики.

Хорошо известны этапы жизнедеятельности этого педагога, его педагогические идеи были сформированы под влиянием произведений Ж.-Ж. Руссо: «воспитание человечности» как главная педагогическая задача. Но всю свою жизнь он уделял огромное значение подготовке детей, прежде всего детей бедняков, к будущей реальной жизни и профессиональной деятельности. В 1775 г. в имении семьи (Нейгоф) он открывает приют для сирот, детей беднейших слоев населения, где стремился «спасти отверженных» не только от нищеты, но и от развращающей их благотворительности имущих. Главным средством становится соединение воспитания с производительным трудом. В имении были открыты мастерские, молочная ферма, Песталоцци пытался своим примером образцового хозяина показать людям, как можно избавиться от нищеты. К 1780 г. мастерские пришли в упадок вследствие низкой производительности труда вообще и малопр-

изводительности детского труда, который должен был обеспечить материальный достаток самому ребенку. Непонимание экономических законов привело к закрытию мастерских, однако этот опыт позволил Песталоцци сформулировать важную педагогическую закономерность. «Я убедился на опыте, что эти дети при непривычном для них, но регулярном труде очень быстро приобретают бодрое настроение. Из темной глубины своей нищеты они поднимаются к ощущению своего человеческого достоинства, к доверию, к дружбе... И я убедился, что такое переживание ребенка, пребывающего в глубокой нищете, имеет решающее последствие для его нравственности и дальнейшего развития» [62]. Лишившись возможности на практике проверять свои научные идеи, Песталоцци пошел по пути Руссо, он пишет роман-трактат «Лингард и Гертруда», который, в отличие от «Эмиля», адресован простому народу. Роман рисует общество будущего: большая деревня, где есть образованный помещик, который озабочен, чтобы все дети получили образование. Церковь совместно со школой воспитывают детей по образцу семьи, но центром воспитания являются родители. Произведение принесло широкую известность, Песталоцци получил звание французского гражданина, приобрел знакомства с Гете, Фихте.

Буржуазный переворот, свершившийся в Швейцарии, позволил Песталоцци продолжить реализацию своих идей в ранге государственного чиновника. В 1798 – 1799 гг. по просьбе правительства он возглавлял воспитательный дом-школу, приют на 80 детей от 5 до 10 лет в Станце. Здесь родились самые известные идеи педагога о развивающем характере обучения и воспитательных возможностях труда, концепция «элементного образования» как формирования всесторонней уравновешенной развитой личности на основе особых «элементов познания». Однако приют был отдан под лазарет. С 1800 г. он сначала помощник учителя начальной школы, а затем – учитель и руководитель воспитательного учреждения в Бургдофе, а с 1805 по 1825 г. – руководитель школы-

интерната в Ивердоне. Ивердонский «институт» не только давал образование детям разных социальных групп из разных стран Европы, но и готовил учителей для начального обучения.

Песталоцци не использует термин «социальное воспитание» (или «общественное воспитание»), однако в его педагогической концепции очень четко просматривается социальный аспект. В его произведениях («Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи», «Лингард и Гертруда», «Как Гертруда воспитывает своих детей», «Письмо другу о пребывании в Станце» и др.) большое внимание уделяется проблеме взаимосвязи педагогики и школы с экономикой и политикой. Эпоха Великой французской буржуазной революции, повлиявшая на становление буржуазных отношений в Швейцарии, актуализировала, с одной стороны, проблемы всеобщего начального образования как условия культурного и экономического развития страны, с другой – обострила социально-экономические противоречия, выражавшиеся в низком уровне жизни крестьян и ремесленников, росте беспризорности. Как один из вариантов разрешения проблем предлагалось организовывать приюты для бедных детей в виде дорогостоящих воспитательных заведений с очень хорошими условиями содержания питомцев (Н.Э. Чарнер и его статья «Грезы»). Песталоцци предложил иной подход, который обосновал и практически реализовывал. Песталоцци был категорически не согласен с подобным подходом. Он считал, что любое учебно-воспитательное заведение для детей бедняков, а тем более закрытые приюты, в которых отсутствует семейное воспитание, должны, в первую очередь, готовить этих детей к реальной взрослой жизни, где те станут крестьянами, ремесленниками, работниками мануфактур и т.п. Одну из главных причин бедности Песталоцци видел в том, что бедняк не может разумно оценивать свои возможности, правильно тратить деньги, адекватно реагировать на социально-экономические условия жизни в конкретном регионе. Принцип воспитания бедных детей: «Бед-

няк должен быть воспитан для бедной жизни» [63] звучит совершенно естественно, если помнить, что эти слова были написаны в XVIII столетии, когда даже в Швейцарской республике доминировало разделение людей по сословиям. Стоит также учесть, что 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. Социальный характер педагогики Песталоцци в том, что он был убежден в необходимости и возможности социальных изменений, всестороннего совершенствования представителей беднейших слоев населения в результате правильной организации воспитательной работы, способной усовершенствовать систему народного образования, а через это – изменить само общество.

В основу понимания целей воспитания Песталоцци заложил принцип социальной обусловленности развития человека. Социальную характеристику человека он трактовал как развитие духовного совершенства, изначально присущего человеку как члену социального целого. «Идеальный человек Песталоцци – это не просто психологически развитая «индивидуальность», особь, но нравственная личность, которая живо чувствует и должна в себе чувствовать единение со всем человечеством» [64]. Как и Кант, Песталоцци связывает совершенство личности с нравственным развитием, уделяя особое внимание роли практической подготовки человека, формированию практических умений и навыков, необходимых человеку как в интересах материальных, так и в духовно-нравственных, личных и общественных. Именно эти качества служат элементарной основой для высшего духовно-нравственного воспитания.

Идея социальной обусловленности развития человека не противоречит принципу природосообразности, который он трактует, исходя из понимания природы как внешней силы, куда входит естественное развитие ребенка, окружающая жизнедеятельность,

коллективы детей и взрослых. Весь комплекс этих 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. Поскольку социальное развитие индивида происходит как саморазвитие сил человека, а не под влиянием внешних воздействий, то на первое место выходит обучение человека самопомощи, использование собственных ресурсов. Он был убежден, что бедняка следует воспитывать для приспособления к своему будущему положению, и стремился дать детям такие знания, которые возместят им бедность.

В основе системы его социально-педагогической деятельности выделяют ряд компонентов. *Во-первых*, учет социально-психологических особенностей детей, с которыми Песталоцци работал. Воспитатель должен быть хорошо знаком с условиями жизни своих воспитанников и особенностями различных видов профессиональной деятельности, которой впоследствии смогли бы заниматься учащиеся. Песталоцци также специально обращал внимание на то, что у детей из бедных семей, кроме конкретных профессиональных навыков, следует вырабатывать те качества, которые необходимы каждому человеку, а бедняку – в особенности. Это бережливость, умение предвидеть «доходы от различных видов заработка»; «гибкая приспособляемость», под которой понималась способность менять профессию в зависимости от конъюнктуры на рынке труда; высокая социальная активность и т.п. Для этого важна диагностическая деятельность педагога. Вот как он писал во время работы в Станце: «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» [65]. Песталоцци также давал подробную характеристику психологическим качествам своих подопечных: многие из них озабоченны, наглы, лицемерны, фальшивы из-за при-

вычки попрошайничать; другие – подавлены бедствиями, терпеливы, но недоверчивы, жестоки и робки. Однако встречались и «неженки», жившие до этого в комфортной обстановке. Они с презрением относились к нищим и бедным детям. Диагностика позволяла педагогу судить о прежней социальной ситуации развития детей.

*Во-вторых*, детские учреждения, организуемые Песталоцци, были преимущественно закрытого типа, рассчитанные на постоянное пребывание воспитанников, однако для них была характерна большая текучесть детей. В Станце одной из главных причин ухудшения физического и духовного состояния подопечных педагог считал вмешательство родителей в воспитательный процесс. Воскресенье он считал ужасным днем, так как приходили родственники детей, ранее заставлявшие их побираться. Теперь матери, отцы, братья, сестры утверждали при всех, что детей плохо содержат в приюте, и забирали их.

Соответственно социальному пониманию «человечности как развития человека до чувств «сыновства» и «отцовства» по отношению ко всему человечеству, и даже по отношению ко всему миру, Песталоцци и лучшей средой воспитания «человечности» в ребенке считает социальную атмосферу семейной любви, семейности. Убеждение в благотворном влиянии семейности заставляет Песталоцци считать атмосферу любви основным условием не только домашнего, но и школьного воспитания и порядка. Для этого он стремился создавать в воспитательных учреждениях домашнюю обстановку. Швейцарский педагог спланировал своих подопечных в одну большую семью, где все они чувствовали себя братьями и сестрами. Основой нравственного воспитания становились, таким образом, семейные отношения детей, порождающие у них внимательность и сердечность друг к другу.

Песталоцци часто описывал своим подопечным счастье тихой и мирной семьи, которая благодаря рассудительности и трудолюбию имеет надежный кусок хлеба и может помогать не-

знающим, невоспитанным и несчастным людям. Со временем детей начинала радовать перспектива не оставаться вечно нищими, а когда-нибудь стать полезными обществу и пользоваться уважением окружающих, применяя навыки, полученные в приюте. Важно подчеркнуть, что дети, попадавшие в воспитательные учреждения, были разного возраста. Тем не менее данное обстоятельство явилось для педагога положительным фактором в работе. Старшие и более способные дети, узнавая новый материал, сразу старались растолковать его младшим. Таким образом, он приобрел себе помощников и сотрудников среди детей.

Важнейшим условием воспитания социальности является совместная практическая деятельность: дети воспитываются, вместе работая. В учебных заведениях для бедных детей, по мнению Песталоцци, следовало организовать профессиональное обучение и обеспечить непосредственное участие ребенка в производительном труде. Подготовка ребенка к участию в труде должна отвечать ряду требований: развивать у него способность творчески решать встающие в процессе производственной деятельности задачи; сформировать отношение к труду как к сложному и необходимому занятию; научить ребенка с помощью специально разработанного комплекса упражнений правильно пользоваться инструментами, инвентарем; максимально приблизить условия труда в учебном заведении к реальным условиям, с которыми воспитаннику придется столкнуться во взрослой жизни. По мнению Песталоцци, крестьянам предстоит трудиться, а значит, народная школа должна быть школой трудовой.

Таким образом, учение Песталоцци о роли труда в воспитании и саморазвитии ребенка, создание слогаобразующего способа обучения, доступного любой семье; его личная педагогическая работа с сиротами ознаменовали новое качество в содержании и методах обучения и воспитания с учетом социального фактора. «Истинное величие Песталоцци прежде всего заключается в социальном характере его педагогики, в признании тесной связи

между социальным вопросом и вопросом об истинном человеческом развитии, в идее спасти от гибели опустившееся человечество путем пробуждения и укрепления лучших, истинно человеческих сил; призвать людей путем образования к самопомощи. Отсюда проистекает уважение Песталоцци к труду и его мысль о необходимости организовать труд, соединиться вместе с детьми в одну рабочую общину. Работа воспитывает для работы, только при ее помощи пробуждаются и освобождаются физические и духовные силы. Работа помогает и развитию ума и нравственных сил, благодаря осознанию значения работы как силы, связывающей воедино людей» [66].

**Социально ориентированная педагогика Ф. Фребеля.** На формирование социальной педагогики как науки значительное влияние оказала немецкая педагогическая мысль первой половины XIX в., которая творчески продолжила идеи И.Г. Песталоцци. Ф. Фребель (1782 – 1852) – один из представителей социально ориентированной педагогики Германии данного периода. Его социально-педагогические взгляды отражены в работах «Воспитание человека», в периодических изданиях «Воскресный листок», «Еженедельник Фридриха Фребеля» и др. Широкую известность он получил как основатель системы дошкольного воспитания, имевшей выраженный социально-педагогический характер. На становление его социально-педагогических подходов повлияли общественно-исторические предпосылки, философия немецкого идеализма и влияние общественно-педагогической деятельности Песталоцци. Продуманная система воспитательных учреждений для малолетних детей была необходима и для матерей привилегированных классов и для женщин бедных слоев населения. Детские приюты, или «ясли», были распространены в европейских государствах, но чаще как учреждения призрения. Педагогические воззрения Фребеля тесно связаны с его философией Фундаментальной идеей, которую положил Фребель в основу воспитания, является для него закон единства: все многообразные явления

природы и жизни проникнуты единством. Он пришел к установлению закона развития, непрерывной эволюции органического мира, который положен наукой в основу объяснения разнообразия видов органического мира и явлений общественной жизни. Фребель настаивал на огромнейшем значении изучения природы для правильного развития детей, он определил социально-педагогический принцип необходимости создать при помощи школы единство между индивидом и человеческим родом, сделать школу ассоциацией для ребенка, где он находит в упрощенной и идеализированной форме все общественные отношения. Закон единства, закон внутренней связности привел наконец Фребеля к установлению понятия процесса воспитания как развития и к учению о познавательной эмоциональной и волевой активности. Воспитание, говорит он, является непрерывной эволюцией, непрерывным прогрессивным приспособлением личности ко все усложняющейся для нее, все расширяющейся жизни. И это приспособление осуществляется путем соответствующего упражнения органов и способностей.

Фребель воспроизводит, по существу, то же понимание социального аспекта воспитания, что и Песталоцци. В детских садах, в самых элементарных организациях общности все сводится к тому, чтобы в конечном результате сформировать в детях «социально-вселенское чувство», чувство связи со всем и со всеми в мире. Как отмечает П. Соколов, у Песталоцци и у Фребеля «воспитание должно победить в индивидууме чувство обособленности и пропитать его внутри общностным, социальным духом» [67]. Как и для Песталоцци, воспитание являлось поддержкой ребенка в тех усилиях, которые ребенок сам делает для своего развития. Воспитание для него символизируется деревом, посаженным вблизи оплодотворяющих вод. Таким образом, ребенок без воспитания – как бы дикое, предоставленное самому себе деревце, а ребенок воспитываемый – садовое культивируемое растение. Детский сад – название для учреждения, где дети воспитыв-

ваются. С помощью воспитательных учреждений Фребель стремился создать единство взаимосвязей между индивидом и человеческим родом, сделать воспитательное учреждение «ассоциацией» для ребенка, где тот находил бы в упрощенной и идеализированной форме все социальные отношения. 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».

Саморазвитие ребенка – основа воспитания, но саморазвитие, самодеятельность ребенка не исключает руководства со стороны старших. Путем самодеятельности личность выявляет свою природу и осуществляет единство с миром, становясь частью жизни как природы, так и человечества. Как и Песталоцци, Фребель считал, что ребенок должен занимать активную позицию в социальном саморазвитии. Но в социальном воспитании ребенка участвует не только его «самоактивность», но и средства, которыми педагог стимулирует развитие его природных задатков. Такими средствами во фребелевских учреждениях являлись, главным образом, игры, ручной труд и знакомство с природой.

**Социально-культурный подход в педагогике Ф.А. Дистервега.** Развитие социально-педагогического направления связано с идеями Ф.А. Дистервега (1790 – 1866), немецкого педагога, который отстаивал идеи создания единой национальной школы. С именем Дистервега связывают распространение термина «социальная педагогика», который, утверждает М. Галагузова, был введен в дискуссию о воспитании немецким философом К. Магером. Дистервег стремился, главным образом, укрепить в сознании учителей ту мысль, что на школе лежат великие социальные задачи. Она должна помочь сплочению общества, удержать его от распада на отдельные атомы. Дистервег признает важнейшими общественными задачами заботу о том, чтобы каждый получил достойное

человека образование, чтобы каждому было дано справедливое вознаграждение за труд, чтобы надлежащим образом была организована медицинская помощь, чтобы, по возможности, были закрыты источники бедности. Государство не должно ограничиваться одними полицейскими обязанностями, защитой от посягательства на имеющиеся права. «Жизнь в государстве должна быть жизнью деятельного общества, позитивным участием в жизни и взаимным оказанием услуг. Свободные союзы должны воспитывать каждого к полезной деятельности на пользу целого, для общей работы по выполнению моральных и материальных задач».

Но чтобы каждый «чувствовал за собой солидарный долг содействовать, поскольку позволяют его силы и средства, общему благу», нужно, чтобы человек уже с малолетства стал проникаться сознанием социальных обязанностей. Поэтому уже школа должна развивать в детях «главные добродетели общественной жизни, должна выдвигать важность воспитания для общества, тогда как до сих пор педагогика занималась лишь образованием индивида». Школа должна знакомить, поскольку позволяет развитие учащегося, с современной общественной жизнью, а вместе с тем развивать общественные чувства и наклонности, что лучше всего достигается при воспитании в обществе. «Человек должен быть воспитан для общества в обществе», чтобы чувствовать себя «живою частью целого». «Дети воспитываются для общества общею жизнью, одинаковыми нравами и привычками, т.е. общественной школой, которая должна готовить людей к общей жизни друг с другом» [68].

Социальные задачи школы ставят и соответственные требования к учителю. «Уже много лет твержу я, – говорил Дистервег, – каждый учитель должен знать природу. Теперь я присоединяю к этому: каждый учитель должен быть социальным членом своей общины, т.е. каждый учитель, если он настоящий человек, должен всеми находящимися в его распоряжении средствами содействовать как материальному, так и идеальному благополучию своей

общины». «Гуманные и социальные интересы всей общины должны сосредоточивать на себе внимание учителя и быть предметом его деятельности вне школы». Учитель должен точно знать окружающую его местность и население, должен хорошо продумать причины тех или иных, хороших или дурных, явлений, должен, другими словами, говорит Дистервег, заняться «практически-социальным изучением всего окружающего».

Для развития теории социальной педагогики важное значение имеет уточнение немецким педагогом принципа природосообразности и формулирование принципа культуросообразности. Поскольку принцип природосообразности соотносится с механизмами саморазвития человека и выводит его на режимы самовоспитания и самореализации, то этот принцип теснейшим образом связан с процессом социальной адаптации личности. Дистервег также признавал, что развитие ребенка происходит в определенных социокультурных условиях, с которыми необходимо считаться. В философском плане принцип культуросообразности отражает основной закон диалектики – всеобщую связь процессов и явлений в мире. Он наполняет реальной, содержательной и жизненной силой индивидуальный и социальный процессы развития личности, выводя тем самым образование вообще и социальное воспитание в частности на уровень современных требований общества. Всякое плодотворное воздействие на отдельного индивидуума и целый народ должно соответствовать требованиям времени и считаться с уровнем развития этого отдельного человека и той ступенью культуры, на которой находится весь народ. С другой стороны, идея открытости во взаимодействии с принципом культуросообразности создает реальные и практически неисчерпаемые перспективы развития для личности, общества и государства. Культуросообразное воспитание формирует современный социальный тип личности.

Для развития социальной педагогики особое значение приобретает взаимосвязь и взаимодействие принципов природосооб-

разности и культуросообразности. Рассматривая эту проблему, Дистервег пришел к выводу: в случае возникновения конфликта между ними принцип культуросообразности должен подчиниться природосообразности и «служить» ему. Справедливые требования принципа культуросообразности, писал он, «мы ни в коем случае не игнорируем, но он должен все-таки подчиниться более высокому принципу» – природосообразности, который является высшим. Выдвигая в «Руководстве немецким учителям» требование «Обучай культуросообразно!», он призывал не участвовать ни в чем, что требует культура времени, но что противно природе, и добиваться гармоничного сочетания этих ведущих принципов, что отвечает сущности социально-педагогического процесса. Это означает, что педагог должен постоянно стремиться к достижению природосообразности, но при определении конкретной цели воспитания учитывать также господствующий в данном обществе воспитательный идеал. Действие воспитателей вопреки природе есть «величайшее педагогическое безумие и извращение». Природа без сожаления мстит в конце концов за всякое отклонение от этого правила и неповиновение этой истине. Когда же она «исчерпает все свои силы, чтобы вернуть человека от искусственности к ее естественной и возвышенной простоте, тогда, наконец, она предаст его, отщепенца, злым силам, которые превращают его, падшего, в устрашающий пример для всего света». Он предупреждает: отход от принципа природосообразности, игнорирование его педагогической сущности ведет к губительным, катастрофическим последствиям для воспитуемого и общества.

Таким образом, принцип природосообразности, безусловно, определяет основополагающее правило: социальное обучение и воспитание должно соотноситься по всем своим параметрам с возрастными и индивидуальными возможностями ребенка; с другой стороны, оно должно быть целесообразным для него и общества, но приоритетным выступает первое обстоятельство – возможности ребенка, его личность.

Идеи немецких педагогов и Песталоцци были популярны и нашли свое развитие в идеях и на практике. Так, например, австрийский педагог Дитес в своих статьях и речах с энтузиазмом говорит о социальной роли воспитания. Дети должны воспитываться совместно, чтобы взаимно влиять друг на друга. Они должны подольше оставаться вместе в народных школах, которые должны стать «мастерскими человечества, где дети становятся людьми». Нужно признать, что все перечисленные педагоги, внесшие свой вклад в развитие социального направления в педагогике, актуализировали свои идеи в связи с проблемами социализации низших слоев населения. Их педагогические проекты касались нижних ступеней образования: дошкольного и начального. Общественные вопросы практически не затронули среднюю школу, которая в течение XIX в. находилась под влиянием Гербарта. Интеллектуалистическое и индивидуалистическое направление школы, связанное с его идеями, никак не затрагивало социального вопроса.

### **7.3. Вопросы и задания**

1. Каковы истоки социально-педагогических воззрений И.Г. Песталоцци?
2. Соотношение семейного, религиозного и социального воспитания в концепции И.Г. Песталоцци.
3. Детский сад Ф. Фребеля как социально-педагогическое учреждение.
4. Покажите взаимосвязь принципов природосообразности и культуросообразности в концепции Ф.А. Дистервега.

### **7.4. Темы для сообщений**

1. Социально-педагогические аспекты дидактической системы И.Г. Песталоцци
2. Социальная функция игры в концепции Ф. Фребеля.
3. Преемственность идей Коменского, Руссо, Песталоцци во взглядах Ф.А. Дистервега.

## 7.5. Литература

### Основная

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

2. *Дистервег, Ф.А.* О природосообразности и культуросообразности в воспитании. Три заметки о воспитании и стремлениях учителей / Ф.А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 227 – 232.

3. *Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци:* Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1987.

4. *Песталоцци, И.Г.* Письмо другу о пребывании в Станце / И.Г. Песталоцци // История социальной педагогики: хрестоматия - учебник / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2001.

5. *Синицкий, Л.Д.* Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом / Л.Д. Синицкий // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2003.

6. *Соколов, П.А.* История педагогических систем / П.А. Соколов // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2003. – С. 3 – 34.

### Дополнительная

1. История социальной педагогики: хрестоматия - учебник / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2001.

2. *Пискунов, А.И.* Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XIX в. / А.И. Пискунов. – М., 1976.

3. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. – М., 1981.

## Т Е М А 8

### Социальная педагогическая практика эпохи буржуазно-демократических революций

#### 8.1. Программа

*Развитие идеи «образования для бедных» как способа социализации. Связь образовательной практики с решением социально-экономических проблем. Распространение воспитательных приютов. Формирование законодательной практики общественного воспитания, проект Лепелетье. Борьба с социальными проблемами. Появление социально-педагогических комплексов – общин. Влияние идей Песталоцци и Фребеля на воспитательную практику, «Филантропин» и филантропизм.*

**Основные понятия:** филантропия, благотворительность, социальный вопрос, чартизм, «карцерная благотворительность».

#### 8.2. Рекомендации

*Буржуазно-демократические преобразования в странах Западной Европы привели к обострению социальных противоречий. В этот период возрастает роль образования в общем процессе социализации. Одновременно происходит изменение традиционных механизмов социализации, изменение роли государства в регулировании социальной практики, снижение роли церкви. Обратите внимание на вопросы:*

*Каковы были основные направления развития социально-педагогической практики?*

*Почему именно образование становится основной сферой решения социальных проблем?*

*Кто является субъектом социально-педагогической практики?*

*Чем отличались педагогические общины от традиционных воспитательных учреждений?*

*Как появление социального вопроса повлияло на характер социально-педагогической практики?*

**«Образование для бедных» как средство социализации в эпоху буржуазных революций.** XVII – начало XVIII в. было временем особенно частых голодовок и эпидемий, которые усугублялись разрушительными войнами (самой страшной из них была общеевропейская Тридцатилетняя война, 1618 - 1648 гг., опустошившая Германию и соседние с ней страны). Неустойчивые цены и низкая прибыль нередко заставляли буржуазию изымать капитал из промышленности и торговли и вкладывать деньги в покупку дворянских имений и выгодных чиновничьих должностей. В условиях обострившихся классовых противоречий (между крестьянами и их сеньорами, между рабочими мануфактур, ремесленными подмастерьями и капиталистами) резко увеличивается роль феодально-абсолютистского государства. Многократно увеличившиеся налоги расходуются на содержание огромного чиновничьего аппарата (кадры которого поставляет буржуазия и дворянство), полиции и армии. Одновременно государство выступает как покровитель промышленности и торговли, на государственный счет строятся крупные мануфактуры. В сферу контроля государства включается и церковь (духовенство и в протестантских, и в католических странах начинают рассматривать как государственных чиновников).

В этот период возрастает роль образования в общем процессе социализации. Но все же его значимость еще не велика – рядом с ним продолжает существовать мир устной культуры, устоявшихся обычаев и традиций, передававшихся из поколения в поколение. Сохранение традиционных культурных форм обуславливалось тем обстоятельством, что Западная Европа оставалась преимущественно деревенской: в наиболее передовой стране того времени – Англии – в 1688 г. 90% населения жило на доходы от сельского хозяйства. Настоящая урбанизация начнется лишь в конце XVIII в. вместе с промышленным переворотом. Незрелость производительных сил определяла низкий уровень

жизни и высокую смертность – уже в течение первого года жизни умирала половина родившихся, из оставшихся до взрослого возраста также доживали далеко не все (в результате население росло медленно, несмотря на очень высокую рождаемость). Это объяснялось почти полным отсутствием детской гигиены, а также беспомощностью тогдашней медицины против многих заразных болезней, из которых самой страшной была оспа.

Поскольку средняя продолжительность жизни была невелика (30 – 40 лет), в семьях, как правило, отсутствовали дедушки и бабушки; основная тяжесть воспитания ложилась на плечи родителей, прежде всего матери. Очень большую роль в этих условиях играла окружающая среда – мир деревенской или городской улицы с ее повседневной жизнью и ее праздниками, главными участниками которых были молодые люди в возрасте 15 – 25 лет, выступавшие тогда основными хранителями народных традиций. Исследователи отмечают, что в деревенских условиях социальные различия между детьми ощущались значительно меньше, чем в городе – дети деревенской верхушки и местных чиновников играли вместе с детьми бедняков. В городах дело обстояло по-другому: дети дворянства и буржуазии чаще всего были отгорожены стеной от своих сверстников из семей ремесленников.

Формирование новых подходов к воспитанию оказалось связано с перенесением акцентов на воспитание характера и нравственности, на повышение роли образования как основного способа социализации. Образование в конце XVII в. начинает охватывать и социальные слои, до тех пор остававшиеся вне письменной культуры, неимущие низы, которых развитие капитализма вытесняло из деревни, обрекало на нищету и неисчислимые страдания. Потерявшие связь с землей бедняки массами скапливались в городах, перебиваясь случайными заработками и подаянием. В 1700 г. ниже уровня бедности жила третья часть населения Англии. Огромное количество бедноты ютилось в городах Франции. Лишенные средства к существованию, эти люди представляли серьезную уг-

розу социальному порядку, многие были потенциальными участниками городских волнений, среди них получила широкое распространение преступность. Государственная власть с помощью полицейских мер стремилась изолировать массы нищих от общества, в особенности это касалось детей, в отношении которых речь шла об их «исправлении». Уже с XVI в., а в массовых масштабах с середины XVII в. в Англии, Франции, Германии и других европейских странах возникают приюты, работные дома, госпитали, где нищие дети были заперты вместе с ворами, проститутками, бродягами и сумасшедшими. Первый работный дом появился в 1697 г. в Бристоле (Англия), к середине XVIII в. их число достигло 200. Большую часть продукции домов составило текстильное производство. Так в Уставе бристольского работного дома было записано: «Бедняки обоего пола любого возраста могут трепать пеньку, прясть и аппретировать лен, чесать и прясть шерсть» [69]. Уделом заключенных в них детей было полуголодное существование и тяжелый, подневольный труд. При всей своей жестокости эти государственные меры охватывали все-таки сравнительно небольшую часть бедноты, кроме того, они не были способны смягчить социальные противоречия, а лишь усугубляли их.

Грамотность среди народных масс распространялась медленно, еще в конце XVII в. во Франции, крупнейшей тогда стране Западной Европы, были неграмотны 71% мужского населения и 89% женского. Значительная часть грамотных, особенно среди женщин, умела только читать. Элементарное обучение чтению осуществлялось нередко в семье. В этих условиях в XVII в. возникает идея «образования для бедных». В религиозных кругах Англии и Франции развивалось убеждение, что необходимо распространять на детей бедноты духовное воспитание с одновременным обучением их письму и счету. Так можно было получить набожных и серьезных работников. В Англии один из реформаторов и создателей благотворительных школ Ф. Уотсон писал: «В нашем приходе очень много бедного люда... Мы же хотим пре-

подать им основы христианской религии, научить читать, писать и считать, чтобы они смогли поступить в подмастерья» [70]. Для этого было создано «Общество распространения христианского знания», создавшее в Англии второй половины XVII в. сеть таких школ, где дети бедноты получали элементарное знание, а также начала профессии.

Во Франции во второй половине века такие школы были открыты в Мулене и Лионе Шарлем Дермиа, придавшем им характер военных. В Отэне подобное желание двигало тремя священниками, отмечавшими, что «каждый день мы встречаем на улице множество бродяг и бездельников, умеющих лишь пить, есть и плодить нищету – именно из-за них у нас столько надоедливых нищих, нас осаждающих... Христианские школы положат конец этим беспорядкам». В Париже бесплатные школы были созданы в большинстве католических приходов благодаря широкому притоку частных пожертвований, причем в некоторых таких школах обучали также и профессии. Так, в школах Сен-Сюльпис в 1680 г. вязанию обучалось около 200 учеников. Не были забыты и девочки, длительное время находившиеся в стороне от образования. В 1646 г. Луиза Белланж собрала у себя 40 девочек бедняков из прихода Сен-Эсташ. Посвятили себя той же миссии и новые монашеские объединения: орден урсулинок содержал школы для девочек с пансионом и без. В 1685 г. Барре создал институт Младенца Иисуса, известный под именем сестер Сен-Мор, послуживший моделью для орденов, занимавшихся преподавательской деятельностью, в том числе и самого знаменитого из них – Братства христианских школ. В конце XVII в. кюре из Сен-Сюльписа де Ла Шетарди представил проект открытия церковной школы для взрослых бедняков, которые, занятые «всю неделю трудом ради хлеба насущного... могли учиться лишь по воскресеньям и праздникам». Такая школа под названием Христианская академия была создана в 1699 г.: в ней, кроме чтения, письма и счета, изучали геометрию, рисунок и архитектуру. Академия оказалась единственной в своем роде.

Во французских деревнях епископы предписывали своим священникам идти тем же путем; так, например, епископ из Шалона в Синодальных инструкциях 1662 г. писал: «Каждый год удерживайте из церковного дохода определенную сумму на помощь местному школьному учителю, ввиду бедности жителей. Способствуйте сами, если можете, собирайте пожертвования от тех, кто бескорыстен. Одним словом, не пренебрегайте ничем, что помогло бы пребыванию учителя в вашем приходе – это самый верный способ воспитать молодежь в страхе Божьем и в осознании собственных способностей...» [71]. Распространенным явлением даже в сельской местности становятся небольшие школы. В Англии и Франции они так и назывались – «маленькие школы» (в немецких городах им соответствовали так называемые «угловые школы»). «Маленькими» эти школы называли не столько из-за количества учеников, которых могло быть несколько десятков, сколько из-за возраста обучающихся детей – обычно от 5 до 9 - 10 лет (хотя среди них могли быть подростки и даже взрослые) – и элементарного характера обучения, которое ограничивалось чтением, письмом и счетом, к чему в городе иногда добавляли первые правила латинской грамматики. Такая школа чаще всего была связана с церковью. Учитель помогал священнику во время церковной службы, играл на органе, звонил в церковный колокол. Под контролем духовенства находился выбор учителей. Религия занимала еще достаточно большое место в жизни школы, с ней тесно связано формирование нравственности. Таким образом, народная школа являлась важным средством распространения господствующих взглядов и норм социального общения, поэтому привлекает внимание государства.

Среди сторонников просвещения бедняков было немало самоотверженных, искренних людей, надеявшихся на то, что их деятельность приведет к улучшению положения бедноты не только в духовном, но и в социально-экономическом и культурном смысле слова. Наиболее выдающимся среди них был видный

французский педагог Жан Батист де Ла Саль (1651 – 1719). Школы для бедных, созданные Ла Салем, резко отличались от обычных «маленьких школ». Обучение в них было бесплатным, ибо они предназначались, прежде всего, для тех детей, семьи которых не были в состоянии платить за учебу. В школы Ла Салья принимали всех, и учащихся было очень много – по 100 и более человек в классе. Ла Саль не располагал огромными деньгами, на которые он мог бы обучить и оплачивать учителей, но он был глубоко религиозным человеком и сумел превратить учительский труд в религиозное призвание. Им была создана конгрегация «Братьев христианских школ». Несмотря на то, что это была религиозная конгрегация, ее устройство было не похоже на устройство других католических конгрегаций (например иезуитов), многие из которых также занимались преподаванием (в основном среди господствующих классов). «Братья» давали обет учить бедных и не имели права отвлекаться ни на что иное. Им было запрещено становиться священниками или учить латыни (язык буржуазно-дворянского образования).

Для того чтобы дать возможность «Братьям» успешно исполнять свои нелегкие обязанности, Ла Саль организовал профессиональное обучение, пожертвовав на это все свое состояние и создав первые во Франции учительские семинарии. Теоретическая подготовка здесь неразрывно соединялась с практической – при каждой из семинарий была школа, где будущие учителя постоянно совершенствовали свое мастерство. Школы «Братьев» (первые из них появились в 80-х годах XVII в.) поражали современников – несмотря на огромное количество учащихся, здесь царили тишина и порядок. Дисциплина обеспечивалась не с помощью наказаний и унижений, а за счет умелой организации учебного процесса. Ла Саль заменил обычный тогда индивидуальный метод обучения (при котором учитель мог в одно время заниматься только с одним учеником) фронтальным – и охватывал сразу весь класс. Для этого широко применял наглядные по-

собия: развешанные по стенам таблицы для обучения чтению, прописи и пр. Все дети занимались по одинаковым учебникам. Читать учил на родном французском языке, а не по-латыни, как раньше во многих «маленьких школах». Здесь Ла Саль, отбросив рассчитанные на зажиточных учеников традиции «маленьких школ», пошел навстречу нуждам и потребностям беднейших учащихся, для которых надо было за немногие годы учебы как следует усвоить чтение и письмо на родном языке, а не остаться практически неграмотными, сохранив в памяти только несколько латинских фраз и грамматических правил, нужных тем, кто пойдет учиться в средние учебные заведения.

Распространение образования становится важнейшей социальной задачей, в разных западноевропейских странах на протяжении XVIII в. посещение начальной школы постепенно становится гражданской обязанностью. Священник Ф. Оберлин из Эльзаса строил фабрики в своем приходе для того, чтобы легче было бороться с безработицей и миграцией населения. А для детей, в то время, когда их матери уходили на работу, были организованы «игровые школы» (1770). Причем это касается не только детского населения, но и взрослого. Наиболее активно такая просветительская работа велась в Англии с середины XVIII века. Здесь создаются «Корреспондентские общества» в промышленных городах, «Общества взаимного совершенствования». Они решали задачу образования рабочих, впоследствии это стало одной из традиционных направлений деятельности английских профсоюзов. Социальные программы чартистов опирались на опыт существовавших «холлов науки», «рабочих институтов». Благодаря этой практике, образование все более приобретает характер социального явления, его социальные функции оказываются очевидными. Становится ясным, что сфера влияния организованного воспитания на общественную жизнь становится гораздо шире, чем прежде. Особенно ярко это доказала педагогическая практика на североамериканском континенте. Проблемы обуче-

ния приобрели там сразу общественный характер. Требования минимальной образованности населения становится условием развития общества и экономики. Решение этой задачи осуществлялось на условиях участия местной общественности, которая создавала первые общественные школы, а также в процессе реализации установки на практическое, связанное с жизнью образование. В целях распространения образования стали появляться законы, предписывающие каждой общине, насчитывающей более 50 домов, содержать за свой счет учителя для обучения детей. Так, закон штата Массачусетс обязывал в каждом населенном пункте выделить людей, способных обучать детей чтению, пониманию канонов религии и законов государства. Со временем обязанности общины в отношении общественного образования все более увеличиваются. В результате просветительской деятельности общин появились в значительном количестве воспитательные учреждения для маленьких детей, приходские школы, благотворительные заведения и т.д.

**Социально-педагогический характер благотворительной деятельности.** Промышленная революция имела своим результатом и многократное увеличение числа детей-сирот, что было характерно не только для Великобритании, но и для других стран Европы. Так, К.В. Кузьмин и Б. А. Сутырин отмечают: в 1810 – 1840-е гг. в Вене до половины всех родившихся были рождены вне брака, доля же населения, состоявшего в браке, была крайне низкой. В конце 1840-х гг. были женаты лишь 10% рабочих деревообрабатывающей, 14% рабочих швейной и 16% рабочих металлургической отраслей промышленности. В большинстве своем дети оказывались либо в приютах, которые были основаны, чтобы «не распространять детоубийства», либо у приемных родителей в деревне. В 1856 г. 7356 детей появились в венском родильном доме, что составило 83% внебрачных и примерно 36% всех детей, родившихся в столице Австро-Венгрии. Большинство детей содержалось в воспитательном доме бесплатно, что указы-

вало на отсутствие средств у их матерей. Наиболее же здоровые и сильные из этих матерей обязаны были находиться в распоряжении воспитательного дома в качестве кормилиц. Что же касается сирот, оказавшихся в деревне, то там они едва ли могли впоследствии обрести приемлемые для жизни условия и вынуждены были потому уезжать в центры городской промышленности. Тем самым пролетариат, лишенный семейной жизни, окольным путем осуществлял собственное воспроизводство, что оказывалось крайне выгодно для стремительно богатеющих предпринимателей, так как молодой рабочий, не имевший своего дома, родственников, стоил очень дешево. Масса грудных младенцев погибала от опия. Прикованные к швейной машине матери, не имея возможности ухаживать за своими детьми, были вынуждены «успокаивать» их сонными средствами. Выжившие же дети из-за недоедания обычно страдали золотухой и рахитом. Голод и нужда толкали родителей на жестокое обращение со своими детьми, нередко оборачивавшееся убийством.

Т. Карлейль писал: «Суд присяжных в Стокпорте (Чешире) рассматривал обвинение, предъявленное отцу и матери, которые отравили трех своих детей, чтобы таким образом обмануть похоронное бюро на 3 фунта 8 шиллингов, подлежавших выдаче после смерти каждого ребенка. Обвиняемые были осуждены. Власть, говорят, намекает на то, что это не единственный в этом роде случай и что, быть может, лучше не докапываться до истины. Все это имело место в 1841 г. Прибавлю еще, что пять месяцев тому назад в Ливерпуле была арестована женщина из Болтона, по той же причине отравившая своих собственных детей и двух пасынков» [72]. Увеличение количества детей, оказывавшихся без всякого попечения, актуализировало деятельность общества и государства по созданию специальных учреждений.

В это время происходит зарождение так называемой «карцерной» системы благотворительности, во многом перенесшей тюремные карательные процедуры в общественную практику. В

рамках «карцерной» системы принцип безусловной изоляции от общества уже не соблюдается в полной своей мере, а принцип извлечения пользы предусматривает не только использование дешевой рабочей силы, но может сочетаться с состраданием и оказанием необходимой помощи. «Карцерная» система уже не представляет из себя изолятор в его чистом виде: это целая сеть благотворительных заведений, оказывающих специализированную помощь нуждающимся. В эту сеть включаются сиротские приюты, благотворительные школы, школы для взрослых, бесплатные больницы, богадельни и т. п. Объектами социальной помощи становятся дети-сироты, дети, обладающие физическими и умственными недостатками развития, неизлечимо больные, одинокие старики и др.

Во Франции уже в первой половине XIX в. были созданы специальные колонии для бедных, беспризорных и бродячих детей (в 1840 г. была открыта колония Пети-Бур, в 1842 г. – колония Оствальд), дома милосердия и благотворительные заведения для молодых преступниц, для девиц, для девушек, подбираемых у дверей больниц и в меблированных комнатах. По закону 1850 г. во Франции создавались исправительные колонии для несовершеннолетних, а также для порочных и строптивых воспитанников детских домов. Образцом стала открытая в январе 1840 г. исправительная колония для несовершеннолетних преступников в Меттрэ, сочетавшая в себе приют, тюрьму, школу, мастерскую и армейский полк. Заключенные были разделены на небольшие иерархически организованные группы, построенные сразу по пяти моделям: «семьи» (каждая группа представляла собою «семью», состоявшую из «братьев» и двух «старших»); «армии» (каждая «семья» подразделялась на две «роты»; заключенный имел свой номер и обучался азам военных упражнений; ежедневно проверялась чистота помещений, еженедельно производился осмотр одежды, трижды в день – перекличка); «мастерской» (с начальниками и старшими мастерами, обеспечивавшими регулярность работы и отвечавшими за обучение самых молодых заключенных); «школы» (каждый день один

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

В Меттрэ особое место отводилось воспитателям, которые совмещали в себе сразу несколько функций – судей, учителей, мастеров, «офицеров» и «родителей», становясь в некотором роде «специалистами по формированию детского поведения». Воспитатели контролировали 9-10 часов ежедневной работы (ремесленной или сельскохозяйственной), руководили физическими упражнениями, военной подготовкой, следили за подъемом по утрам и своевременным отходом ко сну, заставляли детей делать гимнастику, следили за чистотой, присутствовали при мытье детей и т.п. В основе лежало убеждение: «Все, что вызывает усталость, способствует изгнанию дурных помыслов; потому надо позаботиться, чтобы игры включали тяжелые физические упражнения. Вечером они засыпают, едва коснувшись подушки».

Из повседневного поведения колонистов непрерывно извлекалось знание, используемое в качестве инструмента постоянной оценки: «При поступлении в колонию ребенка подвергают своего рода допросу, чтобы получить сведения о его происхождении, положении его семьи, проступке, приведшем его на скамью подсудимых, и обо всех других правонарушениях, совершенных за его короткую и часто очень несчастную жизнь. Эти сведения записываются в таблицу, куда, в свою очередь, вносится вся информация о каждом колонисте, его пребывании в колонии и месте, где ему разрешено жить по освобождении».

Тогда же, в середине XIX в., были созданы учреждения для брошенных или нищих детей, сиротские приюты (крупнейшие – Нейхоф и Мэниль-Фирмен), заведения для подмастерьев («Виф-

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

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

Особое место в «карцерной» системе призерения заняли заведения для малолетних детей: ясли и детские сады, созданные прежде всего для беднейших слоев населения. Ясли стали новым типом благотворительных заведений и впервые возникли в середине 1840-х гг. во Франции, в Париже, по инициативе Марбо. По его мнению, ясли, предназначенные для детей низших классов общества, должны были заменить ребенку мать и предохранить его от вредных условий жизни среди нищеты. Иными словами,

цель яслей состояла в искусственном изъятии детей из общества. Уже в 1855 г. сеть яслей во Франции состояла из 400 заведений. Вторым типом благотворительных заведений стали дневные приюты, целью которых стало обеспечение надзора за детьми, чьи родители работали. Один из первых таких приютов появился в 1780 г. в Штейнгале (Эльзас, Франция) по инициативе местного священника Оберлина. Он нанял за свой счет комнату, куда собирал оставленных родителями детей (в основном девочек), причем старшие из них обучались вязанию и шитью. Вскоре подобные заведения появились в Германии. Так, в 1802 г. княгиня Паулина устроила образцовый приют в Липпе-Детмольде, принимая в него детей родителей, занятых на сельскохозяйственных работах, в возрасте не моложе года и не старше четырех лет. Летом и осенью, пока продолжались полевые работы, то есть с конца июня и до начала октября, дети оставались в приюте в течение целого дня (с 6 часов утра до 8 часов вечера).

В дальнейшем дневные приюты, получившие название «детских садов», получили большое распространение в европейских странах благодаря деятельности Ф. Фребеля. Во второй половине XIX в. детские сады появились и в других странах Европы (во Франции, Великобритании, Бельгии, Нидерландах), а также в США. В то же время, применение методики Ф. Фребеля привело к ее изменениям в соответствии с национальными особенностями. Так, в Бельгии детские сады основывались на свободном выборе занятий для ребенка при максимальном ослаблении контроля и дисциплины, что давало простор развитию индивидуальных способностей. В США возникает особый тип детских садов для девочек, где пытались развить хозяйственные способности детей. Занятия детей делились на три последовательные ступени: вначале девочки обучались обычным домашним работам (уход за младшими детьми, помощь матери и т. п.), затем – стирке белья и уборке квартиры, закупке провизии и приготовлению пищи, т.е. акцент был сделан на подготовке девочки к буду-

щей роли домохозяйки и матери семейства. В Великобритании были созданы филантропические школы при домах призрения бедных. В них дети получали книги, одежду и пищу за счет содержавших их общин. Функции школ были расширены: из дневных приютов они превратились в воспитательные заведения, где благодаря применению методов наглядного обучения дети к семилетнему возрасту учились читать, писать и считать.

Особым типом благотворительных заведений стали школы для детей, имевших отклонения в физическом и умственном развитии. Первое заведение для слепых детей было создано в Париже в 1784 г. по инициативе В. Гюни и Т. Паради. В первой половине XIX в. возникают методики обучения слепых письму, наибольшую известность из которых получила методика Луи Брайля (1809 – 1852). Первые заведения для глухонемых детей были созданы в начале 1760-х гг. в Париже и Лейпциге. К середине XIX в. обозначились два основных направления в обучении детей с недостатками слуха. «Французское» направление признавало основой обучения умственное развитие детей, отвергая звуковую речь как ненужную и ограничиваясь приучением к письму с присоединением искусственных мимических знаков. «Немецкое» направление целью обучения ставило приспособление глухонемых к практической жизни, возможное развитие у них звукового языка при минимуме жестикуляции. Однако и во Франции, и в Германии школы для глухонемых непременно являлись закрытыми учебными заведениями, а в первой четверти XIX в. распространение получила идея создания особых колоний для слабослышащих, где последние жили бы, не вступая в контакты с внешним миром. В первой половине XIX в. возникли и особые заведения для умственно отсталых детей. В 1841 г. в Абендберге (Швейцария) была создана первая школа для слабоумных, в 1842 г. аналогичное заведение было открыто при Берлинском институте глухонемых. В США в 1845 г. по инициативе Д. Дике были открыты приюты для умственно отсталых детей в Трентоне. Таким обра-

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

В Германии во второй половине XVIII в. возникла течения филантропизма (греч. *Philantropia* — человеколюбие, благотворительность), основателем которого стал К. Базедов, сторонник идей Ж.-Ж. Руссо. Он получил известность своей книгой «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» и, главным образом, созданием в герцогстве Дессау на средства влиятельных лиц воспитательного учреждения, подобия школы-интерната, названного им «Филантропином». Свой социальный долг К. Базедов видел в освобождении детей от традиционной системы воспитания и обучения, призывая следовать природе ребенка в обучении, утверждая гуманизм в педагогике. Приемы воспитания и обучения, по его замыслу, должны быть естественными, доставлять ребенку радость и обеспечивать его свободное развитие. После смерти К. Базедова, «Филантропин», просуществовавший 15 лет, был закрыт, однако подобные учреждения стали создаваться уже не только в Германии, но и других странах. Последователи создания филантропинов (филантрописты) на первое место ставили задачу воспитания полезных и высоконравственных членов общества, подготовленных к практической деятельности в различных сферах жизни, обладающих необходимыми для этого умениями.

Видными филантропистами Англии XIX в. были Р. Оуэн и Бернардо. Последнего называли «отцом ничьих детей». В 1867 г. он основал в Степней-Хаусе воспитательное учреждение для беспризорных детей, названное колонией. Это учреждение состояло из начальной школы, жилых домов, мастерских, библиотеки, бассейна, столовой. Воспитывавшиеся здесь мальчики получали начальное образование и могли выбрать одну из 11 профессий, ко-

торым их обучали в колонии (столяр, портной, сапожник, типограф и т. п.). Для девочек была организована колония в Ильфорде. Если мальчики жили все вместе, то девочки «семьями» по 15 – 20 человек в отдельных коттеджах. В «семье», возглавляемой «матерью» (воспитательницей), были девочки разных возрастов, их обучали кройке, шитью, тонким рукоделиям, они занимались также садоводством, огородничеством, осваивали профессии нянь, сиделок, прислуги. Еще одним воспитательным учреждением Бернардо стала мореходная школа для «трудных» подростков в Норфолке, где велась подготовка юнг и матросов.

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

**Законодательная практика решения проблем общественного воспитания.** В ходе Великой Французской буржуазной революции возникали проекты общего воспитания. Революция обострила главный вопрос взаимоотношений личности и общества в связи с новым общественным устройством и ролью государства в этом процессе. Естественно, это актуализировало социальные подходы к обучению и воспитанию. Не случайно, на всех этапах революции вопросы образования выступали как важнейшие. Эти проекты не были претворены в жизнь, но сами идеи способствовали развитию социально ориентированной педагогической практики. Так, Ж. Кондорсе (1743 – 1794) предлагал «план общего вос-

питания», предполагавший воспитание полноценных членов нового буржуазного общества при помощи активизации участия детей в общественной, гражданской жизни: в гражданских праздниках, выборах. Воспитание, с одной стороны, строилось на нормах социальной жизни, с другой – само образование понималось как средство совершенствования общества.

Якобинский период революции представил проект общего воспитания Л.М. Лепелетье (1760 – 1793), в нем идея объединяющего нацию единого для всех воспитания должна была реализоваться через создание так называемых общих домов. Социальная миссия педагогики мыслилась как массовое воспитание, ориентированное на фундаментальное единство человеческой природы. В «Плане национального воспитания» он предложил программу, которая могла бы способствовать национальному возрождению Франции путем «создания нового народа». Он полагал, что нужно решить проблему, состоящую из двух частей: народу нужно дать, во-первых, воспитание и, во-вторых, образование. И если образование, даже доступное для всех, является все же собственностью ограниченного числа членов общества, то воспитание должно быть общим для всех. Свой проект он предназначал, в первую очередь, для бедняков. Цель – в организации воспитания, действительно доступного для всех. Для этого, считал Л.М. Лепелетье, необходимо издать декрет, по которому всем мальчикам от 5 до 11 лет, без всякого различия и без всякого исключения, обеспечивалось бы общественное воспитание за счет республики, так, чтобы они, находясь под ее защитой, имели одинаковую одежду, пищу, образование и уход. Всю тяжесть расходов на содержание этих учреждений он предлагал возложить на состоятельных людей. Период с 5 до 12 лет Л.М. Лепелетье считал решающим для физического и морального развития человека. Именно поэтому за детьми в этом возрасте необходимы постоянные наблюдения, оказание им помощи. До пяти лет ребенок должен быть предоставлен заботам матери, которой следует оказывать помощь советами, сделать для

нее первоначальное воспитание ребенка не обременительной тяжестью, а источником радости и надежды. По мнению Л.М. Лепелетье, в пятилетнем возрасте Отечество получит ребенка из рук природы, а в двенадцать лет оно сделает его членом общества. Этот период, считал Л.М. Лепелетье, наиболее подходит для общественного воспитания, он утверждал, что этот возраст наиболее пригоден для изучения не только различных ремесел, но и наук. Кроме того, в этом возрасте ребенок уже в состоянии выбрать себе будущую профессию и начать ее изучение. На этом этапе общее воспитание и образование должно закончиться, так как каждую профессию нужно изучать отдельно и обучать всему в одной школе невозможно. Поэтому детей не следует запира́ть в стенах школы, а следует вести их в мастерские и поля. Л.М. Лепелетье предлагал в городах и сельской местности создавать дома национального воспитания, каждый из которых вмещал бы от 400 до 600 учеников. Эти учреждения должны находиться недалеко от места проживания детей, с тем чтобы родители могли часто навещать их. На одного учителя должно приходиться по 50 учеников, что не будет обременительно для него, если старшие дети будут помогать в воспитании младших. Задачей таких школ должно было стать «приготовление первичного вещества», вооружение детей сведениями, «одинаково полезными гражданам в любом положении». Прежде всего, это должно было касаться физического воспитания, которое должно развивать в детях силу, закалять их, учить переносить перемену погоды, усталость. Для этого необходимо соблюдение обязательного для всех режима. Ребенок из бедной семьи найдет дома те же условия, что и в школе, а ребенок из богатой семьи, привыкший дома к жизни, изнеживающей его, поймет, что в жизни могут сложиться такие обстоятельства, при которых «спасительная жесткость воспитания» пригодится ему.

Другим благом должна стать в результате воспитания привычка к труду. В детях следует воспитывать мужество в начинании трудной работы, энергичность, упорство в доведении ее до

конца, т.е. все то, что характеризует трудолюбивого человека. Управлять своей жизнью, подчиняться точной дисциплине — вот еще две привычки, которые крайне необходимо привить детям. Такое воспитание, по мнению Л.М. Лепелетье, должно было формировать «детские нравы», которые в итоге сделаются «национальными нравами», что породит новое молодое поколение Франции и приведет к обновлению нравов общества. После долгих дискуссий Конвент принял решение о создании домов национального воспитания, но спустя несколько месяцев это решение было отменено.

Наряду с проектами, обсуждаемыми на государственном уровне, появлялись отдельные социально-педагогические проекты, на практике реализующие вышеназванные подходы. Например, «школа военных сирот» Ф. Поле, «Общество юных французов» Л. Бурдона. «Школа» Ф. Поле была ориентирована на развитие индивидуальности: ориентация на личность, призванную определять самостоятельно свое место в жизни, руководствуясь индивидуальными задатками и желаниями. Это была попытка соединить лучшие черты народного и дворянского типа воспитания. Общим для этой законодательной и практической деятельности стало понимание необходимости связи обучения и воспитания с жизнью, образование выполняло новую социальную миссию — пропаганду нового общества. Содержание этого образования связывалось не столько с конкретными знаниями, сколько с обучением правам и обязанностям гражданина нового общества. Такое понимание задач педагогики предполагало активное участие детей в общественной жизни в качестве ведущего средства воспитания.

Активизация деятельности государственной социально-законодательной политики приходится на конец XVIII — начало XIX вв., когда происходит укоренение принципов капиталистического производства и, соответственно, капиталистического образа жизни. По мере завершения промышленной революции всепоглощающий дух наживы постепенно пропитал все европейское

и американское общество, превратив в товар, по свидетельству современников, чувство и мысль, любовь, науку и искусство; все поступки и отношения людей. Действие капиталистического закона спроса и предложения требовало широкого вовлечения в производство вольнонаемного труда, причем первоначально, в первые десятилетия промышленного развития, положение европейского пролетариата оказалось не чем иным, как замаскированным рабством.

Масштабы и методы эксплуатации детей засвидетельствованы современниками. В конце XVIII в. Джон Фильден писал: «В Дербишире, Ноттингемшире и в особенности в Йоркшире недавно изобретенные машины применялись на больших фабриках около рек, способных привести в движение водяное колесо. Особенный спрос был на маленькие, ловкие пальцы. И сейчас же возник обычай выписывать учеников (детей-сирот) из разных мастерских при приходских домах Лондона, Бирмингема и др. Тысячи маленьких беспомощных созданий от 7 и до 13 и до 14 лет отправлялись, таким образом, на север. Мастера обычно одевали учеников, обучали и устраивали их в ученическом доме около фабрики. Были приглашены надсмотрщики, которые должны были следить за их работой. В интересах этих надсмотрщиков было как можно больше истомлять детей работой, так как они сами получали тем больше, чем больше продукта они выбивали из них. Естественным последствием была жестокость. Во многих фабричных округах эти безобидные, лишенные покровительства создания, всецело отданные во власть фабриканта, подвергались душераздирающим пыткам. Их мучили до крайности напряженной работой, их били кнутами, сажали на цепь и пытали с утонченнейшей жестокостью. Часто их морили голодом, а поднятый над ними кнут принуждал их к работе. Были отдельные случаи, когда они кончали с собой. Уединенные, красивые, романтические долины Дербишира, Ноттингемшира и Ланкашира стали жуткими пустынями пыток и – часто – убийств» [73].

Детей покупали, как рабов: фабриканты обращались в комитеты по призрению бедных в Лондоне и Бирмингеме и просили о присылке им бедных детей. Комитеты же охотно шли им навстречу, так как такие просьбы освобождали от необходимости заботиться о пропитании детей. О колоссальных масштабах применения детского труда в Англии свидетельствует такой факт: в 1788 г. в ткацких мастерских работало 26 тыс. мужчин, 31 тыс. женщин и 35 тыс. детей, значительная часть которых была моложе 10 лет. Еще в 1865 г. в металлургической промышленности Бирмингема и окрестностей работали 30 тыс. детей и 10 тыс. женщин. Такая же картина была характерна и для тех отраслей, где еще господствовал кустарный способ производства, например при изготовлении кружев. В докладе комиссии, образованной английским парламентом в 1864 г., отмечалось: «В Ноттингеме часто от 14 до 20 детей втиснуто в маленькую комнату не более 20 кв. футов, причем из 24 часов 15 уходили на работу, изнурительную вследствие однообразия и отвращения к ней, на работу, протекавшую среди самых антигигиенических условий. Чем больше удлиняется рабочее время, тем чаще пускают надсмотрщицы в дело "длинную трость" в качестве возбуждающего средства. Постепенно дети утомляются, а к концу своего прикрепления к однообразному занятию, портящему зрение, изнуряющему своим однообразием тело, они становятся беспокойными, как птички. Настоящий рабский труд. В этой отрасли производства применяется труд даже детей, которым два или два с половиной года» [74]. В производстве спичек почти исключительно работали дети в возрасте 6 – 10 лет.

Масштабы и методы эксплуатации детей, женщин, жилищные экономические условия рабочего класса – все это стало предметом рассмотрения специальных государственных комиссий по изменению социального положения трудящихся. В этих условиях в законодательстве европейских стран и США фиксируются вопросы, регламентирующие существование крайне нуждающихся. В 1802 г. в Англии принимают первый фабричный закон об улуч-

шении санитарно-гигиенических условий труда. По итогам десятилетней работы (1830 – 1840 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.

Таким образом, социальная практика XVII – начала XIX вв. была разнообразной. Педагогическая деятельность приобретает ярко выраженную социальную направленность. Это проявляется в активной роли государства в решении социальных вопросов средствами образования. Большое распространение получили отдельные частные социально-педагогические проекты, где «социальное» подразумевало достижение некоторого социального равенства в борьбе с сословными предрассудками. Необходимо отметить, что понятие «социального» сводили до сущности «государственного».

### **8.3. Вопросы и задания**

1. Раскрыть социально-педагогический смысл практики «образования бедных».
2. Выделить новое в содержании, организации помощи детям, находящимся в трудных жизненных ситуациях.
3. Социально-воспитательная практика И.Г. Песталоцци.
4. Социально-педагогический проект Р. Оуэна.

### **8.4. Темы для сообщений**

1. Законодательная деятельность в области образования в период Великой Французской буржуазной революции.
2. Промышленная революция и ее влияние на изменение педагогической практики.
3. Трудовые школы как форма социального воспитания.

## 8.5. Литература

### Основная

1. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. А.И. Пискунова – М., 2001.*
2. *Кузьмин, К.В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.*
3. *Никитин, В.А. Начала социальной педагогики: учебное пособие / В.А. Никитин. – М., 1999.*
4. *Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. 2 (XVIII – XX вв.). – М., 1989.*

### Дополнительная

1. *Пискунов, А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XIX в. / А.И. Пискунов. – М., 1976.*
2. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. – М., 1981.*
3. *Василькова, Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М., 1989.*
4. *Лушников, А.М. История педагогики / А.М. Лушников. – Екатеринбург, 1994. – С.70 – 78.*
5. *Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.*
6. *Джурицкий, А.Н. Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джурицкий. – М., 1992.*

## Т Е М А 9

### Социально-педагогические подходы в российской педагогике XVIII – XIX вв.

#### 9.1. Программа

*Вторая половина XVIII в – попытки теоретического обоснования необходимости общественного воспитания (проекты И. Бецкого): целесообразность и утопичность. Воспитательный Дом как социально-педагогическое учреждение.*

*Социально-педагогическая практика: Ведомство императрицы Марии.*

*Идеи славянофилов, их влияние на педагогическую рефлексию, понимание «общественного». А.С. Хомяков как идеолог православно-социального воспитания.*

*Реформы 60 - 70-х гг. XIX в. как фактор, способствовавший становлению социально-педагогических подходов в воспитании. Становление общественного воспитания по целям, субъектам, средствам осуществления. Идея взаимответственности общества и педагогического дела у Н.И. Пирогова. Обращение к проблеме взаимосвязи педагогики с социокультурным фоном у К.Д. Ушинского. Требование культуросообразности и социосообразности у Л.Н. Толстого. Земства как ведущая сила в решении задач общественного воспитания. Русская народная школа. Выделение специфической для социально-педагогической деятельности в России сферы – сферы образования.*

**Основные понятия:** *Ведомство учреждений императрицы Марии, Московский Воспитательный дом, призрение, благотворительность, Приказы общественного призрения, земства, народная школа.*

#### 9.2. Рекомендации

*Вторая половина XVIII в. и период реформ середины XIX в. – время активизации социальных подходов в воспитательной практике и педагогической идеологии в России. Основные вопросы:*

*Почему деятельность И.И. Бецкого оказалась неэффективной?*

*Как реформы 1860 – 1870-х гг. повлияли на развитие социально-педагогических подходов в российской педагогике?*

*Почему сфера образования становится важнейшей социально-педагогической сферой в России?*

*Как меняется трактовка сущности «общественного характера» воспитания в российской педагогике?*

**Социально-педагогические подходы в России (вторая половина XVIII в.)** Существование социально-педагогических взглядов второй половины XVIII в. было своеобразным переходом от взглядов на воспитание, доминировавших в начале века, когда активное развитие промышленности, создание регулярной армии и флота, нового чиновничьего аппарата абсолютизма требовали подготовки квалифицированных специалистов. В первую очередь, была актуальна узкоутилитарная педагогика, осуществляемая силами только государства, в отрыве от традиций, ориентированная на имевшийся опыт образования и воспитания в Германии, Англии, Голландии. Просвещённый абсолютизм Екатерины II во многом питался идеями европейских философов, общественных деятелей, делал одной из основных проблем взаимоотношения общества, государства и личности (в том числе и в решении сугубо педагогических задач). К середине XVIII столетия русское образованное общество и правительственные круги приходят к осознанию явной недостаточности развития учебных заведений, направленных лишь на подготовку грамотных людей, квалифицированных специалистов. Всё более остро становится проблема воспитания людей, гражданственность которых заключается в преданности самодержавной власти и готовности служить России. Русский просветитель, писатель и издатель Николай Иванович Новиков (1744 – 1818 гг.) выступил за издание добродетельной литературы в пользу нравственного образования «среднего сословия» разночинцев. Он издает первый детский журнал «Детское чтение для

сердца и разума», где излагает свой принцип общественного влияния на семью: «воспитание сердца», наставление детей в семье в единстве воли, совести и разума считается средством установления всеобщего социального благополучия и упражнения в «примиримости и великодушии, искренней любви и благоговении ко всем человекам».

Г.Б. Корнетов отмечает, что XVIII в. придал новый вектор движению российской цивилизации, что, естественно, сопровождалось трансформацией ее педагогических традиций. «Идею «душевного строения» сменила установка на «выращивание новой породы людей»; православные идеалы воспитания стали составной частью идеалов формирования добродетельного гражданина; на первый план стали по преимуществу выдвигаться задачи развития разума, а не образования сердца; была нарушена обязательность безусловного следования православно-религиозной традиции, т.к. превознесение Запада неизбежно порождало необходимость ее критического восприятия» [75]. Направленность педагогических исканий российской мысли XVIII в. во многом была связана с интенсивным проникновением в страну западных идей и опыта. Так, во время правления Екатерины II в деле призрения бедных детей получил известность проект И.И. Бецкого (1704 - 1795). Испытывая влияние идей французских просветителей, уже в первые годы своего правления царица осуществила ряд мероприятий по организации благотворительных учреждений нового типа. Известный деятель просвещения (сам он был незаконнорожденным сыном вельможи, князя Трубецкого) предлагал из сирот и «засорных» детей вывести через воспитание и обучение новую породу людей – новых отцов и матерей и таким образом создать в России новое сословие. 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. В работе «Генеральное учреждение о воспитании юношей обоего пола» (1764) он обосно-

выводит свою систему по решению данной задачи. Основное средство её достижения – это соответствующее воспитание; его особенность по И.И. Бецкому, – изолированность от окружающего мира и старых отношений, чтобы они не могли влиять на новое поколение. Поэтому И.И. Бецкой уделяет особенно много внимания технологии создания подобных закрытых учреждений (интернатов), где под руководством русских (а не иностранных) наставников находились дети и юноши до 18 – 20 лет. Подобные учреждения создавались для представителей различных групп и сословий российского общества.

В январе того же года этот план был утвержден, а в апреле 1764 г. в доме у Варварских ворот начался прием младенцев в Воспитательный дом. При этом все незаконнорожденные подкидыши до совершеннолетия поступали в Ведомство приказов общественных учреждений, а затем становились вольными. Воспитанники Московского Воспитательного дома должны были разделяться «по даровитости» на «три разбора»: «Первому состоять из тех, которые очевидно отличатся в науках и художествах, второму и который, конечно, величайшее число заключает, из определенных быть ремесленниками и рукодельниками, а третьему, коих понятия тупы, из простых работников». Наиболее одаренные воспитанники изучали науки и иностранные языки, поступали в Московский университет, а девочки – в мещанское отделение Смольного института благородных девиц. Воспитательные дома при заключении контрактов освобождались от пошлин, могли покупать и продавать землю и строения, открывать фабрики, заводы, мастерские» [76].

Питомцы дома получали значительные привилегии: они и их дети, внуки оставались вольными; имели право заниматься торговыми делами, производством, вступать в купечество и т. п. Для финансирования воспитательных домов привлекались добровольные средства благотворителей, которые за это получали разные привилегии, а также налоги от игрального бизнеса, 25 % доходов от театров, общественных балов. Дома были автоном-

ными учреждениями, имели свою юрисдикцию, освобождались от пошлин, имели право на ведение широкой производственной и торговой деятельности. Позднее при воспитательных домах открываются госпитали для бедных рожениц с анонимным отделением, для работы с ними создается специальное училище для подготовки акушерок. Со временем воспитательный дом становится целым социальным комплексом, наиболее известный Московский Воспитательный дом просуществовал до 1917 г., представляя собой блестящий пример организации социальной помощи (к сожалению, такой уровень был недостижим для основной массы учреждений подобного типа).

По предложению И.И. Бецкого в Петербурге было основано Воспитательное общество благородных девиц (1764), а в Москве – первое в России училище для девушек благородного происхождения и мещанского звания в Новодевичьем монастыре. Это были также закрытые учреждения, в которых девочки-дворянки получали широкое интеллектуальное образование, а представительницы мещанского звания – более практичное знание основ рукоделия, домоводства и т. п. Этим было положено начало женского образования в России. 4 мая 1764 г. был объявлен именной указ императрицы Екатерины «О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербургском Воскресенском монастыре». К указу был приложен Устав и штат «сего Воспитательного Общества» (будущий Смольный институт благородных девиц) – первого в России женского среднего учебного заведения закрытого типа. Согласно штату, монастырь должен был принять 200 девиц дворянского происхождения. Начальницей была определена княжна Нина Долгорукова, а правительницей – вдова действительного статского советника Софья де Лафон.

При приеме в «Общество» от родителей требовалось, чтобы они «по собственному своему произволению и видя будущую дочери их от сего воспитания пользу, препоручают в опеку до 18 лет, так что до исходу того 12-ти летнего времени ни под каким

видом обратно их требовать не станут», «через все время пребывания их дочерей в Воспитательном Обществе от всякого попечения о них свободны». Воспитанницы разделялись на 4 возраста, причем каждый возраст отличался от другого цветом платья. Приемный возраст был определен в 5 – 6 лет, воспитанницы должны были оставаться в «Обществе» 12 лет и выходили из него не старше 18 лет. В младшем классе (от 6 до 9 лет) они обучались двум иностранным языкам, русскому языку, арифметике, а также рисованию, танцам, музыке и рукоделию. Во 2-м классе (от 9 до 12 лет) к этим предметам добавлялись география и история. В 3-м классе (от 12 до 15 лет) вводилось обучение «словесным наукам» (чтение исторических и нравоучительных книг), а также элементы архитектуры и геральдики. В 4-м классе (15 – 18 лет) Уставом предусматривалось: «1) знание совершенное закона, 2) все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения учтивости, 3) повторение всего пройденного». Таким образом, учениц готовили к жизни в высшем обществе. Несколько позже К.Д. Ушинский писал, что это училище давало «французское галантерейное» воспитание, а эта система была направлена на приготовление очаровательнейших куколок, которые потом естественно и быстро превращались в самых легкокрылых светских бабочек. В 1765 г. при Смольном институте было создано училище для девиц других сословий – «училище для мещанских девиц», где образование ограничивалось изучением русского языка, одного иностранного языка, арифметики, а также танцев и музыки. Большое внимание уделялось домашним работам и рукоделию (изделия учениц продавались).

«Общество» разрасталось – у него появляются филиалы, мелкие благотворительные общества. Они занимались призрением младенцев и взрослых, организацией яслей, призрением слепых и глухонемых, учреждениями женского воспитания и образования, учреждениями врачебно-медицинской помощи. В 1848 г. «мещанская половина» Смольного института была преобразована в Алек-

сандровское училище, и в этом же году здесь открылся педагогический класс, где начали готовить учительниц и воспитательниц для школ и других детских учреждений. Для мальчиков благородного происхождения в 1765 г. открывается шляхетский корпус, а для купеческих детей в 1773 г. на средства Прокопия Демидова было учреждено воспитательное Коммерческое училище.

Таким образом, по Генеральному плану были созданы воспитательные учреждения нового типа – училище при Академии художеств (для мальчиков 5 – 6 лет), Смольный институт благородных девиц, Сухопутный кадетский корпус, Воспитательный дом для детей, покинутых родителями. В новых образовательных учреждениях ставилась задача дать не узкоспециальное образование, а готовить всесторонне образованных людей. Даже из Сухопутного шляхетского кадетского корпуса должны выходить не столько «искусные офицеры, сколько «знатные граждане». Этот термин не относился к знатности происхождения, так как в корпус принимали не только дворянских детей.

За свою деятельность И.И. Бецкой получил от Сената большую золотую медаль с надписью «За любовь к Отечеству». Не все его проекты оказались долговечными, успешными, однако заслуга И.И. Бецкого несомненна: это была попытка создания продуманной, отлаженной системы в сфере социальной работы, и идеи И.И. Бецкого до сегодняшнего времени представляют интерес и исследователю, и практическому работнику. Так, В.О. Ключевский главным недостатком педагогики И.И. Бецкого и других русских педагогов XVIII в. видел механицизм в понимании природы общества [77]. Отвлечённая идея воспитания любви к человечеству вообще, оторванная от конкретных условий проживания человека, его социальной среды, неминуемо влекла за собой и соответствующие методы её реализации: закрытые от влияния общества и семьи интернаты.

Наряду с идеей воспитания, направленного на развитие социальных качеств человека, в этот период продолжается развиваться

практика призрения и благотворительности. В 1797 г. Высочайшим Указом было создано «Ведомство учреждений Императрицы Марии Федоровны» для добровольно-обязательного попечения бедных, их образования и воспитания. Мария Федоровна – жена Павла I, в 1797 г. была назначена «начальствовать над воспитательным обществом», а позже и над воспитательными домами. В Манифесте Александра I (1802) об учреждении министерств было предусмотрено предоставление особому попечению императрицы Марии Федоровны женских учебных заведений. После ее смерти (1854) было создано Ведомство учреждений императрицы Марии (Мариинское ведомство). За это время расширилась сеть благотворительных учреждений: появились новые заведения для девиц благородного и купеческого происхождения (училище благородных девиц в Москве, училище ордена святой Екатерины в Петербурге и др.); в 1806 г. открылись опытные воспитательные дома для глухонемых и слепых детей, а также военно-сиротское отделение Воспитательного дома (Павловский институт). В начале XIX в. открываются аналогичные учреждения и в губернских городах (губернский женский институт в Харькове, училища для детей нижних чинов морского ведомства в Севастополе и Николаеве). Мария Федоровна открыла много благотворительных больниц, повивальный институт, сиротские дома. И после смерти Марии Федоровны ведомство её имени активно развивается, традицией императорской российской семьи стало кураторство над теми или иными благотворительными учреждениями. По данным, в 1855 г. в системе Мариинского ведомства насчитывалось 365 заведений, обучалось свыше 9500 детей, лечилось в больницах 37 609 человек, получили благотворительную помощь 60 898 нуждавшихся.

Одним из наиболее системных учреждений Мариинского ведомства, оказывавшим социально-педагогическую поддержку детям, оставшимся без попечения родителей, оставался Московский Воспитательный дом. В. Красуский, описывая его историю в 1878 г., отмечал, что главной целью этого учреждения оставалась уста-

новка на то, чтобы «давать воспитание в самом Доме до того возраста, когда они (воспитанники), получив образование сообразно с их наклонностями и способностями, наконец-то достигнут возможности своими трудами снискивать себе пропитание» [78]. Дети, находившиеся на попечении, могли либо получить высшее образование, либо получить «ремесленную профессию», либо передавались в крестьянские семьи, где и оставались «в сельском состоянии». С 1826 по 1835 гг. в Саратовской губернии существовала Мариинская колония, где селились бывшие питомцы. Все формы жизнеустройства были направлены на то, чтобы при помощи соответствующего воспитания помочь обеспечить будущую самостоятельную жизнь. Поэтому со временем при МВД (Московский Воспитательный дом) создаются сельские школы (1871 г.): дать соответствующее образование – значит решить вопрос о независимости. На протяжении своей истории МВД стал представлять целый комплекс социально-педагогических учреждений, охватывающих разные стороны жизни воспитанников. В. Красуский дает перечень этих учреждений на вторую половину XIX в.:

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

Большую известность получили также сиротские институты: Московский Александровский (1834 ) сиротский институт для детей обоего пола, Гатчинский сиротский институт (1837),

которые занимались воспитанием и профессиональным образованием. Начиная с конца XVIII в., в России развивается частное и общественное призрение. Приюты, открываемые в это время, были различными. Так, например, в 1837 г. в Петербурге по инициативе А. Демидова был открыт первый в России детский приют, в котором находились дети, у которых матери уходили на работу. В 1840-е гг. такие приюты создавались при промышленных предприятиях. В практике сиротских приютов применялось «Положение о детском приюте», разработанное В.Ф. Одоевским. В нем он обращает внимание на то, что в приютах важно не только присматривать за детьми, но и заботиться об их воспитании, выработать у них навыки дисциплины, опрятности, привычку трудиться; обучать воспитанников какому-либо ремеслу.

Социально-педагогические подходы в это время находят своё отражение, во-первых, в формировании идеи об общем воспитании, подготавливающем к гражданскому общежитию, сосредоточенном на разработке нравственного чувства – чувства достоинства, гражданственности (попытка реализации этой идеи у И.И. Бецкого в проекте по созданию "новой породы людей"). Во-вторых, в обществе создаются разнообразные воспитательные учреждения для представителей различных сословий, в которых решалась задача образования и воспитания людей, полезных государству независимо от происхождения. В-третьих, государство расширяет сферу благотворительной деятельности, что выразилось в создании государственной системы призрения со своим управленческим аппаратом, финансами, методами работы; в придании воспитательных функций учреждениям призрения; в расширении сети заведений и категорий призреваемых; в становлении принципов общественного призрения.

**Идея общественного/социального воспитания в общественно-политических дискуссиях середины XIX в.** В начале XIX в. в отечественной педагогической мысли все более отчетливо раздаются призывы не забывать традиции «старого» русского вос-

питания. Новое звучание эта проблема получила в контексте идейных исканий славянофилов, начавшихся во второй четверти XIX столетия. На основе анализа прошлого и современного состояния России, взятого в сопоставлении с европейской культурой и историей, были сформированы отправные тезисы всей идеологии славянофилов. Во-первых, основные недостатки западной цивилизации – это нарастающие классовые антагонизмы и гипертрофированный рационализм, преувеличенное значение человеческого разума. Во-вторых, признавалось существование в российском обществе раскола на европеизированные высшие классы и традиционно-православные массы крестьянства с их патриархально-общинным укладом. В-третьих, миссия России – в преодолении этого раскола на основе возрождения обновленных православных традиций, что позволит избежать недостатков западного пути. Для педагогики это нашло отражение в идее целостности человека, взятого в единстве разума, чувства и воли, на основе нравственного религиозного чувства. «Направление народного образования, – писал И.В. Киреевский, один из идеологов славянофильства, – должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием» [79].

Утверждая целостность человека, целостно познающего целостный мир, славянофилы трактовали существенно важную для педагогики категорию «опыт» таким образом, каким ее понимание закрепилось в позднейшей русской культурной традиции. Содержательное наполнение этой категории раскрыл С.Л. Франк в 1925 г.: «Опыт означает для русского в конечном счете то, что понимается под жизненным опытом. Что-то «узнать» – означает приобщиться к чему-либо посредством внутреннего осознания и сопереживания, постичь что-либо внутреннее и обладать этим во всей полноте его жизненных проявлений. В данном случае опыт означает, следуя логике, не внешнее познание предмета, а освоение человеческим духом полной действительности самого предмета в его живой целостности» [80].

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органично дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия индивидов, имеющего общинные корни. Сама соборность, которую славянофилы называли также «хоровым принципом», должна была обеспечить внутреннюю гармонию между живой личной душевностью и наиндивидуальным единством. Один из основателей славянофильства, А. С. Хомяков (1804 – 1860) следующим образом излагал свое понимание сущности воспитания в контексте даваемой им и его соратниками трактовки самобытности России: «Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определяется и сам характер воспитания; ибо воспитание, естественно даваемое поколением предшествующим поколению последующему по необходимости заключает и должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Итак, воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины» [81]. Во взглядах представителей «славянофилов» задача воспитания рассматривалась в прямой взаимосвязи с вопросами развития общественной жизни.

Взгляды А.С. Хомякова испытали на себе влияние германской идеалистической философии Г. Гегеля, Ф. Шеллинга, педагогических принципов Ф. Фребеля. Это нашло свое отражение в признании принципа единства всего мира и человечества. Но, в отличие от Фребеля, Хомяков писал о воспитании детей на основе православия в конкретной России первой половины XIX в. Основы жизни русского народа он связывал с утверждением христианской правды и на началах общинного уклада. Поэтому воспитание должно было быть согласовано с началами семейной жизни и с требованиями сельской общины. Исследователь истории русской

педагогике П.Ф. Каптерев, говоря о А. Хомякове, обращает внимание на то, что всю общественность тот понимал построенной по типу семьи: семья – ячейка общественности, семейные отношения – идеальные прообразы общественных отношений. По Хомякову, родители, дом, общество заключают в себе большую часть воспитания, а школа, учение есть меньшая часть того же воспитания. Две идеи составляют сущность такой педагогики: русское воспитание должно быть православно-социальным, т.е. основываться на православной религии и находиться в непосредственной связи с семьей, русской общиной и вообще с русской жизнью и обществом. Хомяков отмечал, что социальное воспитание (в значении «общественное») наряду с семейным, школьным обучением должны быть неразрывно связаны между собою и объединены «жизненной цельностью». Социальное воспитание должно быть различным в каждой стране и в каждую эпоху. Что же касается России, то здесь присутствует сложившаяся традиция семейного православного воспитания, и задача правительства лишь в ее сохранении, общественное воспитание должно не только соответствовать семейному, но и основываться на его началах. Хомяков предлагает свою модель социального воспитания, раскрывая его содержание, средства. Вплоть до реформ 1863 г. задачи общественного воспитания трактовались либо в контексте служения государству, либо как следование православно-общинным нормам жизни.

Наряду со славянофильскими подходами в России в эти же годы развивается иное направление общественно-политической мысли – либеральное, которое тоже оказало влияние на формирование педагогической теории и практики. Выразителем крайне радикальной формы этой тенденции – нигилизма – И.А. Андреева называет Д.И. Писарева (1840 – 1868). Влияние позитивистских идей сказалось на трактовке социального в воспитании (статья «Школа и жизнь»). Он критически относился к точке зрения, согласно которой существующее школьное воспитание и образование может реально способствовать общественному прогрессу. Ос-

новную роль в социальном воспитании Писарев отводил изучению естественных наук, т.к. они формируют «реальное» материалистическое мировосприятие. Дети, в силу своего возраста, еще не способны до конца осмыслить философские основы мироздания, поэтому, даже повзрослев, они должны заниматься самообразованием; самостоятельно изучать естествознание не только из утилитарных соображений, но и с целью лучше понять окружающий мир.

Писарев также выступал за необходимость трудового обучения (т.е. овладения специальностью), однако по иным, отличным от западной «прагматической» педагогики и трудовой школы мотивам. Он считал, что обладание конкретной рабочей профессией («ручным ремеслом», по терминологии тех лет) необходимо абсолютно всем, даже тем, кто готовится заниматься «умственным трудом». Эта профессиональная подготовка нужна последним на случай, если нравственные или политические убеждения человека будут не совместимы с требованиями, предъявляемыми ему на государственной службе или в какой-либо общественной структуре. В этом случае он сможет, не изменяя своим убеждениям, обеспечить собственное существование за счет физического труда. Д.И. Писарев полагал, что реалистическое мировоззрение, выработанное при изучении естественных наук, способно обеспечить подготовку человека и к социальной жизни. В какой-то степени, особенно по причине крайнего радикализма и отказа от всего предшествующего исторического опыта, его воззрения повлияли на понимание задач образования и воспитания в нашей стране в первые пореволюционные годы.

Отмена крепостного права, переустройство всей государственной феодально-административной системы сопровождались процессами роста активности в различных областях общественной жизни: активизируется деятельность земств и городских самоуправлений, увеличивается число всевозможных общественных, педагогических организаций. С одной стороны, появление большого количества необразованной массы «свободных гражд-

дан» (примерно 23 млн чел. – 1/3 населения страны); потеря «даровой рабочей силы» у значительной части дворянства; заинтересованность либеральной буржуазии в квалифицированном, грамотном работнике – всё это формировало необычайный спрос на образование и школы.

С другой – изменение крепостнического сознания, утверждение понятий достоинства человеческой личности независимо от происхождения, о единстве и равноправии подготавливали почву для объявления развития человечности как высшей цели воспитания. Решение этой задачи (всеобщего, гуманистического образования и воспитания) предполагало координацию усилий всего общества. «Постепенно формируется и утверждается новый педагогический догмат, что без помощи общества и родителей поставить школу нельзя» [82]. Определение основного круга проблем, связанных с последствиями крепостного права в отношении педагогики, позволяет заметить, что их решение предполагало или носило социально-педагогический характер.

В первую очередь это касалось проблемы формирования общенационального идеала в воспитании и обращения внимания педагогов к необходимости понимания социокультурной обусловленности педагогического процесса. Постановка Н.И. Пироговым (1810 – 1881) вопроса об обязательности общечеловеческого образования вполне соответствовала эпохе освобождения. Направление развития общества по пути демократического переустройства предполагало соответствие воспитания этому направлению. По мнению Н.И. Пирогова, важно знать, каков человек не для себя, а в отношении других. В своей статье «Вопросы жизни» Пирогов обращал внимание на то, что гуманное, истинно общечеловеческое, чуждое сословности и национальной исключительности воспитание способно возродить и само общество [83]. Осознание этой взаимосвязи – взаимответственности общества и педагогического дела – способствовало актуализации социально-педагогической тенденции. Раскрытие идеи общечеловеческого образова-

ния, попытка создания единого гуманистического воспитательно-го идеала не вступала в противоречие с необходимостью определения национальных особенностей в воспитании, учёта традиций и других социокультурных факторов. П. Редкин говорит о необходимости включения в воспитание национального элемента как неизбежного условия существования общечеловеческого начала вместе с личным индивидуальным смыслом.

На необходимость создания национальной школы, обоснование народности как важнейшей черты воспитания указывает К.Д. Ушинский. Для анализа социальной педагогики важно, прежде всего, само обращение к проблеме взаимосвязи педагогики с социокультурным фоном. «Мы ясно осознаем, что воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность – школа, воспитатель и наставник *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека, и столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели не преднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, – словом природа и история в обширных понятиях» [84]. К.Д. Ушинский показывает, что народность в воспитании тесно связана с теми требованиями, которые общество предъявляет к воспитанию. В связи с этим определяется место общественного воспитания в общественной жизни как связующего звена между поколениями. Для того, чтобы произошли какие-либо изменения в процессах, связанных с воспитанием подрастающего поколения, недостаточно наличие множества общественных учреждений учебного характера. Необходима активизация, привлечение всего общественного мнения: «Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами всех и семейными вопросами для каждого» [85].

**Особенности социально-педагогической практики во второй половине XIX в.** В связи с тем, что основной круг нравственных и педагогических проблем оказался связан с «вхождени-

ем» в цивилизованное состояние основной массы населения страны – бывшего крепостного крестьянства, вопросы образования, всеобщности и обязательности начального обучения становятся основными социально-педагогическими вопросами для русской педагогики с середины XIX в. Развитие всесторонней, самостоятельной и самодеятельной личности – важнейшее условие для решения более сложной задачи. А главным средством её осуществления определялось стимулирование соответствующей деятельности всего общества с помощью создаваемых выборных учреждений местного административно-хозяйственного управления – земского (1864 г.) и городского самоуправления (1870 г.). В компетенцию земств входили вопросы, связанные с попечением о народном здравии, о народном образовании и др. Главные статьи расходов связывались со строительством и работой народных школ и медицинских учреждений. Земская народная школа стала результатом многообразного народно-общественного творчества. Характеризуя её эволюцию, П.Ф. Каптерев отмечает основные этапы: от старинной дьячковой школы, созданной мастерами грамоты, к частной школе, существовавшей в силу частного договора между родителями ученика и учителем-мастером; к общественной сельской школе, содержащейся сельским обществом; далее – к крестьянско-земской и просто земской, общественной по источникам содержания и внутренней педагогической организации. «В настоящей земской школе мы можем различать целый ряд напластований народно-общественного творчества, её организация есть дело многолетней и многосложной работы и творчества по преимуществу массового народного, когда она была всецело в руках народа, и творчества личного, лучших людей, когда она попала в руки земства и отдельных педагогов» [86].

Задача создания народной русской школы решалась в условиях, близких к жизни и положению сельских тружеников. Н.А. Корф одним из первых предпринял попытку создания школы, которая отвечала бы народной нужде. Организация этой

школы должна быть поставлена в зависимость от жизни людей. Защищая полное соответствие школы нуждам и потребностям народа, Н.А.Корф пришёл к заключению, что ввиду разнообразия местности и племён, входящих в состав России, типы народной школы должны быть разнообразны. На школе должен отражаться характер местности того населения, среди которой он существует [87]. Земская школа с учебным курсом в три зимы («трёхзимка» Н.А.Корфа) и с тремя отделениями при одном учителе быстро привилась в разных губерниях и сильно повлияла на организацию и характер русской народной школы.

Разрабатывая модель русской народной школы, многие педагоги второй половины XIX века обращали внимание на социальный аспект: взаимосвязь школы и общества. Так, В.Я. Стоюнин отмечает необходимость строительства школы на почве данных народной психологии и истории, согласовывать её с общественными потребностями, а при её организации принимать во внимание характер и строй семьи, экономические, климатические и всякие другие условия народной жизни. Школа должна выполнять связующую роль в обществе, из неё 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» [88]. В.Я. Стоюнин предполагает также, что школа призвана удовлетворять общественные потребности. И поскольку одной из основ общества является свободный труд, то школа, развивая физические, умственные и нравственные силы учащихся, должна направлять их к производительному труду, чтобы из неё выходили в общество люди, готовые на труд по своим силам. Отмечая положительную роль реформ 1860-х гг., которые признали земство как народную силу и положили начало новому гражданскому обществу, В.Я. Стоюнин подчеркивал, что важнейшие основы, из которых должно развиваться новое русское общество – это свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность.

Важную роль в формировании гуманистической направленности отечественной педагогики вообще, социальной в частности, сыграло педагогическое творчество Л.Н. Толстого. Педагогические идеи Л.Н. Толстого впервые привлекли к педагогическим вопросам всеобщее внимание, впервые заставили общество думать о детях и о воспитании. Концепция школы, по Л.Н. Толстому, должна была создаваться для ребёнка, помогать его свободному развитию. Но гуманистическая идея полной свободы ребёнка предполагала существование подлинно народной школы, построенной на основании близкого знакомства с народом, его вкусом и требованиями. «Есть в школе что-то неопределённое, почти неподдающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения – это дух школы» [89]. Этот дух устанавливался в зависимости от настроения крестьян, их уклада жизни, отношения родителей к школе. Яснополянская школа была построена по принципу социо-и культуросообразности, являясь предвестником не только будущей теории «свободного воспитания», но и социально-педагогических экспериментов («вольных школ», «сельских гимназий», «земледельческих колоний» и т.п.) начала XX в.

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

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

Таким образом, можно заключить, что на протяжении всей истории отечественной теории и практики воспитания им была присуща социальная направленность, которая выразилась в постоянном внимании педагогов к вопросам социального воспитания. Причинами существования данной тенденции стал противоречивый характер социокультурного развития страны на протяжении всей истории. В 60–70-е гг. XIX в. актуализируется постановка вопроса о подлинно общественном воспитании, которое преследует подлинно гуманистические цели – развитие свободной личности. Ведущую роль в достижении данной цели начинает играть общественность (органы самоуправления, общественные неправительственные организации). В это время определяется специфическая для России сфера социально-педагогической деятельности – сфера образования. Новое качественное состояние социальной педагогики в этот период проявилось в формировании гуманистической направленности всех компонентов системы социального воспитания. Этим была подготовлена почва для совершенствования социальной педагогики как теории и практики социального воспитания в начале XX в.

### **9.3. Вопросы и задания**

1. Сравните социально-педагогический эксперимент И.И. Бецкого и И.Г. Песталоцци.

2. Основное содержание деятельности Мариинского ведомства.
3. «Идея народности» К.Д. Ушинского как методология отечественной социальной педагогики.
4. Призрение детей как сфера социальной педагогики в России.

#### **9.4. Темы для сообщений**

1. Московский Воспитательный дом как социально-педагогический комплекс.
2. Социально-педагогические аспекты в идеях «славянофилов».
3. «Ясная Поляна» как отражение социального в понимании воспитания Л.Н. Толстого.
4. Частная благотворительность в сфере призрения детей.

#### **9.5. Литература**

##### **Основная**

1. *Андреева, И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.
3. Антология педагогической мысли России XVIII в. – М., 1985.
4. *Беляков, В.В.* Сиротские учреждения России / В.В. Беляков. – М.: 1993.
5. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Академия, 1999.
6. *Хомяков, А.С.* Об общественном воспитании в России // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / А.С. Хомяков. – М., 1987.

##### **Дополнительная**

1. *Бадя, Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994.

2. *Волков, Н.* Краткий очерк Императорского Человеколюбивого общества // Антология социальной работы / Н. Волков; под ред. М.В. Фирсова – Т. 1.– М., 1994. – С. 153 – 162.

3. *Максимов, Е.* Историко-статистический очерк благотворительности и общественного призрения в России // Антология социальной работы / под. ред М.В. Фирсова.– Т. 1. – М., 1994. – С. 22 – 29.

4. *Одоевский, В.Ф.* Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами / В.Ф. Одоевский // Избр. пед. соч. – М., 1955.

5. *Стог, А.* Об общественном призрении в России // Антология социальной работы / под ред. М.В. Фирсова. – М., 1995. – Т. 3. – С. 26 – 31.

## Т Е М А 10

### Становление научной социальной педагогики за рубежом в конце XIX – начале XX вв.

#### 10.1. Программа

*Состояние педагогической науки в конце XIX в. Противостояние гербартарианской и «новой» педагогики. Гуманистическая направленность социально-педагогических подходов. Деятельность Международных конгрессов как условие формирования социальной педагогики.*

*Отражение в педагогических теориях решения социальных проблем воспитания (Э. Дюркгейм, Д. Дьюи). Социальная педагогика П. Наторпа. Социальный аспект воспитания в концепции Дж. Дьюи и Г. Кершеништейнера. Социально-педагогическая деятельность в сфере оказания социальной помощи и социальный вопрос в середине XIX в. Распространение социально-педагогических подходов в практической деятельности («трудовая школа» Г. Кершеништейнера, деятельность опытных учебно-воспитательных учреждений в Германии, система Абботсхольмских школ в Англии, сеть Юношеских республик В. Джорджа в США и т.д.). Социально-педагогические аспекты зарождающегося детского движения.*

**Основные понятия:** философия и педагогика прагматизма, социальный вопрос, гербартарианская педагогика, «социальная педагогика П. Наторпа», антропология, «новая педагогика», «Абботсхольмские школы», сеттльмент, скаутизм.

#### 10.2. Рекомендации

*Формирование научной социальной педагогики шло в объективном контексте развития западного общества и научной мысли. Во второй половине XIX в. происходит оформление научного вида социальной педагогики. Важно обратить внимание на следующие аспекты:*

*Какова роль педагогики вообще, социальной педагогики в частности в развитии общества?*

*Как меняется понимание «социального»?*

*В чем выражается усиление социальной функции воспитания?*

*Почему именно образование становится социально-педагогическим вопросом эпохи?*

*Что общего в социально-педагогических подходах этого времени?*

*Каковы источники развития социально-педагогической теории?*

*В чем особенность социально-педагогической практики?*

**Причины и предпосылки научного становления социальной педагогики во второй половине XIX в.** В XIX веке развитие фабрично-заводского производства, прокатившиеся по Европе войны, революционные выступления рабочих и крестьянских масс, национально-освободительные движения и многие другие события и факторы сделали неизбежными демократические тенденции в области культуры и образования. Господствующие круги передовых стран вынуждены были содействовать развитию системы образования для народных низов, как это было, например, во Франции, Англии, Японии. Продвижение общества вперед без определенного уровня образования не только власть имущих, но и широких слоев населения, включая рабочие и крестьянские семьи, было невозможно. В педагогической теории и практике потребности в демократизации образования и наполнении его реальным содержанием, соответствующим достигнутому уровню культуры, нашли выражение в педагогических воззрениях П. Наторпа, а также в определенной степени и в идеях теоретиков так называемой «педагогики реформ», представленной Г. Кершенштейнером, В. Лаем, Дж. Дьюи и другими педагогами в конце XIX – начале XX вв.

Интенсивное развитие капиталистических отношений способствовало коренным изменениям не только промышленной

сферы, но и социальной, образовательной. Последствия промышленной революции привели к изменениям в характере общественного производства: роль ответственности отдельного человека в производстве повышается, формируются новые требования к личности работника (инициативность, умение работать в коллективе, стремление к самостоятельности). Для предпринимателя это означало не только вложение средств в производственную сферу, но также и в социальную, образовательную, досуговую. В эпоху бурного развития капитализма особое значение приобретают процессы урбанизации и как следствие – миграции, причем для указанного периода характерны миграционные потоки с континента на континент (из Европы в Америку, Канаду, далее – в Австралию и Новую Зеландию). Процессы миграции неизбежно сопровождаются проблемами адаптации человека к новым условиям жизни, коренной ломке стереотипов жизни. Изменения социальной политики в области прав человека и его защиты привели к появлению так называемого «социального вопроса», что усиливало необходимость поиска механизмов регулирования социальных конфликтов через социальное законодательство, социальное страхование. Развитие всех этих процессов шло на фоне появления таких проблем человечества, которые в современных условиях могут быть определены как глобальные проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды, демографическим развитием планеты, мировыми военными конфликтами.

В центре социальных, личностных проблем находится проблема образования. С одной стороны, образование понимается как процесс вхождения человека в культуру, средство приобщения его к новым ценностям индустриального общества. С другой – образование выступает как результат достигнутого определенного уровня знаний, умений, навыков, в том числе социальных. Не решив проблемы образования, невозможно было развивать ни одну из подсистем общества. Объективно назрели потребности в разрешении проблем взаимоотношений человека и общества, но

традиционные средства и механизмы оказались неэффективны. А.В. Мудрик [90], обращает внимание на то, что в этих условиях традиционные субъекты, регулирующие социальные отношения, оказываются в затруднительном положении. Авторитет церкви уже не однозначен. Сама церковь испытывает трудности, связанные с раздробленностью (активное появление религиозных сект на американском континенте), с втягиванием в политические «игры» (например в России). Государство стоит перед необходимостью формирования национальных систем образования. Традиционная педагогика по-прежнему была связана с установкой на школу как единственный институт образования и социализации. Но традиционная школа носила сословный характер, она была замкнута рамками учебного процесса, а содержание образования характеризовалось отвлеченным, универсальным характером.

Педагогика этого времени находилась в стадии бурного развития и приращения собственного знания. Научная революция, связанная со сменой парадигмы научного знания, привела к появлению новых методологических подходов в самой педагогике, в формировании новой инфраструктуры педагогического знания. В целом развитие педагогики этого времени характеризуется усилением своей социальной функции. Становясь массовым явлением, школа «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» [91]. Социальный аспект педагогики в том, что она – всегда отражение социального заказа общества на формирование определенного типа личности (педагогического идеала), адекватного требованиям конкретного общества. Технологизация, индустриализация мира, эпоха жестких противоречий в мировоззренческой, духовной сфере, кризис традиционной науки (физики, материализма), кризис религии

привел в конце XIX в. к поляризации идеалов. Индивидуалистический идеал стяжателя, по мнению Б.М. Бим-Бада [92], постепенно трансформируется в дофашистский идеал сверхчеловека (Ницше, Шопенгауэр). Наряду с этим формируется новый социальный идеал – идеал социального реформатора (К. Маркс). Рост количества неортодоксальных религиозных групп и сект также способствовал распространению различной «индивидуальной» религиозности. Педагогика дифференцируется по своей философской методологии, на основе которой формируются разнообразные педагогические модели. Дифференциация педагогического знания как естественный процесс привела к осознанию того, что взамен «просто педагогики» – науки и практики обучения – приходит необходимость признания, что есть проблема человека, его сущности, проблема перспектив его развития, проблема меры и места педагогического вмешательства в процесс социальной реализации. И разрешение этой проблемы может быть различным. Так, Б.М. Бим-Бад структурирует педагогическое знание конца XIX – начала XX вв. на основе содержания антропологического фундамента педагогики, выделяет различные педагогические течения, среди которых – социологическое, которое природу человека считало целиком производной от природы общества, а его индивидуальное сознание представляло частью «коллективного сознания».

Несмотря на многообразие педагогических концепций и течений этого времени, видна определенная закономерность. Водораздел всех педагогических исканий – это, во-первых, роль учащегося в процессе обучения, во-вторых, роль и место школы как социального института. Для представителей традиционной педагогики («герbartианской») ученик – это «сосуд», который необходимо заполнить неким абсолютным знанием, позиция ученика – объектна, процесс обучения авторитарен, его основные средства – дисциплина, отметки. В традиционном понимании школа выступает только как учебное заведение, и вся модель образования определяется как «школа учебы», оторванная от социальных

проблем. В противовес этим взглядам формируется «новая педагогика», суть которой сводится к тому, что учащийся в учебном процессе активен, он – личность со своими индивидуальными запросами, особенностями, возможностями, которые могут и должны быть учтены в образовательном процессе. Педагогика должна обеспечить реализацию этого индивидуально-личностного потенциала в реальных социальных условиях. На место «школы учебы» должна прийти «школа жизни», т.е. такая модель образования, которая готовит человека к жизни в реальных социально-экономических и политических условиях. «Новая педагогика» начала XX в. складывалась как противостояние официальной, «герbartианской» педагогике, бывшей по преимуществу «школой учебы», оторванной от жизни, педагогикой «объектного воздействия». Педагоги реформаторского направления, были едины в том, что во главу угла ставили личность ребёнка. Однако единство заканчивалось при обсуждении вопроса о соотношении индивидуального и общественного в процессе развития личности. Так, для одних в начале – создание условий для развития личности ребёнка, а лишь затем вспомогательный учебно-воспитательный процесс, социальный контекст. Приоритет других – становление личности, неразрывно взаимосвязанное с процессами её социализации. В русле этих взглядов оформилась «социальная педагогика» П. Наторпа, «теория гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера, «педагогика среды» С.Т. Шацкого и др.

В научном становлении социально-педагогического течения особую роль сыграло бурное развитие социологического и социально-философского знания этого времени: Э. Дюркгейм (Франция), В. Дильтей, Э. Шпрангер (Германия), Б. Рассел, М. Макмиллан (Англия), Р. Зейдель (Швейцария) и др. Э. Дюркгейм (1858 – 1917) предложил рассматривать процесс воспитания как приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям своего времени» – своего рода особенным системам идеалов воспитания, присущих историческим стадиям человеческой

цивилизации. Само воспитание представляет социально важный процесс культурной ассимиляции индивида. Общественный характер воспитания заключается в том, что школа как образовательное учреждение должна, прежде всего, развивать такие качества, которые требует общество и среда. Представляя одну из первых концепций социализации человека, Дюркгейм соотносит это понятие с воспитанием. Э. Шпрангер (1882 – 1963) полагал, что одна из главных задач социализации – выбор своего места на социальной лестнице. Эта задача должна решаться в процессе воспитания, но определяющим в этом процессе будет ориентация на тип личности ребенка: экономический, теоретический, эстетический, политический, религиозный или социальный, на который должен ориентироваться педагог, помогая ребенку в выборе своего жизненного пути.

Таким образом, углубление социальной функции педагогики, по утверждению В.Д. Семенова и В.И. Загвязинского, происходит в процессе существования двух противоположных тенденций, присущих педагогике как науке [93]: дифференциации и интеграции научного знания. Дифференциация научно-педагогического знания связана с расширением научного, гуманитарного знания по вопросам развития, формирования личности во взаимосвязях с окружающей средой (формирование социологических и психологических подходов); с развертыванием педагогических задач не только в сферу обучения, но и воспитания, перевоспитания; с необходимостью разрешения проблем личностного развития различных контингентов (детей, подростков, взрослых, правонарушителей, мигрантов и т.д.). Вследствие этого границы традиционного предмета педагогики расширяются, и происходит «дробление» педагогики на самостоятельные отрасли: исправительная педагогика, андрагогика, педагогика свободного времени, в том числе – социальная педагогика. Интегративные процессы нашли выражение в осмыслении проблем, для разрешения которых необходимо было комплексное знание, касающееся разви-

тия личности. Например, проблема исследования девиантного поведения подростков предполагала учет положений социологической, психологической, педагогической, юридической теории. Такой комплексный подход стал также основанием для развития социальной педагогики как самостоятельной научной отрасли.

Это время формирования «информационной социально-педагогической среды» (Т.С. Просветова). Создание среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки формировались педагогические убеждения, К.Д. Ушинский считал необходимым условием общественного воспитания, а, следовательно, и его научной основы. Такую основу он видел в теснейшей взаимосвязи философских убеждений с педагогическими. Научно-педагогическая информационная среда помогала осмысливать различные правила, определявшие организацию научно-исследовательской деятельности, направленной на получение социально-педагогического знания. Вопросы, выносимые на обсуждение международных конгрессов, рассматривавших вопросы общественного образования и воспитания и принимаемые по ним решения способствовали не только теоретической проработке социально-педагогических проблем, но и развитию мирового общественно-педагогического движения. Аналитические обзоры международных конгрессов (Е. Лозинский, В. Хопров) акцентируют внимание на ведущих социально-педагогических идеях этого времени [94].

Проблема общественного образования являлась центральной на Международном конгрессе по преподаванию социальных знаний. Участниками конгресса: были «люди дела»: Л. Уорд (США), П. Барт (Германия), Ш. Жид (Франция), Геддес, Брайс (Англия), А.И. Чупров, М.М. Ковалевский, Е.И. де Роберти (Россия), Э. Ферри (Италия) и др. Представленные на конгрессе доклады позволяли познакомиться с постановкой преподавания общественных наук в зарубежных странах и выделить основные тенденции, определявшие развитие общественного образования. Таким образом слушатели получали возможность знакомиться с разнообразными на-

правлениями в области социологии и политической экономии и на этой основе составлять свое самостоятельное суждение.

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

Конгресс представителей средне-учебных заведений также коснулся вопросов общественного воспитания. В частности, был представлен доклад Соломона об общественном и нравственном воспитании молодых девушек. Воспитательными организациями, по его мнению, могли стать попечительства девушек, учащихся в гимназиях, об участии детей бедных родителей.

Огромную роль народных университетов, искусства, литературы в деле общественного воспитания и образования раскрыли доклады Ш. Гюйеса, Г. Жоффруа на конгрессе Лиги народного образования. По мнению Ш. Гюйеса, народные университеты по организационному устройству хорошо приспособлены для общественного воспитания и образования народа. Задачи развития умственного кругозора слушателей, общего и разностороннего образования, знакомства с новейшими направлениями науки и общественной мысли в «их применении к наиболее существенным сторонам человеческой жизни», а также для «выработки себе руководящих взглядов» решались в народных университе-

тах посредством ежевечерних лекций, консультаций по вопросам социального законодательства. Помимо этого, народный университет становился и центром развлечений для народа».

Международный конгресс по общественному воспитанию был подготовлен и проведен по инициативе Общества социального воспитания (Societe de l'education sociale), созданного во Франции с целью распространения идей солидарности. Общество возглавлял Леон Буржуа, бывший президент совета министров, министр народного просвещения Франции. Вместе с Л. Буржуа в Общество вошли профессора Парижского университета: Ф. Бюиссон, Ш. Жид, Сеньобост, А. Беранже, директор социального музея Мабильо и другие. Теоретические положения, практические задачи Общества социального воспитания находили отражение в публичных выступлениях.

Л. Буржуа подчеркивал, что для развития «добрых предрасположений в подрастающих поколениях» необходимо окружить их соответствующей коллективной средой. «Лишь среда, – отмечал он, – может дать два вспомогательных и необходимых фактора всякого воспитательного воздействия: пример и коллективное мнение». Наилучшее средство Л. Буржуа видел в ассоциации, которая, по его мнению, способна дать своим юным членам представление об общем деле, научить их думать о других, воспитать в них соответствующие привычки. Руководствуясь данными положениями, Общество социального воспитания видело свою задачу в организации среди школьников групп взаимного вспомоществования, кружков самообразования, ассоциаций игр, ассоциаций бывших школьников и т.д. Кроме ассоциаций Л. Буржуа предлагал создавать вокруг каждой школы «патронажи», в состав которых должны были входить родители, писатели, художники, артисты, бывшие школьники, т. е. все те лица, которые хотели содействовать педагогическому персоналу. Задачу «патронажей» Л. Буржуа видел в организации экскурсий, лекций, совместных игр, литературных и музыкальных вечеров и т. д.

Вместе с этим «патронажи» должны были заниматься поиском места работы для воспитанников, их нравственной поддержкой.

С начала своей деятельности Общество социального воспитания определило центральную проблему исследования: каковы формы общественного воспитания, «выработанные жизнью», и их результаты. Руководители Общества были убеждены, что общественному воспитанию народа содействуют «недавно возникшие окошкольные и послешкольные учреждения: школьные общества взаимопомощи, ассоциации бывших учеников школы, а также потребительные и производительные ассоциации, ссудно-сберегательные товарищества, сельскохозяйственные и рабочие синдикаты, биржи труда; гимнастические, музыкальные общества и т.д.».

Труды Международного конгресса по общественному воспитанию, состоявшегося в сентябре 1900 года в Париже, стали первым историко-педагогическим документом, отразившим становление социальной педагогики в начале XX века. Историко-педагогическое значение конгресса по общественному воспитанию состояло в том, что на нем впервые были установлены теоретические основы общественного воспитания, выяснены его задачи и способы действия, формально были провозглашены идеи и задачи социальной педагогики. Представительный состав участников конгресса подчеркивал широкий общественный интерес к педагогическим проблемам. Наряду с французскими учеными в работе конгресса принимали участие учителя, врачи, депутаты парламента, журналисты, художники, пасторы и аббаты, студенты, мэры, префекты, судебные следователи, адвокаты, мировые судьи, банкиры, инженеры, нотариусы, делегаты демократического союза социального воспитания, лионской масонской ложи «Le Parfait Silence», филотехнической ассоциации, союза лионских приказчиков, а также представители целого рода рабочих союзов и ассоциаций.

Широкий состав участников конгресса объяснялся интересом к сущности нового воспитания, предполагавшего умствен-

ное и нравственное усовершенствование не одних только детей, не одних лишь подрастающих поколений, а всего общества, т. е. лиц всех званий и всех возрастов. Наряду с вопросами семьи и школы особое внимание участников конгресса было сосредоточено на определении «путей и методов, посредством которых является возможность воздействовать на старшие поколения», а также «методов и средств "пожизненного воспитания"».

Тематика докладов отражала теоретическую и прикладную функцию социальной педагогики. В теоретической части основополагающим был доклад Л. Буржуа «Солидарность, Справедливость и Свобода». Л. Буржуа, как отмечалось в обзоре Е. Лозинского, был «душой Конгресса», человеком, «отдавшим свою душу» его подготовке и проведению. «Социальная проблема есть в конечном счете проблема воспитания, т.е. проблема педагогическая» – так сформулировал основную идею своего доклада Л. Буржуа. Конгресс определил высший идеал новой (социальной) педагогики: «общественную солидарность» и основополагающий принцип нового (социального) воспитания – принцип солидарности, общественности. Суть высшего идеала социальной педагогики («общественной солидарности») раскрывала идея «социальных уз», «взаимной ответственности индивидов в общественных явлениях». Социальное воспитание было призвано решить задачу привнесения идей справедливости и солидарности в умы как детей, так и отцов, приучения и тех, и других к ассоциации, к взаимопомощи. В контексте этого основная задача социальной педагогики виделась в определении условий солидарного человеческого общежития, в соответствии с требованиями справедливости и согласно с данными науки. В сфере социально-педагогических исследований в связи с идеей солидарности вводились вопросы истории, политической экономии, философии, этики, философии права, биологии, уголовной антропологии, т.е. определенная система человековедческих и обществоведческих знаний.

Вопрос методов, суть которых сводилась к определению «средств педагогического воздействия» на «все возрасты и все слои населения», был определен одним из основных вопросов социальной педагогики. Преимущество новых методов перед традиционными должно было определяться их «всеобъемлемостью», «постоянством воздействия», а также «возможностью приложить, при посредстве их, к воспитанию законы и выводы коллективной психологии» .

В тематике докладов конгресса, отражавших прикладную функцию социальной педагогики, наибольший интерес вызвали доклады профессора Э. Дюркгейма «Роль университета в социальном воспитании народа» и редактора парижского журнала «L'Art independent» Э. Байи «Музыка и социальное воспитание». Э. Дюркгейм призвал французские университеты приняться за решение социально-педагогических задач. Помимо академической деятельности задачи университетов Э. Дюркгейм видел и в участии в общественной жизни. Это участие, по его мнению, должно было носить социально-педагогический характер: «вносить дух высокой научной культуры» в «глубокие слои народной жизни». Для этого университеты должны были возглавить «университетское движение, направленное на вовлечение к участию широких слоев народа и таким образом непосредственно влиять на умственное и духовное развитие всей нации». Доклад Э. Байи на конгрессе общественного воспитания раскрывал социально-педагогическое значение музыки как одного из важнейших средств нравственного и эстетического совершенствования людей. В докладе был представлен историко-педагогический аспект социально-педагогического значения музыки.

Историко-педагогическое значение Международного конгресса по общественному воспитанию заключалось не только в том, что на нем, прежде всего, были определены основополагающие идеи и задачи социальной педагогики, теоретические основы, задачи, методы общественного воспитания, но и в том, как

подчеркивалось в обзоре В. Хопрова, что конгресс стал началом «широкого общественного движения, имеющего в виду полную реорганизацию общественного строя. Содержательная наполненность информационной среды способствовала формированию понятийного аппарата социальной педагогики. В широкий оборот входят такие термины, как "социальное воспитание", "социализация", "среда", "факторы среды" и "социальная педагогика"».

**Социальная педагогика как наука в представлении П. Наторпа.** Термин «социальная педагогика» был введен в научный оборот в середине XIX в. немецким философом К. Магером. Его изначальное толкование связано с философской рефлексией педагогических проблем. В ходе дискуссии о воспитании 1844 г. К. Магер [95] определил социальную педагогику как социальную сторону воспитания. Однако сам термин не получил расширенного толкования, оставаясь в контексте общей педагогики. К концу XIX в. П. Наторп (1854 – 1924) использовал его для обозначения нового направления в педагогике. Нужно отметить, что использование этого словосочетания оказалось тесно связанным с существовавшими внутрипедагогическими дискуссиями по поводу социальной миссии педагогики в новых условиях, с разнообразными интерпретациями «социального». С развитием социологического знания «социальное» начинает пониматься по-разному. Оно может выступать как нейтральный синоним «общественного» (социальная структура), как оценочная характеристика правовых аспектов общественной жизни (социальное учение, социальный вопрос), как этический аспект взаимоотношений людей (социальная ответственность). Все эти оттенки так или иначе вошли в трактовку «социальной педагогики», что вылилось в понимание социальной педагогики как социального воспитания человека в духе солидарности и индивидуальной свободы, как решения социальных вопросов с помощью воспитания на основе общественной интеграции и др.

Трактовка социальной педагогики П. Наторпа имеет наиболее выраженную философскую интерпретацию. Для него это об-

ласть социальной философии. Будучи сам философом (последователь Платона, И. Канта, основатель Марбургской философской школы), он подошел к осмыслению функции воспитания, учитывая традиции философского подхода к педагогической рефлексии – с одной стороны. Как отмечает Л.Д. Сеницкий, «метод критически-философского исследования он внес и в свои педагогические работы, что и дает основание его ученикам считать Наторпа творцом социальной педагогики» [96]. С другой стороны, он попытался наполнить содержание «социальной стороны в педагогике» соответствующим эпохе смыслом. Основные положения были сформулированы в работах «Религия в границах гуманности. Глава к обоснованию социальной педагогики» (1894), «Социальная педагогика» (1899), «Философия и педагогика» (1909).

Для определения социальной педагогики П. Наторп использует два варианта. «Социальная педагогика исследует проблему интерпретации воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа», в этом – уточнение предмета социальной педагогики [97]. Но он также пишет, что она «не какая-нибудь отделимая часть учения о воспитании, наряду, например, с индивидуальной педагогикой, а конкретная задача педагогики вообще и педагогики воли в частности» [98]. В этом случае задача социальной педагогики заключается в исследовании социальных условий развития и условий развития социальной жизни. Иными словами: что значит *общество* для воспитания и что значит *воспитание* для общества. Такое понимание социальной педагогики стало возможным, если учесть философскую позицию П. Наторпа, его взгляды на сущность человека, мир вокруг него и путь в этом мире. Центральным понятием его взглядов является Абсолютная Идея – некий высший идеал, надмирное начало, в котором содержатся частные «идеи», т.е. абстрактные идеальные сущности всех вещей и явлений. Постигание, осуществление этого высшего идеала – высшая цель человеческого существования; человеку изначально свойственно стрем-

ление к этой общей Идее. Возможности познания Центральной идеи ограничены возможностями индивида. Внешний опыт человека недостаточен, т.к. Идея не существует в реальном мире, а представляет идеальный образ этого мира. Внутренний опыт также неэффективен, т.к. Идея – не только образ, но и мир. Идея, по Наторпу, – это абсолютный высший принцип, объединяющий всю информацию обо всем («все начала»). Человеческое сознание, несущее в себе стремление к Идее, стремится к всеобщей гармонии, достичь которую невозможно, но выражение этого стремления – человеческая воля, и именно ее необходимо воспитывать. Воля предстает как особый вид познания, «практического познания». Со степенью развития воли П. Наторп связывал ступени активности личности («влечение», «воля в тесном смысле», «разумная воля»), ее нравственность как главную добродетель. Благодаря воле человек, «хотя и несовершенный, но все-таки предназначенный для совершенства, становится определяющим себя фактором» [99].

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. Термин «общность» означает в его интерпретации не столько социум, но объединение личностей, стремление которых направлено к единой цели. Общество (общность) – ничто вне индивидуумов; оно как раз и состоит в объединении индивидуумов, и это объединение входит в сознание каждого, кто принимает в нем участие. Понимание социального характера воспитания у П. Наторпа не вступает в противоречие с признанием важности индивидуальности. Он не противопоставляет социальное и индивидуальное, а показывает их диалектическую связь. Критики социальной педагогики считают, «как будто я ... представляю себе индивидуумов существующими только для того, чтобы потом ввести их в общество (общность), но посредством чего отнять у них их индивидуальность», – писал П. Наторп [100]. 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.

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» [101]. Прагматическая социальная жизнь лишь средство для реализации высшей потребности. Выработка систематического мирозерцания и подчинение воли верховной идее является идеалом воспитания, который может быть достигнут лишь на почве общежития. Ввиду неразрывной связи между индивидом и обществом и учение о воспитании воли должно отстраиваться от социальных условий развития и социального характера цели человеческой деятельности. Построенная на таком принципе педагогика и будет социальной педагогикой.

Поскольку в постижении Идеи – смысл жизни любого человека, то, по мнению П. Наторпа, в природе не существует никакого другого воспитания, кроме социального, а социальная педагогика не какое-то специальное направление педагогической науки, а наиболее полное выражение задач педагогики в целом. «Человек становится человеком только благодаря человеческой общности» [102], взаимодействуя с другими людьми, в процессе общения. Поэтому даже семейное воспитание он определял как первую ступень общественного.

В социальной жизни П. Наторп выделял три основных компонента: организация труда, политико-правовая организация, организация образования, находящиеся в прямой взаимосвязи.

Главным условием прогресса для него было именно образование, которое должно быть направлено на развитие человеческой воли, «прогресс сознания». Отсюда новый смысл и задачи социального воспитания: воспитание ребенка в тесном взаимодействии с общественным как главное условие формирования личности с определенным типом сознания. П. Наторп выделяет типы социального воспитания, которые отражают стадии развития человеческой воли: домашнее воспитание (развитие влечения, т.е. инстинктивного проявления волевой сферы); школьное воспитание (развитие воли в узком смысле, осознанные волевые желания и явления волевой сферы); свободное самовоспитание (развитие разумной воли, разумные стремления к отдаленным целям). Совершенство в каждой из этих форм жизнедеятельности Наторп называет добродетелью.

В работе «Философия и педагогика» он уделяет основное внимание вопросам содержания образования и организации воспитательной работы. 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». Наиболее оптимальной формой социального воспитания П. Наторп считал школу, т.к. здесь существует направленная организация воспитания, что обеспечивается законами школьной жизни, стимулированием мотиваций. П. Наторп дает характеристику такой школы: национальная, общенародная, доступная для всех, «свободная самоорганизующаяся образовательная ассоциация». Такая ассоциация – форма отношений между личностью и обществом, характер общины предполагает единство жизненных ценностей, норм, равные условия для образования и воспитания: «всякий человек имеет одинаковое право на заботливость об его образо-

вании, 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» [103]. Вся нация должна пройти через равную школу. Чтобы стать сильной и внешне, нация должна быть спаяна внутренне, а это дается одинаковым и именно «общественным» образованием.

Наторп критикует существующую народную школу, т.к. она опустилась до уровня школы для низших слоев народа, пролетарской школы, школы для бедных. В результате ребенок под влиянием самой школы начинает чувствовать свою ущербность, сама школа из поколения в поколение усиливает «междуусобную» войну. Взамен Наторп предлагает создание всеобщей обязательной школы для всех. После ее завершения ребенок переходил бы на вторую ступень, где необходимы «различные типы школ в интересах разделения профессий».

Н.Ф. Голованова обращает внимание на интерпретацию П. Наторпом свободного самовоспитания в общности жизни взрослых как содержания социального воспитания. Это не область уединенного самосовершенствования, а совершенствование своего внутреннего мира в сотрудничестве со взрослыми, в связи с обществом и для общества. «Образование самого себя, человека в себе, свою собственную глубочайшую жизнь включить в цепь великой, вечной жизни человечества, от нее получать и в нее дальше передавать свою жизнь – вот неисчерпаемый смысл всего здорового, неизувеченного юношеского стремления» [104]. Люди, получившие такое воспитание и самовоспитание, считал Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устранят предпосылки социальных конфликтов и революций. Ведь если общество бережно относится к каждому человеческому существу, пестует его как свободную личность, то и человек оплатит окружающим той же ценой. Идеализм и альтруизм кон-

цепции П. Наторпа заложил гуманистическую направленность всей социальной педагогики начала XX в. Понимание взаимосвязи прогресса общества и освобождения личности на пути образования (в широком смысле этого понятия) общества и каждой личности стало методологией формирующегося педагогического направления. «Самоценность личности развивается сильнее всего как раз в скромной безличной преданности делу, именно – общественному делу; ... именно стремление к освобождению личности, индивидуальности должно вести к социальной работе, которая по ее конечному смыслу будет всегда работой над социальным образованием» [105]. Как отмечает П. Соколов, руководящая и последняя цель всего образования в социальном отношении у П. Наторпа заключается 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» [106].

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

вится опосредованное воздействие на учеников через обучающую среду. Рассматривая школу как своеобразную модель общества, прагматики были уверены, что с ее помощью смогут разрешить многие социальные проблемы. Дьюи писал, что «пальма мира находится в руках учителя, и воспитательным путем можно разрешить все мировые проблемы» [107]. Педагоги-прагматисты рассматривали школу, учителя в качестве «первого средства, с помощью которого ценности, которыми дорожит любая социальная группа, цели, к осуществлению которых она стремится, распространяются и доводятся до сознания и воли личности» [108].

В своих работах «Школа и общество», «Демократия и образование», «Школа и ребенок» он излагал основные принципы организации социального воспитания. Ключевое понятие философии Дьюи, объединяющее человека и мир в неразрывное единство – «опыт», поэтому предложенное им направление мысли (одновременно в общей философии и философии образования) часто именуют экспериментализмом. Человеческая жизнедеятельность всегда социальна: совместная, индивидуальная, разделенная. Личностные силы, мышление, вся психическая жизнь человека возникают вследствие взаимодействия людей друг с другом, в ходе которого один человек вынужден вставать на точку зрения другого при формировании собственного поведения. Так рождается единое человеческое сознание, обеспечивающее общность смыслов, вносимых людьми в общение; таким путем возникают сознание и самосознание отдельного человека.

Личная свобода ассоциировалась у 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 от-

дельными людьми и социальными группами Дьюи видел залог интенсивного развития общества.

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

В социальной среде образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому, по мнению Д. 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 участников на-

правляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия. «Общие представления о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно – косвенное, то есть воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно – 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» [109]. Поскольку само существование социальной среды является фактором образования, формирования социального опыта, постольку очень важно качество социума. В этом плане самой лучшей средой является, по мнению Д. Дьюи, демократическое общество.

Для того, чтобы жить в обществе, быть успешным, человек должен уметь сотрудничать, взаимодействовать с другими людьми. Иначе в новых экономических и социально-политических условиях ему не выжить. Общественно воспитать ребенка – значит помочь усвоить ему социальное значение его поступков. Воспитание, по мнению Дьюи, должно помочь преодолеть противоречие между индивидуальными и социальными, национальными и общечеловеческими стремлениями, а также классовые антагонизмы. Школа должна быть реформирована, весь процесс образования должен быть «прагматизирован». Отсюда требование внести в учебный процесс максимальное количество уроков ручного труда, спортивные занятия, опытническую работу. В результате у детей развивается личная активность, инициативность, «чувство социального сотрудничества». Суть социального воспитания Д. Дьюи сводит во многом к трудовому воспитанию, на что обращали внимание многие исследователи творчества Д. Дьюи. Это было связано с необходимостью осуществления профессиональной социализации, формированием активной позиции в процессе производства.

Средство достижения поставленных целей – новый тип организации школы. Для Дьюи – это общественно-трудовая, основанная на общем практическом труде, нравственно-воспитательная и жизненно-учебная школа. Школа должна стать педагогизированной средой, организующей жизнедеятельность учащихся вокруг решения учебных проблем и обеспечивающей развитие их потенций и способностей в ходе активного творческого освоения мира. В такой школе дети смогут естественным образом овладевать навыками социального поведения и опытом деятельности. Необходимо, писал Дьюи, превратить «каждую из наших школ в зародыш жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы насквозь проникнута духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда можно будет иметь самую твердую и самую лучшую в мире гарантию в том, что общество станет более достойным, более приятным и более гармоничным» [110]. Дьюи разработал модель воспитания, в рамках которой индивидуальное развитие человека и его становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

**Социально-педагогические аспекты Г. Кершенштейнера.** Понимание социальной педагогики как «трудовой школы» еще большее распространение получило во взглядах немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1854 – 1932). Он выдвинул концепцию «гражданского воспитания», согласно которой народная «трудовая» школа должна учить детей безусловному повиновению современному государству и готовить к предстоящей профессиональной деятельности, соответствующей социальному происхождению. Ребенок должен получить знания, умения и навыки, необходимые для будущей работы, понять ее логику, определиться профессионально и в итоге – найти свое место в общем

трудовом строе государства, приобрести готовность и волю к труду. Кершенштейнер доказывал необходимость придать профессионально-трудовой подготовке нравственное значение, сформировать понимание любой работы, направленной на благо общества, как дела достойного и почетного. Кершенштейнер предлагал два варианта «трудовой школы»: «школу духовных профессий», готовящую кадры для управления государственными и экономическими делами, деятелей науки и культуры, и школу собственно трудовую для профессиональной подготовки низших социальных слоев.

Таким образом, мысль о связи педагогики с социологией, наиболее ясно высказанная Э. Дюркгеймом, на основе которой произошло оформление социальной педагогики как отрасли педагогики, имела разнообразные интерпретации. Вопрос о взаимодействии общества и школы, воспитания и свободы представляют с этого времени собственный предмет педагогической рефлексии. Но в данный хронологический период этот вопрос неизбежно пересекается с политическими и идеологическими вмешательствами. Так, приравнение общества к государству в концепции Г. Кершенштейнера привело к пониманию педагогики как части учения о государстве. Научное обоснование цели государства формирует научное обоснование цели школы в данном государстве.

**Социально-педагогическая практика.** Становление научной социальной педагогики в этот период сопровождалось разнообразной социально-педагогической практикой, которая во многом соответствовала ведущим теоретическим идеям. Лидерами социально-педагогического движения, как отмечает Т.С. Просветова, признавались Англия, Германия, Франция. Именно в этих странах «первостепенное значение» придавали социально-педагогическому направлению. Так, создание школьных «государств-общин» стало проверкой и подтверждением идеи социального воспитания как приобщения к социальным ценностям и развития социальности как личностного качества. Первая такая школа воз-

никает в Абботсхольмском аббатстве (Англия) по инициативе д-ра Рэдди. Это стало основой движения «Абботсхольмских школ». Для школы д-ра Рэдди была характерна солидарность как норма жизни, школа, представляющая государство в миниатюре, отказ от соревновательности. В Германии по примеру Абботсхольма Г. Литц создает три школы, которые существовали на условиях совместного проживания учеников и учителей, господстве ручного, преимущественно сельскохозяйственного труда. Сам Г. Литц видел преимущества своих школ прежде всего в том, что вопросы нравственности становились здесь ведущими. Идеи социального воспитания, выдвинутые П. Наторпом, Г. Кершенштейнером, Д. Дьюи, в котором школа выступает, прежде всего, как социальная община, формирующая нравственную сферу учеников, социальные характеристики, нашли свое отражение в практическом эксперименте Г. Виникена. «Свободная община» в Вилккерсдорфе была создана в 1906 г.

На североамериканском континенте в 1870 – 1880-е гг. в школах распространяются идеи демократического самоуправления при помощи «общественного мнения», в «школьных общинах» создаются суды чести. Система школы-общины состоит в том, что школа превращается как бы в маленькую демократическую общину, которая на общих собраниях устанавливает свою конституцию и избирает представителей, проводящих под общим надзором и руководством учителей эту конституцию в жизнь. Главным представителем этой системы является Вильсон Л. Гилл, который уже в 1897 г. начал вводить в официальную народную школу систему самоуправления. Как организуется школа-община? Прежде всего, Гилл обращается к соборным ученикам с речью, которая является пропагандой идеи американской демократии. Эта речь заканчивается предложением подписать петицию к администрации школы о введении самоуправления. Затем идут «законы школьной республики» и общая «поручка». Наконец производятся выборы властей (губернатор, секретарь, казначей и члены правления), причем каж-

дый месяц проводятся новые выборы. Если школа большая, то из классов, организованных как самоуправляющиеся общины, слагается school-state (школа-государство), и каждый класс посылает своих представителей в школьный парламент, в котором участвуют и учителя, причем директор имеет право абсолютного veto. Если кто-то из учеников нарушает законы школы, то ученическая полиция привлекает его к школьному суду, состоящему из учеников и учителей, причем высшей мерой наказания является исключение из гражданской общины (с осужденным не разговаривают и не играют). Таким образом, направленность общественного воспитания осуществлялась через развитие детского самоуправления и организацию детской дружеской жизни, которые должны способствовать превращению любого воспитательного учреждения в миниатюрное государство, большую семью.

Широко распространяется практика экспериментальных школ, подтверждающих идеи Дж. Дьюи. Особое значение в них уделялось трудовому обучению [111]. Так, в экспериментальной школьной системе г. Гари, где суперинтендант В. Вирт, ученик Дж. Дьюи, ввел в 1901 году так называемый платон-план, занятия проходили не в классах, а в лабораториях, мастерских, на игровых площадках. В аудиториях шли обсуждения насущных проблем школ и города, в мастерских – занятия под руководством опытных рабочих-учителей. Существовала и коммерческая лаборатория, в которой ученики занимались финансовыми делами школы. Труд как предмету было выделено до 20 % учебного времени, он включался также в занятия другими дисциплинами.

Экспериментальная работа проводилась в сельской местности, где детей приобщали к сельскохозяйственному труду. Примером может служить школа в Рок Хилл, основанная в 1911 году Хетти Браун. Целью ее создателей было организовать школу, которая подготовит детей к будущей работе дома, на ферме, к участию в окружающей жизни. Каждому учащемуся был предоставлен небольшой участок, где он работал под руководством учи-

тельницы. Обучение всем предметам увязывалось с сельским хозяйством. Все содержание образования связывалось с практической повседневной деятельностью учащихся.

Руководители американских экспериментальных школ придавали большое значение социальному воспитанию, приобщению детей к жизни в обществе. Значительную работу в этом направлении проводила школа имени Ф. Паркера, основанная в 1901 году в Чикаго Флорой Кук. Связывая социализацию детей с нравственным воспитанием, создатели школы провозглашали целью школ формирование характера, а не приобретение знаний самих по себе. Для формирования полноценного члена общества особенно важным считалось воспитание доброжелательного отношения к окружающим, развитие личной инициативы во всех видах деятельности. Социальное воспитание учащихся в экспериментальных школах осуществлялось в разных формах. Иногда школа становилась центром детской общины (школа г. Гэри), в других случаях основой обучения были экскурсии на предприятия и учреждения города (Игровая школа К. Пратт). В школе М. Джонсон большая часть занятий проходила в группах. Одним из способов социального воспитания являлось применение новых методов обучения общественным наукам, например метода драматизации. Так, в школе имени Ф. Паркера этот метод использовался на занятиях по истории, литературе. Например, при изучении истории Греции весь класс разделялся на «спартанцев» и «афинян», и между ними происходил диспут. Дети учились общаться, вместе переживать различные события, работать сообща.

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

новятся 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 Америке.

На волне масштабной иммиграции в конце XIX в. в Америке активизировалось движение сеттльментов (*settlement* – англ. *поселение*, «культурные поселки»). Сеттльмент – объединение людей по территориальному принципу на основе религиозной или сословной общности. Это было определено спецификой урбанизации и индустриализации Америки данного времени. Квартал представлял собой оптимальную для социальной деятельности единицу: здесь было удобнее организовывать клубы для всех возрастных групп населения, проводить образовательную политику, рекламировать ценности американского образа жизни. Первым американским сеттльментом была соседская гильдия (Нью-Йорк, 1886). К 1896 г. в США было уже 44 сеттльмента, а в 1911 г. – почти 400. Программы деятельности сеттльмент-центров носили эмпирический характер и постоянно расширялись. Но в целом их больше интересовала образовательная деятельность и организация досуга. Наиболее известный дом иммигрантов Хулл-Хаус был организован Дж. Адамс и Э.Г. Стар в 1889 г. в Чикаго. Здесь обслуживали людей девятнадцати национальностей и предоставляли жилище работающим девушкам. При доме работали дневные ясли, музей, клуб для мальчиков и небольшой театр. Мужчины участвовали в общественной деятельности, а женщины посещали занятия в группах. Адамс олицетворяла собой «новую современную женщину». Ее работа в рамках движения сеттльмента была высоко оценена, и в 1931 г. она получила Нобелевскую премию.

Это движение, положившее начало социальной групповой работе, резко расходилось по своим идеям с благотворительными организациями. В основном служители сеттльментов предпочитали оказывать помощь в решении проблем, с которыми иммигранты не в состоянии были самостоятельно справиться в местах

проживания. Как отмечает в своем исследовании Д.В. Лифинцев [112], основной целью сеттльмент-центра было налаживание контакта между образованными людьми и бедняками для взаимной пользы, с тем чтобы посредством совместной работы и обучения повышать культурный уровень жителей городских окраин, не ограничиваясь обучением отдельным предметам. Многие социальные педагоги и социальные работники сами жили на данной территории и были молодыми идеалистами-либералами, получившими хорошее образование. Три качества – жалость, справедливость и совесть вместе с социальными инстинктами могут обеспечить целостность семьи и общины людей. Эти воззрения стали основными теоретическими положениями для организации практической работы, ставшей основой профессиональной социальной работы на американском континенте.

Главными доминантами движения сеттльментов были социальная реформа и политические акции. В поле внимания активистов находились как личные, так и семейные, социально-медицинские проблемы иммигрантов. Отсутствие техники безопасности, антисанитария на предприятиях, потогонная система труда, при которой рабочий день и норма выработки были одинаковыми как для взрослых, так и для детей, создавали невыносимые условия жизни наемных рабочих-иммигрантов. Благодаря активной деятельности работников сеттльментов на свет появились законы о детском труде, общественном здоровье, детских садах и программах круглосуточного содержания в них детей, о службах приходящих нянь, государственном жилье, музыкальных школах и занятиях искусством для бедных, о начальных вечерних школах для взрослых, курсах по озеленению, разбивке парков и игровых площадок. В начале 1900-х гг. сеттльменты и местные центры организовались в городские федерации, чтобы стать сильнее в своей борьбе. По той же причине в 1911 г. была образована Национальная федерация сеттльментов.

Тенденция соединения школьного самоуправления с решением социальных проблем стала основой в работе с социально запу-

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

Для социальной педагогики данного периода характерен тезис о том, что человек стал человеком только через общество и ребенок должен стать человеком через общество детей. На практике это нашло свое отражение в развитии нового явления воспитательной практики – детского движения. Под влиянием социологической концепции, отмечает Л.В. Алиева, анализируя истоки детского движения как нового субъекта воспитания на рубеже XIX и XX вв., 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 общества [113]. Само понятие «детское движение», возникшее в начале XX в., было связано с обозначением детской активности, «детской общественности», детской энергии как характеристики особого состояния Детства. Наряду с общим понятием «детское движение» возникают понятия, его конкретизирующие: скаутизм, самодеятельные клубы, органы самоуправления, детские организации. Наибольшую известность приобрели скаутские отряды, возникшие

в Англии. Собственно, истоки скаутского движения относят к событиям Англо-бурской войны 1899 – 1903 гг. [114]. Полковник Р. Баден-Пауэлл (1857 – 1938), военный разведчик, во время обороны г. Мефкинга создал отряд мальчишек, которые исполняли роль наблюдателей, посыльных и т.д. В 1907 г. был организован первый лагерь на 20 мальчиков на о. Браунси, а в 1908 г. вышла в свет книга Баден-Пауэлла «Scouting for boys» («Разведка для мальчиков»). С самого начала для скаутизма была характерна, во-первых, независимость скаутской организации от какой-либо другой – политической, педагогической или государственной. Во-вторых, скаутский метод дополнял традиционные педагогические усилия церкви, семьи, школы, не претендуя на главенство и всеобщность. В скаутской методике интегрированы педагогические подходы, удовлетворяющие естественные потребности возраста, на основе которых формируется осознание ответственности ребенка за все, что происходит в окружающем его мире. Три скаутских долга – перед Богом, перед другими и перед собой – определяют все содержание и специфику скаутизма. С этого времени воспитание детей соотносится не только с обучающими заведениями, но и существующими во внешкольной среде организациями.

П. Барт, завершая свой обзор развития социально-педагогической идеи начала XX века, может быть пафосно, но искренне заявлял вслед за словами 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» [115].

### **10.3. Вопросы и задания**

1. Раскрыть объективные причины формирования теоретической социальной педагогики.
2. Показать взаимосвязь философской концепции П. Наторпа и понимания социальной педагогики.

3. Социальное понимание педагогики в концепции Г. Кершенштейнера.
4. Социально-педагогический характер педагогики прагматизма Д. Дьюи.
5. Основные направления социально-педагогической практики.
6. Школа как основной институт социального воспитания.

#### **10.4. Темы для сообщений**

1. Проблема социального в общественном знании конца XIX – начала XX вв.
2. Социальная педагогика и социальная работа: общее и различное на этапе научного становления.
3. Социальная направленность «новой» педагогики конца XIX – начала XX вв.
4. «Вольные школы» как социально-педагогические комплексы.
5. Социально-педагогические основы Вальдорфской педагогики.
6. Скаутизм как социально-педагогическое явление..
7. Исправительно-воспитательная деятельность, ее социально-педагогическая направленность.

#### **10.5. Литература**

##### **Основная**

1. *Блонский, П.П.* Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка): пособие для высших учебных заведений и учительских институтов / П.П. Блонский // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2003. – С.34 – 63.
2. *Джурицкий, А.Н.* История зарубежной педагогики / А.Н. Джурицкий. – М., 1998.
3. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003.;

4. *История социальной педагогики: учебник-хрестоматия* / под ред. М.А Галагузовой. – М., 2000.

5. *Просветова, Т.С. Становление социальной педагогики России в начале XX века: предпосылки и факторы: монография* / Т.С. Просветова. – Воронеж: Воронежский госуниверситет, 2002.

#### Дополнительная

1. *Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика* / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002.

2. *Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования* / Б.М. Бим-Бад – М., 1994.

3. *Лифинцев, Д.В. Теория и практика социальной работы в Соединенных Штатах Америки: монография* / Д.В. Лифинцев. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 2004.

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

5. *Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса* / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.

6. *Соколов, П.А. История педагогических систем* / П.А. Соколов // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2003. – С. 5 – 34.

7. *Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США.* – М., 1989.

## Т Е М А 11

### Социально-педагогические концепции в России

(конец XIX – начало XX вв.)

#### 11.1. Программа

*Социокультурный контекст развития социальной педагогики в России в конце XIX – начале XX вв. Социальный характер воспитательной практики. Новая русская культурная традиция как основа развития педагогической теории. Идея целостности как принцип российской педагогики. Антропоцентризм и социальная направленность педагогических идей. Концепция общественного воспитания П.Ф. Каптерева. Концепция внешкольного образования Е. Медынского. Зарождение теории детского движения. Социально-педагогические аспекты теории общественного призрения. Социально-педагогический контекст теории «свободного воспитания». «Педагогика среды» С.Т. Шацкого. Особенности отечественной социальной педагогики: образовательная направленность; связи с благотворительной деятельностью; отсутствие термина в «широком» хождении.*

**Основные понятия:** *принцип общественности, вольные школы, скаутинг, клубы, антропоцентризм, внешкольное образование, общественное призрение, свободное воспитание, «педагогика среды», Дом свободного ребенка, «Сеттльмент» .*

#### 11.2. Рекомендации

*Развитие отечественной социальной педагогики шло в общемировом контексте, но имело свои особенности. При рассмотрении вопросов обратить внимание:*

*Как повлиял социокультурный контекст жизни российского общества на формирование социально-педагогических идей?*

*Что нового появилось в отечественной воспитательной практике?*

*Какие идеи философско-культурной традиции сыграли особое значение для развития отечественной социальной педагогики?*

*Почему образовательная сфера становится одной из ведущих социально-педагогических сфер России?*

*В чем оригинальность и самобытность социально-педагогических подходов в России указанного периода?*

*Почему, по мнению В.В. Зеньковского, идеям К.Н. Венгцеля присущ «крайний социально-педагогический утопизм»?*

**Социокультурные особенности развития России в конце XIX – начале XX вв.** Промышленный подъём 1890-х гг. привёл к формированию в России элементов структуры развитого капиталистического производства, особенно в западных, промышленно развитых губерниях. Наряду с этим сохранялся перевес доли сельскохозяйственного труда в южных и восточных отсталых губерниях. Несмотря на интенсивную капитализацию экономики страны, объём валовой продукции сельского хозяйства к началу первой мировой войны в 1,5 раза превышал показатели промышленного производства, а 70 – 75 % населения страны всё ещё было занято в сельском хозяйстве. Неравномерность экономического развития регионов России усугублялась серьёзными изменениями в социальной структуре. Так, с одной стороны, наблюдалось увеличение количества промышленных рабочих, расслоение крестьянства, а с другой – ослабление связей с деревней, разрушение традиционных механизмов жизнедеятельности. Развитие капиталистического производства неизбежно влекло за собой переход от феодального работника дотоварного типа к новому капиталистическому товарному производителю. Инициативность, предприимчивость, высокая квалификация, способность быстро приспосабливаться к изменяющимся требованиям фабричного производства – вот лишь некоторые черты, присущие новому работнику. В этих условиях обнаружилось резкое несоответствие между образовательным уровнем основной массы аграрного населения и потребностями промышленности. В начале XX в. российское общество осознало: потребность в качественно новой системе народного образования стала ключевой в решении актуальных проблем.

Общенациональным центром педагогической мысли, призванным объединить усилия всех последовательных борцов за новую школу, становится Лига образования. Устав Лиги предусматривал не только теоретическую разработку вопросов образования, но и активное воплощение теории в жизнь. В качестве важнейшей задачи Лига определяла осуществление тесной связи школьного дела с жизнью. «Новая школа, – отмечала одна из активисток Лиги Е. Соловьёва, – должна широко открыть окна, чтобы наше будущее, наши дети могли смотреть на жизнь своими глазами. Нужно связывать каждого ребёнка с жизнью и учить его не за пыльными окнами и оградой программ, а у жизни, на жизни, понимая её в самом широком смысле – и это должно стать программой» [116]. Стремление Лиги создать новую прогрессивную школу опиралось на понимание необходимости создания целостной системы, объединяющей усилия всего общества. Одним из способов решения этой задачи становится движение по созданию сети «вольных» школ, которые рассматривались как образцы для реформирования школы и как педагогические лаборатории, опытные станции для проверки на практике передовых педагогических идей. Появившись в конце XIX столетия (в Одессе школа А.С. Трачевского, в Москве и Петербурге школы и гимназии Е.С. Левицкой, Е.П. Залесской, М. Стоюниной и др.), все эти учебные заведения нового типа своей главной целью ставили всестороннее развитие способностей ребенка, исходя из его интересов, путём приближения жизни детей к реальным запросам общества. Подобные цели ставили перед собой также сельские гимназии, кружки родителей, общества содействия образованию и благоустройству какой-либо местности. М.В. Михайлова, проанализировав этот опыт, отмечает, что эти школы развивались в связи с потребностями конкретной местности под влиянием общественно-го движения и обслуживали, главным образом, население промышленных поселков и окружающих их деревень [117]. В отличие от западных «новых школ», русские сельские гимназии были тесно связаны с жизнью своей местности и отвечали её требованиям.

Особое распространение сельские гимназии получили в Самарской губернии (Покровская слобода), близ Петербурга (пос. Самопомощь-Подобедовка), под Москвой (Красково-Малаховка, Ростокино, Останкино и др.), всего числом около 20.

В сферу общественно-педагогического движения данного периода включаются все «неправительственные» звенья народного образования, достраивая именно те компоненты народного образования, к которым не проявило интереса государство. В решении задач демократизации школьного дела и создания, развития отсутствующих звеньев народного образования общественность опиралась на деятельность комитетов и отделов попечительства о внешкольном образовании (к 1903 г. – 765 комитетов и отделов). В отличие от школьной, внешкольная сфера образования в большей степени ориентировалась на малообеспеченную часть населения.

Уже в начале XX в. гуманистический характер образования присутствовал в решении проблем попечительства, призрения (особенно детского). Сиротские дома для подкидышей, дома призрения, детские приюты, площадки, детские сады (домашние и семейные) составляли прочную основу для создания разветвлённой системы дошкольного воспитания – детища общественно-педагогического движения. Среди наиболее известных учреждений подобного рода можно назвать объединения «Союз детской помощи» (1902), «Союз борьбы с детской смертностью» (1904). Широкий резонанс получила деятельность Фребелевского общества в Петербурге, предпринявшего попытку научно-теоретической разработки вопросов дошкольного воспитания. Деятельность этих обществ носила различные формы и специфический характер.

Новым явлением для воспитательной практики начала XX в. становится зарождающееся детское движение в форме детских клубов, ученических кружков, скаутского движения. Идею создания детских клубов поддержал I съезд по народному образованию. «Клубы, т. е. группы детей, объединенные общими вкусами, стремлениями и желаниями, в диком виде существовали везде и всегда, –

писал К. Вентцель, – задача воспитателя-социолога заключается в том, чтобы привлечь эти группы, окружить их культурным влиянием, поставить в условия, способствующие развитию личности» [118]. В 1914 г. в журнале «Русская школа» (авторы статей С. Левитин, С. С-кий, С. Познер, В. Елецкий, С. Лебедев и др.) отмечали возрастающее влияние и значение детских формирований, самостоятельных объединений молодежи в приобщении подростков к трудовому воспитанию, воспитанию ответственности.

Интеллектуальные искания общества на рубеже веков характеризовались качественно новым уровнем осмысления духовных основ развития России. Результат этого поиска связан с формированием новой культурной русской традиции, которая базировалась на синтезе исконной культуры и лучших достижений западной цивилизации. «Русская самобытная философия, – писал А.Ф. Лосев, – представляет собой непрекращающуюся борьбу между западноевропейским абстрактным ratio и восточно-христианским, конкретным, богочеловеческим Логосом...» [119]. Концептуальной основой этой новой культурной традиции, наряду с взглядами революционных демократов, идеями научного социализма и буржуазно-демократическими учениями Запада, явились идеи российских философов и мыслителей конца XIX – начала XX вв. – Л.П. Карсавина, Н.О. Лосского, В.С. Соловьёва, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка 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.

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

новлению педагогики как в теоретическом, так и в практическом плане. Это был период формирования новых педагогических теорий: теории воспитания, дошкольной педагогики, профессионально-технической педагогики и др. П.Ф. Каптерев в тезисах доклада на педагогическом съезде в 1913 г. обратил внимание на то, что в новое время педагогика теснее всего связана с философией, социологией и педологией. Вместе с тем педагогика не сливается ни с одной из этих наук. Философия нужна педагогу для выяснения «эволюции в мире, роде человеческом, отдельной личности; социология – для уяснения отношений личности и общества, из антропологических наук педагог берет данные о процессах развития человека как природного существа» [120]. Одной из характерных особенностей нового педагогического видения стало целостное восприятие человека. Это в целом отражало общеметодологический подход прогрессивной русской науки к проблемам личности. Суть подхода заключалась в ориентации на комплексное изучение личности как сложной развивающейся системы, находящейся в прямой зависимости от условий жизни, социальной среды, способных изменить его наследственные свойства, но сохраняющей при этом свою неповторимую индивидуальность и способность в процессе деятельности целенаправленно изменять негативные факторы среды.

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

разие России в том, что вопросы социального воспитания, будучи объектом социальной педагогики, находились в центре внимания всех направлений педагогического теоретического знания. «Новая педагогика» характеризуется усилением социальной функции, что, в свою очередь, связано с изменениями воспитательной практики общества. Педагогическая теория распространяется вширь и вглубь. Носителями и проводниками педагогического, теоретически обоснованного знания становилась стремительно растущая группа чиновников и деятелей народного образования (становление педагогики как массовой профессии); «потребителями» педагогического знания во все большей степени являлись различные группы общественности (религиозные деятели, работники массовых детских, молодежных движений, работники социальных служб и т. п.). Важным фактором, характеризующим новое социальное положение педагогики в России начала XX в., служит состояние педагогической журналистики. Большую часть издателей педагогических журналов в дореволюционные годы составляли частные лица (135 изданий), меньшую – различные педагогические общества, учительские союзы, общественные просветительские объединения (55 изданий). Всего же издавалось 202 журнала.

Одной из особенностей социальной педагогики в России начала XX в. было отсутствие данного термина в общепедагогическом употреблении как такового. И хотя русская педагогика развивалась в контексте мирового педагогического процесса, её национально-государственное своеобразие мешало перенести на российскую почву в неизменном виде «социальную педагогику» П. Наторпа, «теорию гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера, «школу жизни» Дж. Дьюи. Будучи в курсе новейших достижений мировой педагогической теории, отечественные педагоги творчески переработали этот опыт и предложили своё, оригинальное теоретическое и практическое видение путей решения проблемы сознательного взаимодействия всех сил народной, общественной педагогики в воспитании, исходя именно из национальных задач и потребностей.

**Социально-педагогические концепции отечественной социальной педагогики.** В трудах П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, В.И. Чарнолуцкого дается наиболее общее обоснование социально-педагогической идеи в России – *концепция общественного воспитания*. П.Ф. Каптерев развивает её с позиций гуманизма, демократизма и социальности, заостряя при этом внимание на проблеме соотношения сил государства и общественности в деле педагогики. Ставя проблему всеобщности и обязательности начального обучения, а также отношения государства к народному образованию как важнейший социально-педагогический вопрос в новой «русской педагогике». П.Ф. Каптерев отводит общественности решающее место. «Государство без общества никогда не может создать надлежащую школу, т. к. государство смотрит на образование со своей особой точки зрения и преследует в организации школ свои интересы» [121]. Участие общественности в деле образования и воспитания П.Ф. Каптерев определяет как основополагающий признак развития всей русской педагогики. В зависимости от того, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, создаёт педагогические идеалы и школы, непосредственно устраивает дела по народному образованию – «народ ли в виде мелких своих ячеек – семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, правительство как орган государственной жизни» [122], зависит содержание теории и практики воспитания в целом. На этом основании П.Ф. Каптерев выделяет три этапа в развитии педагогики: церковная педагогика до Петра I; государственная до 1861 г. и общественная с 1861 г., причём задача последней – не просто удовлетворить образованием ближайшие, непосредственные нужды государства и церкви, но образовывать, просветить народ, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, считаясь с национальными формами жизни. Такая периодизация развития русской педагогики вполне может

рассматриваться как одна из первых попыток исторического анализа педагогики в России с социально-педагогических позиций.

Определяя современный ему период как наивысший расцвет «общественной педагогики», П.Ф. Каптерев уделяет большое внимание разделению сфер влияния государства и общественности в образовании. Государство обладает полномочиями в деле народного образования, исходя из собственных задачи и потребностей: развивать школьное законодательство, курировать строительство школ, инспектировать организацию педагогического процесса в учебных заведениях и т. п. – это прерогатива государства. Обществу же остаётся задача развития подлинно свободного образования, противостоящего рутине, улучшающего педагогику. В идеале для нормальной передовой организации образования необходимо тесное взаимодействие обеих сил: государства и общества, причём общество в данном случае понимается именно как ассоциация родителей. Общество всегда стремится к полноценному образованию и развитию детей, требует максимального раскрытия детской природы, служит защитником всестороннего, гармоничного образования детей.

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

тем лучше обеспечено развитие каждой личности» [123]. Важнейшая задача воспитания – соотнести и гармонизировать личные и общественные стремления, потребности. Развитие личности и общества идёт параллельно, но не всегда оптимально и чаще всего – за счёт интересов людей. Кроме того, воспитание должно иметь в виду, что человек всегда был и остаётся существом социальным, и его социальные инстинкты также требуют развития. В.П. Вахтеров делает особый акцент на необходимость гармонизации этого процесса. Воспитание не должно быть исключительно индивидуалистическим, поскольку теория развития признаёт приспособление индивидуума к среде, а человеческой природы – к среде социальной. Роль социальной среды определяется её участием в формировании чувства солидарности, справедливости, так как воспитатель старается создавать подходящую социальную среду, с тем чтобы дети сами в своих общих занятиях, обсуждении общих дел, столкновении интересов учились жить в обществе себе подобных, «устанавливать элементарные правила общежития», облегчая процесс социализации. При этом В.П. Вахтеров требует учитывать не только позитивное, но и негативное влияние окружающей среды в процессе воспитания.

В духе времени, наряду с экономическими и политическими условиями, обеспечивающими гармонизацию взаимоотношений личности и общества, В.П. Вахтеровым декларируется равное право всех на образование и обязанность государства реализовать эту возможность: «необходимо дать образование всем – и талантливым, и малоспособным, необходимо не забыть в этом отношении даже слабоумных, идиотов, глухонемых и слепых, чтобы по возможности и они могли существовать как люди, и не были бы в тягость для своей семьи и своего общества, а могли добывать хлеб трудом собственных рук» [124]. В этом также проявляется гуманистический аспект взглядов общественного воспитания.

Концепция общественного воспитания включала в себя не только уровень теоретических обобщений, но и дополнялась разно-

образными прикладными методиками. Так, например, центральной задачей – сближение школы с жизнью, её децентрализация – В.П. Вахтеров выдвинул требование обязательной «привязки» школы к местным условиям, поскольку знание местных природных условий, экономического и иного состояния каждой семьи, привычек местного населения значительно облегчает доступ к школе всем заинтересованным лицам. Для реализации этих условий им предлагалось создавать школьные попечительские комитеты, в которые входили бы учителя, представители самоуправления местной единицы и представители от родителей. На уездном, губернском или областном уровне в аналогичные органы должны входить также представители Лиги образования, санврачи.

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

куда бы они ни исходили. При этом преобладающее значение для авторов теории имеет образование, которое человек получает вне школы (а любое знание, приобретенное вне ее, является знанием внешкольного образования): «внешкольное образование – всестороннее, гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях» [125]. На этом основании делался вывод о том, что задачи внешкольных учреждений прежде всего – развивающие. Образование – это, главным образом, умственная работа личности, развитие, постоянная работа личности над всеми элементами человеческого «Я». При таком понимании «развитию» соответствует «внешкольное образование». На этом строится схема взаимоотношений школы и внешкольных учреждений: школа дает первоначальные знания и общее умение разбираться в запросах, но удовлетворения этих запросов не дает. Следовательно, всестороннее развитие личности может быть достигнуто лишь путем внешкольного образования. Налицо прямая связь школы и внешкольных учреждений: чем выше уровень школьного образования, тем выше потребность во внешкольном образовании, и наоборот.

Для внешкольного образования характерно:

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

Основополагающий принцип организации внешкольного образования – это принцип общности, который понимается

авторами как необходимость возможно меньшего вмешательства государства в дело организации и ведения внешкольного образования и предоставление его в руки общества, в лице всякого рода местных общественных организаций. Исходя из особенностей теории внешкольного образования, её авторы создали систему методов внешкольной работы: а) стремление к общему развитию населения; б) локализационный (термин Е.Н. Медынского) метод просветительской работы, её индивидуализация; в) гибкость приемов; г) изучение окружающего мира по отдельным вопросам; д) совместность действий внешкольных учреждений; е) опора на широкую самостоятельность населения.

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

Для начала XX в. характерны процессы знакомства, изучения первого опыта, обобщения и систематизации педагогического знания в области *зарождающегося детского движения*, которое было представлено разнообразными организационными формами: клубами, кружками, кооперативами, артелями, трудовыми дружинами, детскими площадками, организациями и объединениями (в их числе – скаутинг, союзы учащейся молодежи), отличавшимися не только методами работы, но и специфическим содержанием, воспитательной направленностью. В резолюции I Всероссийского съезда (1913—1914 гг.) по вопросам народного образования о детских клубах было зафиксировано, что при современных социальных условиях необходимо создание общественно-педагогической организации, обслуживающей детей во внешкольное время. С од-

ной стороны, детские формирования осуществляли взаимодействие подростков с социальной средой, а с другой – становились важным средством развития личности. В этом – социально-педагогический смысл детского движения.

Так, В. Тотомианц, проанализировав опыт существования детских и юношеских организаций в России, подчеркивал их воспитательные возможности и общественную значимость сельскохозяйственных артелей учащихся, которые оказывали большую помощь населению, приучали молодежь к полезной работе и создавались по инициативе самих учащихся. В организации «Майские союзы», объединявшей детей 7 – 17 лет, он выделяет возможности воспитания гуманизма у молодежи. По мнению В. Тотомианца, будущее в России принадлежит кооперативам русских школьников, помогающим знакомить подростков с организацией кооператорского дела, развивающим чувство гражданского долга, ответственности, трудолюбия. С. Лебедев, В. Елецкий, Л. Вишневская и др., описывая трудовые артели, детские площадки, отмечают социально-педагогический характер этих явлений как средство физического и духовного становления молодежи. Л. Вишневская относит к их числу и скаутинг. Основные задачи подобных организаций – привнесение в детскую жизнь «социального элемента путём разносторонней подготовки», развитие «творческих способностей», дать возможность молодежи «уверовать в свои силы» [126]. Развитию в России идей скаутизма как системы воспитания подрастающего поколения способствовало распространение идей Р. Баден-Пауэлла: перевод его работ, а также издание отечественных. Так, О.Н. Пантюхов издает «Бойскауты», «Памятку юного разведчика». Отечественные педагоги адаптировали английские идеи на русскую почву. Г. Захарченко, И. Жуков понимали национальное своеобразие русского скаутизма не как военной, а как рыцарской организации. Её задача – воспитание будущих граждан России, крепких духовно и физически, волевых, честных, стойких, преданных своему долгу, одухотво-

ренных идей благородного служения России. Особенность данного подхода – психолого-педагогическая направленность в формах и методах работы с детьми разного возраста, акцент на педагогические задачи детской организации.

Рассматривая различные формы призрения (милостыня, богадельня и попечительство), В. Герье раскрывает не только их социальную природу (оказание помощи), но и воспитательный характер. Попечительство оказывает помощь, предохраняя от разорения, «стремится снабдить всем необходимым, чтобы возобновить жизнь» [127]. Ставя такие цели, попечительство может ввести в благотворительность новый плодотворный принцип индивидуализации, т. е. сообразовывать способ и размер помощи со свойствами и потребностями лица вспомоществуемого. Этим и определяется воспитательное значение попечительства. Теория призрения, ориентированная на решение проблем в социальной сфере, ставила педагогические задачи нравственного становления личности, её социальной реабилитации, помощи в преодолении негативных влияний. Практическая разработка этих вопросов наблюдается в обосновании деятельности Комитетов попечительств и других общественных заведений, связанных особенно с призрением детей. Так, среди задач, которые ставились перед существовавшими и вновь открываемыми приютами, одна из главных – осуществление принципа индивидуализации и профилактики. Например, Рукавишниковский приют, бывший одним из лучших среди однотипных заведений России как по своей организации, так и по ведению дела перевоспитания преступной молодежи, стремился решить сложнейшую задачу патронажа над бывшими воспитанниками, видя в ней условие эффективного решения всего комплекса воспитательных задач. В связи с осознанием проблемы детской и подростковой преступности появляются работы, посвященные анализу трудностей и нарушений в процессе воспитания. К. Рукавишников, Д.А. Дриль, с именами которых связывают становление отечественной криминологии и пенитенциарной педагогики, обращали внимание

на причины «трудновоспитуемости», а также на методические аспекты организации «перевоспитания». Несмотря на то, что это направление только начинает формироваться, заслуживают внимания базовые принципы исправительной педагогики: «В отношении к детям закон должен иметь в виду менее цель карательную, чем исправительную в тесном смысле этого слова, и посему наказание для них должно быть не столько возмездием за содеянное, за прошедшее, сколько залогом лучшего будущего, следовательно, иметь преимущественно характер воспитания, быть средством искоренения дурных зачатков и развития добрых качеств» [128].

В основу взглядов представителей *теории «свободного воспитания»* (К.Н. Вентцель, И. Горбунов-Посадов, В. Дурылин, Л.К. Шлегер, С. Шацкий и др.) был положен принципы веры в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к их раскрытию и в то, что в этом процессе всякое внешнее воздействие будет иметь тормозящее действие. Эти взгляды способствовали углублению социально-педагогической теории в вопросах понимания роли среды и общественности в целостном развитии личности ребенка; гармонии личного и индивидуального; роли и места детского сообщества. Именно в русле теории «свободного воспитания» оформилась «педагогика среды» С.Т. Шацкого, развивались идеи социально-педагогических комплексов «вольных школ» и т.д. В. Зеньковский характеризовал взгляды К.Н. Вентцеля как крайний социально-педагогический утопизм, связанный с верой в то, что «через школу возможно преобразовать жизнь» [129]. В основе этого утопизма – идея целостности школы, преодолевающей все те перегородки, которые отделяют школу от жизни, и поиск возможностей совершенствования школой путей к осуществлению социального идеала. Новой школе отводится задача создания такого идеального строя общественной жизни, которым она воспитывает из своих питомцев представителей истинной общественности. Подробному рассмотрению в данной теории подвергается понимание общественности в воспитании.

*Во-первых*, именно обществу принадлежит ведущее место в создании новой школы.

*Во-вторых*, теория «свободного воспитания» исходит из принципа признания коренной гармонии между индивидуальностью и миром.

*В-третьих*, общественность понимается как свободная общность, пропитанная духом творчества, «общественность самобытных индивидуальных личностей». Воспитание направлено на развитие именно такой общности через создание вокруг ребенка высших форм общности, фундаментом которой является коллективное творчество. Исходя из этого, общественное воспитание понимается не как воспитание стадности в духе механической солидарности, при которой личность утрачивает своё «Я». «Общественное воспитание... будет проникнуто сознанием того значения, которое имеет свободная индивидуальная личность, как фактор в деле создания форм общности, обладающих наивысшей ценностью: оно будет поднимать личность от ступени механической и принудительной её солидарности общества, до степени её свободной и сознательной солидарности» [130]. В этой связи важным является понимание соотношения коллективного и индивидуального. Эти понятия неразрывны. Не порабощение индивидуальности коллективом, а гармонизация этих явлений. Чем большая гармония достигается в области коллективной воли, тем более свободной и независимой делается индивидуальная воля.

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

щина – Дом Свободного ребенка, состоящая из детей и родителей, руководителей; община, которая стремится возможно более «приблизиться к типу идеального общества». Это своего рода социально-педагогический комплекс, объединенный единой территорией, хозяйственной, воспитательной деятельностью: как место жизни, как хозяйственная единица, как трудовая ассоциация, существующая на основе цельности, единства, гармонии.

**«Педагогика среды» С.Т. Шацкого.** В контексте данных положений формировалась «педагогика среды» С.Т. Шацкого. «Педагогика среды» представляет собой научный подход, в котором воспитание строится на основе познанных фактов воздействия среды, являясь решающим фактором в процессе воспитания. «Детская жизнь во всех своих проявлениях отражает жизнь среды, в которой она протекала и протекает; это надо учитывать при постановке педагогической работы» [131]. В основе педагогической деятельности «Сеттльмента», «Бодрой жизни», общества «Детский труд и отдых», Щелоковской колонии лежал комплекс социально-педагогических идей:

- гуманистического отношения к личности и демократизм, определяющие характер взаимоотношений воспитателей и воспитанников;

- построения педагогического процесса на основе знания детской психологии вообще, знания социальной среды в частности. Отсюда вытекает требование планомерного изучения социальной среды с точки зрения ее положительного и отрицательного потенциала;

- опоры воспитания на традиции, обычаи, нормы микросреды, с использованием ценного из культуры, семьи, детских неформальных групп, общественных организаций;

- интеграции воспитательных усилий школы, населения и общественных организаций при координирующей, организующей и руководящей роли школы.

Цель «Сеттльмента» и других опытно-воспитательных учреждений, создаваемых группой С.Т. Шацкого, – это распространение культуры среди всего населения и в связи с этим ориентация воспитательной работы на различные возрастные группы посредством организации различных объединений в культурной, хозяйственной работе не только с детским, но и взрослым населением. «В общем, характеризуя новые направления, мы можем определенно сказать, что переходим от педагогики индивидуальной к педагогике социальной» [132].

Что объединяет все вышеизложенные педагогические течения и позволяет отнести их к социально-педагогическим течениям?

*Во-первых*, социальность теоретических подходов, понимаемая разнообразно и широко. Это: необходимость учета и изучения социальных положительных и отрицательных факторов, влияющих на воспитание; решающая роль общественности в решении педагогических задач (в виде органов местного самоуправления, родителей, представителей интеллигенции, различных общественно-педагогических организаций); понимание процесса развития и формирования личности во взаимосвязи с общественными явлениями. *Во-вторых*, гуманистическая и демократическая направленность, нацеленная на поиск путей повышения эффективности педагогических возможностей социума в интересах каждой личности. *В-третьих*, социокультурная обоснованность существования социально-педагогических подходов, выражающаяся в опоре педагогических построений на национальную отечественную культуру, педагогические традиции, своеобразие отечественной ментальности. И, наконец, *в-четвертых*, системное видение решения социально-педагогических задач, основанное на признании философского принципа всеобщности и целостности, который в приложении к педагогической проблематике выражается: в трактовке целостного развития личности, включающего в себя индивидуальное и социальное развитие; в необходимости осуществления целостного педагогического процесса, охватывающего все сферы жизнедеятельно-

сти детей и взрослых; в создании целостной системы общественно-педагогических усилий в решении педагогических задач.

### **11.3. Вопросы и задания**

Каковы объективные условия развития социальной педагогики в России в начале XX века?

Раскройте основные характеристики социально-педагогической теории России.

Раскрыть сущность понятия «общественность» в концепциях русских педагогов.

Идеи С.Т. Шацкого как социально-педагогическая теория.

Определите социально-педагогические аспекты в педагогических взглядах представителей второй половины XIX в.

### **11.4. Темы для сообщений**

1. Отечественная философия как основа развития социального направления в отечественной педагогике второй половины XIX в.

2. Идеи скаутизма на российской почве в начале XX в.

3. Роль педагогики как науки в новых социально-экономических условиях России.

4 Педагогическая антропология как условие развития социально-педагогических взглядов.

### **11.5. Литература**

#### **Основная**

1. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика. Курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., Академия, 1999.

2. *История* социальной педагогики: хрестоматия - учебник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

3. *Каптерев, П.Ф.* История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг.: Земля, 1915.

4. *Отечественная* социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

5. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — XX в. / под ред. Э.Д. Днепров и др. – М.: Педагогика, 1991.*

Дополнительная

1. *Алиева, Л.В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002.*

2. *Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. – М., 1994 – 1995.*

3. *Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994.*

4. *Дриль, Д.А. Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общественное значение / Д.А. Дриль // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 315 – 327.*

5. *Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: ист.-пед. очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987.*

6. *Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М., 1994.*

7. *Кудинов, В.А. Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб., 2000.*

8. *Левицкая, Е.С. Школа Левицкой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Е.С. Левицкая; сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 491 – 499.*

9. *Никитин, В.А. Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М., 1999.*

10. *Просветова, Т.С. Исторические предпосылки становления социальной педагогики в России (начало XX века) / Т.С. Просветова // Социально-гуманитарные знания. – 2003. – № 6. – С. 192 – 202.*

## Т Е М А 12

### Социально-педагогическая практика в России (конец XIX – начало XX вв.)

#### 12.1. Программа

*Многообразие форм осуществления социально-педагогической деятельности и их соответствие теоретическим взглядам. Многочисленные общества содействия образованию. Деятельность Всероссийских съездов по народному образованию – программа социально-педагогических преобразований. Народные дома. Учреждения, содействующие помощи нуждающимся (попечительства, приюты и т.п.). Организация специальных учреждений, призванных решать воспитательные задачи вне школы (площадки для игр, колонии, клубы и т.п.). Социально-педагогический эффект учреждений «свободного воспитания». Основные участники социально-педагогической деятельности. Основные сферы осуществления, специфические средства.*

*Методический уровень социальной педагогики: организация социально-педагогических комплексов (народные дома, летние площадки, клубы); общественно-педагогические инициативы (народные университеты, «вольные школы», «сельские гимназии», общества попечения различным видам образования); методика создания приютов (К.Рукавишников).*

**Основные понятия:** клуб, народный дом, призрение, благотворительность, общественно-педагогическое движение.

#### 12.2. Рекомендации и материалы

*Развитие социальной педагогики в России, как и во всем западном мире, сопровождалось широкой социально-воспитательной практикой. Обратит внимание на соответствие практики социально-педагогической деятельности существовавшим теоретическим идеям.*

*Как реализовывалась идея (принцип) общественности в педагогической деятельности?*

*Какова совокупность институтов социализации?*

*Как в практике призрения реализуются воспитательные моменты?*

*Каковы специфические для указанного периода и для России средства социально-педагогической деятельности?*

**Общественно-педагогическое движение как форма социально-педагогической деятельности.** Качественный уровень социальной педагогики в России начала XX в. был достигнут благодаря тесной взаимосвязи теории и практики. При этом, с одной стороны, широкая общественно-педагогическая деятельность формировала потребность своего теоретического обоснования; с другой – разработка концептуальных вопросов социально-педагогической теории находила воплощение в широкой педагогической практике.

Общественно-педагогическое движение в России начала XX века стало своеобразной формой реализации идеи общественного воспитания, давшего толчок к появлению многочисленных государственных и негосударственных обществ содействия образованию. Анализируя просветительские и педагогические организации дореволюционной России, М.В. Михайлова отмечает их разнообразие как по сфере приложения усилий, так и по задачам, в них решаемых [133]. Так, наиболее существенную роль в решении задачи повышения культурного уровня населения с позиций демократизации, гуманизма играли школы для взрослых. В начале XX в. появляется несколько типов таких школ: воскресные школы для взрослых, учреждаемые правительством и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословия обоего пола; воскресные и вечерние курсы для взрослых; дополнительные классы для взрослых, действовавшие на базе церковно-приходских школ; повторительно-дополнительные классы для взрослых, организованные земствами на базе подведомственных им школ.

Развитие этой формы социально-педагогической деятельности привело в итоге к возникновению народных университетов. В декабре 1905 г. по инициативе Петербургского общества гражданских инженеров была предпринята попытка основать Всероссийское общество народных университетов. А к середине 1909 г. в России насчитывалось уже свыше 30 заведений такого типа. Наиболее известным из них был Московский городской университет им. А.Л. Шанявского. Основные социально-педагогические цели и задачи народного университета заключались не в том, чтобы заменить собой высшее образование, а в том, чтобы «служить дополнением к существующим высшим учебным заведениям и расширить сферу высшего образования и деятельности в пользу его» [134]. В определение «народный» вкладывался смысл – «общественный» с точки зрения поставленных задач (осуществление высшего образования с помощью неправительственных структур); – социальных основ (участие всех желающих независимо от происхождения); – организации деятельности (под наблюдением попечительского совета и органов местного самоуправления).

Широкое распространение на местах получают общества и союзы содействия образованию. Так, Клинское общество образования (одно из 24 подобных, существовавших в Московской губернии в 1906—1912 гг.) ставило своей задачей общее образование во всех его видах: высшее, среднее и низшее, в том числе внешкольное, «как в отношении теоретической разработки возбуждаемых вопросов, так и созданием учреждений для практического проведения его в жизнь». Подобные общества создавались на началах всеобщности и – в целях решения уставных задач – занимались издательской деятельностью, устраивали чтение лекций, организовывали школы всех типов, музеи, книжные склады, библиотеки, образовательные прогулки и т.п., а также содействовали организации просветительских народных развлечений. В основу деятельности учебных заведений, организованных различными обществами в Красково-Малаховке и Лосиноостровской

под Москвой, близ ст. Поповка под Петербургом, в слободе Покровской Самарской губернии, были положены принципы внимания к личности ребенка, разностороннего развития всех его способностей и интересов, совместного обучения девочек и мальчиков, деятельного участия в жизни школы родителей и общественности. Такие школы придавали большое значение внеклассной работе, в которой принимали участие не отдельные учащиеся, члены того или иного кружка, а ею были охвачены все ученики. Почти во всех школах существовали клубы, представлявшие собой общешкольные объединения учащихся. Клубная работа строилась на принципе самоуправления.

Расширению социально-педагогической деятельности в сфере просвещения способствовала дифференциация самодеятельных обществ по отдельным отраслям народного образования. Так, помимо обществ, содействующих начальному и среднему образованию, появляются аналогичные общества содействия дошкольному, женскому, профессиональному и другим видам образования. Кроме народных университетов деятельностью в сфере высшего образования занимались высшие учебные заведения, открывавшиеся по общественной либо частной инициативе: Вольная высшая школа П.Ф. Лесгафта, Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина и другие общества и организации, занимавшиеся распространением профессионально-технических знаний, приобретали важное общепедагогическое значение.

В 1908 г. при Лиге образования было создано Университетское общество, ставившее своей целью теоретическую и практическую разработку вопросов высшего образования, а также вольных высших школ и университетов. Интересы экономического развития страны, потребность в подготовленных, квалифицированных кадрах способствовали развитию общественной инициативы в деле распространения технических знаний, содействию коммерческому, сельскохозяйственному образованию, повышению общей и профессиональной грамотности рабочих.

Общества и организации, занимавшиеся распространением профессионально-технических знаний, приобретали важное общепедагогическое значение. Участие в этой работе видных педагогов оказало огромное влияние на их деятельность, которая направлялась не только по специальному, но и по общепедагогическому руслу. Важная роль в этой деятельности принадлежала Русскому техническому обществу (РТО) и его Постоянной комиссии по техническому образованию. РТО имело отделения во многих городах Российской империи (к 1906 г. – 33 отделения), вело разработку проблем, касающихся образования рабочих, народного образования вообще. Им же проводилась большая практическая работа по организации образовательно-просветительских мероприятий (спектаклей, концертов, развлечений и т.д.). К числу аналогичных обществ относятся Учебный отдел Московского общества распространения технических знаний (МОРТЗ), Общество для распространения коммерческих знаний и т.п.

Методический уровень социальной педагогики во многом определялся деятельностью Всероссийских съездов по народному образованию и педагогической журналистикой. За период с начала XX в. в России прошло 42 съезда [135]. Их отличала очень широкая проблематика, съезды имели важное значение для консолидации научно-педагогических и прогрессивных общественных сил, для развития педагогики и её отраслей как науки.

В результате широкого обсуждения на многих педагогических форумах, на страницах более чем 200 педагогических журналов в России начала XX в. была выработана развернутая программа социально-педагогических преобразований, требования которой наиболее ёмко представил В.И. Чарнолусский. Сущность этих требований выражалась:

- в призыве к изменению общественного строя, его демократизации как первейшей и неременнейшей предпосылки образовательной реформы, ведущей к демократизации всего образования;

- в необходимости разгосударствления образования, его децентрализации, привлечении общественности к управлению образованием и деятельностью школы, активном участии в этом родителей;
- в предоставлении местному управлению обширных полномочий в школьном деле;
- в поощрении частной инициативы в образовании;
- в содействии развитию национальной школы;
- в предоставлении гарантии прав на образование;
- в обеспечении всеобщего и обязательного начального образования для детей с отклонениями и бездомных и т.п.

**Методика внешкольного образования.** Пристальное внимание, которое уделялось внешкольному образованию, способствовало широкому развитию специфических форм его реализации. Прежде всего, обращает на себя внимание их многообразие (помимо школ для взрослых): библиотеки и читальни, книжные склады, народные чтения, передвижные выставки, кинематографы, народные театры и т.д. Наиболее завершенной формой реализации задач внешкольного образования стал Народный дом – социально-просветительское учреждение, которое было «центром всей общественно-просветительской, духовной и экономической жизни известного района, объединяя, согласуя и усиливая работу отдельных культурно-просветительских мероприятий, привлекая к внешкольному образованию широкие народные массы, развивая дух общительности в населении и связывая экономическую и духовную жизнь последнего в нечто целое» [136].

Первый народный дом появился в 1884 г., а к 1913 г. в России существовало 314 народных домов. Их возникновение и становление шло в трех основных формах:

1. Народные дома, созданные личной или общественной инициативой (Народный дом С.В. Паниной, Харьковский Народный дом).
2. Народные дома, создаваемые городскими органами самоуправления, носившие чисто общественный характер (Тифлисский Народный дом).

### 3. Народные дома попечительств о народной трезвости.

Возникновение народных домов стало результатом сочетания народного движения (кооперации) – снизу и развития культурно-просветительской работы земств и городов в области внешкольного образования по созданию систематической и серьезной деловой постановке этого дела – сверху. Социально-педагогическая сущность народного дома в том, что он – центр всей местной общественной жизни, объединяющий различные учреждения, предназначенные для удовлетворения интересов и потребностей взрослого и детского населения; содействующий развитию местных обществ и кружков, других организаций; обслуживающий экономические потребности. Конкретные задачи народного дома определяются местными условиями и уровнем культурного развития жизни самого населения. Чтобы реализовать эту сущность, народный дом должен быть свободным общественным учреждением и находиться в ведении того населения, нужды которого он выполняет; другими словами, хозяин народного дома – местная самоуправляемая община или участковое городское самоуправление. В процессе развития народные дома совершили эволюцию от учреждений, призванных обеспечить народ разумными развлечениями, до самостоятельных образовательно-воспитательных учреждений, содействующих всестороннему развитию местного населения в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношениях. Народный дом решал комплекс задач просветительского, развивающего и научного характера. Народный дом объединял разнообразные формы внешкольной деятельности. Так, например, народный дом Харьковского общества грамотности, открытый в 1903 г., имел театр, кино-лекционный зал на 1 тыс. мест, библиотеку-читальню на 200 мест, аудитории для различных занятий. В помещении Народного дома устраивались театральные спектакли, народные чтения со световыми картинками, литературно-музыкальные вечера. Здесь действовали бюро бесплатной юридической помощи, справочное бюро по ремесленно-техническим, сельскохозяйственным и другим вопросам [137].

**Социально-педагогический характер общественного призрения.** Социально-педагогическая деятельность также охватывала сферу оказания помощи нуждающимся, и прежде всего – детям. С этой целью создавались различные учреждения и заведения: общества, попечительства, братства, общины и т.д., которые оказывали помощь 1,5 млн нуждающихся в призрении к 1913 г. Например, на основании статистических данных В.И. Чарнолуцкого, в Петербурге на 1905 г. существовало 94 учреждения специального организационно-педагогического характера, оказывающих помощь взрослым и детям, иногородним и инославным (в ведении этих учреждений находилось 36 заведений). И, кроме того, 289 заведений содержалось на средства частной инициативы, ведомств и учреждений, не имеющих специально благотворительного характера [138]. Главными учреждениями, содействующими собственно организации детской помощи в России были Комитет Главного попечительства Детских приютов и Союз Учреждений Детской помощи. Комитет решал задачу изыскания финансов для поддержания, развития и улучшения существующих в России детских приютов; для учреждения новых заведений, а также для организации и обеспечения возможно более правильной и плодотворной постановки дела призрения, воспитания и обучения неимущих детей в России. Союз учреждений детской помощи был призван устанавливать широкие контакты и тесное взаимодействие между различными благотворительными учреждениями.

Среди учреждений, оказывающих непосредственную помощь детям, ведущее место занимало Ведомство учреждений Императрицы Марии, созданное в 1797 г. К началу XX в. в его ведении находилась целая сеть благотворительных учреждений. Так, в Москве центральным заведением, осуществляющим социально-педагогическую помощь нуждающимся, был Московский Воспитательный дом – совокупность обширных самостоятельных благотворительных учреждений, призревающих 365 тыс. чел. Одна из главных задач Московского Воспитательного дома – устройство

будущей жизни питомцев. Поэтому основные заботы педагогов были направлены на то, чтобы дать такое воспитание, которое могло бы обеспечить детям самостоятельное существование на всю жизнь. Эта задача решалась путём создания школ при Воспитательном доме не только в Москве, но и в сельской местности, куда дети передавались на попечение. В конце XIX в. таких школ существовало 36. Их педагогическая «сверхзадача» формулировалась так: «дать воспитанникам соответствующее образование – значит решить вопрос о независимости». Аналогичную задачу решали и другие учреждения ведомства императрицы Марии: Московский Сиротский Институт Императора Николая I, Мариинское женское училище Дамского Попечительства о бедных в Москве, Московское училище Ордена Св. Екатерины, Московский Александровский институт и др.

Воспитательная направленность подобных заведений осуществлялась посредством педагогически ориентированной деятельности. Н.П. Гришаков в воспоминаниях об опыте работы в Сиротском приюте Екатеринославской губернии указывает на то, что целью приюта было создание такой системы воспитания, которая «шире бы захватывала ребенка: умственно, физически, нравственно» [139]. Реализация физической стороны воспитания достигалось посредством соединения теории и практики в обучении, широкой внеклассной работой (беседы, чтения). Основное внимание при этом уделялось нравственному воспитанию. Этому подчинялся весь строй жизни в приюте. Средством достижения объявлялось создание нравственной среды между воспитанниками при помощи организации самоуправления, опоры на самодеятельность и доверие к детским силам. Всё это формировало «самые семейные» (Н.П. Гришаков) отношения в приюте. Особое значение созданию такой благожелательной, «семейной», по воспоминаниям современников, атмосферы придавалось и в Ольгинском детском приюте З.Д. Масловской. Такая «семья» включала в себя 12 – 15 девочек, чьи представители составляли комитеты, решавшие повседневные вопросы

жизни («О порядке на кухне», «О воспитании средних и младших детей» и т.п.). Все посещавшие приют отмечали царившую в нём особую атмосферу жизни. В решении воспитательных задач приюта данного типа опирались на широкую трудовую деятельность путём создания собственных ремесленных заведений, сельскохозяйственных колоний. Примером такого общества была Студенецкая школа садоводства и огородничества под Москвой. Принимая решение создать при школе теплицы и дать подросткам наряду с начальным образованием ремесленную профессию, учредители школы преследовали цель создания именно учебно-воспитательного заведения, в котором работа по хозяйству должна быть не просто работой, а служить средством просвещения ученика.

Всего в начале XX в. в России действовало около 6 тыс. учреждений и заведений призрения. Помимо того, что они являлись фактором сдерживания или нейтрализации социальных конфликтов, своей деятельностью они преследовали воспитательные задачи поддержания личного достоинства воспитанников, их нравственного развития. Основные направления деятельности данных учреждений можно определить следующим образом.

*Профессиональная подготовка неимущих детей.* В 1884 году было утверждено положение Государственного совета о школьном обучении малолетних, работающих на мануфактурах, определившее продолжительность их рабочего дня. Толчком к развитию профессионального образования стало издание «Общих положений о промышленных училищах» в 1888 г. Создаются специальные ремесленные заведения для детей. Примером таких заведений стали Дом призрения малолетних бедных, Нестеровский приют для мальчиков и другие. Дети осваивали ремесленные специальности (типографское, гравёрное и другое дело), при выпуске получали звание подмастерьев, отличившиеся могли получить пособие для устройства собственных мастерских. Кроме этого, выпускники ремесленных заведений получали элементарное образование. Новыми формами в решении задач этого на-

правления стало создание специальных попечительских обществ, которые занимались поиском мест для устройства детей, надзор за их состоянием, соблюдением контрактных условий.

*Исправительно-воспитательная работа.* Один из самых насболевших вопросов начала века – вопрос о способах борьбы с преступностью среди молодежи. В докладе Комиссии Постоянного Бюро Съездов русских исправительных заведений, созданного в 1880 году, подчёркивалось, что в настоящий момент всё более привлекает к себе идея распространения особых исправительных заведений, в которых можно было бы создать условия, позволяющие надеяться на действительное исправление попадающей в них преступной молодежи. Среди таких исправительно-трудовых заведений России наибольшей известностью и высоким уровнем постановки дела отличались приют детей при Городском Доме Трудолюбия, Долгоруковское ремесленное училище, Ксениевский приют, Бахрушинская колония и Рукавишниковский приют и др. В 1883 году создано Общество исправительно-воспитательных приютов.

Начало деятельности исправительного (впоследствии – Рукавишниковского) приюта для несовершеннолетних было положено в 1864 г., при Обществе распространения полезных книг для изоляции детей, находящихся под следствием, от влияния взрослых арестантов. На основании Закона о приютах для нравственного исправления несовершеннолетних преступников от 5 декабря 1868 года он становится исправительным приютом для детей, осужденных на основании судебных приговоров. В 1869 г. на должность директора приюта был назначен член Общества распространения полезных книг Н.В. Рукавишников, имя которого было присвоено Московскому исправительному приюту за заслуги в деле перевоспитания несовершеннолетних преступников. В 1878 г. Рукавишниковский приют был передан в ведение Московской городской Думы и его официальным почетным попечителем становится брат покойного – К.В. Рукавишников.

В 1903 г. Рукавишниковский приют отмечал 25-летие своей деятельности. До издания закона 5 декабря 1866 г. это был единственный приют для детей, помещаемых по суду. В приюте сложилась стройная система воспитания, направленная на реабилитацию и успешное вхождение в жизнь после приюта его воспитанников. Организационно приют был рассчитан на подростков 14 – 16 лет, половина из которых не имела родителей (всего – 174 человека на 1903 г.). Основная масса воспитанников принадлежала к крестьянскому сословию, большая их часть – неграмотные или малограмотные, почти все – дети бедных родителей. 61,4 % детей имели одну судимость, 38,6 % – две и более. Воспитательные задачи решались педагогами-воспитателями, каждому из которых определялась отдельная группа воспитанников. Все они действуют под постоянным руководством директора и педагогического собрания. За обучение ремеслам отвечает особый мастер. Главным мерилom эффективности педагогической деятельности приюта был показатель рецидива среди его выпускников. Поэтому одна из основных проблем приюта – методика патронажа бывших воспитанников. Для решения этой проблемы было создано Общество попечения над бывшими воспитанниками. Основные условия снижения рецидива – регулирование количества воспитанников и создание соответствующей системы воспитания. Основными направлениями деятельности приюта определялись физическое, умственное, трудовое и нравственное. При этом на первый план ставилось физическое воспитание. Наиболее сложной оказалась реализация задач нравственного воспитания в силу специфики контингента детей.

Для того чтобы осуществить нравственное воспитание, в приюте была разработана соответствующая система мер:

- особый режим, при котором у воспитанников была существенно ослаблена возможность проявления дурных склонностей. С одной стороны, он предполагал жесткую регламентацию жизни воспитанников, с другой – свободу в распределении времени для отдыха;

- система предупредительного надзора в целях отучения от дурных привычек;

- создание соответствующей товарищеской среды, способной противодействовать дурным поступкам и сохраняющей, развивающей добрые товарищеские отношения;

- предоставление регулярного отпуска воспитанников к родным для их общения с окружающей жизнью: «отучая своих воспитанников от дурного путем лишения свободы, приют должен был приучать их также к самостоятельности, умению обходиться без надзора и постоянного о себе попечения» [140].

В июне 1897 года был принят закон, в силу которого исправительные приюты приобрели особое значение как практически единственная мера наказания за преступления, совершенные малолетними.

*Работа с детьми ссыльнокааторжных.* Эта категория детей, нуждающихся в помощи, появляется в поле зрения государства и общественности в 80-х гг. XIX в. Для таких детей учреждались учебно-воспитательные приюты в Забайкалье и на о. Сахалин. Они находились под управлением Министерства внутренних дел, оказывали материальную, медицинскую помощь.

*Оказание помощи больным детям с физическими недостатками.* На средства благотворителей открывается ряд детских больниц (больница Св. Владимира, Св. Ольги, Софийская, Морозовская детская больница). Необходимость выписывать таких детей по выздоровлении прямо на улицу или в руки неблагополучных родителей привели к созданию приютов для выздоравливающих при больницах. Быстро прогрессировало призрение слепых детей (в 1893 г. – 20 училищ для слепых). Наиболее активно в этом направлении действовало Мариинское попечительство о слепых. Оно активно печатало специальную литературу, провело перепись слепых в стране, изучало передовые методы призрения этой категории, открывало училища для слепых девочек по всей стране.

Аналогичную работу проводил Императорский институт слепых, Санкт-Петербургское Александро-Мариинское училище.

Помимо указанных форм социально-педагогической деятельности в сфере призрения Л.В. Бадя упоминает об оригинальных попытках организации «открытого» призрения, основанного на принципе сохранения вокруг призреваемого привычной ему среды, круга семьи или близких: поселки для семей, где имелись душевнобольные родственники (Бурашовская колония в Тверской губернии); семейные детские дома, в которых сироты воспитывались у приемных родителей; устройство детских приютов совместно с убежищами для престарелых; «посемейное призрение больных» – определение больных в семьи для присмотра [141].

В целях ослабления негативного воздействия улицы, в этот период возникает потребность дать детям необходимый уют, заменить для них по возможности и ласку семьи, наполнить их жизнь интересом ко всем явлениям окружающего мира, доступным их пониманию, пробудить в них дух творчества и самостоятельности, создать для них известную культурную среду, в которой должны сгладиться усвоенные ими дурные наклонности и привычки и развиться хорошие навыки. В связи с этим съезд деятелей по народному образованию в Московской Городской Общественной управе (февраль 1912 г.) определяет меры по организации специальных воспитательных учреждений, призванных решить вышеуказанные задачи: 1) устройство оборудованных площадок для подвижных игр во всех районах города и при городских школах; 2) устройство для детей, остающихся в городе на лето, полукolonий и колоний для выезжающих за город; 3) устройство «лесных школ» для ослабленных детей, а также учреждение детских клубов как самостоятельных учреждений. Городские площадки решали задачу педагогически организованного времяпрепровождения детей беднейшего населения. Первые площадки возникли в конце XIX в. в Петербурге, Томске, Екате-

ринославле, к 1913 г. их число насчитывало около 60. Они представляли собой социально-педагогический комплекс, призванный компенсировать недостатки школьного воспитания при непосредственном и действенном участии общественных сил. Организационно это осуществлялось с помощью создания объединений разнообразных учреждений для работы с детьми: библиотека, игровые комнаты, сад, огород и т.п., существовавших на средства общественных организаций, ассигнований местного самоуправления и частных пожертвований. Реализация воспитательной идеи осуществлялась специально подготовленными педагогами, ориентированными на возрастной подход, решавшими задачи образовательного, трудового, физического характера. А. Третьякова, анализируя опыт детской площадки г. Иркутска, отмечает её воспитательное значение: «объединить детей, развить в них чувство общительности, умение целесообразно пользоваться отдыхом, вкус к разумному препровождению времени» [142]. Социально-педагогический аспект детской площадки заключался в том, что последняя как учреждение, широко открытое не только для всех детей без различия пола, возраста, вероисповедания, национальности, сословия, но и для всех взрослых, имевших широкий доступ ко всем занятиям, проводила принцип общего, бесплатного, свободного образования под полным контролем общества и при широком участии его активных сил.

Загородные колонии были рассчитаны либо на больных и ослабленных детей, требующих постоянного врачебного надзора и не имевших возможности получить его в силу бедности (например, колония «Лесной городок» под Москвой), либо на детей, предоставленных самим себе в летнее время. Летом 1916 г. под Москвой существовало 76 колоний, в которых находилось 2 184 ребенка в возрасте 9 – 10 лет. Число детей в каждой колебалось от 18 до 49, время нахождения – 60 дней.

**Практика детского движения.** Усиливающееся внимание к вопросам воспитания подрастающего поколения, особенно во

внешкольное время, формировало необходимость объединения обществ попечения об учащих детей, которые возникали в течение 1910 – 1914 гг., в Союз. Данный Союз ставил своей целью объединение деятельности всех обществ, заботящихся о детях, и содействие им в их работе. Этому способствовала ситуация вхождения России в войну. В этих условиях особое внимание уделялось учреждениям воспитательного характера, обслуживающим детское население каждого района. Особое внимание уделялось устройству детских клубов. Так назывались периодически устраиваемые несколько раз в неделю собрания детей в свободное от занятий время в школе или других помещениях. На этих собраниях дети под руководством учителей или представителей обществности занимались различными видами труда и другими занятиями. Всего в Москве к 1916 г. существовало около 30 таких клубов. Помимо клубов создавались «очаги» для детей 3–8 лет, чьи родители были призваны на войну. Проводя в этих заведениях целый день, дети получали пищу, одежду, уход и педагогическое внимание.

В 1910 г. О.И. Пантюхов создал первый отряд скаутов Царского села, тем самым положив начало развитию скаутизма в России [143]. Летом 1912 г. Николай II разрешил участие скаутского отряда в ежегодном параде на Марсовом поле «потешных полков». Толчком к широкому распространению скаутизма послужила первая мировая война: в Петрограде было создано «Общество содействия мальчикам - разведчикам» – «Русский скаут», в течение 1914 – 1915 гг. создаются отряды по всей стране (Астрахань, Батуми, Киев, Одесса, Ставрополь, Пермь и др.), что позволяет говорить о начале массового движения. 26 – 30 декабря 1915 г. состоялся «Первый Всероссийский съезд инструкторов и лиц, интересующихся скаутизмом». В резолюции съезда отмечалась необходимость объединения отрядов в единую организацию, приняты единые тексты молитвы, законов, обычаев, заповедей, торжественного обещания скаутов. Все это позволило организаторам утвер-

ждать, что разрозненная практика местных организаций была скоординирована, общества содействия слились в один общий Всероссийский Союз. Секретарем его стал скульптор и педагог И.Н.Жуков. На первом всероссийском съезде скаутов был утвержден «Нормальный устав обществ физического развития и спорта». В соответствии с уставом в отряды принимались подростки и юноши (девушки) с 12 до 18 лет. Скаутмастера – взрослые входили в организацию на равных, следовательно, возраст членов скаутских организаций не был ограничен.

В течение 1916г. шел массовый рост скаутских организаций, пополнение их выходцами из различных социальных слоев общества – детей военных, городских предпринимателей, интеллигенции и служащих. Детей рабочих и крестьян насчитывались единицы, в отряды они почти не вступали – не было денег на приобретение формы, многие работали, чтобы поддержать семью. И дело не только и не столько в этом. Отталкивала целевая установка, царистская направленность организации, а практические навыки рабочие и крестьянские подростки приобретали в семейном и производственном труде. К концу 1916 г. – началу 1917 скаутские отряды действовали в 143 городах России и насчитывали около 50000 человек (0,2% молодежи этого возраста). Во время Первой мировой войны многие из них служили в разведке царской армии.

**Социально-педагогические комплексы в практике «свободного воспитания».** Качественно более высокий уровень социально-педагогических учреждений представляли аналогичные заведения, создаваемые в рамках идей «свободного воспитания». Народные детские сады, семейные школы, «Сеттльмент» были воспитательными комплексами, охватывавшими все стороны развивающейся жизни ребенка. Например, в дневном приюте для проходящих детей Сущевского попечительства о бедных, ставшим первоосновой будущего общества «Сеттльмент», постановка воспитательного дела ориентировалась на ту обстановку, в которой

росли дети: бедность, грубость, нецелесообразность обучения, безнадзорность в переходный возраст. «Внести в жизнь этих детей серьезные интересы, подходящие для детского возраста, было первой задачей приюта. Дети должны быть детьми, а не подражателями взрослых... приют не отрывает детей от жизненной обстановки, создавая другую, невозможную вне стен приюта, но лишь дает то лучшее, что могла бы дать эта обстановка и вне стен приюта при умении ею пользоваться» [144]. Основными направлениями, в которых развивалась деятельность приюта, стали: формирование человеческих отношений сотрудников с детьми и их семьями; забота о других, укрепление чувства человечности; ориентация на учет условий среды в жизни детей, организация деятельности, направленной на развитие сил ребенка. Результатом такой деятельности должно было стать формирование «культурной человеческой обстановки». Особенность деятельности «Сеттлмента» заключалась в том, что она не ограничивалась лишь детьми, а подключала к ней родителей. Родители сначала заинтересовывались рассказами детей, приходили познакомиться, затем становились помощниками общества. Создание педагогической общины, которая бы являлась свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, лежала в основе социально-педагогической деятельности всех воспитательных учреждений сторонников «свободного воспитания». Совершенствование нравственности и реализация развивающих задач осуществлялась по замыслу педагогов в процессе трудовой деятельности.

«Дом Свободного ребенка» был, прежде всего, трудовой ассоциацией, где общественно необходимый производительный труд на благо всей общины формировал идеальную среду в образовательном и воспитательном отношении. Для удовлетворения собственных интересов и запросов детей стимулировалась совместная групповая деятельность: клубы, кружки во внеучебное время, союзы взаимопомощи, служившие удовлетворению естественных стремлений помощи окружающим.

Характеристика основных участников социально-педагогической деятельности связана с выделением в обществе правительственных, общественных, религиозных структур, осуществляющих социальное воспитание.

К первой группе относится правительство России и официальная церковь, реализующие социальный подход в воспитании через органы Министерства народного просвещения, других министерств и ведомств и учреждения Синода. Для этих участников социально-педагогической деятельности характерно создание заведений и учреждений в области начального образования, внешкольного характера и попечительской деятельности. Неправительственную группу субъектов социально-педагогической деятельности составляют представители широкой общественности.

Среди них в качестве самостоятельной силы выделяем:

а) земства – им принадлежала ведущая роль в развитии внешкольного образования, помимо этого они оказывали финансовую поддержку другим организациям;

б) органы местного самоуправления (сельского, городского) – они принимали активное участие в попечительской деятельности по призрению, по организации внешкольного отдыха детей;

в) различные просветительские общества – занятые в основном решением вопроса о всеобщем начальном образовании;

г) общественно-педагогические организации нового типа, создающие целостные учебно-воспитательные комплексы («вольные школы», «сельские гимназии», «Сеттльмент» и т.д.);

д) родительская общественность как активный участник всякой социально-педагогической деятельности во всех сферах;

е) частные лица – в роли благотворителей и организаторов отдельных воспитательных проектов.

Подчёркнём: для успешной реализации социально-педагогической деятельности в любых её формах и проявлениях необходимо было сочетание усилий всех участников на интегративной основе. Определяя основные сферы социально-педагогической деятельно-

сти в начале XX в., отметим ведущую роль сферы просвещения, понимаемого в самом широком смысле: как культурное просвещение народа в целом и собственно образование.

Другой важной сферой является сфера развития и воспитания, главное содержание которой – трудовое и нравственное. Причём последнее включает в себя воспитание духовности, развитие гражданственности. Третья сфера социально-педагогической деятельности связана с оказанием социальной помощи через организацию попечения, призрения и т.д. В качестве специфических средств социально-педагогической деятельности выделяем: осуществление педагогической деятельности в контексте и взаимосвязи со средой; ориентация на интересы и потребности личности в постановке воспитательных задач на протяжении всей жизни; опора на общественность, взаимодействие различных общественных сил в решении педагогических задач; наличие специфических форм – социально-педагогических комплексов (клубы, детские площадки, «вольные школы», приюты и др.).

### **12.3. Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте основных субъектов социально-педагогической деятельности указанного периода.
2. Общественно-педагогическое движение как форма социально-педагогической деятельности.
3. Исправительно-воспитательная деятельность в России.
4. «Дом свободного ребенка» как социально-педагогический комплекс.
5. Призрение как социально-педагогическая сфера.

### **12.4. Темы для сообщений**

1. Клубы и их социально-педагогическая сущность.
2. Зарождение детского движения в России.
3. Социально-педагогические проекты С.Т. Шацкого до 1917 г.

## 12.5. Литература

### Основная

1. *Бадя, Л.В.* Исторический путь социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994.

2. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., Академия, 1999.

3. *Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев.* – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

4. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров и др.* – М.: Педагогика, 1991.

### Дополнительная

1. *Алиева, Л.В.* Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002.

2. *Антология социальной работы: в 3 т. / сост. М.В. Фирсов.* – М., 1994 – 1995.

3. *Беляева, Л.И.* Учреждения для несовершеннолетних правонарушителей в России / Л.И. Беляева. – Белгород, 1998.

4. *Дриль, Д.А.* Тюрьма и принудительное воспитание // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 304 – 315.

5. *Кудинов, В.А.* Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб., 2000.

## Т Е М А 13

### Социальная педагогика за рубежом в XX веке

#### 13.1. Программа

*Проблема социального и индивидуального в человеке как основа для дальнейшего развития социальной педагогики. Концепции социализации человека. Отражение проблемы социализации в педагогических концепциях: Р. Штайнер, М. Монтессори, С. Френэ. Немецкая традиция развития социальной педагогики: «Веймарская дискуссия» 1920-х гг. и дискуссия 1960-х гг. Социальная педагогика и социальная работа: общее и различное в развитии.*

**Основные понятия:** социализация, «общинная педагогика», «Вальдорфская педагогика», социальная работа, Имперский Закон о молодежи.

#### 13.2. Рекомендации

*Дальнейшее развитие социальной педагогики за рубежом оказалось переплетено с развитием социальной работы и касалось в основном Германии. Обратит внимание на вопросы:*

*Что способствовало развитию немецкой социальной педагогики?*

*Что оказало влияние на теоретические подходы социального воспитания?*

*Почему дальнейшее развитие социальной педагогики связано с социальной работой?*

#### **Философские основы развития социального воспитания.**

Развитие социальной педагогики после Первой мировой войны и событий, последовавших вслед за ней, во многом оказалось связано с дальнейшей философской разработкой проблемы социального в воспитании. Развитие человека как члена социума, отношение к воспитанию как к фактору формирования нового типа «общественного» человека, «нового европейца» становятся темами активно развивающейся социологии (Э. Дюркгейм), антропологии (М. Шеллер, Г. Плеснер, О. Больнов), педагогики. Социальная миссия вос-

питания рассматривается в связи с социальными катаклизмами. Причем для одних социальное воспитание – прежде всего способ стабилизации господствующего строя. Как отмечает В.А. Никитин, в XX в. проблемы социализации молодежи приобретают международный характер. Обучение и воспитание, в частности социальное воспитание, стали рассматриваться правящими кругами в качестве средства не только развития человека как индивида, но и как члена социума, в качестве способа стабилизации господствующих социальных, политических и идеологических порядков. В соответствии с таким подходом во многих развитых странах разрабатываются государственные программы образования и культурного развития всех членов общества. Руководители государств и политических организаций и движений в обязательном порядке включают вопросы образования и культуры в свои программы действий, предвыборные платформы. Понятно, что в культурно-образовательной части этих программ и платформ находят отражение, прежде всего личные интересы этих деятелей, а также интересы общественных сил, которые за ними стоят, но вместе с тем в них находят отражение в определенной степени и потребности гуманизации и демократизации общества, создания на этой базе условий для развития личности [145].

Эти тенденции нашли выражение в педагогических концепциях и экспериментах. Обучение и воспитание все чаще оцениваются и разрабатываются как целенаправленные средства осуществления социализации человека на протяжении всего возрастного развития. Ставится задача, чтобы каждый человек все больше осознавал глобальные масштабы своей деятельности, формировал планетарное сознание, ощущал личную ответственность за будущее человеческой цивилизации. В соответствии с таким понятием теории и практики социального воспитания целью его объявляется «способность к социальному действию». П. Барт утверждает однозначно преимущества воспитания «при посредстве общества (как общества детей, так и общества взрос-

лых) ... считаясь с интересами общества, а не с интересами отдельной личности» [146]. Хотя в социальной педагогике П. Барта есть и серьезный гуманистический контекст: говоря о задачах социальной педагогики, он на одно из первых мест ставит развитие чувственной сферы. Проникновение социальными чувствами есть первый шаг к социально ответственному поведению.

Представители антропологического подхода обращают внимание на то, что воспитание может быть рассмотрено в контексте пространства и времени человеческой жизни, оно должно научить человека жить «здесь и сейчас», т.е. педагогика неуклонно выходит за рамки традиционных возможностей как теории и практики обучения детей в школе. Она все более приобретает социальный смысл. Теоретики педагогической антропологии обращают внимание на признание того факта, что человеческая сущность должна изменяться, что цель воспитания заключается не просто во внешнем изменении человеческого поведения, а в развитии изначально присущих человеческому бытию качеств. Еще в 1920-е гг. М. Шелер рассматривал воспитание как глобальное становление человека и считал, что воспитание должно воздействовать на формирование принципиально нового человека – «нового европейца».

В 1930-е гг. Хельмут Плеснер выдвинул идею неизмеримости человека, согласно которой последний не имеет твердо установленного центра, двойственно воспринимает мир и себя в нем, а потому ему нельзя установить границу, меру существования. Цели и потребности человека следует выводить из конкретных ситуаций, рассматривать в контексте происходящих событий. Педагогика должна выполнять функции постоянной коррекции и стимулирования человеческой свободы. О. Больнов поднял проблему неустойчивости форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей. По его утверждению, неотъемлемым качеством человеческого бытия являются кризисы, которые, хотя и нарушают привычный стиль жизни, выступают ис-

точником очищения и обновления жизни. Воспитание должно помогать человеку осознавать социальные ситуации, обновленческий характер кризиса, давать внутренние силы для преодоления социальных трудностей. Критические состояния изначально присущи человеческой жизни, их нельзя и не нужно избегать. Воспитание должно помогать человеку просыпаться от «жизненной спячки» и переходить к активным действиям.

Такому аспекту рассмотрения способствовало появление в социологии работ, посвященных проблеме социализации человека. Социальная педагогика – как наука о социализации, как некая идеальная модель устройства гражданского мира при помощи образования. Таким образом, социальной педагогике предстояло не только определить вектор своего содержания, но и определиться в предметном научном поле, произвести демаркацию с социологией, педагогикой, для того чтобы окончательно закрепить свой научный статус.

**Разработка социального аспекта в педагогике.** В 1920 – 1930-е гг. в Западной Европе были распространены идеи «общинного воспитания» и «общинных школ», первые проекты которых появились в Великобритании и США. В отличие от «неформального», «открытого» обучения, вместо традиционных классов в них были открыты площадки или залы для занятий без перегородок, введено было гибкое расписание без традиционных уроков и звонков, основным методом обучения был метод «открытия», а обстановка на занятиях приближалась к семейным условиям. В то же время обычная школа превращалась в образцовый культурный и досуговый центр общины. В 1960-е годы «общинное воспитание» рассматривалось как средство осуществления социальных изменений в общине, а воспитатель рассматривался как «агент социальных изменений».

Среди альтернативных традиционной школе форм обучения и воспитания – Вальдорфская школа, породившая широкое международное Вальдорфское движение. Первая школа с таким на-

званием была основана для детей рабочих и служащих табачной фабрики «Астория» в Вальдорфе в 1919 г. Р. Штейнером (1861 – 1925). Антропософская концепция Р. Штейнера исходит из того, что человек не конкретно-историческое существо и не совокупность общественных отношений, а вневременное и вечно постоянное явление, единство духа, души и тела. Познать высшую сущность человека возможно лишь через «сверхчувствительное духовное созерцание», а цель воспитания в соответствии с таким пониманием – всестороннее развитие индивидуальности человека специальными педагогическими средствами (например постоянными упражнениями в духовной концентрации и размышлении). Это является, по его убеждению, предпосылкой духовного созерцания. Фазам физического развития человека, которые Штейнер рассматривал как процессы созревания, было подчинено развитие мышления и морали. В этой связи школу он рассматривал как часть «свободной духовной жизни» и выступал против того, чтобы школа готовила человека таким, каким требует государство, и чтобы в каждой ступени обучения отражались потребности государства. По его мнению, нельзя из подрастающего поколения делать то, что хочет социальный порядок. В связи с этим он был против государственной школы, против того, чтобы система образования создавалась в соответствии с экономической необходимостью – это означало бы, по его представлению, подавление свободы духа.

Вся деятельность Вальдорфской школы строилась на принципе самоуправления. Создавался общественный совет, куда входили родители, учащиеся, учителя, а также все, кто способствовал развитию школы. Учителя не были государственными служащими, не существовало давления на учителей, в школе не было директора. В качестве важнейших педагогических принципов были провозглашены: отказ от заранее запланированных целей воспитания, ориентация на уровень развития, социальный опыт и потребности отдельного учащегося, индивидуальное сти-

мулирование и отказ от оценок за успеваемость, использование разнообразной практической деятельности, акцент на развитие эмоционального восприятия через музыкальные и художественные предметы, развитие свободы духа, чувства общности, идентификации с группой, сообществом, тесное сотрудничество с родителями, воспитание в духе сотрудничества и классовой гармонии и т.п. Многими последователями Р. Штейнера его система воспринималась и воспринимается как особого рода форма социального воспитания молодежи, ее социализации [147].

По-своему решал проблему обретения и осуществления «своего человеческого предназначения» известный французский педагог С. Френе (1896 – 1966). Он считал, что для развития социальных способностей детей, нравственных и гражданских качеств их личности необходимо создать в школе совершенное социальное сообщество, где каждый ребенок сам будет строить свою личность, а взрослые станут ему в этом помогать [148]. Главное средство в достижении этого – труд. В качестве реальной базы детского труда, для обеспечения его социальной значимости и творческого потенциала, личной заинтересованности и коллективности С. Френэ организует школьную типографию, в которой печатаются собственные («свободные») тексты воспитанников. В этих текстах дети осмысливают «маленькие кусочки своей жизни», педагог видит одно из важнейших средств социализации. Для становления социального опыта важную роль играет умение преодолевать жизненные «барьеры», которые следует использовать как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманый выбор, принять решение. Для приобретения этого опыта свободного принятия решений С. Френэ использовал систему планов всякой работы: самостоятельное планирование индивидуальной работы на день, неделю; общее планирование на месяц, год. Таким образом, границы своей свободы, деятельности ребенок устанавливал сам. Еще одним важным инструментом социализации Френэ считал сотрудничество всех участников школьного сооб-

щества. По его убеждению, успешно войти в жизнь демократического общества может лишь человек, школьные годы которого проходили в условиях равноправия как среди сверстников, так и во взаимодействии со взрослыми. Формой такого взаимодействия выступал школьный кооператив, основанный на совместной хозяйственной деятельности, самоуправлении. Главное, что обучение в школе Френэ давало самостоятельность.

Итальянский врач, психолог М. Монтессори (1870 – 1952) на основе идеи природосообразности построила концепцию социального развития ребенка. Она решает проблемы развития социальных навыков, знаний, но опирается на индивидуально-личностный ресурс ребенка. 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.

**Развитие социальной педагогики в Германии.** Однако самостоятельное развитие социальной педагогики оказывается затрудненным и продолжается в основном лишь в Германии и до 1930-х гг. в России. Ее дальнейшая судьба в Германии оказалась predeterminedena следующими факторами. Во-первых, педагогической традицией, имеющей выраженную социальную направленность. Социально-профилактические меры, предлагаемые И.Г. Песталоцци, принцип культуросообразности воспитания, выдвигаемый А. Дистервегом, социальная функция педагогики П. Наторпа – все это составило основу для разработки социальных проблем в педагогике. Второй фактор, оказавший влияние на выбор немецкой педагогики, – это социальный характер массовой воспитательной практики. Конец XIX – начало XX вв. стало временем разнообразных социально-педагогических экспериментов, начи-

ная от Вальдорфских школ и элитных школ Г. Литца и до практики трудового («гражданского») воспитания Г. Кершенштейнера. Третий фактор, повлиявший на процессы развития, – это общественно-политическая ситуация в Германии после завершения Первой мировой войны. Образование Веймарской республики (1919) сопровождалось преобразованиями в образовательной и социальной сферах. Доклад Бухенау, в котором затрагивались вопросы создания новой народной школы и роль родительских советов в этом процессе. Так была начата знаменитая «Веймарская дискуссия» о социальной педагогике.

В ходе дискуссии обозначились две стороны. Первая представлена П. Наторпом и его последователями, которые трактовали социальную педагогику широко, предоставляя ей возможности разрешать социальные проблемы общества. Вторую сторону отстаивали Г. Ноль (профессор Геттингенского университета), Г. Боймер, которые сужали предмет социальной педагогики до «скорой социальной помощи в воспитании». Для Германии 1920-х гг. это, прежде всего, социальные проблемы молодежи. Для решения этих проблем в стране был принят Имперский Закон о попечении молодежи (1922 – 1924), первый государственный закон, который регулировал воспитание молодежи вне школы. По данному закону в Германии создавались ведомства по делам молодежи, и главное назначение этих ведомств – это воспитательная деятельность. Для работы в этих ведомствах нужны были специалисты, а это ставило проблему подготовки кадров. Тем самым была сформирована объективная потребность, возникло реальное социальное поле, которое требовало специалистов. В сферу попечительской деятельности с молодежью пришли медики, психологи, олигофренопедагоги, в стороне остались школьные и университетские работники. В этой ситуации идеи и подходы П. Наторпа к социальной педагогике оказались неуместными. В 1929 г. «Веймарская дискуссия» о социальной педагогике завершилась. Ее итогом можно условно считать определение

Г. Боймер, в котором она фиксирует тот факт, что социальная педагогика не принцип, которому подчиняется педагогика в целом (как это утверждал П. Наторп), а все, что есть воспитание, за исключением школы и семьи. Учитывая активную заботу германских попечительств о молодежи, социальная педагогика стала рассматриваться как внешкольная, внесемейная работа с молодежью. Как отмечают современные исследователи немецкой социальной педагогики, П. Наторп представил «образовательно-теоретический подход» в социальной педагогике, тогда как Г. Ноль – «воспитательно-теоретический» [149].

Определение Г. Боймер надолго осталось в немецкой социальной педагогике. Главным достоинством этого определения является то, что решающим аспектом в деятельности ведомств по делам молодежи определяется именно воспитательный аспект. Хозяйственная функция ведомств остается за попечительством, оздоровительная – у здравоохранения, и каждое ведомство обеспечивает свою сферу, опираясь на самостоятельное теоретическое знание (экономическое, медицинское). В этих условиях для реализации воспитательной функции оказалось необходимо выделить свое, отличное от других, знание – социальную педагогику как науку и практику. Необходимость отграничения социальной педагогики определялась также тем осознанием, что школьной педагогики недостаточно. Ее инструментарий оказывается чрезвычайно эффективен в решении проблем обучения, а проблемы собственно воспитания уходят на второй план. А социальная педагогика была свободна от этой ситуации, и она может и должна интегрировать различные теоретические знания в ведомствах по делам молодежи.

Однако такое жесткое определение предметного поля социальной педагогики оставляло открытыми вопросы: что делать с семьей и школой, если проблемы молодежи возникают в школьном или семейном пространстве? Концентрации социально-педагогических усилий только вокруг проблем воспитания моло-

дежи также затрудняло решение тех проблем, которые, например, в чистом виде не могли быть отнесены к воспитательным или не попадали в рамки «молодежного» возраста.

Нерешенность этих проблем стала основой для дальнейшего развития немецкой социальной педагогики, определила ее направление в совместном развитии с социальной работой. Главное, что закрепила Веймарская дискуссия, – это право социальной педагогики на научный статус, поле действия и профессию. Веймарская дискуссия обозначила два полюса дальнейшего развития социально-педагогических подходов: социальная интеграция человека в общество или реализация конкретных жизненных планов определенной социальной группы (молодежи). Несомненно важным моментом стало понимание социальной педагогики как пересечения проблем образования и культуры. Немецкая социально-педагогическая мысль продолжила культурологическую, философскую традицию осмысления проблем человека и общества сквозь призму воспитания.

Практическим результатом дискуссии стало развитие профессиональной подготовки специалистов. Г. Ноль не только создал научное поле социальной педагогики в тех условиях, определил конкретные задачи социально-педагогической деятельности, но одним из первых определил основу профессии. В Геттингенском университете им был разработан «Курс попечения молодежи», который стал предшественником факультета социальной педагогики. Заслуга Г. Ноля состояла в том, что он так изложил понятие социальной педагогики, что стало возможным создание ее профессиональной характеристики. Социальная педагогика распространилась как наука и была отграничена от социальной работы.

Такое научное и профессиональное самоопределение социальной педагогики в Германии позволило выстроить отношения с динамично развивающейся социальной работой, которая в это время осуществлялась усилиями женщин – участниц гражданского женского движения (А. Саломон и др.). Благодаря их деятель-

ности и была основана социальная женская школа в Берлине в 1908 г. Но сознательно говорилось о социальной работе, а не о социальной педагогике. По мнению современного немецкого исследователя К. Нимайера [150], социальная работа в этот культурно-исторический период воспринимается как наследие женского движения, она исходит из женских школ, которые обучали в основном для работы в окружении ведомств здравоохранения и ведомств попечительства или для заботы о семьях. Мужчинам в этой практике особо делать было нечего. Интерес со стороны мужчин появился лишь в связи с Имперским законом о молодежи: вследствие этого закона у разочарованных в войне мужчин появилась надежда заменить дьяконов и других церковных служителей мужского пола путем вытеснения конфессиональных носителей из области попечительского воспитания. Социальная область становится привлекательной, к тому же мужчины пролетарского происхождения проявляли интерес к социальной деятельности, связывая с ней надежды на продвижение по службе.

К сожалению, объективная оценка этих процессов оказалась затруднена из-за политических событий первой половины XX в., прихода нацистов к власти в Германии, чему в определенной мере способствовала и работа с молодежью, находившаяся в ведении попечительств о молодежи, т.е. социальной педагогики. Этого было достаточно для того, чтобы сама социально-педагогическая идея оказалась скомпрометированной в глазах всего человечества, и дальнейшее самостоятельное развитие социальной педагогики осуществлялось только в послевоенной Германии.

**Развитие социальной педагогики после Второй мировой войны.** После Второй мировой войны основные направления в развитии социальной педагогики оказались связаны с усилением социальной направленности педагогических подходов в целом. Многочисленные определения социальной педагогики, прозвучавшие в немецкой дискуссии о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы, дают представления о расши-

рении задач и сфер деятельности педагогики в новых социально-культурных условиях. Е. Молленхауэр видит задачу социальной педагогики в том, чтобы оказать помощь в адаптации к социуму и противостоянии негативному, Х. Мискес акцентировал внимание на необходимости образовательно-воспитательной работы с пожилыми людьми.

В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования, то есть обучения и воспитания «аномальных людей». Во второй половине XX столетия в западноевропейских странах на смену старой парадигмы общественно-государственного сознания «полноценное большинство – неполноценное меньшинство» приходит новая – «единое общество, включающее людей с различными проблемами». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становится недоступным. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии. Различного рода интернаты и школы, диспансеры признаются учреждениями сегрегационными, а закрытая, изолированная от массовой система специального образования — дискриминационной. Помещение в эту систему ребенка рассматривается как нарушение его прав, «навешивание социального ярлыка». Зарождается новая терминология: «дети с особыми нуждами», «дети с проблемами», а не «аномальные дети». Характеристики «идиот», «имбецил», «даун», «калека», «слабоумный», «лунатик» все чаще признаются некорректными.

В течение 1960-х гг. в немецком обществе шла научная дискуссия о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы, которая привела к постепенному слиянию этих дис-

циплин, хотя и не до конца. По мнению Т. Вальтера, социальная работа и социальная педагогика ни в коем случае не понимаются как единое целое. Он приводит два определения, которые должны это подтвердить: «Социально-педагогическая социальная работа является организующей и институционализирующей общественной практикой, которая имеет целью изменение, что подразумевает устранение или ликвидацию негативной социальной жизненной ситуации. При этом она должна влиять на факторы, обуславливающие эту негативную жизненную ситуацию, изменять их или обратить на них внимание с указанием на необходимость изменения» [151]. «...Социальная работа и социальная педагогика выполняют в целом также и задачи, которые способствуют самоопределению их адресатов; они выполняют задачи культурного и политического образования, которые традиционно называют «уходом» [152]. Спектр, который должны затрагивать социальная работа и социальная педагогика, может быть охарактеризован понятием «социальная работа» как ответ на социальные недостатки, государственные мероприятия по оказанию помощи в трудной ситуации, с одной стороны, и культурная образовательная деятельность – с другой; как помощь по адаптации в обществе или критика и изменение общества; как попечение (социальное обеспечение) и контроль, или помощь и самопомощь.

Многие ученые выступали против использования обоих понятий: «социальная работа» и «социальная педагогика». Например, К. Молленхауэр утверждает: «Это, вероятно, в значительной степени скрытый, но все-таки действенный в дискуссии момент, который затрудняет решение проблемы... История объясняет различие понятий, но не в состоянии раскрыть современную практическую деятельность... Тех практиков социальной работы, которых еще можно назвать педагогическими феноменами, очень мало. При этом возникает вопрос: а имеет ли смысл категориальное разделение? Также при научном обосновании и исследовании практической деятельности – если правильно думаю – социаль-

ная работа и социальная педагогика не различаются. Это одни и те же научные дисциплины, аналогичные исследования и теоремы, которые можно наблюдать и в процессе обучения, и на практике» [153].

Как отмечают немецкие специалисты, до недавнего времени социально-педагогическая деятельность воспринималась как внешкольная работа, социальная работа понималась как деятельность, связанная с оказанием помощи людям, попавшим в критическую ситуацию. К.-В. Мюллер пишет: «Когда социальную работу выделили из контекста библейского сострадания самаритян, которые помогали пострадавшим от разбойного грабежа на дорогах, когда помощь стала формой самопомощи и формой поддержки нуждающимся, только тогда понятие «помощь» приобрело педагогический смысл» [154]. По новым требованиям помощь должна осуществляться следующим образом: клиент, нуждающийся в помощи, не должен целиком и полностью зависеть от постороннего вмешательства, а должен уметь помочь самому себе, используя консультативную помощь специалистов. В остальных странах вопросы социального воспитания стали частью практики социальной работы.

Общемировой тенденции сближения социальной работы и социальной педагогики способствовали обстоятельства, связанные с формированием иного мироотношения и мирозерцания после Второй мировой войны. В это время складываются новые принципы, ставшие основой для единого осмысления проблем, касающихся клиентов, в сфере социализации и ресоциализации человека. Интеграция понятийных полей осуществляется сегодня не только на основе общих подходов к клиенту и принципов организации деятельности, но и на базе использования общих техник и методик взаимодействия.

Таким образом, процессы социального воспитания и социальной помощи образуют некое единство в практической деятельности, где самостоятельность каждого из составляющих

можно выделить только в логике диахронических процессов. Логика синхронических процессов выдвигает иные способы существования, когда социальная работа и социальное воспитание подчас неразделимы. И не случайно в немецкой науке, после дискуссии 1960-х гг. о цели, содержании и месте социальной педагогики, вопрос о соотношении ее с социальной работой оказался одним из самых сложных.

Таким образом, анализ научных дискуссий в Германии по поводу тенденций развития современной социальной педагогики позволяет согласиться с выводом немецких ученых о том, что описанные традиции «социальной работы» и «социальной педагогики» обоюдно сближаются, так что стираются границы их различной трактовки. Становится ясным, что проблема воспитания не может быть решена без привлечения общественных ресурсов и создания необходимых социальных предпосылок. Воспитание детей и подростков не может осуществляться изолированно от решения проблем их социального окружения, семьи, городского района, и, таким образом, верно утверждение, что между проблемами детей и подростков, с одной стороны, и взрослых – с другой, нет никакой принципиальной разницы.

### **13.3. Вопросы и задания**

1. Особенности развития социальной педагогики как науки и практики в период между мировыми войнами.
2. Социальная педагогика и социальная работа: общее и различное в развитии в XX в.
3. Объективные условия развития социальной педагогики в XX в.

### **13.4. Темы для сообщений**

1. Историческое становление социальной работы.
2. Социально-педагогические аспекты Вальдорфской педагогики.
3. Школа С. Френэ как социально-педагогическая система.

## 13.5. Литература

### Основная

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

2. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003.

3. *Никитин, В.А. Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин.* – М., 1999.

4. *Нимайер, К. Социальная педагогика как наука и профессия // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – С. 79 – 110.*

### Дополнительная

1. *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер.* – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001.

2. *Барт, П. История социально-педагогической идеи / П. Барт.* – Госиздат Украины, 1923.

3. *Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад.* – М., 1994.

4. *Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи.* – М., 1925.

5. *Дюркгейм, Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм.* – Киев; Харьков, 1898.

6. *Монтессори, М. Разум ребенка / М. Монтессори.* – М., 1997.

7. *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 международ. научно-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.

8. Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы международ. научно-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.

9. *Семенов, В.Д.* Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения / В.Д. Семенов. – Свердловск, 1991.

10. *Фирсов, М.В.* Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М., 1997.

11. *Френэ, С.* Избранные педагогические сочинения. Пер. с фр. / С. Френэ. – М., 1990.

## Т Е М А 14

### Отечественная социальная педагогика (1917 – 1991)

#### 14.1. Программа

*Изменение парадигмы социального воспитания после Октября 1917 г. А.В. Луначарский как идеолог нового социального воспитания. Разработка проблем социального аспекта в воспитании в 1920-е гг.: П. Блонский, Л. Выготский и др. Социально-педагогические аспекты педологии.*

*Идея «педагогизации среды» М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина. «Соцвосы» – отделы по борьбе с детской беспризорностью. Трудовая школа. Социально-педагогическая деятельность А.С. Макаренки. Опытные станции Наркомпроса (С.Т. Шацкий и др.). Борьба с неграмотностью как социально-педагогическая проблема. Детское движение как субъект социально-педагогической деятельности.*

*Развитие социальных аспектов в отечественной педагогике в 1950 – 1970-е гг. Разработка проблемы среды как фактора воспитательного процесса. Педагогический контекст идеи «социализации» (И.С. Кон, Г.М. Андреева). Общественно-педагогическое движение, направленное на организацию досуга (клубы, тимуровское движение, коммунарское движение).*

#### 14.2. Рекомендации

*Как соотносились понятия: педагогика среды, педагогическая социология, социология воспитания, социальная педагогика?*

*В чем заключается вклад в теорию социальной педагогики педагогов 1920-х гг.?*

*Почему возникает идея трудовой школы?*

*Что вкладывалось в понимание «социального воспитания»?*

*Чем отличалась «педагогика среды» (С.Т. Шацкий) от «педагогизации среды» (М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин)?*

*Как развивается социальное направление в педагогике после 1936 г.?*

**Социально-педагогическая практика в Советской России.** Новая власть, пришедшая в октябре 1917 года, включила в свою идеологическую доктрину наиболее радикальное из имевшихся тогда предложений об устройстве социального обеспечения детей. Оно заключалось в передаче всей ответственности за призрение малолетних государству. Не следует упрекать большевиков в том, что они сломали всю систему общественной благотворительности, отмечает Л.В. Бадя [155]. Если просмотреть материалы различных съездов и конференций как у нас, так и за рубежом, то обнаружится, что такая идея высказывалась повсеместно. В целом через доктрину массового «обобществления» детей прорывались новые идеи в области призрения малолетних. Начала реализовываться возникшая еще в конце XIX века идея о том, что социальное обеспечение детей должно быть всецело передано в ведение государства. Более того, в теоретических трудах Н. Крупской и А. Коллонтай эта идея доводилась до крайних пределов; по их мнению, государство 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 создать коммунистическое общество (в какой-то мере такие взгляды совпадали с мыслями И. Бецкого).

Советская власть пыталась на практике реализовать эти идеи, взяв на себя заботу о детях. В первую очередь, это касалось всех существующих детских приютов. Проведенная проверка их выявила крайне тяжелые условия жизни: при очень скудном питании дети не имели одежды, постельного белья, ютились в непригодных помещениях, где часто жили и взрослые безработные и бездомные. Это являлось следствием общей разрухи в экономике страны в результате затяжной войны и последовавших затем революций. Следует отметить, что там, где приюты опекались небольшими благотворительными обществами или отдельными частными лицами, дети жили в более благоприятных условиях, которые, к сожалению, изменялись к худшему по мере их

национализации и передачи в распоряжение секций социального обеспечения губернских отделов народного образования.

Становление новой системы социального обеспечения детей приходилось на годы гражданской войны (1918 – 1920 гг.), когда главной проблемой стала массовая детская беспризорность. Точной статистики относительно количества беспризорных в нашей стране в этот период не существует, однако, судя по косвенным или отрывочным данным, их было больше двух миллионов в начальный период войны и свыше четырех миллионов к ее завершению. Поэтому первые меры новой власти были направлены на поиски путей решения именно этой проблемы. Уже в январе 1918 года был издан Декрет СНК о комиссиях для несовершеннолетних, которые руководили разработкой и осуществлением конкретных мер в отношении беспризорных. Декретом также упразднялись судебное преследование и тюремное заключение несовершеннолетних, т. е. государство отказывалось (на время) от репрессивных мер в отношении детей.

Данный период характеризовался значительной организационной неразберихой: создавались новые ведомства, упразднялись старые, менялись задачи и возможности наркоматов. В итоге до конца 1920 года комиссии по несовершеннолетним в одних губерниях находились в ведении отделов народного образования, в других – отделов социального обеспечения и т.п. Все приюты и сиротские дома были преобразованы в государственные учреждения, которыми ведал Наркомат просвещения. В январе 1919 г. был создан под председательством А.В. Луначарского Государственный совет защиты детей, при активном участии которого часть беспризорных была эвакуирована из городов в южные хлеботорные районы уже в годы Гражданской войны, была организована система общественного питания беспризорных и т.д. Позднее была создана Деткомиссия ВЦИК во главе с Ф.Э. Дзержинским, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности. Была поставлена цель: определить всех

беспризорных детей в детские дома, подготовить их к самостоятельной жизни. Несмотря на организационные неурядицы, система детских учреждений и система социального обеспечения детей в целом постепенно приобретала довольно четкие очертания. К концу 1920-х годов формально существовали уже только три категории детских домов: дошкольные детские дома, детские дома для учащихся, детские дома с профессиональным обучением. Кроме того, имелись трудовые колонии и трудовые коммуны для трудновоспитуемых детей, находившиеся в ведении органов НКВД и ОГПУ. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа и детские дома для инвалидов, включая слепых и глухонемых. На практике существовало гораздо больше различных типов детских заведений, не подпадавших ни под одну из упомянутых категорий. Так, до начала 1930-х годов существовали на местах, особенно в Поволжье, так называемые детские городки, включавшие школу, интернат-общежитие, мастерские. Кроме детей, живущих в интернате, в школе и мастерских обучались дети жителей населенного пункта, где размещался детский городок. Существовали также школы-коммуны, призванные обеспечить свое существование за счет труда помещенных в них детей. Среди них имелись и такие, которые обходились без обслуживающего и преподавательского персонала. Такой, например, была Трудовая коммуна для беспризорных на станции Бутово Подольского уезда Московской губернии. Существовала и такая форма социального обеспечения детей, как детские ночлежки с домами дневного пребывания, где все неграмотные дети обязательно должны были учиться днем грамоте и работать в мастерских. В Западной Сибири были попытки распространения патронатных отношений, помещения беспризорных детей в крестьянские семьи. А.О. Катионова, исследуя специфику организации детского призревания в 1920 – 1930-е гг., делает выводы о том, что борьба с беспризорностью и безнадзорностью, ставшая основным содержанием практического социального воспитания как призревания, с одной

стороны, существовала как широкая социальная практика, с другой – как теоретически обоснованная деятельность [156]. Широко были распространены подходы теории «моральной дефективности» (П.Г. Бельский, А.И. Граборов и др.), взгляды представителей русского зарубежья (В. Зеньковский и др.), а также официальный взгляд советской педагогики (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, В. Кащенко и др.). Со временем борьба с беспризорностью все более приобретает административно-идеологический характер, многообразие различных видов детских учреждений исчезло и заменено унифицированной системой детских домов-интернатов.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создававшегося социалистического общества.

С.Т. Шацкий продолжал трудиться над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, с одной стороны, влияния ребенка на окружающую среду – с другой. На своей Опытной станции, которая в советское время получила статус Государственной первой опытной станции Наркомпроса, он отрабатывал систему трудового и эстетического воспитания, содержание и принципы трудового обучения, связи школы с окружающей средой и т.д. На основе этих разработок создавались программы для других опытных станций и опытно-показательных школ.

В.Н. Сорока-Росинский в 1918 – 1925 гг. возглавлял школу для трудновоспитуемых им. Ф.М. Достоевского в Петрограде, художественное описание которой дано бывшими ее воспитанниками Г. Белых и Л. Пантелеевым в книге «Республика ШКИД». Исходным принципом деятельности этой школы было

отношение к трудновоспитуемому, как к формирующейся личности, а главными средствами – коллективный и четко организованный труд, который никогда не применялся как наказание, а также детское самоуправление. В.Н. Сорока-Росинский сформулировал в качестве основного принципа новой педагогики коллектива не наказание, а «добровольчество».

А.С. Макаренко в 1920 – 1928 гг. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее трудовую коммуну им. Ф.Э. Дзержинского. В основу своей работы и работы коллектива педагогов и воспитанников он положил принципы равенства прав и обязанностей обеих сторон, четкой организации труда, учета общественного мнения в лице совета командиров и общего собрания воспитанников. Опыт работы в колонии и трудовой коммуне А.С. Макаренко описал в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-х годов», «Методика организации воспитательного процесса» и др. В них он изложил свое понимание коммунистического воспитания, его содержания и метода; его теория коллективистской педагогики пронизана уважением к человеку. Главными принципами этой педагогики он считал организацию коллектива, труд, соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий.

Изменение основ жизни привели к активизации различных групп и слоев населения. Причастность к решению социально-политических проблем ощущали представители разных возрастов, в том числе – молодежь. Анализ процесса становления конкретных организаций детей, молодежи показывает, что одни из них возникали стихийно, без непосредственного вмешательства взрослых, другие были созданы партийцами разной политической ориентации [157]. И вследствие этого молодежные, детские организации, союзы были средством для удержания части молодежи, подростков в кругу определенных идеологических воззрений. Начиная с 1917 г., в России возникли десятки детских допионерских организаций, созданных не на скаутской, а на самостоятельной

основе. Детское и юношеское движение не было единым по организационной структуре, идеологическим, политическим, нравственным, религиозным устремлениям. Оно включало в себя политические, национальные, религиозные, образовательные, культурно-просветительные, спортивные и даже «партийные» детские и подростковые организации. К таким организациям относились и детские социалистические клубы. Первый детский советский социалистический клуб «Юный рабочий» возник сразу же после победы Советской власти в Костроме. Уже в ноябре 1917 г. в него входили десятки детей рабочих. Этот клуб – одно из первых социалистических объединений детей в Советской России. На протяжении нескольких месяцев в Костроме было организовано еще 11 социалистических детских клубов: «Юный социалист», «Друг детей», «Трудовичок» и др., в которых занималось около 4 тысяч человек. В разработанном уставе клубов была четко выражена общественная направленность: «приучение к общественной работе». В 1918 г. социалистические детские клубы появились во многих уездных городах, а их деятельность оценивалась чуть ли не «наивысшей формой школы, до сих пор нами достигнутой».

В клубах действовали кружки, мастерские, в которых дети приобретали трудовые навыки. Кроме этого, дети занимались спортом, пением, музыкой, подвижными играми, развивая себя физически. Особенно поражал взрослых опыт приобщения детей к общественной жизни, самоуправлению, и к трудовым процессам, и к науке. «Трудно даже сказать, – восхищался А.В. Луначарский, – что представляет собой клубное самоуправление: есть ли это игра в маленькую республику или это серьезнейшее дело гражданского взаимообучения и замена учительской дисциплины коллективным общественным мнением. В клубах действовало самоуправление ребят на принципах демократического централизма». Поражала и «удивительная серьезность маленьких председателей и секретарей, которые с глубочайшим сознанием своей ответственности и поражающей толковостью ведут довольно сложное

дело управления коллективом в несколько сот человек» [158]. Позднее на базе многих детских социалистических клубов были организованы в 1923 году пионерские отряды.

Еще больший политизированностью и противоестественным копированием взрослых отличалась так называемая Детская коммунистическая партия и Детский пролеткульт Тулы: «Организация должна воспитывать из ребенка будущего коммуниста, беззаветно преданного борьбе за дело рабочего класса, воспитывать бесстрашного, стойкого и уверенного в себе революционного борца». Формы работы этих организаций почти не отличались от форм работы взрослых ячеек: митинги, собрания, изучение политдокументов и т.д. Тем же копированием деятельности взрослых и организационно и идеологически отличались и Детские Интернационалы, Детские трудовые армии на Украине. В процессе «общего труда» ребята приобретали навыки, опыт совместной, коллективной деятельности, полезной обществу. В течение 1919 – 1923 гг. в разных регионах создавались детские организации: «Детские посевкомы» в Подолии, «Детский комитет» в Бресте, «Муравейник» в Перми, «Красный цветок» в Оренбургской губернии, «паткомы» в Армении и т.д. Как отмечают исследователи детского движения, создание детской коммунистической организации не было единовременным актом, тем более не была она создана по приказу сверху – из одного центра. Их существование отражало реализацию детской, юношеской потребности в общении, самодеятельности, романтизме и творчестве. В стране действовали детские молодежные организации как социалистической, так и не социалистической ориентации. По данным в 1917 – 1925 гг. помимо комсомола и его предшественников оформилось более 35 молодежных союзов, в том числе 12 социал-демократических, 14 народнических, 3 анархистских, 6 около-кадетских, 20 принадлежали к национальным. Нарастал поток культурно-просветительных кружков и объединений с вычурными названиями «Восход юной зари», «Прогресс», «бубенчики», «колокольчики», «фев-

ральские» «майские союзы», «просвиты». К ним следует добавить еще более 60 национально-религиозных организаций, из которых более 10 православных и католических, почти 30 мусульманских и более 20 сионистских [159].

Программные документы национальных религиозных, просветительных, детских и юношеских объединений свидетельствовали об их стремлении к национальному равноправию и мировоззренческой веротерпимости, обеспечению доступа детей и подростков к культуре и образованию на основе сотрудничества, без насилия и принуждения, разнообразных политических сил, культурных движений, конфессиональных организаций. Многочисленные молодежные организации и движения несли в себе мощный демократический заряд, а их обилие позволяло точнее учесть разнообразные интересы и потребности молодого поколения, обеспечивало многообразную структуру учета возрастных, социальных, национальных, мировоззренческих интересов детей и подростков.

Несмотря на различие в названиях организаций, территориальные и национальные особенности, все детские коммунистические объединения имели общие черты. Они были самостоятельными, общественными, политическими, внешкольными, разновозрастными организациями. Руководители выдвигались из среды самих ребят, старше основной массы на 2 – 3 года. Объединение защищало своих членов от жизненных невзгод.

Однако складывающаяся разветвленная система детских и подростковых организаций оказалась подчиненной теории и практике новой радикальной власти в форме диктатуры пролетариата, функционирующей как диктатура коммунистической партии. Диктатура представляла собой форму власти, выражающую классово-репрессивный характер этой власти, опирающийся на монопартию и моноидеологию. Частью административно-командной системы стало авторитарно-монопольное положение комсомола в молодежном движении. По мере ожесточения военного сопротивления, утверждает В.А. Кудинов, государственная молодежная

политика обретала жесткие формы. В 1918 – 1919 гг. подвергаются аресту члены монархических, либеральных, национальных союзов молодежи. Центральный комитет комсомола инициировал и поддерживал арест и расправу над членами анархистской организации молодежи.

В создании единой прокоммунистической детской организации был использован опыт скаутского движения, которое вплоть до 1926 г. существовало как самостоятельное. 19 мая 1922 г. II Всероссийская конференция РКСМ приняла резолюцию: «Принимая во внимание настоятельную необходимость самоорганизации пролетарских детей, Всероссийская конференция поручает ЦК разработать вопрос о детском движении и применении в нем реорганизованной системы «скаутинг» [160].

Н.К. Крупская поддерживала идеи И. Жукова, что скаутинг создает эмоциональные образы для подражания – образы пионера и рыцаря. Игре в пионеров нового общества придают поэтичность, образность различные значки, символы. Особенность движению придают его руководители – скаутмастера 16 – 17 лет, возраст которых дает возможность сократить дистанцию между воспитателем и воспитанником. Впоследствии деятельность единой пионерской организации как формы детского движения стала частью социально-педагогической реальности (Л.В. Алиева), нового средства социального воспитания.

Организация детского досуга, особенно в первые годы после революции, была также одной из социальных проблем. По решению Советов в Петрограде, Москве и других крупных городах были созданы детские и подростковые внешкольные клубы. Большую поддержку со стороны правительства получили клубы пионеров. В 1930-е гг., когда стали создаваться профсоюзные клубы и Дома культуры, в них были организованы детские секторы, в которых проводилась работа с детьми во внеучебное время в различных кружках и секциях. Тогда же стали создаваться детские парки, Дома пионеров, детские дома культуры, городские и

загородные пионерские лагеря, различные станции (юных техников, туристов, натуралистов), детские железные дороги и пароходства. Во время войны и на протяжении двадцати лет послевоенного времени сеть внешкольных детских учреждений сократилась. Причинами были не только экономические трудности, но и дискуссии ученых-педагогов, в результате которых труд и игра изгонялись из школы, что, в свою очередь, сказалось на содержании работы внешкольных учреждений. Позднее общественно-педагогическое движение в стране, направленное на организацию досуга детей и подростков, выливалось в отдельные направления. Если в 1920-е гг. это была организация детских клубов, то в 1940-е – это тимуровское движение, в 1950 – 1960-е – «коммунарское движение», в 1970-е – создание педагогических отрядов, возникновение родительских «семейных клубов» в 1980-е гг.

**Концепции социального воспитания в Советской России.** Для победившей стороны требовалось определиться в педагогической доктрине. Перед системой образования были поставлены задачи воспитания социалистической личности. В.И. Ленин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Калинин, другие политические деятели вполне определенно сформулировали основные положения новой педагогической парадигмы. Были выдвинуты принципы коммунистического воспитания, определены назначение школы и структура системы образования, выработана идеология, общечеловеческие морально-этические нормы и ценности заменены коммунистической моралью. Однако сам процесс выработки новой парадигмы проходил в оживленных педагогических дискуссиях. Опыт новых образовательных учреждений (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.) и новых детских и молодежных организаций давал интересный материал для этих дискуссий.

В течение 1920 – 1930-х гг. в педагогической, психологической науке достаточно разнообразно и широко рассматривались аспекты социального развития человека. Н.Ф. Голованова, прово-

дит анализ этой проблематики, выделяет следующие направления [161]. *Классово-пролетарская концепция социализации* (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М.В. Крупнина, А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, А.С. Макаренко). Эта концепция молодой советской педагогики, в которой отчетливо проявлялись две тенденции: первая – стремление развиваться в контексте мировой педагогической науки, в том числе и социальной педагогики; вторая – убежденность в необходимости и возможности построить особую педагогику, особую систему формирования личности в социалистической стране. В 1930-е гг. эти тенденции по существу уравнивались тем, что в педагогике начал активно обособываться принцип партийности, который якобы и должен определять установление взаимосвязи между «организованным» и «стихийным» процессами в области формирования личности. А постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», борьба с рефлексологическими, культурно-историческими, биогенетическими и социогенетическими концепциями развития и формирования личности надолго «закрывает» в советской педагогике исследование социальных факторов, влияющих на процесс воспитания личности.

Наряду с этим в 1920-е гг. как самостоятельное направление существовала *концепция ЦИТа* (Центрального института труда), в основе которой лежала идея «социального инженеризма». Ее автор А.К. Гастев считал, что новый тип личности нужно и можно спроектировать, экспериментально испытывать и производить из «неорганизованного человеческого сырья». Абсолютизация технического фактора формирования личности, подразумевавшая прямое противопоставление «установочного метода» идее всестороннего развития личности, вызвали уже в 1920-е гг. резкую критику. *Концепция социализации в творчестве педологов* (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд и др.) особое внимание уделяет психологической природе социализации ребенка. Педология в целом на основе синтезированных знаний о ребенке и среде ставила за-

дачу развития и обеспечения наиболее успешного его воспитания. Понятие Л.С. Выготского «социальная ситуация развития» стало чрезвычайно важным моментом в понимании социального образа жизни ребенка, его социального бытия. Заслуга Л.С. Выготского и в том, что он один из первых заявил, что социальное и индивидуальное в развитии ребенка не противостоят друг другу как отдельно функционирующие внешнее и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия – одним словом, вся их природа социальна» [162].

Проблематика социального характера воспитания в этот период существует в разных плоскостях. Во-первых, термин «соцвоссы» был предложен для обозначения государственного органа, основной функцией которого являлось управление детскими и образовательными учреждениями. Для координации в общегосударственном масштабе существовал «Главсоцвос». Соцвосами являлись местные органы власти, ведавшие делами дошкольного и школьного воспитания и политехнического образования детей, социально-правовой охраны несовершеннолетних, повышением квалификации учителей, а также комитет по учебной и детской книге. Учреждения, входившие в систему соцвоса, делились на учреждения дошкольного воспитания (детсады, детплощадки); школы первой и второй ступеней; детские дома; учреждения для детей с ограниченными возможностями (слепых, глухонемых, умственно-отсталых); собственно «институты социального воспитания» – учреждения для трудновоспитуемых детей в возрасте от 8 до 16 лет.

Наряду с этим в Советской России создана Академия социального воспитания (президентом которой был П. Блонский), главной целью ее стала разработка основных вопросов воспитания в новом социалистическом обществе как наиболее важного и от-

ветственного участка в системе народного образования. Единого толкования этого понятия среди педагогов того времени не было. А.В. Луначарский в речи «О социальном воспитании» говорил о двояком толковании социального воспитания. Полемизируя и с теми, кто категорично высказывался за воспитание чисто общественное, и с теми, кто отстаивал воспитание индивидуальное, он обосновывал необходимость «построить такую общественную систему, в которой все части соответствовали бы общему целому, в которых доминировала бы гармония... Для этого надо, чтобы все вновь вступающие в жизнь граждане сразу же готовились стать соответствующими элементами целого» [163]. Вопрос о воспитании ставился как вопрос о содружестве всех людей для блага всех. Нормальное воспитание есть социальное, с точки зрения вопроса о целях воспитания противоречие между индивидуальным и общественным воспитанием отпадает. Разъясняя эту позицию, А.В. Луначарский подчеркивал, что надо развивать в человеке гражданина, такую личность, которая умеет содружествовать, которая связана с другими сочувствием и мыслью социально. Как отмечает И.Н. Андреева, концепция социального воспитания А.В. Луначарского носит, скорее, историко-философский характер, подражая утопическим идеям Платона и Т. Мора.

Известный педагог Н.Н. Иорданский в 1923 году опубликовал книгу «Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: первый – вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); второй – воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; третий – воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; четвертый – связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной [164].

Однако очень скоро термин «социальное воспитание» приобретает идеологическое содержание, классовый характер, оно начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Классовый принцип социального воспитания получил наиболее широкое распространение в 20-е годы. Именно тогда широко внедряются такие слова, как «буржуй», «кулак», «пролетарий». В этом общественном контексте понятие «социальное воспитание» было тесно связано с социальным происхождением человека. Таким образом, отмечает М.А. Галагузова, в России в связи с изменившимися социальными условиями происходит переход от христианского воспитания к социальному. Однако термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н.К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после печально известного постановления Центрального комитета ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» социальное воспитание фактически прекратило свое существование. На смену социальному воспитанию пришел термин «коммунистическое воспитание». В этот период закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всесторонней гармонически развитой личности.

В ходе дискуссионных вопросов о новом воспитании, его социальной сущности возникала проблема роли школы и социальной среды в коммунистическом воспитании. Теоретическое обоснование социальной функции школы принадлежит С.Т. Шацкому. Он указывал, что в науке и практике сложились три варианта решения этой задачи. Первый: школа выполняет только просвети-

тельские функции, а окружающая ее среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно делать свое дело. Второй вариант: для него характерно интересоваться окружающей средой с точки зрения той пользы, которую учебное заведение может извлечь для своего существования (эта идея присутствовала в философии прагматизма). Третий вариант, который С.Т. Шацкий активно поддерживал, – единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде.

В этом же контексте в те годы проходила дискуссия о предмете педагогики и ее границах. Позиции руководящих работников Института научной педагогики А.Г. Калашникова и А. Пинкевича – предметом педагогики являются только организованные, целенаправленные воздействия (прежде всего школы, внешкольных детских учреждений) – противостояла точка зрения ведущих сотрудников Института методов школьной работы В.Н. Шульгина, М.В. Крупениной, Е.Н. Медынского, которые утверждали, что предметом педагогики является весь процесс социального формирования личности, все взаимодействия личности и общества. Несомненной заслугой этой группы явилось то, что ею впервые был поставлен вопрос о социальной педагогике. В работах Н.К. Крупской и А.В. Луначарского выдвигалась своя трактовка вопроса о предмете педагогики, критиковавшая обе точки зрения и утверждавшая, что основная задача педагогики – руководить всесторонним развитием и формированием личности ребенка в нужном для общества направлении. При этом они возражали против чрезмерного расширения рамок педагогики и считали, что нельзя поглощать ею социологию и социальную психологию. На основе этих взглядов в начале 1930-х гг. вместо термина «педагогика среды» возникли понятия «педагогическая социология» и «социология воспитания» А.Г. Калашников в своей работе «Предмет и задачи советской педагогики» рассматривает педагогическую социологию как науку, изучающую внешкольную среду с целью педагогического воздействия на формирование личности ребенка.

М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин выдвинули идею объединения школы и среды в социальном воспитании. В реализации этой идеи В.Н. Шульгиным были выдвинуты три задачи: изучение среды ребенка, обучение и воспитание человека, который сможет изменить среду, превращение школы в центр преобразования окружающей среды. М.В. Крупенина считала, что именно среда оказывает решающее воздействие на личность, поэтому реальная жизнь ребенка должна носить характер организованного педагогического процесса. М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин исследовали широкий спектр проблем обучения и воспитания молодежи в условиях социалистического строительства, ими была разработана целостная концепция взаимодействия школы и среды. Вопрос о взаимодействии организованного и неорганизованного воспитания решался в русле проблемы воспитания строителя социалистического общества. Задачи формирования активной социалистической личности они рассматривали с позиций критического отношения к школе. Они отмечали, что дети приходят в школу с разными социальным опытом, полученным в разной социальной среде, прежде всего в семье, что взгляды и представления детей существенно разнятся в зависимости от того, городской ребенок это или сельский. Тем самым напрашивался вывод о необходимости изучения окружающей среды, ее влияния на школу.

Судя по их высказываниям, они относили к среде все социальное окружение школы. Это – улица, фабрика, семья, культурно-просветительные учреждения, Советы, профсоюзы и т. д. Без учета и использования того воспитательного потенциала, который несет в себе среда, школа просто не сможет решить своих собственных воспитательных задач. Как отмечала М.В. Крупенина, « ...без контакта с окружающей школу средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии. Она может с большим или меньшим успехом нагрузить головы своих учащихся определенной суммой знаний, но влиять на формирование идеологии, поведения учащихся без опоры, без учета воспитывающих фак-

торов среды она бессильна» [165]. Взаимодействие школы и среды – процесс двусторонний. Он предполагает как включение школы в жизнь среды, так и повышение воспитательного потенциала самой среды, т.е. ее «педагогизацию». Связь школы со средой должна была носить активный характер: не только включение и изучение, но и переустройство среды. В качестве таких практических дел и улучшений называлось: озеленение городов, борьба за введение гигиенических навыков, организация детского сада, участие в электрификации деревни, в ликвидации неграмотности, распространение печати и книг, пропаганда и популяризация элементарных научных знаний, борьба с самогонварением и т.д. В ходе этой работы не только формируются активность и самостоятельность как качества личности советского школьника, но и возрастает авторитет школы в глазах населения. Будучи руководителями научно-исследовательского института, В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина развернули цикл исследований и экспериментов, направленных на разработку методики изучения среды, выработку соответствующих измерителей. В частности, была организована станция социального воспитания при Трехгорной мануфактуре в Москве, где наряду с изучением фабричной среды велась большая работа по усилению ее воспитательного потенциала на основе реорганизации быта, работы с семьей, антирелигиозной пропаганды, вовлечения детей и взрослых в культурное строительство. Были созданы методики изучения среды в индустриальных районах, в сельскохозяйственных коммунах, обследования семей и т.д. Все это конкретизировало общую задачу разработки педагогики среды. Но, к сожалению, отстранение М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина от руководства институтом методов школьной работы, последовавшее затем расформирование института и прекращение его деятельности прервало начатые исследования.

В круге многообразных проблем, раскрывающих взаимодействие школы со средой, значительное место занимала разработка

модели школы, наиболее отвечающей запросам среды и задачам воспитания активных строителей нового общества. М.В. Крупенина и В.Н. Шульгин отрицательно относились к традиционной общеобразовательной школе, именуемой «школой учебы». По их мнению, эта школа не пригодна для решения воспитательных задач в новых условиях, она обречена на умирание. В противовес школе учебы был выдвинут другой тип школы – «школа-производство». В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина исходили из того, что только школа, находящаяся в гуще жизни, тесно связанная со средой, есть настоящая советская трудовая школа. При этом главное воспитывающее воздействие оказывает участие детей в производительном труде. «Чем больше школа учит на основе общественно-необходимой работы, на основе не игрушечного, а всамделишного труда, – отмечал В.Н. Шульгин, – 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» [166]. Иными словами, школа учебы перерастает в школу труда. И это должна быть прежде всего политехническая школа, тесно связанная с окружающей средой.

Политехническая школа должна была вооружить молодежь практическими навыками, включить в производительный труд, ознакомить с основными принципами всех производственных процессов. Но этим отнюдь не ограничивались те коренные преобразования, которым должна была подвергнуться школа. По мысли В.И. Шульгина и М.В. Крупениной, в политехнической школе должно быть введено иное содержание образования, учебные книги, преимущественно краеведческого характера, методы обучения, направление воспитательной работы на общественно значимые цели. Подлинно трудовые школы должны возникнуть на предприятиях, где без отрыва от производства переучиваются миллионы рабочих. Здесь же в процессе труда должны получать образование и подростки. Ценность школ этого типа, по мнению авторов концепции, в единстве труда, образования, общественно-

политического воспитания, самостоятельности и самодеятельности в приобретении знаний, которые получают учащиеся.

Идея школы-предприятия возникла не на пустом месте. Заметное влияние на нее оказали воззрения Д. Дьюи с его ведущим тезисом о воспитании и обучении в практической деятельности. Существенный вклад в разработку проблемы внес С.Т. Шацкий и как теоретик, и как руководитель Первой опытной станции Наркомпроса. О необходимости совместного рассмотрения организованного и неорганизованного педагогического процесса, иными словами, школы и среды в их взаимодействии, писали и А.Г. Калашников, и А. Пинкевич, и др. Свою модель трудовой школы в это время предлагает также П.П. Блонский. Положительный потенциал рассматриваемых идей и взглядов заключался в преодолении функциональных подходов к проблеме взаимоотношения школы и среды и понимании необходимости достижения их органического единства в деятельности школы. Независимо от того, в каких конкретных формах они пытались реализовать эту идею, сам подход представляется весьма интересным и актуальным. Вместе с тем ее основной недостаток заключался в недооценке образования как такового, противопоставлении задач обучения и воспитания. Отсюда конструирование моделей школы, разработка методов и организационных форм, не ориентированных на вооружение учащихся глубокими, прочными знаниями.

Нацеленность концепции В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной на установление тесных связей школы со средой находила отражение и в пропаганде идеи летней школы, весьма популярной в 1920-е годы. Организация летней школы предполагала выезд городских детей в деревню, где наряду с учебной деятельностью они знакомились с деревенской жизнью и активно включались в помощь крестьянам по переустройству среды. Дети ухаживали за садами, охраняли птиц, участвовали в борьбе с малярийным комаром, проводке электричества и радио и т.д. Таким образом, летняя школа выступала и как способ связи со средой, и как средство воспитания через участие детей в трудовой жизни.

На взаимосвязь со средой должна быть ориентирована не только учебная, но и общественная работа школы. Ученическое самоуправление, стенная печать должны были, по мысли В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной, быть непосредственно связанными с внешней средой. Так, например, школьные стенгазеты должны быть связаны со стенгазетами предприятия, села; в них надо писать не столько о делах учебных, сколько об общеполитических. Школа должна стремиться связаться с Советами (через прикрепление к школе члена секции Совета), строить свою общественную работу в соответствии с производственным планом Совета и вместе с ним ее выполнять. Модель, предлагаемая педагогами, в полной мере имела социально-воспитательный характер. Во-первых, в рамках такой школы ее ученики получали социально-ориентированное знание; во-вторых, в процессе обучения дети приобретали, прежде всего, жизненно важный опыт (социального проектирования, социального взаимодействия и т.д.). И, в-третьих, подобная школа выполняла социальные функции по отношению к своим питомцам: помогала, защищала, т.е. осуществляла функцию помощи в процессе решения задач социализации.

Совершенно очевидно, что эти задачи носили объективно социально-педагогический характер. Однако именно в это время социальная педагогика получает официальный статус «буржуазной науки», идеи М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина объявляются «антиленинской теорией отмирания школы». «Детская болезнь левизны» в педагогике, представленная концепцией растворения школы в социальной среде, пришлась не ко времени, запоздала. Как отмечает Л.Е. Никитина, в тридцатые годы в отечественной педагогической науке воцарился не социально-педагогический подход, а классовый как более точно соответствующий целям построения социализма в условиях перманентного «обострения классовой борьбы». Менялась социально-политическая ситуация в стране, вносились изменения в идеологическую надстройку, соответственно менялись господствующие в педагогике позиции.

Социальные связи школы постепенно утрачивались. Улучшение учебно-воспитательного процесса внутри учебного заведения становится прерогативой в деятельности педагогического коллектива. Проблемы социальной педагогики, социального воспитания исчезают со страниц научной педагогической литературы и «уходят» из педагогической практики.

**Разработка социальных аспектов в воспитании во второй половине XX в. в СССР.** В последующие годы советская педагогика если и обращалась к проблемам социального аспекта развития личности, социального воспитания, то либо косвенно, либо не рефлексировав особо на эту тему. К сожалению, этот вопрос остается фактически малоисследованным в истории социальной педагогики. До 1980-х гг. говорить о существовании социальной педагогики в СССР не приходилось. «Закрытой» вплоть до 1960-х гг. была и проблематика социализации. В работах известных педагогов 60-х гг. прошлого века (В.Е. Гмурмана, М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, И.Т. Огородникова и др.) возникает попытка уточнить понятие воспитания. Появляются термины «социальное формирование», «объективно протекающий воспитательный процесс» для того, чтобы подчеркнуть воспитательное влияние общества на личность. Наиболее типично такая позиция проявилась в книге «Общие основы педагогики» (1967). Ее авторы пытаются разграничить педагогический и воспитательный процессы. «Термин «педагогический процесс» обозначает организованный в соответствии с требованиями педагогики учебно-воспитательный процесс в целом... Процесс же воспитания человека, протекающий во всех сферах жизни общества, и результат этого процесса называют социальным формированием» [167].

Однако в деятельности отдельных педагогов, в исследовательских темах лабораторий НИИ АПН так или иначе затрагиваются вопросы социально-педагогического характера. На это указывает Н. Головина, анализируя осмысление проблем социализации в отечественной педагогике второй половины XX в.: социа-

лизация как важнейшая предпосылка формирования воспитательной силы коллектива у В.А. Сухомлинского; школа как фактор социализации у Ф.А. Фрадкина; особенности социализации юношества у И.С. Кона; вопросы социологии воспитания и образования у В.Г. Бочаровой, Р.Г. Гуровой, Т.Н. Мальковской, Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова и др. Эти авторы в своих педагогических работах уже оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотнесении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Начиная с конца 1970-х гг., в педагогической периодике все чаще высказывалось мнение о необходимости уточнить предмет педагогики, привести ее основные понятия в соответствие с процессами теории и практики воспитания, утверждение, что педагогику следует определять в системе обществознания как «интегративную науку о закономерностях формирования сознания и поведения человека, соответствующих социальной памяти данного общества» [168]. Происходит становление новой парадигмы педагогики, ориентируемой на понимание естественной гуманистической природы образовательной деятельности, на общечеловеческие ценности и идеалы. В контексте новой парадигмы педагогики в центр внимания попадают социальные отношения личности, и социализация рассматривается в органической взаимосвязи с развитием, воспитанием и самовоспитанием личности как субъекта социальных отношений. На новом теоретико-методологическом уровне складываются предпосылки для оформления отдельной отрасли педагогики – социальной педагогики.

К концу 1980-х гг. складываются предпосылки для появления ее нового современного вида. Советское общество в то время находилось в состоянии, позже названном «периодом застоя». Это состояние заставляло исследователей и практиков искать пути решения накапливающихся проблем в направлении совершен-

ствования социальной среды, советского макро- и микросоциума. В связи с тем, что в науке такая задача не могла быть поставлена по политико-идеологическим причинам, были предприняты попытки поиска решения проблем на смежных направлениях, в частности в направлении усиления и практической реализации социальной функции педагогики. Такое положение привело к преобладанию воспитательной проблематики в педагогической науке, к появлению в теории воспитания социально-педагогической тематики с явно выраженным уклоном в «социальное воспитание».

В этот период, по сути, социально-педагогическая деятельность была «распылена» среди специалистов других профессий (учителей, врачей, партийных работников, медиков, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой работы и др.). Обобщение опыта такой экспериментальной и эмпирической работы, осмысление его с научных позиций приводило к появлению научных работ по социально-педагогической проблематике. Иными словами, шла работа по поиску путей решения социальных проблем общества педагогическими средствами как в условиях собственно образовательно-воспитательных систем, так и в непедагогических институтах социума. По данным банка диссертационных исследований в период с 1970 по 1988 год включительно (19 лет) было защищено 39 диссертаций, из них 22 – на соискание ученой степени доктора педагогических наук [169]. Знакомство с основными выводами диссертационных исследований показало, что в них, в целом верно, были определены теоретические положения, которые впоследствии стали играть роль методологических (прежде всего мировоззренческих) основ для дальнейших исследований и организации практической деятельности на последующих этапах развития социальной педагогики.

Кроме того, именно осознанные и обобщенные результаты кропотливой работы (диссертационные работы, монографии, научные статьи, материалы конференций и т.п.) создали тот фундамент, на базе которого начался процесс профессионализации со-

циально-педагогической деятельности на последующих этапах развития. Именно созданный научный фундамент был положен в основу деятельности организаторов социальной педагогики как науки и ее образовательного комплекса, начиная с 1989 года.

### **14.3. Вопросы и задания**

1. Проанализируйте трансформацию, произошедшую с теорией и практикой социального воспитания после революции 1917 г. в России.

2. Взаимодействие как основа социального воспитания в концепции М.В. Крупениной и В.Н. Шульгина.

3. Выделите основные направления социально-педагогической деятельности в советский период (защита детей, организация досуга, усвоение социального опыта).

### **14.4. Темы для сообщений**

- Педология: ее социально-педагогический потенциал.
- Борьба с детской беспризорностью как практика социальной педагогики.
- Трудовая школа как форма социального воспитания.
- Цели и задачи социального воспитания в детском движении.
- Идеи С.Т. Шацкого в новых условиях.
- Социально-педагогический эксперимент А.С. Макаренко.

### **14.5. Литература**

#### **Основная**

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

2. *Бочарова, В.Г.* Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – SvR – Аргус, 1994.

3. *Василькова, Ю.В.* Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., Академия, 1999.

4. *Никитин, В.А.* Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М., 1999.

5. *Никитина, Л.Е.* Социальная педагогика / Л.Е. Никитина. – М.: Академический проект, 2003.

6. *Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев.* – М.: Изд. Центр «Академия», 2003.

#### Дополнительная

1. *Алиева, Л.В.* Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002.

2. *Бадя, Л.В.* Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994.

3. *Басов, Н.Ф.* Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России (начало XX в. – 90-е гг.) / Н.Ф. Басов. – М., 1997.

4. *Голованова, Н.Ф.* Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004

5. *Кудинов, В.А.* Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб., 2000.

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

7. *Малинин, Г.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1993.

8. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.).* – М., 1989.

9. *Ривес, С.М.* Опыт коммунистического воспитания. От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции / С.М. Ривес, Н.М. Шульман. – М., 1924.

10. *Фрадкин, Ф.А.* Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. – М., 1995.

## Т Е М А 15

### Современное развитие социальной педагогики

#### 15.1. Программа

*Изменение педагогической парадигмы, трактовка социальности в постиндустриальном обществе как условие изменения социально-педагогической стратегии. Сближение социальной педагогики и социальной работы. Особенности развития социальной педагогики в Германии и других европейских странах. Новейшее развитие социальной педагогики в России: этапы, задачи будущего развития, проблемы и условия их решений.*

**Основные понятия:** социальная работа, индустриальное общество, постиндустриальное общество, парадигма науки, социокультурная анимация, методология.

#### 15.2. Рекомендации

*При знакомстве с материалом важно попытаться увидеть общее и различное в развитии отечественной и зарубежной социальной педагогики в настоящих условиях.*

**Социальная педагогика в постиндустриальном обществе.** Развитие социальной педагогики в современных условиях определяется, как и ранее, характером развития общественных отношений, уровнем научной рефлексии, тенденциями образования в целом. С одной стороны, индустриальное общество конца XIX – середины XX в., несшее в себе тенденцию к унификации социальных связей и отношений, нацеливало образование на воспроизводство человека как детали огромной общественной машины. С другой – нарастающий кризис индустриальной цивилизации, выражающийся, в частности, в зримой дегуманизации жизни и культуры, усиливающимся отчуждении личности, с небывалой доселе силой ставил в повестку дня вопрос о полноценном духовном развитии человека, ориентировал образование на преодоление традиционных для Запада гипертрофированных рационализма, прагма-

тизма, индивидуализма. В этих условиях актуализировалось стремление обеспечить формирование целостной личности, способной к самопознанию, саморазвитию, самореализации.

Педагогический поиск на Западе в первой половине XX в. все более активизировался именно в последнем направлении (за исключением государств с тоталитарными режимами, где абсолютно преобладала, как правило, прямо противоположная тенденция). В середине XX века уже был вполне осознан переходный характер того типа социальности, который несло индустриальное общество. В 1960-х гг. Питирим Сорокин писал: «В XX столетии западный мир вступил в длительный переходный период, двигаясь навстречу новой господствующей форме сознания, культуры, новым системам ценностей и формам социальной организации» [170]. Этим новым типом социальности стало постиндустриальное (информационное) общество. Само понятие «постиндустриальное общество», появившееся в США в 1950 – 1960-е гг. (Д. Рисман, Д. Белл), связывалось с рационалистической трактовкой линейного прогресса, экономического роста, осуществлявшегося на основе технического прогресса и увеличивающегося свободного времени. С конца 1960-х гг. это понятие стало делать упор на центральную роль теоретического знания, являющегося осью, вокруг которой выстраивались новые технологии, экономический рост и новая стратификация общества. 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). «Постиндустриализация, – пишет В.А. Красильщиков, – связана с индивидуализацией процесса труда и превращением его, во всяком случае для заметной части общества, в средство самореализации, а также с гуманизацией и демократизацией, пусть противоречивой и неровной, всех сторон общественной жизни... Становление постиндустриального общества, по существу, означает, как говорил Г.Маркузе, конец утопии.

Идея освобождения человека от власти экономической целесообразности, отчуждающего труда, от необходимости зарабатывать хлеб в поте лица, называвшаяся ранее утопической, ныне на деле начинает осуществляться в наиболее развитых странах. Конечно, пока мы наблюдаем лишь тенденцию к концу утопии... Одна из главных тенденций нынешнего развития общества состоит в том, что именно производство человека становится (хотя еще не стало!) основной сферой его жизнедеятельности: наука, образование, здравоохранение, рекреационный сектор и т.д. по числу занятых в них и доли расходов на них в бюджете и ВВП растут быстрее, чем другие сферы») [171].

В условиях становления постиндустриального общества происходит переход ведущей роли от материально-вещественных элементов производства к духовно-идеальным, от овеществленного труда к живому. Происходит движение от единообразия, стандартизации и унификации производства и социального бытия к развитию многообразия всех форм общественной жизни. «Мерой всех социальных вещей», основополагающим условием производства и воспроизводства общественной целостности становятся развитие и обогащение человеческого интеллекта, творческой энергии, духовно-нравственных сил. На смену социально-ролевого способа индивидуальной человеческой жизнедеятельности (традиционной для индустриального общества и подчиняющего личность функциональным императивам общественных структур) приходит новый, более адекватный самой природе человека. Человек из «винтика» социальной машины, «деперсонализированного агента социально-институциональных действий» превращается в реального субъекта своей жизни, преодолевающего отчуждение собственной сущности. Социокультурная самоидентификация личности происходит в условиях отрыва человека от традиционных социальных групповых структур, которые начинают разрушаться; происходит возрастание ощущения личной свободы, что дополняется возможностью выбора самых

различных видов деятельности. Зависимость личности от ее социокультурной среды не просто ослабевает, а приобретает обратную тенденцию – социальные структуры начинают все больше зависеть от состояния духовного мира личности, от процессов, протекающих в ее сознании. Человек становится подлинно общественной ценностью, а основная функция социума направлена на создание условий для свободного развития независимой творческой личности, обладающей выраженной индивидуальностью и живущей содержательной, счастливой жизнью.

Постиндустриальный тип социальности, начиная с 1960-х гг., способствовал появлению в массовом педагогическом сознании новых проблем, отражающих реальные противоречия и потребности воспитательно-образовательной практики. Анализируя их, В.М. Розин пишет, что изменения в культуре были столь серьезны, а общественные преобразования и «метаморфозы» столь существенны, что возникли условия для формирования новой культурной коммуникации (нового видения и понимания проблем и задач, других отношений между людьми и социальными институтами). В частности, постепенно стали отходить на второй план идеи дисциплины, управления, организации культуры специалиста; на первый же план выходили идеи сосуществования, понимания чужой точки зрения, диалога сотрудничества, совместного действия, уважения личности и ее прав. «Деятельность новой системы воспитания и образования, – пишет П. Лангран, – приведет к тому, что постепенно сформируется человек нового типа, соответствующий духовному и социальному прогрессу общества; Такой человек будет меньше заботиться о том, чтобы вооружиться набором готовых ответов на все случаи жизни, но не станет судить о широте своих познаний по количеству точных ответов, которые он может дать. Это будет, прежде всего, человек ищущий» [172].

В современных условиях постиндустриального общества, – отмечает Г.Б. Корнетов, – происходит перемещение устремлен-

ности педагогического идеала от социально ориентированной (конструирование человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) цели воспитания и образования к индивидуально ориентированной (конструирование человека для самого себя и только опосредованно для общества). При этом происходит перенос акцента с подготовки к служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанный 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.

Все вышесказанное не могло не повлиять на процессы развития социально-педагогической теории и практики, учитывая также, что само понятие социальной педагогики после Второй мировой войны оказалось в какой-то мере дискредитировано. Для официальной советской педагогики социальное воспитание было синонимом либо «коммунистического воспитания» (А.В. Луначарский), либо борьбы с детской беспризорностью («соцвосы», которые создавались на местах при исполнительной власти, должны были решать именно эти задачи). Немецкая социальная педагогика тоже оказалась под влиянием социального заказа Веймарской республики и идей национал-социализма.

Как самостоятельная сфера деятельности и теория социальная педагогика развивается, пожалуй, только в Германии и с 1990-х гг. в России. Во всем остальном западном мире ее развитие оказалось под влиянием социальной работы, социальная педагогика стала ее отраслью как «социальная работа в образовании», «социальная работа с молодежью» и т.д. Социальная педагогика – составная часть педагогики, но, по утверждению В. Лоренца, является наиболее сильной и влиятельной альтерна-

тивной индивидуальной социальной работе. Около половины немецких социальных работников имеют профессию социальных педагогов, во Франции и Италии в пропорциональном отношении большинство специалистов имеют квалификации организаторов детского досуга и воспитателей. Специалистов-педагогов больше, чем дипломированных социальных работников. В ряде стран Европы (Испании, Нидерландах, Норвегии, Швеции) существуют оба понятия — «социальная работа» и «социальная педагогика», в то время как в других странах, например в США и Канаде, используется лишь понятие «социальная работа».

**Особенности развития социальной педагогики за рубежом.** Стоит учитывать также и то, что и в Германии, говоря о социальных педагогах, часто подразумевают социальных работников. Это связано с развитием рынка труда, когда занятого в сфере социальных услуг – независимо от образования – называют социальным работником (или социальным педагогом). Говоря о задачах в области социальных услуг, необходимо отметить, что до настоящего времени не удалось дать четкой и единой классификации работающих в ней с учетом их сфер специализации. Суммируя сказанное, можно отметить, что в настоящее время ни с точки зрения профессиональной деятельности, ни с теоретической не представляется возможным говорить о разграничении между социальной работой и социальной педагогикой. Они часто используются как синонимы: в письменной речи, как правило, допускается параллельное обозначение (через косой штрих) – *социальная работа / социальная педагогика* – или используется термин «социальная работа» как объединяющий понятия обеих сфер деятельности. Под социальной работой понимается сегодня совокупная деятельность различных социальных служб и социальных профессий.

В 1990 г. произошло объединение Германии и сразу же возрос спрос на социально-педагогические профессии. Число специалистов в этой области увеличилось до 1 миллиона. Количество социальных педагогов и социальных работников равно количеству

учителей всех общеобразовательных школ (с первого по двенадцатый класс). Кроме того, в этой сфере заняты миллионы людей, работающих на добровольных и общественных началах, организующих работу в так называемых группах самопомощи и частных благотворительных обществах. И если до недавнего времени социально-педагогическая деятельность воспринималась как внешкольная работа, а соответствующее образование как общественно-политическое, то по новым требованиям помощь должна осуществляться следующим образом: клиент, нуждающийся в помощи, не должен целиком и полностью зависеть от постороннего вмешательства, а должен уметь помочь самому себе, используя консультативную помощь специалистов. Очень четко данный смысл отражен в китайской пословице: «Подарив голодному рыбу, Вы поможете ему только один раз, а научив его рыбачить, Вы обеспечите его на всю жизнь».

Педагогическая наука занимает прочное место в университетской системе большинства европейских стран, например Франции. В специальном циркуляре 1971 г. Министерства национального образования Франции подчеркивалось, что школа должна направлять умственное развитие ребенка на осознание им своей взаимосвязи со средой. В докладе группы ученых «Исследование в области воспитания и социализации ребенка» отмечалось, что решение воспитательных проблем в современной Франции должно стать первоочередной задачей страны и что необходимо объединить и активизировать воспитательные силы вокруг общего национального проекта воспитания. В соответствии с этими установками важное место приобретает проблема педагогической и социокультурной анимации. Термин «аниматор» был введен для характеристики организаторов деятельности детей в свободное время после уроков (фр. animateur – вдохновитель, руководитель, побуждающий к какой-либо деятельности).

Понятие социально-культурной анимации появилось впервые в послевоенные годы именно в этой стране. Воспитательные

инициативы за пределами школы и в широких сферах социальной работы пережили возрождение в конце 1960-х гг., наряду с другими социальными движениями. Одной из причин развития концепции анимации была вновь доказанная важность «общедоступного воспитания» как возможного ответа на причиняемое обществом беспокойство по причине уменьшения общественной активности как в городских, так и в сельских общинах. Другая причина появления анимации заключается в социальных волнениях, связанных с пессимистическими результатами социологических исследований человеческой деятельности, которые вызвали возрождение интереса к социальному действию, демократическим процессам и участию в общественной жизни.

По мнению французских педагогов, в частности Р. Торайя, педагогическая анимация охватывает не только внешкольную и внеурочную деятельность, но активно внедряется в учебно-воспитательный процесс. Анимация находится в тесном взаимодействии с воспитанием в самом широком смысле, поскольку речь идет о всеобъемлющем воспитании, имеющем своей целью всестороннее развитие личности не только в рамках школы, но и на протяжении всей жизни. Деятельность аниматоров строится по двум направлениям: первое имеет общий характер, а второе – специализированный и технический. К первому относятся: ответственные работники профсоюзов, ассоциаций, движений; работники общественно-воспитательных учреждений (библиотек, музеев и т.д.). Ко второму – вожатые детских лагерей, тренеры спортивных клубов, руководители художественной самодеятельности, технических клубов и т.д. Анимация широко распространена в работе с молодежью – в домах, клубах молодежи, различных детских и юношеских организациях, общинных центрах, досуговых заведениях и т.п. Широкое распространение получили дома культуры молодежи, где молодежь выбирает занятия по интересам, где представлены различные виды культуры и искусства. Популярными являются центры каникул и досуга, обеспечи-

вающие полноценный отдых и воспитание учащихся в свободное время. Их основная цель – физическое, нравственное и эстетическое развитие ребенка, В этих же центрах готовят и аниматоров, преподавателей – организаторов досуга молодежи.

В последние годы получили развитие и иного типа учреждения для анимации. К ним относятся различные культурные центры, которые, в отличие от традиционных, основное внимание уделяют «повседневной культуре». Такие учреждения служат для проведения культурного отдыха и развлечения всех слоев населения независимо от возраста. Новой формой является и работа в жилых кварталах. Она нацелена на улучшение жизненных условий в определенном жилом пространстве. В первую очередь создание возможностей для времяпровождения, встречи людей для общения. Новые центры социально-культурной анимации создаются и на предприятиях, особенно в сфере обслуживания широких кругов населения. Успешно используются различные формы социокультурной анимации в сфере туризма, спорта, в медицине (особенно в плане профилактики), а также в общественно-политических организациях и группах.

Социальные педагоги в Дании, Нидерландах, Норвегии и других странах играют важную роль в социальной защите детей и молодежи, обеспечении необходимых для них услуг. В Западной Европе более широко распространены идеи социальной педагогики в воспитании, нежели в США, Великобритании, Ирландии, где социальная работа не включает «работу с молодежью и общиной» (С. Луатрон) и приоритет отдан терапевтическим подходам в практике социальной помощи. В Бельгии, а также в той части Западной Европы, где говорят на нидерландском языке, используется термин «ортопедагогика», близкий к понятиям «социальная педагогика» и «специальная педагогика». (Б. Бильбет уточняет: во-первых, ... ортопедагогика является частью педагогики, а значит, по своей сути ортопедагогическая работа всегда связана с собственно педагогической деятельностью; во-вторых,

приставка «орто» (от греч. *orthos* – прямой, правильный) означает, что в тех случаях, когда обычный, «нормальный» педагогический подход оказывается недейственным, мы вынуждены применить его иначе, «правильно» [173].)

В Канаде не существует понятия «социальная педагогика», используется лишь понятие «социальная работа». Но в компетенцию некоторых канадских социальных работников входит осуществление социально-педагогической деятельности, которая по сфере применения, содержанию, формам и методам напоминает работу, осуществляемую социальными педагогами стран Западной Европы. Канадская система социальной работы продолжает оставаться на сегодняшний день под сильным влиянием положений идеи милосердия, получившей распространение во Франции.

В центре сегодняшней политики находятся концепции интеграции задач социальной педагогики и социальной работы. В высших профессиональных школах наблюдается тенденция развития собственной научной базы в области социальной работы. Социальная педагогика и социальная работа как наука должна изучать деятельность социальных учреждений, которые оказывают материальную помощь нуждающимся, занимаются восстановлением и возвращением людей к нормальной жизни, мобилизацией их собственных сил и личных ресурсов, учат их пользоваться законами в социальной сфере и услугами социальных учреждений.

**Возрождение социально-педагогического направления в России.** История нового рождения социальной педагогики в России начинается во второй половине 1980-х годов, когда многим деятелям педагогической науки, практики, управления образованием стало понятно, что бурные процессы смены общественно-политической и экономической системы в России приведут к разложению образовательной системы, полностью зависящей от государственного финансирования, опирающейся в своей практической деятельности на предметные методики и теорию коммунистического воспитания, с номенклатурой педагогических

должностей, не обеспечивающей всех потребностей воспитания и образования, особенно в части социально-педагогических проблем. За годы советского государственного патернализма в значительной мере деградировала семья как институт социализации, школа объективно не могла в полной мере компенсировать семейные пробелы в воспитании, деятельность служб опеки и попечительства носила преимущественно репрессивный характер. Появлялось все больше детей, проблемы которых не вписывались в круг функций образовательных учреждений, а педагогические работники не были подготовлены к их решению.

В педагогической науке активизируются исследования, посвященные проблемам социализации:

- взаимосвязь стихийных воздействий среды и организованных средствами образования (О. С. Газман, В. А. Караковский, Т. Н. Мальковская, Л. И. Новикова);
- влияние факторов, институтов и агентов социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик);
- освоение воспитанниками норм, ценностей, установок общества (Б.П. Битинас, Л.П. Буюева, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова);
- творческая самореализация личности в социуме (Е.В. Бондаревская, В.И. Слободчиков).

Серьезная теоретическая и экспериментальная проработка этих аспектов, без сомнения, обогащала педагогику в целом, способствовала формированию теоретико-методологических основ обновленной социальной педагогики.

Идея разработки, научного и методического обоснования новой педагогической должности, призванной решать проблемы детей за пределами собственно учебных занятий, вызрела в Управлении внешкольного воспитания Министерства просвещения СССР. Задача научно-методической разработки новой должности – социального педагога – была поставлена перед Временным научно-исследовательским коллективом – ВНИК «Школа-микрорайон» – в 1989 – 1991 гг. ВНИК был создан совместно Го-

сударственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР на основе лаборатории воспитательной работы по месту жительства. Руководителем ВНИКа была назначена В.Г. Бочарова. За три года работы ВНИКа на его экспериментальных площадках был развернут социально-педагогический эксперимент, одним из направлений которого была отработка параметров новой профессии. В 1991 году система образования получила «своего» социального работника не только по содержанию деятельности, но и по названию. Это было важно, так как наличие в наименовании должности слова «педагог» позволило сразу же решить проблему педагогических льгот для новой профессии. Нужен был не учитель с базовым образованием предметника, а педагог широкого профиля с основами юридических, медицинских, психологических знаний. Должность социального педагога успели ввести только в систему образования, хотя по стратегическим замыслам это должна была быть педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям ведомственной, типовой и видовой (учрежденческой) модификации на основе единой квалификационной характеристики, поэтому предполагалось постепенно «продвигать» ее в систему социального обеспечения, культуры, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства и другие ведомства, причем не только в ведомства социальной сферы, но везде, где требуются профессии типа «человек – человек». В настоящее время должность социального педагога имеется в системе образования, социальной защиты, органов по делам молодежи, в отдельных случаях – в учреждениях здравоохранения, на производстве, в системе внутренних дел, культуры, социальной защиты, хотя это, скорее, все же исключения, а не правило.

Научный коллектив ВНИКа «Школа–микрорайон» в 1992 году составил основной костяк Центра социальной педагогики Российской академии образования, затем Института педагогики социальной работы РАО. Переименование отражало борьбу двух

тенденций: *первая* – разработку фундаментальных и прикладных аспектов социальной педагогики как отрасли общей педагогики, претендующей на роль базовой науки для всей социальной практики; и *вторая* – распространение и укрепление западных концепций, опыта, моделей и технологий социальной работы, в том числе и в сфере работы с детьми и молодежью (педагогика социальной работы).

И.А. Липский, Л.Е. Никитина анализируют содержание основных этапов развития новейшей отечественной социальной педагогики [174].

I период (рубеж 80 – 90-х гг. XX века) – период эмпирического развития социальной педагогики;

II период (1989 – 1992) – период научно-эмпирического развития социальной педагогики.

III период (1993 – 2001) – период научно-теоретического обоснования социальной педагогики.

IV период (с 2002 по настоящее время) – период профессионализации.

Исследователи, анализируя международный опыт, учитывая особенности отечественного развития, высказывают ряд стратегических положений – проблем, определяющих дальнейшее развитие социальной педагогики в России. Это, во-первых, задача сохранения (наряду с развитием) того социально-педагогического знания, которое возникло на предыдущих этапах развития социально-педагогической практики и науки. Несмотря на ряд теоретических разногласий между различными научными школами, это знание составляет основу, фундамент, имеющий абсолютную ценность. Во-вторых, очевиден «выход» социально-педагогического знания за пределы только педагогического знания. Социальная педагогика имеет потенциал самостоятельной межпредметной дисциплины, изучающей пути гармонизации человека и общества. В-третьих, в социальной педагогике усилится проблема специализации кадров, и можно предположить, что накоплен-

ное знание о социально-педагогической практике позволит выйти на новый уровень их взаимоотношений. Этот уровень определяется тем, что результаты теоретических исследований начинают и будут «вести» за собой социально-педагогическую практику.

Таким образом, несмотря на сложные условия возникновения и становления, непрекращающиеся научные споры и разногласия между представителями различных школ, разные мировоззренческие основы формирования, социальная педагогика продолжает развиваться. Она выступает как относительно самостоятельная научная дисциплина, возникшая в рамках педагогической науки, все более приобретающая характер междисциплинарной науки и отражающая специфическую часть социально-педагогической практики. Вступив в новый период развития, социальная педагогика будет приобретать новые черты и как образовательный комплекс, который подготовит социальных педагогов — представителей корпуса специалистов социальной сферы.

Вместе с тем нельзя не видеть весьма противоречивый характер воздействий на развитие социальной педагогики. С одной стороны, расширение функциональной значимости социальной сферы, рост числа людей, занятых в различных ее секторах, объективная потребность самого социума в облагораживании, «очеловечивании» предполагают расширение спектра и углубление воздействий социальной педагогики на все институты социума. С другой – субъективный (человеческий) фактор, имеющий не меньшее влияние на развитие социума, а следовательно, и той его части, которая связана с социально-педагогической практикой, вольно или невольно изменяет условия развития социальной педагогики.

Не может не тревожить ситуация с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по специальности «социальная педагогика», что сказывается и долгие годы будет сказываться на социально-педагогической практике в связи с подготовкой специалистов в рамках этих стан-

дартов. Наблюдается настойчивое стремление ограничить потенциал социальной педагогики с институциональной (только образовательные учреждения) и объектной (дети, имеющие социальные проблемы в развитии) стороны. Процесс распространения социально-педагогической деятельности в разные секторы социальной сферы и другие сферы жизнедеятельности общества затруднен. Специалисты отмечают падение престижа социальной педагогики в целом и профессии социального педагога в частности.

Для разрешения этих противоречий и дальнейшего развития социальной педагогики необходима реализация трех основных условий [175]. Первое условие — учет, скрупулезный анализ, систематизация, классификация, группирование и описание в различных формах социально-педагогического знания, которое накоплено за последние годы. Второе условие – поиск компромиссов в принципиальных различиях между позициями ведущих специалистов в области социальной педагогики. Отстаивание только одной, корпоративной точки зрения той или иной научной школы ведет к монополизации научного знания, что приводит к деформациям в науке. Третье условие – профессионализация социальной сферы, всех ее секторов, в том числе на управленческом уровне. Подготовка социальных работников и социальных педагогов часто строится, исходя из сегодняшнего понимания проблем социума, в то время как нынешним студентам предстоит работать в условиях завтрашнего дня. Это противоречие разрешается путем интеграции усилий различных специалистов в области прогнозирования, для чего требуется профессиональный подход к решению задач настоящего и будущего. Таким образом, развитие социальной педагогики требует профессионализма в деятельности каждого, имеющего к ней отношение.

### **15.3. Вопросы и задания**

1. Обоснуйте наиболее целесообразную систему социальной педагогики или социальной работы.
2. Предположите перспективы развития социальной педагогики – социальной работы у нас в стране и за рубежом.
3. Попробуйте обосновать или опровергнуть своевременность, возможность и необходимость развития на современном этапе системы социально-педагогических служб.

### **15.4. Темы для сообщений**

1. Используя литературу, подготовить сообщение о специфике социальной педагогики в одной из зарубежных стран по плану:
  - нормативно-правовой статус;
  - цели и задачи социально-педагогической деятельности;
  - сферы социально-педагогической практики;
  - подготовка специалиста;
  - отношения с социальной работой.
2. Педагогическая анимация как направление современной социальной педагогики.
3. Современный скаутизм в России и за рубежом: социально-педагогические смыслы.
4. Социальная направленность современного детского движения.
5. Современные концепции социализации и их значение для развития социальной педагогики.

### **15.5. Литература**

#### **Основная**

1. *Горячев, М.Д.* Социальная педагогика и социальная работа за рубежом / М.Д. Горячев. – Самара, 1998.
2. *Джурицкий, А.Н.* Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М., 2003.
3. *Козлов, А.А.* Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / А.А. Козлов – М., 1998.

4. *Липский, И.А.* Социальная педагогика: методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

5. *Мудрик, А.В.* Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004 г.

6. *Мустаева, Ф.А.* Социальная педагогика: учебник для вузов / Ф.А. Мустаева. – М.: Академ. Проект; Екатеринбург, 2003.

7. *Мюллер, К.-В.* Социальная педагогика и социальная работа как две родственные сферы деятельности в историческом опыте Германии // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы международ. научно-практич. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.

8. *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 / Под общей ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – С. 79 – 110.

9. *Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США* / Под ред. И.А. Зимней. – М., 1992.

10. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт; в 2 т.* / Под ред. Т.Ф. Яркиной и В.Г. Бочаровой. – М.:Тула, 1993.

#### Дополнительная

1. *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике* / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001.

2. *Барнз, Д.Г.* Социальная работа с семьями в Англии / Д.Г. Барнз. – М., 1993.

3. *Бернлер, Г.* Теория социально-психологической работы / Г. Бернлер, Л. Юнссон. – М., 1992.

4. *Бильбет, Б.* Ортопедические воззрения во фламандском сообществе / Б. Бильбет // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3.– Екатеринбург, 1998. – С. 219.

5. *Доэл, М.* Практика социальной работы / М. Доэл, С. Шадлоу. – М.: Аспект - Пресс, 1995.

6. *Подготовка* социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы международ. научно-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Социальная педагогика: курс лекций* / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
2. *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике* / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001.
3. *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 международной научно-практ. конференции (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 11 – 21.
4. *Блонский, П.П. Курс педагогики. (Введение в воспитание ребенка)* / П.П. Блонский. – М.: Т-во «Задруга», 1916. – С. 88.
5. *Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. *Соколов, П. История педагогических систем* / П.П. Соколов. – СПб, 1913. – С. 15.
7. *Никитина, Л.Е. Социальная педагогика: учебное пособие для вузов* / Л.Е. Никитина. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 175.
8. *Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000 – С. 39.
9. *Социальная педагогика: курс лекций* / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С. 82.
10. *Бочарова, В.Г. Педагогика социальной среды* / В.Г. Бочарова. – SvR-Аргус, 1992.

11. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
12. *Барт, П.* История социально-педагогической идеи / П. Барт. – Госиздат Украины, 1923. – С. 5.
13. *См. напр.: Гомаюнов, С.* От истории синергетики к синергетике истории // *Общественные науки и современность.* – 1994. – № 2. – С. 99–106; *Волновые процессы в общественном развитии / В.В. Василькова, И.П. Яковлев, И.Н. Брагин. и др.* – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1992.
14. *Панфилова, Т.В.* Формационный и «цивилизационный» подходы: возможности и ограниченность / Т.В. Панфилова // *Общественные науки и современность.* – 1993. – № 6. – С. 87.
15. *Новикова, Л.И.* Цивилизация как идея, как объяснительный принцип исторического процесса / Л.И. Новикова // *Цивилизации.* – М.: Наука, 1991. – Вып. 1. – С. 20.
16. *Барг, М.А.* Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки / М.А. Барг // *Цивилизации.* – Вып. 2. – М.: Наука, 1993. – С. 15.
17. *Корнетов, Г.Б.* Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994.
18. *Корнетов, Г.Б.* См. указ. соч.
19. *Мелетинский, Е.М.* Поэтика мифа / Е.М. Мелетинский. – М., 1976. – С. 164 – 165.
20. *Кон, И.С.* «Я» как историко-культурный феномен / И.С. Кон // *Социологическая психология.* – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – С. 233 – 253.
21. *Цит. по: Блонский, П.П.* Курс педагогики. (Введение в воспитание ребенка) // *Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений /*

сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 34.

22. *Аристотель*. Политика: собр. соч.: в 4 т. – Т. 4. – М., 1983. – С. 628.

23. *Барт, П.* См. указ. соч. – С. 10.

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

25. *Андреева, И.Н.* Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М., 2000.

26. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003.

27. *Корнетов, Г.Б.* См. указ. соч. – С. 123.

28. *Цит. по: Кузьмин К.В.* История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века. / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002.

29. *Лосев, А.Ф.* Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1988 – С. 256.

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

31. *Андреева, И.Н.* См. указ. соч.

32. *Кампанелла, Фома.* Город Солнца / Фома Кампанелла. – М.; Л., 1934. – С. 52.

33. *Цит. по: Сеницкий, Л.Д.* Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев – М., 2003. – С. 82.

34. *Сеницкий, Л.Д.* См. указ. соч.

35. *Карсавин, Л.П.* Культура средних веков / Л.П. Карсавин. – Киев, 1995.

36. *Корнетов, Г.Б.* См. указ. соч.

37. *Лосский, Н.* Характер русского народа: в 2 кн. – Кн. 1 / Н. Лосский. – М., 1990.
38. *Бердяев, Н.* Философия неравенства / Н. Бердяев.
39. *Бердяев, Н.* Философия творчества, культуры и искусства / Н. Бердяев. – М., 1994. – С. 528 – 529.
40. *Кавелин, К.* Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории, культуры / К. Кавелин. – М.: Правда, 1989. – С. 95.
41. *Франк, С.* Духовные основы общества / С. Франк. – М.: Республика. – С. 488.
42. *Новикова, Л.И.* Цельность живого знания. О своеобразии русской философской мысли // *Общественные науки и современность.* – 1992. – № 1. – С. 179.
43. *Василькова, Ю.В.* Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М.: Педагогика, 1989.
44. *Каптерев, П.Ф.* История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг.: Земля, 1915. – С. VII.
45. *Шнеман, А.* Исторический путь православия / А. Шнеман. – М., 1995. – С. 345.
46. *Карамзин, Н.М.* История государства Российского. Репринтное воспр. издания 1842 – 1844 гг. в трёх книгах с приложением. Книга I / Н.М. Карамзин. – М.: Книга, 1988. – С. 137.
47. *Герье, В.И.* Записка об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки / В.И. Герье. – СПб, 1897. – С. 2.
48. *Бадя, Л.* Исторический путь социальной работы в России / Л. Бадя. – М., 1994.
49. *Кузьмин, К.В.* История социальной работы за рубежом и в России с древности до начала XX века / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический проект; Екатеринбург, 2002. – С. 278.
50. *Монтескье, Ш.* О духе законов / Ш. Монтескье // *Избранные произведения.* – М., 1955. – С. 187.

51. *Монтескье, Ш.* См. указ. соч. – С. 190.
52. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003.
53. *Коменский, Я.* Великая дидактика. *Цит. по: Жуйкова Л.П.* Практикум по социальной педагогике: учеб. пособие. – Новосибирск; Изд-во ГЦРО, 2002. – С. 52.
54. *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003. – С. 117.
55. *Руссо, Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед.соч.: в 2 т.. – СПб., 1993. – С. 25.
56. *Соколов, П.А.* История педагогических систем. *Цит по: Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Мардахаев.* – М., 2003. – С. 5.
57. *Кант, И.* О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 454.
58. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С. 8.
59. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С. 9.
60. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С. 12.
61. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С. 10.
62. *Песталоцци, И.Г.* Письма г-на Петалоцци г-ну Н.Э.Ч. о воспитании сельской молодежи / И.Г. Песталоцци // Избр. пед.соч.: в 2 т. – М., 1981. – Т. 2. – С. 250.
63. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С.12.
64. *Песталоцци, И.Г.* Письмо другу о пребывании в Станце. / И.Г. Песталоцци // История социальной педагогики: хрестоматия - учебник / под ред. М.А. Галагузовой – М., 2001.
65. *Синицкий, Л.А.* См. указ. соч. – С.90.
66. *Соколов, П.А.* См. указ. соч. – С. 60.
67. *Синицкий, Л.А.* См. указ. соч. – С. 93.

68. *Цит по: Кузьмин, К.В., Сутырин, Б.А.* См. указ. соч. – С. 244.
69. Там же – С. 247.
70. Там же – С. 249.
71. Там же – С. 347.
72. Там же – С. 344.
73. Там же – С. 345.
74. *Корнетов, Г.Б.* См. указ. соч. – С. 194.
75. *Беляков, В.В.* Сиротские детские учреждения России / В.В. Беляков. – М., 1993. – С. 10 – 11.
76. *Ключевский, В.О.* Два воспитания / В.О. Ключевский // Собр. соч.: в 9 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. IX. – С. 5 – 28.
77. *Красуский, В.* Краткий исторический очерк императорского Московского Воспитательного дома / В. Красуский. – М., 1878. – С. 21.
78. *Киреевский, И.В.* Записка о направлениях и методах первоначального образования народа и России // Критика и эстетика / И.В. Киреевский. – М., 1979. – С. 392.
79. *Франк, С.Л.* Духовная основа общества / С.Л. Франк. – М., 1992. – С. 476.
80. *Хомяков, А.С.* Об общественном воспитании в России / А.С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987. – С. 502.
81. *Каптерев, П.Ф.* См. указ. соч. – С. 385.
82. *Пирогов, Н.И.* Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1981.
83. *Синицкий, Л.А.* – С. 102 – 103.
84. *Ушинский, К.Д.* О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – Т. 1. – М., 1953 – С. 130.
85. *Каптерев, П.Ф.* – Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М., 1913. – С. 22.

86. *Корф, Н.А.* Земский вопрос (о народном образовании) / Н.А. Корф. – СПб., 1867.
87. *Стоюнин, В.Я.* Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М.: Педагогика, 1991.
88. *Толстой, Л.Н.* Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989.
89. *Мудрик, А.В.* См. указ. соч.
90. *Очерки истории школы и педагогической мысли за рубежом: (эксперим. учеб. пособие) / под ред К. Г. Салимовой.* – М.: НИИОП, 1989. – Ч.2.: XVIII – XX вв. – С. 96.
91. *Бим-Бад, Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994.
92. *Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования.* – Свердловск, 1989.
93. *См. подроб. Просветова, Т.С.* Становление социальной педагогики России в начале XX века: предпосылки и факторы: монография / Т.С. Просветова. – Воронеж: Воронежский госуниверситет, 2002.
94. *Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой.* – М., 2000.
95. *Синицкий, Л.Д.* См. указ. соч. – С. 95.
96. *Андреева, И.Н.* См. указ. соч. – С. 12.
97. *Соколов П.А.* См. указ. соч.
98. *Наторп, П.* Культура народа и культура личности / П. Наторп. – СПб., 1912. – С. 185.
99. *Цит по: История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева.* – М.: Гардарики, 2003. – С. 187.
100. *Андреева, И.Н.* См. указ. соч. – С. 13.
101. *Наторп, П.* Социальная педагогика / П. Наторп. – СПб., 1911. – С. 76.
102. *Соколов, П.А.* См. указ. соч.

103. *Наторп, П.* См. указ. соч. – С. 267.
104. *Наторп, П.* Культура народа и культура личности / П. Наторп. – СПб. 1912. – С. 6.
105. *Соколов П.А.* См. указ соч. – С. 25.
106. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – С. 198.
107. *Дьюи, Дж.* Там же.
108. *Дьюи, Дж.* См указ. соч. – С. 43.
109. *Дьюи, Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. – М., Пг., 1923. – С. 35.
110. *Экспериментальные* учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М., 1989.
111. *Лифинцев, Д.В.* Теория и практика социальной работы в Соединенных Штатах Америки: монография / Д.В. Лифинцев. – Калининград, Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2004.
112. *Алиева, Л.В.* Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика / Л.В. Алиева. – М.: МАКС Пресс, 2002.
113. *Ермоленко, Г.* Скаутизм как движение. / Г. Ермоленко, О. Решетников. Народное образование. – 1999. – № 5. – С. 142 – 146.
114. *Барт, П* См. указ. соч.
115. *Соловьёва, Е.* Тип новой школы: доклад, читанный в Лиге народного образования / Е. Соловьёва. – СПб.: 1907. – С. 1.
116. *Михайлова, М.В.* Общественные педагогические и просветительские организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX в.) / М.В. Михайлова. – М.: Изд-во ИТПиМИО РАО. – 1993.
117. *Вентцель, К.Н.* Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К.Н. Вентцель. – М., 1915. – С. 12.
118. *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. 73.

119. *Егоров, С.Ф.* Теория образования в педагогике России начала XX века: ист.-пед. очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – С. 28.

120. *Каптерев, П.Ф.* Современные педагогические течения / П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – М., 1913. – С. 220.

121. *Каптерев, П.Ф.* См. указ. соч. – Пг.: Земля, 1915. – С. VIII.

122. *Вахтеров, В.П.* Избр. пед. соч. / В.П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – С. 345.

123. *Вахтеров, В.П.* Всенародное и внешкольное образование / В.П. Вахтеров. – М., 1917. – С. 72.

124. *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. – С. 25.

125. *Вишневская, Л.* Внешкольные занятия у нас и в Швеции // Русская школа. – 1911. – № 9. – С. 2.

126. *Герье, В.И.* О способах помощи безработным / В.И. Герье. – СПб.: 1898. – С. 3.

127. *Дриль, Д.А.* Тюрьма и принудительное воспитание // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 308.

128. *Зеньковский, В.В.* Русская педагогика в XX в. / В.В. Зеньковский. – Париж, 1960. – С. 15.

129. *Вентцель, К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей / К.Н. Вентцель. – М., 1910. – С. 50.

130. *Шацкий, С.Т.* Методические пути Первой опытной станции за 10 лет / С.Т. Шацкий // Пед. соч. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – С. 385.

131. *Шацкий, С.Т.* Изучение жизни и участие в ней / С.Т. Шацкий // Пед. соч. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 20.

132. *Михайлова, М.В.* См. указ. соч.

133. *Московский университет им. Шанявского* – М., 1914. – С. 14.
134. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв.* – М.: Педагогика, 1991. – С. 296 – 297.
135. *Медынский, Е.Н.* См. указ. соч. – С. 120.
136. *Народный дом. Социальная роль, организация и оборудование народного дома.* – Пг., 1918. – С. 220–225.
137. *Чарнолусский, В.И.* Справочная книга об учреждениях и заведениях детской помощи в г. Санкт-Петербурге / В.И. Чарнолусский. – СПб., 1906.
138. *Гришаков, Н.П.* Трудовая школа. Опыт новой школы в дореволюционной России / Н.П. Гришаков. – Орёл, 1923.
139. *Центральный Государственный исторический архив г. Москвы (ЦГИАМ), фонд 179, оп. 11, д. 139.*
140. *Бадя, Л.В.* См. указ. соч.
141. *Третьякова, А.* Детская площадка и ее воспитательное значение // *Свободное воспитание.* – 1907 – 1908. – № 4. – С. 61.
142. *Кудинов, В.А.* Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб., 2000.
143. *«Сетлемент».* Краткий очерк возникновения и трехлетней деятельности Московского Сетлемента с 1905 по 1908 г. – М., 1908. – С. 4.
144. *Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина.* – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
145. *Барт, П.* См. указ. соч. – С. 5.
146. *Актуальные проблемы социального воспитания / под ред. Т.Ф. Ярковой, В.Г. Бочаровой, В.Е. Львова.* – М.; Запорожье, 1990.
147. *Френэ, С.* Избр. пед. соч.: пер. с фр. / С. Френэ. – М., 1990.

148. *Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер; пер. с нем. Н. Хельд и О.Бурковой. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001.*

149. *Нимайер, К. Социальная педагогика как наука и профессия // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы: хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной педагогике / под общ. ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер; пер. с нем. Н. Хельд и О. Бурковой. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – С. 79 – 110.*

150. Цит. по: *История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – С. 223 – 224.*

151. Там же – С. 224.

152. Там же – С. 224.

153. *Мюллер, К.-В. Социальная педагогика и социальная работа как две родственные сферы деятельности в историческом опыте Германии // Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы междунаро. научно-практ. конф. (Москва, 2002). Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.*

154. *Бадя, Л.В.* См. указ. соч.

155. *Катионова, А.О.* Социальные и психолого-педагогические основы организации призрения детей в России в 20–30-е годы XX века: автореф. дис. ... на соиск. степени канд. пед. наук. – СПб., 2003.

156. *Кудинов, В.А.* См. указ. соч.

157. Цит. по: *Кудинов, В.А.* См. указ. соч. – С. 27.

158. Цит. по: *Кудинов, В.А.* Там же – С. 30.

159. *Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина: документы и материалы – М., 1974. – С. 18.*

160. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004.
161. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 146.
162. Луначарский, А.В. О социальном воспитании / А.В. Луначарский // О воспитании и образовании. – М., 1976.
163. Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
164. Крупенина, М.В. В борьбе за марксистскую педагогику / М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин. – М., 1929.
165. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. Там же. – С. 31.
166. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. – С. 96 – 97.
167. Никандров, Н.Д. Педагогика в системе обществознания // Советская педагогика. – 1988. – №6. – С. 46.
168. Липский, И.А. Социальная педагогика: методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
169. Сорокин, П.А. Основные черты русской нации в XX столетии / П.А. Сорокин // О России и русской философской культуре. – М., 1990. – С. 484.
170. Красильщиков, В.А. Модернизация России на пороге XXI века // Вопросы философии. – 1993. – № 7. – С. 51, 52.
171. Лангран, П. Пересмотр философии образования / П. Лангран // «Курьер ЮНЕСКО» за 30 лет. – М., 1990. – С. 114.
172. Бильбет, Б. Ортопедические воззрения во фламандском сообществе // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – С. 219.
173. См. подроб.: Липский, И.А. См. указ. соч.; Никитина, Л.Е. Социальная педагогика. – М.: Академический проект, 2003.
174. Липский, И.А. См. указ. соч.

## Список литературы

### Учебная литература

1. **Андреева, И.Н.** Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. **Бочарова, В.Г.** Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – SvR – Аргус, 1994.
3. **Василькова, Ю.В.** Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М., Академия, 1999.
4. **Жуйкова, Л.П.** Практикум по социальной педагогике: учеб. пособие / Л.П. Жуйкова. – Новосибирск; Изд-во ГЦРО, 2002.
5. **История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
6. **История** социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики): учебник / под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003.
7. **История** социальной педагогики: хрестоматия - учебник: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
8. **Козлов, А.А.** Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / А.А. Козлов. – М., 1998.
9. **Кузьмин, К.В.** История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
10. **Липский, И.А.** Социальная педагогика. Методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
11. **Мардахаев, Л.В.** Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2002.

12. **Малинин, Г.А** Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1993.
13. **Мудрик, А.В.** Социальная педагогика. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. В.А. Сластенина / А.В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
14. **Наторп, П.** Социальная педагогика: теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб., 1911.
15. **Никитин, В.А.** Начала социальной педагогики: учеб. пособие / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
16. **Никитина, Л.Е.** Социальная педагогика: учеб. пособ. для вузов / Л.Е. Никитина – М.: «Академический Проект», 2003.
17. **Отечественная социальная педагогика: хрестоматия:** учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
18. **Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — XX в.** / под ред. Э.Д. Днепров и др. – М.: Педагогика, 1991.
19. **Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961гг.).** – М., 1989.
20. **Ромм, Т.А.** Исторические очерки российской социальной работы / Т.А. Ромм, М.В. Ромм, И.А. Скалабан.– Новосибирск, 1999.
21. **Социальная педагогика: курс лекций** / под ред. М.А. Галагузовой. – М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
22. **Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений** / под ред. В.А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

#### *Рекомендуемая литература*

1. **Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы:** хрестоматия учебных текстов германских преподавателей и экспертов по социальной работе и социальной

педагогике / под общей ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001.

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

3. **Антология социальной работы:** в 3 т. / сост. М.В. Фирсов. – М., 1994 – 1995.

4. **Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.** – М., 1987.

5. **Антология педагогической мысли России XVIII.** – М., 1985.

6. **Бадя, Л.В.** Исторический опыт социальной работы в России / Л.В. Бадя. – М., 1994.

7. **Басов, Н.Ф.** Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России (начало XX в. – 90-е гг.): Монография / Н.Ф. Басов. – М., 1997.

8. **Барон, Р.** Обучение социальной работе и социальной педагогике в Федеративной Республике Германия / Р. Барон, Х-Й. Браунс, Д. Крамер. // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. – Вып. 5. – М., 1991.

9. **Барнз, Д.Г.** Социальная работа с семьями в Англии / Д.Г. Барнз. – М., 1993.

10. **Бернлер, Г.** Теория социально-психологической работы / Г. Бернлер, Л. Юннсон. – М., 1992.

11. **Барт, П.** История социально-педагогической идеи / П. Барт. – Госиздат Украины, 1923.

12. **Беляков, В.В.** Сиротские учреждения России / В.В. Беляков. – М., 1993.

13. **Беляева, Л.И.** Учреждения для несовершеннолетних правонарушителей в России / Л.И. Беляева. – Белгород, 1998.

14. **Бим-Бад, Б.М.** Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994.

15. **Василькова, Ю.В.** Социалисты - утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего / Ю.В. Василькова. – М.: Педагогика, 1989.
16. **Вебер, М.** Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер. // Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990.
17. **Вахтеров, В.П.** Всенародное и внешкольное образование / В.П. Вахтеров. – М., 1917.
18. **Вахтеров, В.П.** Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М., 1916.
19. **Вентцель, К.Н.** Борьба за свободную школу / К.Н. Вентцель. – М., 1906.
20. **Волков, Н.** Краткий очерк Императорского Человеколюбивого общества / Антология социальной работы. – Т. 1. – С. 153 – 162.
21. **Голованова, Н.Ф.** Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб., 2004
22. **Герье, В.И.** Записка об историческом развитии способов призрения в иностранных государствах и о теоретических началах правильной его постановки / В.И. Герье. – СПб, 1897.
23. **Демков, М.И.** История русской педагогики / М.И. Демков. – М., 1913.
24. **Детское движение: словарь-справочник.** – Изд. 2-е, испр. / сост. и ред. А.Г. Кирпичник и Т.В. Трухачева. — М., 2005.
25. **Дистервег, А.** Избранные педагогические сочинения /А. Дистервег. – М., 1956.
26. **Доэл, М.** Практика социальной работы / М. Доэл, С. Шадлоу. – М.: Аспект - Пресс, 1995.
27. **Дриль, Д.А.** Тюрьма и принудительное воспитание // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 304 – 315.
28. **Дриль, Д.А.** Явления ранней развращенности и преступности у детей и подростков, их ближайшие причины и общест-

венное значение // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – С. 315 – 327.

29. **Завражин, С.А.** Детские суды в Российской империи / С.А. Завражин // Педагогика. –1995. – № 3. – С. 103 – 106.

30. **Зеленко, В.А.** Практика внешкольного образования в России / В.А. Зеленко. – Пг., 1918.

31. **Джуринский, А.Н.** Зарубежная школа: история и современность / А.Н. Джуринский. – М., 1992.

32. **Дьюи, Д.** Школа и общество / Д. Дьюи. – М., 1925.

33. **Дюркгейм, Э.** Метод социологии / Э. Дюркгейм. – Киев; Харьков, 1898.

34. **Егоров, С.Ф.** Теория образования в педагогике России начала XX века: ист.-пед. очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987.

35. **Жураковский, Г.Е.** Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М., 1963.

36. **Зеньковский, В.В.** Русская педагогика в XX в./ В.В. Зеньковский. – Париж, 1960.

37. **История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М., 2000.**

38. **История первобытного общества. Эпоха первобытной родовой общины. – М., 1886.**

39. **Каптерев, П.Ф.** История русской педагогики / П.Ф. Каптерев. – Пг.: Земля, 1915.

40. **Ключевский, В.О.** Два воспитания / В.О. Ключевский // Собр. соч.: в 9 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. IX. – С. 5 – 28.

41. **Кудинов, В.А.** Юная Россия. История детского и молодежного движения в России в XX веке / В.А. Кудинов, А.Я. Лейкин. – СПб., 2000.

42. **Я.А. Коменский**, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1987.

43. **Кон, И.С.** Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И.С. Кон. – М., 1988.

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

45. **Левицкая, Е.С.** Школа Левицкой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев. – М., 1990. – С. 491 – 499.

46. **Максимов, Е.** Историко-статистический очерк благотворительности и общественного призрения в России / Е. Максимов // Антология социальной работы. – Т. 1. – С. 22 – 29.

47. **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 междунаро. научно-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003. – С. 27 – 30.

48. **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/ под общей ред. Ф. Прюс и Ф. Беттмер. – М.: Издательская компания «Подвиг», 2001. – С. 79 – 110.

49. **Очерки** истории школы и педагогики за рубежом. – Ч. 1 (с древнейших времен до Великой французской революции): эксперим. учеб. пособие. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988.

50. **Очерки** истории воспитания и педагогической мысли народов древнего средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. – М., 1988.

51. **Подготовка** социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы: материалы международ. науч.-практ. конф. (Москва, 2002). – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2003.

52. **Ромм, Т.А.** История социальной работы. Ч. 1 / Т.А. Ромм. – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2003.

53. **Семенов, В.Д.** Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения / В.Д. Семенов. – Свердловск, 1991.

54. **Теория и практика социальной работы:** отечественный и зарубежный опыт: в 2 т. / под ред. Т.Ф. Яркиной и В.Г. Бочаровой. – М.:Тула, 1993.

55. **Фирсов, М.В.** Введение в теоретические основы социальной работы (историко-понятийный аспект) / М.В. Фирсов. – М., 1997.

56. **Фирсов, М.В.** История социальной работы: учеб. пособие / М.В. Фирсов. – М.: Академический Проект, 2004.

57. **Фрадкин, Ф.А.** Лекции по истории отечественной педагогики / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Оссовский. – М., 1995.

58. **Хрестоматия** по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. институтов / сост. А.И. Пискунов. – М., 1981.

59. **Школа-коммуна** Наркомпроса. – М., 1990.

60. **Шумигородский, Е.** Ведомость учреждений императрицы Марии / Е. Шумигородский // Антология социальной работы. – Т. 1. – С. 143 – 153.

61. **C. Wolfgang Muller.** Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20 Jahrhundert. 2001 bei Beltz.

62. **Tiersch, H.** Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? // Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven: Ronald Merten (Hrsg.). Neuwied; Berlin: Luchterhand, 1996.

63. **Wolf Rainer Wendt** Geschichte der Sozial Arbeit / 1985 / 1995 bei Enke.

### Задания для самостоятельной работы

1. Составьте периодизацию развития социальной педагогики по следующему плану:

- Хронологический период.
- Социальные проблемы.
- Основное содержание идей.
- Практическая деятельность.
- Представители.

2. Составьте перечень работ отечественных и зарубежных педагогов, составляющих основу истории социальной педагогики.

3. Составьте сравнительную таблицу «Развитие социально-педагогической идеи» на основе концепций отечественных и зарубежных педагогов, философов по следующему плану:

- Педагог (годы жизни, страна).
- Философские взгляды (напр., гуманизм, сенсуализм, прагматизм и т.д.).
- Роль среды в развитии личности.
- Задачи социального (общественного) воспитания.
- Средства социального воспитания (формы, методы и т.д.).
- Результат социального воспитания.
- Основные работы педагога.

По итогам составления таблицы делается **вывод**, отражающий собственную позицию студента, его размышления по поводу основных аспектов развития социальных подходов в воспитании.

В конце таблицы должна быть перечислена **использованная литература** с указанием выходных данных.

4. Проанализируйте понимание содержания «общественное» в общественно-гуманитарном знании эпохи Просвещения.

5. Представьте логику развития идеи культуросообразности в социальном воспитании во взглядах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Ушинского, С. Шацкого.

6. Представьте логику развития принципа природосообразности во взглядах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Н. Венцеля, покажите его значение для социального воспитания.

7. Сопоставьте социальный заказ общества (Россия XVIII в.) и результат социального воспитания в системе И. Бецкого. Выявите противоречия.

8. Используя данные истории, этнологии, этнографии, культурологии, подберите доказательства тезиса, что народная педагогика России имела выраженный социальный характер.

9. Сравните теорию «гражданского воспитания» Г. Кершенштейнера и идею «школы для будущего» Дж. Дьюи. Что объединяет эти концепции, в чем различия и почему?

10. Выделите этапы в развитии социально-педагогической деятельности С. Шацкого, охарактеризуйте основное содержание идей и практики.

11. Определите социальную роль школы во взглядах представителей традиционной педагогики («школы учебы») и новой педагогики («школа жизни»).

12. Дайте характеристику понятия «среда» по представлениям отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, К.Н. Венцель и др.).

13. Сравните сущность понимания «социального» в воспитании отечественных педагогов до и после 1917 г.

14. Сравните задачи, средства и результаты социального воспитания в представлении педагогов до 1917г. и в Советской России.

15. Каково взаимоотношение школы и государства в дореволюционном представлении и после 1917 г.?

16. Составить сравнительную таблицу «Современные социально-педагогические концепции». Для анализа предлагаются современные концепции социальной педагогики: А.В. Мудрика, М.А. Галагузовой, Н. Платоновой, Ю.В. и Т.А. Васильковых, В.Н. Никитина, В.Г. Бочаровой, Л.Е. Никитиной, И.А. Липского, Ф.А. Мустаевой и др. Обязательно рассмотрение 5 концепций, из них – обязательно А.В. Мудрик, М.А. Галагузова, В.А. Никитин, еще 2 на выбор самого студента. В таблице представлены следующие разделы:

- Автор концепции.
- Объект и предмет социальной педагогики.
- Исследовательские задачи теории социальной педагогики.
- Задачи практической социальной педагогики.
- Сферы практической социально-педагогической деятельности.
- Понятийный аппарат концепции.

17. Подберите примеры, характеризующие социально-педагогическую практику в следующих направлениях:

- а) социальная педагогика как помощь (призрение) детей;

- б) социальная педагогика как обучение социальным нормам;
- в) социальная педагогика как организация социально-полезного досуга.

18. Покажите, как оказало влияние на социально-педагогическую теорию развитие социально-гуманитарного знания: социологического, психологического, философского, антропологического и т.д. (на примерах).

19. Как на развитии социальной педагогики как науки в конце XIX в. сказались дифференциация и интеграции научного знания в целом? Приведете примеры.

20. Покажите связь в содержании «призрения детей» и «социального воспитания».

21. Сравните взгляды на среду и социальное воспитание И. Бецкого и И.Г. Песталоцци.

22. Используя работы С.Т. Шацкого (Изучение жизни и участие в ней // Избр. пед. соч. – М., 1980), М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина, выделите варианты взаимодействия школы и социальной среды.

23. Составьте перечень форм взаимодействия школы и среды в советский период.

### Примерный перечень тем курсовых и дипломных работ

- Дом свободного ребенка К. Венцеля как социально-педагогическая община.
- Социально-педагогические основы детского движения в конце XIX – начале XX вв.
- Трудовая школа в СССР как модель социального воспитания.
- Концепция социального воспитания в Советской России.
- Социально-педагогические основы Вальдорфской педагогики.
- Влияние философского знания на теорию социальной педагогики.
- Трактовка «общественного» в педагогической теории России.
- Социально-педагогический подход И. Песталоцци и И. Бецкого: общее и различие.
- Социально-педагогические подходы во взглядах П.П. Блонского.
- Клуб как форма социально-педагогической деятельности в отечественной практике.
- Внешкольное образование в дореволюционной России как форма социального воспитания.
- Детское призрение в России до 1917 г. как социально-педагогическое явление.
- «Педагогика среды» С. Шацкого как развивающаяся социально-педагогическая концепция.
- Влияние социологии на теорию социальной педагогики.
- Влияние психологии на теорию социальной педагогики.
- Борьба с беспризорностью как социальное воспитание.
- Идея общественного воспитания как основа развития отечественной социальной педагогики в России (конец XIX – начало XX вв.)

- Общественно-педагогическое движение в России во второй половине XIX в. как фактор развития отечественной социальной педагогики.
- Социальная направленность педагогической деятельности декабристов.
- Проблема социального и индивидуального в педагогике Л.Н. Толстого.
- Социальный аспект в философии и педагогике Возрождения.
- Социально-педагогический потенциал христианства.
- Обряды в древнейшей общине как социально-педагогическая деятельность.
- Исправительно-воспитательные учреждения для детей и подростков в России.
- Образование в России как сфера социальной педагогики.
- Философские идеи XIX в. как методология развития социальной педагогики.
- «Дом свободного ребенка» как социально-педагогический комплекс.
- Социально-педагогические комплексы в истории социальной педагогики.
- Социальный характер семейного воспитания в России.
- Социально-педагогические аспекты религиозного воспитания в России.
- Развитие законодательных основ социального воспитания (исторический аспект).
- Социально-педагогический характер законодательной практики государств.
- Проблема «общественного – социального» в педагогике.
- Гуманизм социального воспитания.
- Культуросообразность как методологическая идея развития социальной педагогики.
- Социально-воспитательная практика древнейших государств.
- Социально-педагогический характер советской педагогики.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
Т Е М А 1. Теоретико-методологические проблемы истории социальной педагогики.....	8
Т Е М А 2. Зарождение социально-педагогической практики ....	32
Т Е М А 3. Становление социально-педагогической идеи .....	56
Т Е М А 4. Развитие социально-педагогической практики (с античности до XVII в.).....	79
Т Е М А 5. Формирование социально-педагогических подходов в России.....	97
Т Е М А 6. Развитие социально-педагогических подходов в Новое время .....	119
Т Е М А 7. Социально ориентированная педагогика (конец XVIII – середина XIX вв.).....	146
Т Е М А 8. Социальная педагогическая практика эпохи буржуазно-демократических революций .....	162
Т Е М А 9. Социально-педагогические подходы в российской педагогике XVIII – XIX вв.....	186
Т Е М А 10. Становление научной социальной педагогики за рубежом в конце XIX – начале XX вв. ....	208
Т Е М А 11. Социально-педагогические концепции в России (конец XIX – начало XX вв.) .....	242
Т Е М А 12. Социально-педагогическая практика в России (конец XIX – начало XX вв.) .....	263
Т Е М А 13. Социальная педагогика за рубежом в XX веке.....	284
Т Е М А 14. Отечественная социальная педагогика (1917 – 1991) .....	301
Т Е М А 15. Современное развитие социальной педагогики .....	327
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	345
Приложение 1. Задания для самостоятельной работы.....	364
Приложение 2. Примерный перечень тем курсовых и дипломных работ.....	368

Учебное издание

РОММ Татьяна Александровна

ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Редактор Т.Р. Данилова

Компьютерная верстка Г.В. Сосновский

Лицензия ЛР № 020059 от 24.03.1997 г.

Гигиенический сертификат №54. НК.05.953. П. 000149. 12.02 от 27.12.2002 г.

---

Подписано в печать 5.10.2005 г. Формат бумаги 60×84/16.

Печать RISO. Уч.-изд. л. 23,25 Усл. печ. л. 21,62

Тираж 200 экз. Заказ № .

---

Педуниверситет, 630126, г. Новосибирск, 126, ул. Вилюйская, 28