

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

**ИСТОРИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений

Под общей редакцией
доктора педагогических наук, профессора М. А. Галагузовой



ЕКАТЕРИНБУРГ 2010

УДК 37.013.42
ББК Ч 33 (2 Рос) я7
И 90

Авторы-составители:

М. А. Галагузова
Б. М. Игошев
Ю. Н. Галагузова
Т. С. Дорохова
И. В. Неволлина
Г. Н. Штинова

Под общей редакцией

доктора педагогических наук, профессора М. А. Галагузовой

Рецензенты:

доктор педагогических наук, доцент А. В. Иванов
доктор педагогических наук, профессор И. А. Маврина

История отечественной социальной педагогики

И 90 [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /
Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. : М. А. Галагузова, Б. М. Иго-
шев, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, И. В. Неволлина,
Г. Н. Штинова ; под общ. ред. М. А. Галагузовой.— Екатеринбу-
бург, 2010. — 295 с.

В учебном пособии рассмотрены особенности развития отечественной со-
циальной педагогики в практическом и теоретическом аспектах в различные
исторические периоды, содержатся биографические сведения о выдающихся
философах, педагогах и психологах, оставивших свой след в социальной педаго-
гике. Приводятся примерные планы семинарских занятий, варианты самостоя-
тельных заданий и контрольных вопросов к экзамену.

Учебное пособие адресовано студентам вузов, осваивающим социально-
педагогические профессии, а также преподавателям и всем, кого интересуют
проблемы социальной педагогики.

УДК 37.013.42
ББК Ч 33 (2 Рос) я7

© Авт.-сост.: М. А. Галагузова, Б. М. Игошев,
Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, И. В. Неволлина,
Г. Н. Штинова, 2010

© ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет», 2010

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД II – XVI ВВ.10	
1.1. Социальное воспитание в народной педагогике	10
Контрольные вопросы	21
1.2. Развитие социально-педагогической практики на Руси в X-XVI вв.	23
Контрольные вопросы	29
1.3. Зарождение и становление отечественной социально-педагогической мысли в X-XVII вв.	30
Контрольные вопросы	37
<i>Биографии</i>	39
ГЛАВА 2. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В XVIII В. – 1917 Г. ...45	
2.1. Эволюция социального воспитания в России в XVIII-XIX вв.	45
Контрольные вопросы	62
2.2. Особенности развития социально-педагогической мысли в России в XVIII-XIX вв.	63
Контрольные вопросы	80
2.3. Дискуссии о социальной педагогике в России на рубеже XIX-XX вв.	81
Контрольные вопросы	89
<i>Биографии</i>	91
ГЛАВА 3. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В 1917 Г. – 80-Е ГГ. XX В.117	
3.1. Дискуссии о социальном воспитании в отечественной педагогике и педологии в России в 1917 – первой половине 30-х гг. XX в.	117
Контрольные вопросы	131
3.2. Формирование системы общественного воспитания в Советском Союзе в первое послереволюционное десятилетие	132
Контрольные вопросы	151
3.3. Специфика социального воспитания в Советском Союзе в 30 – начале 50-х гг. XX в.	153
Контрольные вопросы	165
3.4. Кризис и реформы в советской системе общественного воспитания в 50-80-е гг. XX в.	166
Контрольные вопросы	179
<i>Биографии</i>	181
ГЛАВА 4. ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВВ.205	

4.1. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI вв.	205
Контрольные вопросы	224
4.2. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ НА РУБЕЖЕ XX-XXI вв.	224
Контрольные вопросы	239
4.3. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX-XXI вв.	240
Контрольные вопросы	261
<i>Биографии</i>	263
СПИСОК ТЕМ ДЛЯ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ И РЕФЕРАТОВ	283
СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ	285
ПРИМЕРНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ	286
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	289

Введение

Дорогие читатели!

История социальной педагогики – один из основных курсов в системе подготовки специалиста данной сферы. Ведь без знания исторических особенностей социального воспитания, социально-педагогической теории невозможно понять современные тенденции развития социальной педагогики. Только эволюционный подход позволяет осознать и оценить специфику процессов, которые происходят сегодня в отечественной и зарубежной социальной педагогике.

Перед вами учебное пособие по истории социальной педагогики. Работая с ним, постарайтесь вдумчиво, а еще лучше – творчески подойти к изучению предложенного в нем материала. Пусть в этом труде вашим девизом станет мудрое изречение древнегреческого философа: «Давайте подумаем и порассуждаем!».

Прежде всего, попытаемся «развести» понятия «общая педагогика» и «социальная педагогика». Конечно, они родственны и очень близки друг другу. Самой природой человечество «приговорено» к заботе о своем будущем, о детях, и поэтому общая педагогика изначально была пронизана стремлением защитить ребенка, помочь ему выжить, утвердиться в жизни.

Такая задача и сегодня стоит перед каждым педагогом. И все же история, сохранив множество взаимополезных связей между общей и социальной педагогиками, отделила их друг от друга, определив для каждой свою основную функцию. У общей педагогики ею стали воспитание, обучение, образование, а у социальной – защита ребенка и детства. Уточним: последним обязан заниматься каждый педагог. Но только для социального педагога защита ребенка и детства, помощь в становлении человека как члена общества является основной задачей – в отличие, например, от таких педагогов, как учитель математики, литературы или руководитель методического объединения.

Практика социальной педагогики зарождалась на заре человечества, в первобытном обществе, поэтому истоки социально-педагогической мысли, ее теории, как и общей педагогики, следует искать в философии. Более того, педагогика, как и многие другие отрасли знаний, возникла в рамках философии, вышла из нее и всегда взаимодействовала с нею. В свою очередь, социальная педагогика, отделившись от общей, также никогда не теряла связи с философией, они всегда обогащали друг друга, отыскивая подходы и решения сложных общих проблем: о человеке и личности, его правах и возможностях, целях и методах воспитания и образования, смысле жизни, культуре, религии, нравственности. Часто за, казалось бы, обыденными фразами и мыслями в трудах выдающихся педагогов прошлого кроется глубокий философ-

ский смысл. А обыденными они кажутся нам сегодня, с «высот современности». Для того времени, когда эти мысли высказывались, они были свежи и необычны, вызвали бури восхищения одних и негодование других.

Все выдающиеся педагоги связывали свои успехи в теории и практике воспитания и образования с каким-либо философским учением, а многие из них, например, Песталоцци, Спенсер, Толстой, Дьюи, Лай и др. даже создавали «свою» философию. Пришло и утвердилось понимание, что подлинная педагогическая наука немыслима без философских знаний.

Отсутствие термина «социальная педагогика» до конца XIX в. не означает, что не было и ее самой. Как науки – да, еще не было. Но как социально-педагогическая практика, а затем в качестве социально-педагогической мысли, реализуемой в деятельности, она существует издавна. Проблема в том, чтобы найти «шаги» социальной педагогики во времени, все более отчетливо видимые и значимые. Социально-педагогические взгляды и подходы, например, к воспитанию, формированию личности, можно обнаружить почти у всех выдающихся педагогов.

Если общая педагогика обрела статус науки в конце XVII в., то у социальной педагогики как, впрочем, и у всех иных ветвей педагогического древа, процесс научного признания был более длительным. К тому же он требовал «кооперации» не только с общей педагогикой, но и с другими педагогическими науками. В частности, существенное влияние на становление социальной педагогики оказала педология – наука о всестороннем и комплексном изучении ребенка.

Когда же обращаются к конкретным основоположникам социальной педагогики как науки, то чаще других называют имена Песталоцци, Оуэна, Дистервега, Спенсера, Наторпа. В их взглядах и наследии отчетливо прослеживается идея зависимости целей, содержания и результатов воспитания от социальных условий.

Отделившись от общей педагогики, социальная в своем развитии обретает многосторонность. В ее теории и практике ныне занимаются проблемами воспитания и перевоспитания в школе и внешкольных учреждениях, заботятся о детях и взрослых, больных и здоровых, проживающих в детских домах и домах престарелых, имеют дело с законопослушными гражданами и правонарушителями, заключенными и отбывшими сроки наказания и др., т.е. приходят на помощь всем, кто в ней действительно нуждается. Кроме того, социальные педагоги специализируются в разных сферах деятельности: экологии, художественном и техническом творчестве, оздоровительно-спортивной деятельности и т.д. Это значит, что социальная педагогика все больше проникает в социальные службы. Не случайно в развитых странах понятия «социальный педагог» и «социальный работник» часто воспринимаются как синонимы. Более того, иногда понятие «социальный работник» вытесняет изначальное «социальный педагог».

Данное учебное пособие поможет вам разобраться в сущности социальной педагогики и в этапах ее становления и развития.

Обращаясь к материалам пособия, учтите рекомендации ее составителей, которые изложены ниже.

Учебное пособие состоит из глав и параграфов, которые отражают исторические периоды развития социально-педагогической мысли. В конце каждой главы приводятся биографические сведения о выдающихся деятелях науки. Каждый параграф заканчивается вопросами, которые могут быть использованы на семинарских и практических занятиях. Кроме того, в каждом параграфе приводится список используемых источников. В конце учебного пособия приводится перечень вопросов для проверки знаний студентов по истории социальной педагогики и примерные темы рефератов. Заканчивается учебное пособие общим библиографическим списком литературы.

Особое место в освоении истории социальной педагогики отводится самостоятельной работе студентов. Такая особенность курса в сочетании со сложностью изучаемого материала, его проблематикой, многосторонними связями с другими науками, обилием фактического материала требует к нему соответствующего отношения. Если задачей преподавателя является отбор и четкое планирование учебного материала, вычленение важнейших проблем, обеспечение оптимального соотношения между содержанием лекций и других занятий, то у студента появляется хорошая возможность раскрыться в процессе самостоятельной деятельности.

Назначение самостоятельной работы в том, чтобы с помощью индивидуального поиска углубить и конкретизировать свои знания о социально-педагогических взглядах и теориях прошлого, разобраться в их значении, понять связи с современностью. Здесь проявляется творческий подход к рассматриваемой проблеме, навыки работы с книгой, умение анализировать прочитанное, систематизировать материал, вести записи, предлагать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения. Словом, самостоятельная работа – хороший способ подготовить себя к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и, в конечном счете, профессиональному становлению социального педагога.

Данное пособие поможет организовать самостоятельную работу студентов в различных формах. Рассмотрим формы организации занятий и возможности организации самостоятельной работы в процессе изучения истории социальной педагогики.

Подготовка к лекциям. Лекция традиционно рассматривается как самая пассивная форма работы по отношению к студентам, ведь основная нагрузка в данном случае ложится на преподавателя. Но это совсем не означает, что студент не должен готовиться к лекции. Ведь заранее ознакомившись с материалом предстоящего занятия, он будет гораздо более осмысленно воспринимать новый материал. К тому же преподаватель может не давать на лекции ту информацию, которая изложена в учебниках, и, следовательно, доступна для самостоятельного изучения студентами, а сосредоточиться на раскрытии каких-либо дополнительных сведений по теме.

Подготовка к семинарам. Семинары, в отличие от лекций, призваны развивать самостоятельность студентов, укреплять интерес к научным исследованиям. На семинарах студенты приобретают навыки письменного и устного изложения материала, учатся аргументировать, отстаивать свою точку зрения, осваивают научный аппарат. Для подготовки к семинару можно использовать не только основной текст пособия, но и биографии великих философов, педагогов, общественных деятелей и собственно социальных педагогов, оставивших существенный вклад в социально-педагогической теории и практике; цитаты из их трудов.

Выполнение творческих заданий. Под творчеством обычно понимают процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания субъективно нового. Варианты творческих заданий могут быть различными. Более того, их может предлагать преподаватель, а может и разработать сам студент (творческие задания позволяют смотивировать студента на активную поисковую деятельность). Вот несколько вариантов творческих заданий, которые можно использовать в процессе изучения истории социальной педагогики. «Задание-композиция» представляет собой небольшую творческую письменную работу, связанную с той или иной проблемой истории педагогики и темой лекции. Интересны задания-композиции, исходящие от студентов, придуманные ими. Часто они свидетельствуют об основательном проникновении автора композиции в учебный материал, его творческом мышлении. Развитию межпредметных связей, расширению интеллекта и повышению интереса к изучаемому предмету служат игровые задания: викторины, кроссворды, шифрограммы, ребусы, шарady и другие разнообразные головоломки. Опять же подобные задания могут быть придуманы самими студентами.

Отчетность по курсу. По истории социальной педагогики отчетность может осуществляться в виде текущей деятельности и итоговой аттестации. В качестве итоговой проверочной работы может выступать семестровая творческая письменная работа. Такая работа наиболее сложна, так как выполняется в процессе изучения истории педагогики по крупной проблемной теме. Она может выполняться как индивидуально, так и группой из 2–4 студентов, ответственных за отдельные части работы. Главное в работе – не объем записей, а их качество. Требования к подготовке и защите подобной работы должны быть не ниже, чем к подготовке и защите курсовых работ. Работа должна проводиться поэтапно. На первом этапе определяется тема, цель, задачи, структура, литература. Желательно, чтобы тема была прямо или косвенно связана со специальностью, по которой обучаются студенты. Это не только повышает мотивацию к исследованию, но и позволяет студенту проследить эволюцию методов и форм социально-педагогической деятельности, которые ему в последствии придется применять на практике. Результаты второго этапа, когда выполнена примерно половина работы, подводятся в середине семестра, а на третьем этапе представляется работа в окончательном виде, дней за десять до окончания занятий по курсу.

При выполнении данной работы важно придерживаться следующих требований:

- проявлять настоящую самостоятельность, умение найти и зафиксировать самое существенное. Громоздкие записи свидетельствуют о неумении осмыслить материал, так же как и простое переписывание текстов из учебника;

- записи лучше оформлять в виде тезисов;

- не следует забывать о необходимости грамотного использования социально-педагогической терминологии;

- необходимо соблюдать хронологию, учитывать исторические особенности и национальные традиции страны;

- обязательно делать ссылки на использованную литературу, лучше параллельно с записями составить библиографический список.

Защита итоговой проверочной работы может проходить в виде круглого стола с возможным дискуссионным обсуждением, что будет способствовать, с одной стороны, обмену знаниями, а с другой – формированию коммуникативных навыков у студентов.

Могут быть и другие варианты отчетности. Самостоятельная работа – это творчество и для преподавателя и для студентов. Главное не забывать, о ее огромной значимости и необходимости организации в учебном процессе.

Желаем удачи на этой не простой, но, безусловно, благодатной ниве – изучения истории социальной педагогики!

Глава 1. Отечественная социальная педагогика в период II – XVI вв.

1.1. Социальное воспитание в народной педагогике

До начала X в. восточные славяне прошли длительный путь своего развития. Современная наука (археология, история, языковедение и др.) располагает немалыми материалами, позволяющими представить процесс передачи жизненного социального опыта от старшего поколения младшему. Все имеющиеся в распоряжении исследователей источники по истории социального воспитания данного периода можно условно разделить на несколько групп: вещественные, письменные и устные. К вещественным (археологическим) источникам относятся преимущественно предметы быта, остатки жилищ, погребений. Особый интерес здесь представляют детские игрушки и письменные принадлежности.

Среди письменных источников выделяются иностранные (византийские, арабские) и отечественные. Так с VI в. появляются многообразные сведения в византийских источниках, согласно которым славяне обитали на территории от Дуная до Вислы и делились на 3 группы. Одна из этих групп – «анты» – проживала в междуречье Днестра и Днепра и, возможно, являлась прародительницей восточных славян. К VIII – IX вв. относятся подробные описания организации жизни и быта славянских племенных союзов, содержащиеся в «Повести временных лет». О внимании славян к воспитанию говорят древнейшие языческие литературные памятники, такие как «Велесова книга», созданная в VIII – IX вв. в Новгороде, содержащая тексты о древнейшем прошлом предков славян. В одном из текстов рассказывается, как легендарный Илур учил своих детей не только грамоте, но и «мыться, закаливаться, быть стойкими в сражениях», что, несомненно, было необходимо в то сложное время, полное битв и лишений. Кроме того, в Книге особое внимание уделяется воспитанию у детей навыков трудолюбия, понимания необходимости помнить своих предков, держаться сообща, решать проблемы всем миром¹.

Третья группа источников – одна из самых обширных – представлена элементами устного народного творчества (сказками, пословицами, поговорками, пестушками, скороговорками, загадками, песнями, заговорами, играми, описаниями обычаев и обрядов и т.д.). Эти источники наиболее ярко отражают особенности отечественной *народной педагогики*.

Народная педагогика – духовный феномен, присущий сознанию народных масс, эмпирические знания, сведения, идеалы, идеи, взгляды, пред-

¹ Штинова Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ. ред. М.А. Галагузовой [Текст] – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – С.12-13.

ставления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа. Вероятнее всего, народная педагогика возникла в период разложения первобытнообщинного строя. Связано это с изменением брачносемейных отношений. Осознав опасность кровосмешения, угрожавшего существованию всего рода, наши предки ввели ряд запретов (табу), в том числе и на внутриродовые браки. Постепенно система запретов распространилась на другие сферы межличностных и коллективных отношений. Через табу укрепились в ранних родовых общинах и первые общечеловеческие моральные нормы, регулировавшие поведение взрослых и детей. Возможно, ими были положены начала таких методов воспитания, как предупреждение, уговор, пример, укор, порицание и др. Вот под их влиянием и зародились первые зачатки народной педагогики².

В изучении народной педагогики обычно выделяют два аспекта: во-первых, каждый народ обладает своими формами педагогики воспитания; во-вторых, это практические знания, накопленные веками и передающиеся из поколения в поколение, в то время как теория создается историками.

Вопрос о времени заселения восточными славянами Восточно-европейской равнины и в частности территории Поднепровья в отечественной исторической науке до сих пор остается спорным. Но большинство ученых сходятся в том, что во II в. восточные славяне уже проживали в Поднепровье. При чем расселились они племенными союзами. Повесть временных лет называет около тринадцати союзов. Среди них наиболее крупными и развитыми были поляне («жившие в полях» – заселившие Среднее Поднепровье, основавшие Киев), ильменские славяне (расселившиеся в районе озера Ильмень по берегам речки Волхов, основавшие Новгород). Кроме того, называют древлян, дреговичей, северян, полочан, вятичей, радимичей, уличей, тиверцев.

Природные условия данного региона не столь благоприятны, как в Южной или Центральной Европе. Основными занятиями для восточных славян стали охота, собирательство, рыболовство, позже – земледелие, скотоводство, ремесло и торговля. Все они предполагали общинный образ жизни. Ведь присваивающие занятия изначально связаны с совместной деятельностью коллектива и коллективным перераспределением общественного продукта.

Что касается более поздних занятий, то прежде чем обрабатывать землю, славянам приходилось освобождать ее от леса, что можно было сделать только совместными усилиями. Главной торговой дорогой стал для восточных славян путь из варяг в греки (Балтийское море – Волхов – Ловать –

² Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – С.61.

Двина – Днепр – Черное море). Дважды приходилось транспортировать суда по суше, что опять же невозможно было сделать в одиночку. И поселения наши предки защищали от врагов тоже сообща. Общинный образ жизни формировал определенный идеал воспитания – коллективизм, взаимопомощь, патриотизм, дисциплинированность, терпение, трудолюбие. Так, письменные свидетельства византийских путешественников, посетивших славянские племена в VI в., отмечают также такие их качества, как гостеприимство и доброжелательное отношение к пленникам. Славянам были присущи воинское мастерство и вера в высшее божество. Отмечались также их физическая крепость и закаленность, незлобивый характер, скромность женщин³.

Восточные славяне были язычниками, поклонялись различным божествам. Вопрос о восточнославянской мифологии так же остается на сегодняшний день одним из наименее изученных. Это связано, во-первых, с существованием различных культов в разных племенных союзах (у полян, древлян, ильменских словен, дреговичей и т.д. были близкие по сути, но все же различающиеся божества); во-вторых, с относительно ранней и насильственной христианизацией. На момент христианизации пантеон восточнославянских богов и духов еще не был четко определен иерархически. Переход к «профессионализации» богов только начался. К тому же объединение под началом племенного союза полян (не всегда мирное) так же внесло путаницу в восточнославянский пантеон. В связи с вышесказанным и славянская мифология практически не сохранилась в своем первоизданном виде. Восстановить ее сегодня можно по археологическим данным и фольклорным источникам. Среди наиболее почитаемых богов выделялись: Сварог (бог огня, создавший – «сварганивший») – Вселенную, позже ставший покровителем кузнечного ремесла), Дажьбог (бог-даритель, покровитель солнечного тепла), Род и Рожаницы (божества прародители, покровители плодородия, защитники рода и семьи), Перун (бог грозы и молнии, позднее покровитель воинов и княжеской власти). Кроме богов восточные славяне верили в многочисленных духов: леших, домовых, банников, овишников, водяных, русалок, кикимор, берегинь и т.д. В соответствии с мировоззрением была выстроена жизнь древних славян: рождение, свадьбы, похороны, праздники. На этих представлениях было основано и воспитание детей⁴.

В период первобытного общества воспитание осуществлялось путем включения детей в различные виды деятельности. Этот процесс носил обще-

³ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.64.

⁴ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 145.

ственный характер, поскольку личные интересы подчинялись интересам общины. Однако даже в условиях, когда община являлась своего рода совокупным воспитателем, важнейшие педагогические обязанности выполняли наиболее опытные ближайшие родственники.

Огромное влияние на процесс воспитания оказывали и взаимоотношения между мужчинами и женщинами. Так, в ранний еще доземледельческий период в славянских общинах господствовала экзогамия (буквально: «брак вовне»), то есть временные брачные связи с членами другого рода; при этом отец оставался ребенку неизвестным. Дети считались сыновьями и дочерьми матери и ее рода. Хотя мужчины и женщины материнского рода работали вместе, жили они в разных помещениях. Матери после воспитания ребенка до 4 – 5 лет оставляли девочек в женском доме, а мальчиков передавали в дом, где жили мужчины.

С переходом к патриархату, когда преобладающее место в экономической жизни рода занял мужчина, произошел переход от экзогамии к моногамии. В связи с возникновением единобрачной семьи мужчины и женщины ушли из мужских и женских домов, последние трансформировались в дома молодежи, куда по традиции родители продолжали отдавать своих детей на воспитание, в частности для подготовки к инициации. Многочисленные упоминания о домах молодежи сохранились в русских, украинских и белорусских волшебных сказках под названиями «домов в лесу», «домов (шалашей) в степи»⁵. Воспитание в этих домах отвечало коллективным общественным отношениям, сложившимся в славянской родовой общине. Старейшие обучали молодежь необходимым навыкам хозяйствования: собиранию плодов, правилам охоты, изготовлению простейших орудий труда. Здесь же молодым людям прививали моральные нормы, передавали заветы предков, обычаи и обряды рода. В целом воспитание в «домах молодежи» было равным, хотя имелись различия в воспитании детей, определяемые прежде всего полом. Если мальчиков готовили к охоте, изготовлению орудий труда, то девочек – к собирательству, ведению домашнего хозяйства, уходу за маленькими детьми. Инициации (посвятительные обряды) были призваны определить физическую зрелость юноши, его производственную готовность встать в ранг взрослых мужчин. Цикл посвятительных обрядов длился около 10 лет.

С переходом к производящей экономике (земледелие, скотоводство, ремесло, торговля) в славянской общине постепенно началось социальное расслоение, изменилось и отношение семьи к процессу воспитания. Теперь моногамная семья особенно нуждалась в дополнительной рабочей силе. Поэтому родители перестали посылать своих детей в дома молодежи, которые в связи с этим попросту исчезли. А семья, таким образом, становится главным субъек-

⁵ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – С.61.

том воспитания. Интересно, что поначалу традиции воспитания мальчиков в семье брата матери сохранялись. Так возникали оригинальные семьи, где «дядьки» воспитывали не своих детей, а детей сестер, то есть племянников. «Дядьки» были наиболее близкими наставниками племянников, а те их первыми помощниками. Такое положение дел отразилось и в устном народном творчестве, в частности в поговорках: «Каковы дядьки, таковы и дитятки», «У доброго дядьки добры и дитятки», «У кого есть дядька, у того цело дитятко», «Добрый дядька придает ума дитятке»⁶.

К IX в. в славянской общине происходит окончательный переход к малой семье. Выделившись из большой, она жила в отдельном небольшом жилище и вела самостоятельно хозяйство. Она была многодетной, так как дети являлись для родителей, прежде всего, гарантией будущей хозяйственной стабильности. Фактически в процессе воспитания принимали участие все члены семьи: мать отец, старшие дети, бабушки и дедушки, кумовья и другие родственники. Но, первым и, безусловно, важнейшим субъектом воспитания ребенка была мать. Не случайно впоследствии на Руси человека, достигшего полной зрелости, стали называть «матерым», т. е. воспитанным матерью.

С момента появления на свет и до 3 – 4-летнего возраста ребенок находился на попечении матери. Это связано, прежде всего, с биологической функцией матери. Она дает ребенку то, чего никто не может ему дать – жизнь. С появлением новорожденного на свет было связано огромное количество обрядов. Его одевали в вывернутый шерстью наружу кожух, обносили вокруг избы и таким образом прилучали его к домашнему очагу, фактически ввели его в семью. Возле мальчика клали какой-нибудь инструмент, а возле девочки – пучки льна, чтобы дети выросли умелыми и трудолюбивыми.

Родив ребенка, мать вскармливала его грудью. От матери ребенок перенимал родную речь, усваивал психологию старших, мораль окружающей среды. При чем, это относилось не только к самому раннему возрасту (до 3 лет ребенка называли дитя, до 7 – молодым и считали безгреховным и неразумным). Не случайно в народной педагогике сохранилось множество источников, отражающих значимость матери в процессе воспитания. Так, заговор матери, обращенный к уже взрослому сыну, наполнен удивительно трогательной нежностью и любовью: «Умываю я своего дитятку в чистое личико, утираю платом венчальным его уста сахарные, очи ясные, чело думное, ланиты красные... Будь ты, мое дитятко ненаглядное, светлее солнышка, милее внешнего дня, светлее ключевой воды, белее яркого воска, крепче камня

⁶ Басов Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – С.13.

горючего – алатыря»⁷. Слово материнское оберегает сына от всяких напастей.

Но и дети должны были относиться к матери с величайшим почтением. «Держи мать во чти и в матерстве» (В. И. Даль объясняет слово «матерство» как достоинство матери), «Без матушки родной и цветы не цветно цветут», «Какова матка, таковы и детки». Уважение к матери являлось основной нравственной заповедью с детства, воспитанность детей определялась, в первую очередь, заботой о старости матери. «Ускоряющего старость матернюю, да исключют его вранове, да съедят орли»⁸.

Огромное значение в процессе воспитания играли и самые старшие члены семьи – бабушки и дедушки. «Что старый, что малый» – в этой поговорке отражены особенности не только воспитания детей, но и отношения к старейшим членам семьи. И те и другие нуждались в заботе, уходе, помощи и поддержке. Близость в положении стариков и детей прослеживается даже в одежде (и у тех и у других она была практически одинаковой, не имевшей половых различий). Но, при этом, отношения в семье строились на основе принципа взаимности (взаимной заботы, взаимного ухода, взаимопомощи и взаимоподдержки). Так, поскольку родители часто были заняты по хозяйству, именно бабушки и дедушки посвящали свои последние годы воспитанию внуков, передавая им нормы и заповеди, трудовые навыки и народные знания. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Природные русские педагоги – бабушка, ... дед понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции принесут больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается и в словах, а в самой жизни семьи, в охвате ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникает в его душу»⁹. В свою очередь, у внуков формировалось чувство долга и благодарности перед их воспитателями. Это отражалось обрядах, связанных с культом предков. Предок, основатель рода почитался даже после смерти. Считалось, что его дух оставался в жилище и оберегал домочадцев от различных бед и напастей. Интересно, что домового (признанного хранителя домашнего очага) величали ласково и уважительно дедушкой.

Анализ субъективной стороны процесса воспитания был бы не полным без характеристики обычая кумовства. По всей видимости, кумовство представляло собой одну из форм общественного воспитания детей и появилось в период распада родовой общины, как своеобразная трансформация обычая воспитывать «дядьками» племянников. По сути, кумовство означало

⁷ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – С.34.

⁸ Там же. – С.62.

⁹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский [Текст] – Т.2. – М., Л., 1971. – С. 177.

выбор родителями родственников или (в случае отсутствия таковых) соседей в качестве нравственных наставников для своих детей. В итоге они выполняли вспомогательную функцию в воспитании, оказывая на опекаемых огромное моральное влияние.

С принятием христианства кумовство совмещается с обрядом крещения. Как уже указывалось выше, между христианством и славянским язычеством складывались не простые отношения. С одной стороны, христианство и язычество выступали как конкурирующие идеологии, а с другой – происходил процесс их взаимопроникновения и сосуществования при господстве православия¹⁰. Так произошло и с обычаем кумовства. Кум и кума стали крестными отцом и матерью.

Переход от родовой общины к соседской привел к возникновению новой формы общения между детьми подросткового возраста – побратимства и посестринства (что также не могло не отразиться на процессе социализации). Узы, соединявшие побратимов, нередко становились сильнее родственных, но по традиции принимали форму последних. Обряд совершения актов побратимства и посестринства удалось восстановить этнографам по сохранившимся еще в XIX веке обычаям в глубинных местах России, Украины и Белоруссии. Наиболее древним способом заключения союза был обряд обмена горстями земли (в данном случае земля символизировала связь с родом, подтверждала силу обоюдной клятвы и верности слову). Горсть земли зашивали в мешочек (позже в ладанку) и носили на шее. Еще один способ братания состоял в том, что подростки брали палку, разрезали ее на половинки, делали на каждой зарубки, в которые вкладывали несколько зерен, затем соединяли половинки и, взявшись за палку, произносили слова клятвы. – «Побратим?» – «Побратим». – «До какого времени?» – «До гробовой доски».

По-иному совершался обряд посестринства. Обычно он приурочивался к весне. Девушки шли в лес, выбирали самую красивую березку (вероятно, это было связано с тем, что береза первая зеленеет весной), украшали ее цветными лентами, завивали ее (загибали концы веток в кольцо, закрепляли их так, чтоб образовывались венки, которые как бы росли на дереве). Под березкой водили хоровод и пели обрядовые песни. После девушки целовались через венок и давали друг другу клятву посестринской верности. Побратимство и посестринство занимало значительное место в воспитании и самовоспитании подростков, так как служило стимулом к чистоте нравственных взаимоотношений, критерием дружбы¹¹.

¹⁰ Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века): Учебное пособие / К.В. Кузьмин, Б.Н. Сутырин [Текст] – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – С. 181.

¹¹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – С. 64-65.

В аспекте воспитания детей, имевших проблемы в воспитании, особое значение в славянской общине имело воспитание детей-сирот. Доклассовое общество, вероятно, не знало сиротства: дитя считалось сыном или дочерью всего рода. Ситуация изменилась, когда основными субъектами воспитания стали отец и мать. Самые ранние формы «института детского сиротства» связаны с формами домашнего рабства. Как утверждают некоторые исследователи, домашнее рабство выросло из распространенного обычая, по которому захваченные в плен взрослые мужчины умерщвлялись, а женщины и дети отдавались в одну из семей племени. Это являлось своеобразным институтом защиты и сохранения жизни ребенку. Историки считают, что у восточных славян большого различия между рабами и членами семьи не было. Часто раб был младшим членом семьи, малым, юным, поэтому степень его повиновения и обязанностей по отношению к главе семьи была одинакова со степенью повиновения обязанностей младших членов к родоначальнику¹².

Среди организованных общинных форм помощи выделялся обычай передачи сироты из дома в дом на кормление, чтобы, с одной стороны, обеспечить ребенка всем необходимым, а с другой – не обременять семьи ответственностью за него. Сироте могли назначить и «общественных родителей», которые брали его в семью до момента достижения им экономической самостоятельности. Если сирота имел хозяйство, община противодействовала его усыновлению. В таком случае он опять же оказывался на попечении всей общины и назывался «выхованцем» («выховывать» – воспитывать) или «годованцем» («годовать» – кормить).

К индивидуальным формам помощи в славянских общинах можно отнести «приймачество» – усыновление, прием в семейный круг лиц, не имеющих возможности самостоятельно решать вопросы жизнеобеспечения. К таковым относились и дети, оставшиеся по разным причинам без попечения родителей. Чаще всего сироту «принимали» в семью, где не было наследника или пожилым людям было трудно управляться с хозяйством. Ребенку предоставлялись необходимые внимание, ласка, имущественное содержание, а он, в свою очередь, должен был почитать своих новых родителей, помогать им по хозяйству и обязан был их похоронить. Обычай приймачества описан и в русских народных сказках («Снегурочка», «Мальчик с пальчик», «Лепуношка» и т.д.). Таким образом, ребенок находил семью и все необходимое для жизни, а пожилые люди – помощника и наследника¹³.

Еще одной формой помощи в социализации детей-сирот было попечительство над домами убогих детей при скудельницах. Скудельницами первоначально называли могилы массового захоронения. В них хоронили за-

¹² Соловьев С. М. Сочинения. В 18 кн. – Кн. 1. Т. 1-2. пособие / С.М. Соловьев [Текст] – М., 1988. – С.98.

¹³ Циткилов П. Я. История социальной работы: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Циткилов [Текст] – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 281.

мерзших, утонувших, умерших во время эпидемии или погибших во время набега для последующего перезахоронения весной. При скудельницах стали строить своеобразные сторожки, где находили приют бездомные старцы и старухи. Сюда могли привозить младенцев, брошенных матерями. А старики выполняли обязанности сторожей и воспитателей. С древнейших времен в славянской общине существовал обычай подаяния. За счет него и содержались «обитатели» скудельниц. Сюда привозили продукты питания, предметы быта, одежду, игрушки и т.д.¹⁴.

Кроме того, объектами подаяния часто становились дети (осиротевшие или из малоимущих семей). Этот обычай до сих пор можно проследить в рождественской и масленичной обрядовости. Так, на Рождество и Масленицу дети ходят по домам и поют праздничные песни, в которых помимо прославления хозяев и пожеланий богатства, здоровья и т. д. содержится просьба (иногда даже угроза, выраженная в шуточной форме) подать продукты или деньги: «Тетенька, не скупися, масляным блинчиком поделися!»; «Не дашь пирога, мы корову за рога!» и т. п.

Хозяева просящим никогда не отказывали. Отказать в таком случае – значит навлечь на свой дом несчастье на целый год. И наоборот, чем щедрее одаришь колядовщика, чем больше детей полакомится масленичными блинами, тем удачнее сложится будущий год.

Хорошо известен у славян обычай организации «помочей» или «нарядов миром» (в южнославянском, украинском, новгородско-псковском, тверском вариантах – «толока»; в белорусском – «талака»). Это обычай взаимопомощи односельчан, соплеменников, общинников; приглашение соседей на спешную работу, причем работающим не предлагали плату, а обильно угощали по окончании работы. Своими корнями этот обычай уходит в родоплеменной и общинный быт восточных славян, когда только помощь и взаимопомощь позволяла выжить людям, когда труд носил коллективный характер¹⁵. В частности помочи могли оказываться семьям, в которых родители болели или по каким-то другим причинам не могли в полной мере выполнять хозяйственные функции. В назначенное время общинники собирались, чтобы помочь нуждающимся в посевной или уборочной страде. Кроме того, при необходимости они приходили в дом для того, чтобы натопить печь, накормить скот, прибраться присмотреть за детьми.

В крестьянском хозяйствовании дети участвовали вместе со взрослыми – им всегда находилось посильное, но настоящее дело. В больших семьях, а таких было множество, старшие дети помогали воспитывать младших, приобретая при этом собственный жизненный опыт.

¹⁴ Басов Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – С. 19.

¹⁵ Пропп В. Я. Русские аграрные праздники / В.Я. Пропп [Текст] – Л., 1963. – С. 37.

В народной педагогике обычно использовались разнообразные методы воспитания. В частности, можно выделить:

- показ (опора на опыт: ребенок обучался на примере родителей);
- разъяснение (этот метод часто сопровождал показ);
- назидание (самый распространенный метод в народной педагогике, не случайно он часто используется в сказках);
- приучение (ребенок с раннего возраста включался в активную хозяйственную деятельность, приучаясь к посильной работе);
- убеждение (данный метод близок назиданию);
- поощрение, одобрение (для этого применялось слово, ласка, подарок);
- наказание (опять же, могло выноситься как словесно, так и действием, например, запретом).

Среди средств воспитания особое место занимал детский фольклор. Его условно можно разделить на три группы. К первой относятся произведения, созданные взрослыми для детей: пословицы, поговорки, колыбельные песни, пестушки, потешки и т.д. Вторая группа детского фольклора состояла из произведений, утративших свое значение для взрослых, но переработанных в соответствии с психологией детского возраста (заклички, песни-хороводы, колядки, сказки, загадки). Третья группа включала произведения, созданные самими детьми (прибаутки, считалки, скороговорки, дразнилки)¹⁶. С помощью фольклора детям передавались правила человеческого общежития, коллективизм, взаимопомощь, трудолюбие, уважение к старшим и другие качества, необходимые для социализации. Кроме того, фольклорные произведения имели также развивающую направленность.

Колыбельные песни – первые поэтические произведения, обращенные к ребенку, под влиянием которых ребенок познавал звуки родной речи, начинал понимать обращения к нему матери, близких, отдельные явления в окружающей среде. Пестушки и потешки – короткие стихотворные приговоры, которые сопровождали движения ребенка в первые месяцы жизни. Их пела-приговаривала мать, играя с ребенком, развивая его. Вот пестушка, которую мама напевала малышу утром, когда он просыпался.

«Потягунюшки, потягунюшки!

Поперек толстунюшки,
А в ножки ходунюшки,
А в ручки хватунюшки,
А в роток говорок,
А в голову разумок»¹⁷.

¹⁶ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – С. 73

¹⁷ Там же. – С. 68.

Скороговорки (короткие речения с повторением трудновыговариваемых отдельных звуков, которые предназначались для детей с диффектами речи с целью устранения этого недостатка) принадлежат к наиболее древним началам народной логопедии. При этом помимо исправления нарушений речи (у славян их называли «болбанием») скороговорки выполняли еще одну важную психологическую функцию. В детских играх быстрое произношение скороговорок становилось источником смеха, веселья¹⁸.

На развитие памяти, обучение детей навыкам счета, были ориентированы считалки, повторявшиеся во время игры нужное количество раз. Среди средств умственного воспитания едва ли не первое место отводилось загадкам, ведь разгадывание загадок требовало усиленной мыслительной деятельности, напряжения ума, всестороннего мыслительного охвата тех или иных явлений природы, предметов, сравнений и т.п. Загадки условно делились на несколько групп в зависимости от предмета отгадывания. Это были загадки о построении мира, небесных светилах, смене дня и ночи, явлениях природы, животных, растениях, человеке, предметах и понятиях духовной культуры, Вселенной. Подбор загадок соответствовал возрасту детей. Интересно, что, если в начале они выполняли преимущественно игровую, досуговую функцию, то в процессе взросления ребенка они начинали играть роль источника знаний, расширения представлений детей об окружающем мире¹⁹.

Сказка как средство воспитания имела иносказательный смысл, так привлекающий детей. В ней всегда изображается красивый и таинственный мир, живущий согласно своим сказочным законам, где действуют необыкновенные герои, где свет, правда и справедливость при помощи существ, обладающих фантастической силой и добротой, побеждают зло, несправедливость, ложь. В сказке ребенок видит постоянную борьбу добра и зла с неизменной победой добра. Характерная педагогическая особенность сказок состоит в том, что добрые действия героев соответствуют предметно-образному мышлению ребенка²⁰. Он представляет себя в образе положительных героев, осознает, что истинно красивый человек трудолюбив, добр, честен («Крошечка-хаврошечка», «Морозко»); верен долгу, смел, мужественен («Марья-Моревна», «Василиса Премудрая»); уважает родителей, слушает их, ценит родственные связи («Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»). Не случайно сказка и сегодня остается мощным средством воспитательного воздействия, оставаясь, как образно подметил К. Д. Ушинский «проявлением педагогического гения народа».

Особое место в народной педагогике занимала игрушка, которая отражала материальный аспект игры. Функции игрушки: социальная, разви-

¹⁸ Там же. – С. 72.

¹⁹ Там же. – С. 71-72.

²⁰ Там же. – С. 69.

вающая, воспитывающая, обучающая, оздоровительная. До 7 лет для девочек и мальчиков использовались преимущественно одинаковые игрушки:

- погремушка (аудиовизуальное, визуальное, физическое, мелко-моторное развитие);

- свистулька (развитие дыхательной системы);

- мячики (развитие двигательной активности, моторики);

- образы животных (развитие познавательных функций, речи) и т.д.

По мере взросления использование игрушек для мальчиков и девочек так же приобретает половозрастные отличия. У девочек – куклы без лица; одежда для кукол (кукла подчас являлась главным воспитывающим звеном). У мальчиков – палки с головой лошадки; орудия труда. Не менее важное значение имели в процессе воспитания и подвижные игры. Они делились на направленные на развитие мелкой моторики (сопровождалось стихами); собственно подвижные, развивающие (соревновательные); воспитывающие (образ жизни, времена года); обучающие. В играх ребенок приобщался к миру взрослых, с помощью воображения приобретал разнообразные знания, умения и навыки, необходимые для взрослой жизни.

Таким образом, на ранних этапах развития славянского общества народная педагогика, включавшая все многообразие форм и методов воспитания, была основным средством социализации. Семья и община были главными субъектами помощи, и в частности призрения детей. При этом община изначально была более значима. Философия жизни языческого сообщества вызывала определенные формы поддержки и защиты в социальной, хозяйственной и культовой деятельности наших предков. Следует отметить, что основой этой помощи являлся принцип «взаимо» или «ты мне – я тебе». Общинный образ жизни воспитывал у славян такие черты, как коллективизм, корпоративность. Они помогали, зная, случись что, помогут им. И эта уверенность была главным стимулом к оказанию помощи.

Однако с появлением у славян государственности, община постепенно отходит на второй план, уступая место вначале князьям, а после принятия христианства – церкви. Но это не означает, что общинные формы помощи исчезли. Они сохранялись и оставались чрезвычайно значимыми для русских крестьян вплоть до XX в.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы оказывали влияние на процесс социализации детей в славянской общине?
2. Охарактеризуйте основных субъектов воспитания в славянской общине.
3. Какое влияние на воспитательный процесс оказывал детский фольклор?
4. Какие средства народной педагогики, на ваш взгляд, целесообразно использовать современным социальным педагогам и родителям?

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митпоров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – 368 с.
2. Басов, Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 338 с.
3. Басов, Н. Ф. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 254 с.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений /под ред. акад. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 490 с.
5. Мифы и легенды народов мира. Россия /А. И. Немировский. – М.Мир книги, Литература, 2006. – 480 с.
6. Циткилов, П. Я. История социальной работы: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Циткилов [Текст] – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 448 с.
7. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ ред. М.А. Галагузовой [Текст] – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

1.2. Развитие социально-педагогической практики на Руси в X-XVI вв.

В IX в. возникло Древнерусское государство – Киевская Русь, объединившее восточнославянские и некоторые неславянские племена. Политическое объединение этих племен способствовало их этнической консолидации, формированию единой древнерусской народности и складыванию новой, самобытной культуры, мощной основой которой стало богатое культурное наследие восточных славян. К концу IX в. восточные славяне прошли длительный путь развития. Уже в VII – VIII вв. у них сложился комплекс ремесленных и сельскохозяйственных орудий труда, определились основные виды производственной деятельности, были накоплены практические знания о природе. Производственный и социальный опыт передавался от поколения к поколению посредством религиозных (языческих) обрядов и устной поэзии – одного из важнейших компонентов древнерусской культуры. Славяне не видели вокруг себя изначального зла, воспринимали мир как дар жизни. Особенным в культуре и воспитании славян было отношение к природе – Матушке-земле, которую следовало покорить и направить на пользу людям²¹.

Сохранилось немало исторических свидетельств, подтверждающих высокий уровень развития культуры у восточных славян. Византийские путешественники, посетившие славянские племена в VI в., отмечали, что славянам присущи добронравие, гуманное отношение к пленным, выносливость, вера в высшие божества, незлобивость. Общинный образ жизни накладывал свой отпечаток на мировосприятие, взаимоотношения между людьми. Вне общины, самостоятельно, отдельный человек вряд ли мог выжить в то время. Поэтому главной задачей каждого было сохранение общины. Определяющим был принцип «круговой поруки». Такой образ жизни обусловил особенности воспитания детей. Несмотря на то, что личные интересы подчинялись интересам общины, центром воспитания была семья, в которой «с молоком матери, с первых осознанных поступков впитывалась идея жертвенности во имя сохранения жизни сородичей»²².

Важнейшим условием жизни в общине было соблюдение принципа уважения к старшим: «Глава семейства был отец и его начальник; все прочие: жена, дети, родственники и слуги — повиновались ему беспрекословно. Дети, следуя древнему обычаю уважать старших, славилась особым почтением к родителям и заботились об успокоении их на старости лет»²³.

Воспитание было равным, хотя имелись различия в воспитании мальчиков и девочек: мальчиков обучали охоте, изготовлению орудий труда, а

²¹ Джуринский А.И. История образования и педагогической мысли. С. 61.

²² Джуринский А.И. История образования и педагогической мысли. С. 61.

²³ Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Т. 2: Отечественная история. С. 54.

девочек — собирательству, ведению домашнего хозяйства, уходу за маленькими детьми. По достижению половой зрелости юноши проходили специальную подготовку, которая развивала выносливость, дисциплину, приобщала к религиозным тайнам. Подготовка юношей к взрослой жизни завершалась обрядом инициации, когда они должны были доказать свою физическую и социальную зрелость. Только тогда подростки становились полноправными членами общины.

Обряды сопровождали все стороны жизни общества: начало и конец охоты, земледельческие работы, праздники, похороны и т. д. Участие детей в труде и соблюдение родовых обычаев и обрядов были основным источником усвоения социального опыта. Мифы, сказки, предания дают представления о нравственных идеалах: сила, вежливость, храбрость, гостеприимство — вот те качества, которые ценились у славян.

На рубеже IX — X вв. в славянском обществе произошли важные социальные и экономические изменения, которые не могли не отразиться на системе воспитания: в этот период происходит процесс становления древнерусской государственности. Постепенный переход от родовой общины к соседской вносил коррективы в социальную структуру общества. Дробление общин на семьи, усиление имущественных и сословных различий вели к превращению воспитания из равного и всеобщего в семейно-сословное. В VI — IX вв. у восточных славян появились общинники-земледельцы, ремесленники, общинная знать, языческое жречество. Наряду с общими подходами к воспитанию (например, инициации), возникали характерные особенности воспитательного процесса в зависимости от общественной принадлежности и идеалов того или иного сословия. Воспитание детей начиналось в семье. До 3–4-х лет ребенок обычно находился на попечении матери. Поощрялись игры, развивавшие у детей силу, ловкость, смекалку. Ребенка, вскармливаемого грудью, называли «дитя». Детей 3 — 6 лет относили к «молодым». В Древней Руси младенчество считалось безгреховным и неразумным периодом. С 7 лет детей начинали учить, приводить к исповеди, наказывать²⁴. С 7 до 12 лет ребенка называли «чадо», а подростка с 12 до 15 лет — «отрок».

Для рядовых общинников и ремесленников приоритетным принципом воспитания было воспитание в труде, который рассматривался как высшая социальная и нравственная ценность. У славян была распространена такая форма воспитания, как ремесленное ученичество. Ученик жил в семье мастера, который помимо ремесла прививал ребенку моральные ценности и религиозные представления, принятые в этой среде.

Представители знати делали акцент на подготовку к ратному делу, воспитание самоотверженности, храбрости, твердости духа. Большую роль в рассматриваемый период имело овладение военным искусством будущих дружинников. Военная подготовка осуществлялась в специальных домах —

²⁴ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. — М., Академия, 2005. С. 67.

гридницах: «Княжеские дети росли на бранном поле, и едва протекали их младенческие лета, они уже с мечом сидели на борзых конях. Святослав I, будучи ещё отроком (в 946 г.), метал копьём во врагов — древлян. Десятилетний Георгий и пятилетний Владимир, сыновья великого князя Всеволода III, были под осадой г. Пронска»²⁵.

Для детей феодальной знати существовала и такая форма воспитания как «кормильство»: в возрасте 5 — 7 лет малолетний княжич отдавался «кормильцу», которого князь подбирали из числа воевод, знатных бояр. При этом кормилец выполнял несколько функций: он был не только наставником-воспитателем, но и распоряжался делами в порученной ему отдельной волости от имени воспитанника. В обязанности кормильца входило умственное, нравственное и военно-физическое воспитание, раннее привлечение княжича к государственным делам. Таким образом, цели, содержание и формы воспитания детей в разных социальных группах становились разными, но вместе с тем они возникали и развивались на общей почве языческого мировоззрения древних славян.

Другим интересным институтом обучения в Древней Руси были «дядьки»: дети воспитывались у брата матери, то есть у родного дяди. В свою очередь, отец ребенка принимал на воспитание детей родной сестры. В результате создавались оригинальные семьи, в которых «дядьки» воспитывали племянников и племянниц²⁶.

Новый фундамент для воспитания заложила христианская религия. Крещение Руси в 988 г., осуществленное князем Владимиром Святославичем (Святым) по православным канонам, привело к появлению новых подходов к процессу воспитания. Принятие христианства растянулось на долгое время. Причудливое переплетение славянских языческих и новых христианских традиций обусловило специфику древнерусской культуры. Важнейшие христианские нравственные заповеди («Трудись — и тебе воздастся», «Возлюби ближнего своего как самого себя» и др.) не входили в противоречие с духовно-нравственными идеалами языческой Руси. Идея самопожертвования Христа ради спасения человеческого рода легла на благодатную почву нравственных установок восточных славян о приоритете интересов общины над интересами отдельного человека. В результате христианское мировоззрение постепенно проникало в языческое сознание, не только не разрушая его, но и взаимодействуя с ним. Позитивным фактором для распространения знаний было то, что официальным языком богослужения, литературы, школы стал не греческий и не латинский, а славянский язык.

²⁵ Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Т. 2: Отечественная история. С. 57.

²⁶ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб. «Питер». 2006. С. 12.

Для христианства центральной является идея о связи человека с Богом. Вследствие этого, человек должен заботиться не о внешних условиях своего существования, а о духовном и во всем уповать на Бога. Христианство направлено на воспитание таких качеств, как добродетель, мудрость, благочестие, нравственность. Человек — объект воспитания — в соответствии с христианским учением состоит из двух ипостасей — души и плоти. Душа изначально — существо бессмертное, живое, разумное, а плоть является всего лишь служанкой души. Контакт с Богом возможен только через душу. Главная цель воспитания и обучения христианина — спасение бессмертной души. Соответственно, задача воспитателя, педагога — направить человека на путь спасения, научить преодолевать свою греховную сущность. Все педагогические усилия сконцентрированы на работе над человеческой душой. Священное Писание дало людям заповеди, в которых были сформулированы основные нравственные ориентиры: «не убивай», «не кради», «не прелюбодействуй», «почитай отца твоего и мать твою», «не произноси ложного свидетельства», «возлюби ближнего своего» и другие. Эти принципы легли в основу воспитания христиан. Все заповеди сформулированы достаточно кратко, просто и понятно. Выполнить их по силам каждому, независимо от возраста, происхождения и образования²⁷.

Христианская педагогика, чтобы наставить человека в жизни, применяла такие методы воздействия, как убеждение и наказание. В наказаниях проявлялось отношение к греховной плоти, укрощение и истязание которой приводит к исцелению души. Однако телесные наказания не были главным методом воспитания. Важным средством воздействия на формирование личности служила исповедь, к которой, по некоторым данным, приводили мальчиков с 10, а девочек с 8 лет. Значение исповеди было в том, что она приучала к анализу своих поступков. Ребенок должен был знать: всякий поступок известен Богу, а исповедь давала возможность раскаяния и получения прощения.

Большое воспитательное воздействие на ребенка оказывала молитва. Без нее не начиналось и не заканчивалось на Руси никакое дело. Молитва произносилась как перед началом учения, так и после его окончания. Немаловажную роль в нравственном формировании человека играли посты, к которым приучались с детского возраста. Вместе с наказанием, исповедью, молитвой пост способствовал смирению своих плотских желаний.

С принятием христианства важным средством воспитательного воздействия на человека стало чтение христианских текстов. Учитывая, что в Древней Руси большинство людей были неграмотными, церковно-учительская литература была рассчитана в основном на слушателей. В существовавших специальных наставлениях о чтении книг отмечалось, что этот

²⁷ Подробнее о христианском воспитании см. «История зарубежной социальной педагогики». Т. I.

процесс должен быть «разумным, вдумчивым и сопровождаться добрыми делами». Перед началом чтения обязательной была молитва, настраивающая на контакт с текстом.

Важно и то, что после крещения ребенок обретал ангела-хранителя, а также крестных отца и мать, которые вместе с родителями помогали его воспитывать. Главным же учителем считался духовный отец – священник, крестивший ребенка.

В целом христианская педагогика оказывала сильное влияние на формирование духовного мира человека, создавала мощный заряд душевной силы и мудрости, служила опорой в умственной и практической деятельности и в отношениях с людьми.

С крещением Руси князем Владимиром связано появление школ. В X—XIII вв. школы появляются во всех важнейших городах: в Новгороде, Переяславле, Суздале, Чернигове, Полоцке, Галиче, Ростове и т.д. В учебных заведениях не только обучали чтению, письму, пению, но и уделяли большое внимание нравственному воспитанию. Памятники древнерусской литературы, дошедшие до наших дней, свидетельствуют о тех качествах, которые ценились в Древней Руси: любовь к Отечеству, справедливость, смелость, гостеприимство.

Однако мы можем констатировать, что в Древней Руси отсутствовала какая-либо упорядоченная система школьного образования. Главными очагами воспитания и обучения были семья и церковь. В Киевской Руси по-прежнему родители были обязаны готовить своих детей к трудовой и семейной жизни. Даже дети знати и горожан получали элементарное образование в семье. Так, княгиня Ольга (ум. 969 г.) сама воспитала сына Святослава. Церковь видела свою задачу в контроле за семейным воспитанием. Об этом говорится в основном своде документов того времени — «Русской правде». В семье бояр обычно приглашались домашние учителя-священники. Семья обучала «праведному житию» посредством религиозного воспитания, преподавания правил общежития.

Система обучения в Древней Руси представляла собой не совокупность учебных заведений, а специфическую форму общественно-педагогической практики. Элементарное обучение осуществляли мастера грамоты. Принципом воспитания и обучения было «учити не яростию, не жестокостию, не гневом, но разнovidным страхом к любовным обычаям, сладким поучением и ласковым рассуждением»²⁸.

С XII в. начинается новый период развития Киевской Руси: она распадается на независимые от центра – Киева – княжества. Если в середине XII в. существовало 15 княжеств, то в начале XIII в. их количество достигло 50. Этот этап в истории русского государства историки называют «периодом

²⁸ Цит. по: Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. – С. 136.

феодалной раздробленности». Являясь закономерным явлением, раздробленность способствовала динамичному экономическому развитию русских земель: росту городов, расцвету культуры. С другой стороны, постоянные княжеские междоусобицы привели к снижению обороноспособности государства, что по времени совпало с неблагоприятной внешнеполитической ситуацией. К началу XIII в. Русь столкнулась с агрессией с двух направлений. С одной стороны, появились враги на северо-западе: католические немецкие Ордена и литовские племена, угрожали Полоцку, Пскову, Новгороду и Смоленску. В 1237-1240 гг. началось татаро-монгольское нашествие с юго-востока. За период с XIII до середины XV вв. Киевская Русь выдержала более 160 столкновений с монголо-татарами, литовцами, немецкими рыцарями, шведами, поляками, венграми, болгарами. Отсутствие единства в действиях князей привело к установлению на Руси татаро-монгольского ига на два с половиной столетия. Только в 1480 г. произойдет окончательное освобождение Руси от власти Золотой Орды. Татаро-монгольское нашествие оказало огромное влияние на культурно-историческое развитие русского народа. С одной стороны, истребление и увод в плен значительной части населения, разрушение городов, селений и памятников, выкачивание средств посредством сбора дани с покоренных земель имели катастрофические последствия для развития русской культуры и экономики. Вместе с тем, при всех тяжелых для Руси последствиях, золотоордынское нашествие на Русь имело и некоторые особенности, способствовавшие тому, что русский народ в условиях ига не только сохранил свою национальную самостоятельность, но и нашел в себе силы навсегда изгнать завоевателей. Татаро-монголы старались открыто не посягать на духовный образ жизни русских людей, и прежде всего на православную веру. В отличие от западных захватчиков, которые стремились искоренить православие – основу древнерусской культуры – золотоордынцы были терпимы к любому вероисповеданию.

В качестве методов воспитания широко применялись физические наказания. Интересна дошедшая до нас в стихотворной форме «Похвала розге»:

«Розгоу дух святыи детище бити велит:
Розга ибо мало здравия вредит.
Розга разум во главу детям погоняет.
Учит молитве и злых всех стрезает.
Розга родителем послушны дети творит,
Розга божественного писания учит.
Розга, аще убиемо, но не ломит кости,—
Детище оставляет всякие злости...
Благослави, боже, оные леса,

Аже розга родят на долгиа времяна!»²⁹.

В условиях упорной борьбы за независимость государства на первый план выдвигается проблема патриотического воспитания детей. Любовь к Родине, самоотверженность, готовность пожертвовать жизнью ради Отечества – вот те качества, которые являются приоритетными в процессе воспитания детей в XIV – XV вв.

Таким образом, на развитие социально-педагогической практики на Руси в X – XVI вв. оказали влияние несколько факторов. Во-первых, принятие христианства, которое не сразу вытеснило языческую систему ценностей. В результате языческие и христианские воспитательные установки переплетались, взаимодействовали и дополняли друг друга. Вторым важным фактором стало татаро-монгольское нашествие, вызвавшее необходимость единения народа в борьбе с захватчиками и выдвинувшее на первое место патриотические задачи воспитания.

Контрольные вопросы

1. Каким образом процесс становления русской государственности влиял на особенности воспитания?
2. Какие черты характерны для социально-педагогической практики славян?
3. Каким образом принятие христианства повлияло на развитие воспитательной системы Древней Руси?

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. [Текст] / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. — М., 1985.
2. Долгов, В.В. Детство в контексте древнерусской культуры XI – XIII вв.: Отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления [Текст] / В.В. Долгов // Этнографическое обозрение. – 2006. - №5.
3. Зелингер-Рубинштейн, Е. Н. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. [Текст] / Е.Н. Зелингер-Рубинштейн — Л., 1986.
4. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. [Текст] / В.В. Зеньковский — М., 1996.
5. История педагогики в России: Хрестоматия [Текст] / Сост. С.Ф.Егоров. — 2-е изд., стереотип. — М., 2000.

²⁹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. /Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров [Текст] – М.: Педагогика, 1985. – С. 92.

6. История педагогики и образования [Текст] / Под ред. А.И.Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2001.
7. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой. — М., 2000.
8. Кошелева, О. Е. «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI—XVIII вв.). [Текст] / О.Е. Кошелева — М., 2000.
9. Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X— начало XX в.): Учеб. пособие. [Текст] / Д.И. Латышина — М., 1998.

1.3. Зарождение и становление отечественной социально-педагогической мысли в X-XVII вв.

Огромную роль в развитии воспитания и образования в средневековом славянском мире сыграли христианство и его раскол на православие и католицизм. Если восточные и южные славяне оказались в орбите влияния греко-византийской религиозной культурно-образовательной традиции, то западные славяне испытали воздействие римско-католической, западноевропейской традиции образования. В целом влияние на педагогическую мысль славянского мира восточного и западного христианства трудно переоценить, поскольку религия воспитывала душу народов. В странах, принявших католицизм, богословие, педагогическая мысль в значительной степени приняли рассудочно-отвлеченный характер, тогда как в православных славянских странах философы заботились в первую очередь о внутреннем цельном состоянии духа.

Славянский мир внес особый вклад в развитие средневековой педагогической мысли. Особую роль играла доступная для широких кругов населения церковно-учительская литература, которая охватывала весь спектр морально-нравственных проблем и разъясняла основы православия в краткой и образной форме. Существовало немало житий и поучений, они служили для христианина своеобразным компасом и опорой в повседневной жизни, учили людей жить в соответствии с нормами христианской этики, предупреждали от их нарушения.

Среди наиболее распространенных поучений можно назвать «Изборник» 1076 г., — собрание текстов воспитательной, а не познавательной, как «Изборник» 1073 г., направленности. Тематика слов и поучений «Изборника» 1076 г. носит преимущественно морально-нравственное содержание и адресована детям.

Интересные сведения о системе воспитания в Киевской Руси приведены в «Починении Владимира Мономаха детям» (1096). Это яркий памятник

древнерусской литературы. В «Поучении» изложено идеальное представление о князе-христианине, основными добродетелями которого должны быть трудолюбие, щедрость, миролюбие. Осознавая, что в новой социально-политической обстановке, сложившейся на Руси к концу XI в., нравственные качества правителя приобретают особое значение, Владимир Мономах (1053 – 1125 гг.) завещает: «Не следует проливать кровь того, кто причинит нам зло, но тремя добрыми делами можно избавиться от врагов и победить их: покаянием, слезами и милостыней». Человек, облеченный властью, должен помогать обездоленным, чтить старых как отца, а молодых – как братьев, остерегаться лжи, пьянства и других пороков, не свирепствовать словом, не хулить в беседе, избегать суеты и т. д.³⁰ «Уклонися от зла, сотвори добре, вишии мира и живи во веки веков», – поучает Мономах³¹.

Одним из важнейших средств воспитания детей Мономах считал образование: «Чего не умеете, тому учитесь... Человек должен всегда учиться: в пути и на коне». Большое внимание в «Поучении детям» уделено идее воспитания в процессе труда. Труд обязателен для всех. Дети должны все делать сами, помогать старшим. Участие в труде, по мнению Мономаха, уберегает от лени. Главный способ воспитания – подражание детей отцу. Именно ориентируясь на поведение старших, дети усваивают моральные нормы: почитать старших, уважать себе равных и младших, не позволять сильным обижать слабых, сочувствовать горю других людей.

Особое внимание в «Поучении» уделяется проблеме военно-физического воспитания, в основе которого лежат тренировки. Именно они обеспечивают развитие силы, выносливости, быстроты, смелости, бесстрашия. Владимир Мономах призывал своих детей быть мужественными, отважными, и в то же время гуманными, отзывчивыми, быть защитниками сирот и вдов, к старым быть почтительными, к сверстникам – приветливыми. Выдвинутые Мономахом идеи оказали большое влияние на развитие педагогической мысли в Древней Руси.

Начиная с XII в. в педагогической мысли наблюдаются новые прогрессивные тенденции. В произведениях мыслителей много внимания уделяется проблеме познания, нравственному совершенствованию личности. Климент Смолятич (? – ок. 1164 г.), Кирик Новгородец (1110 – ок. 1156 гг.), Кирилл Туровский (1130 – ок. 1182 гг.) осуждают корыстолюбие, лень, лихоимство, лукавство. Климент Смолятич подчеркивал исключительную роль человека, наделенного свободой воли и являющегося своего рода связующим звеном между миром и Богом. Климент выступал за трудовую аскезу, отречение

³⁰ Владимир Всеволодович Мономах: [Электронный ресурс]// Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Владимир_Всеволодович_Мономах

³¹ Поучение Владимира Мономаха: [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.monomah.vladimir.ru/pouchenie.htm>

о «имущественного бремени»³². Стоит отметить, что педагогические воззрения того времени формировались под влиянием религиозных догм, поэтому зачастую излагались в христианско-поучительной форме. Много внимания в трудах мыслителей Киевской Руси уделялось формированию чувства любви к Родине.

Сквозь засилие религиозных догм постепенно пробивала дорогу идея эстетического воспитания человека средствами природы. Автор «Слова о полку Игореве», Владимир Мономах, Кирилл Туровский видели в природе источник, который пробуждал в человеке интерес к жизни, доброте. Все уродливое в человеческих отношениях противопоставлялось красоте и гармонии окружающей природы. Единство эстетических и этических аспектов являлось одной из закономерностей развития педагогики Древней Руси³³.

Характерной особенностью творчества древнерусских мыслителей являлось построение педагогических концепций на противопоставлении: Владимир Мономах противопоставлял труд — лени, Кирилл Туровский добродетель — лихоимству, Даниил Заточник ум — глупости, Климент Смолятич поиск истины — слепому восприятию догм. Употребление противоположных понятий при характеристике нравственных качеств и пороков личности придавало произведениям эмоциональность, вызывало яркие представления о предметах и явлениях, обе части антитезы освещали одна другую³⁴.

С принятием и распространением христианства все большую роль играла проблема воспитания в человеке гуманности, отзывчивости, доброты, честности. Христианство способствовало совершенствованию процесса воспитания в сторону гуманизации. Так, например, Великий князь Владимирский Константин Всеволодович (1186 — 1218 гг.) дает следующее наставление опекунам детей: «Учите их на всякое добро, удерживайте от зла, более же от гнева, ярости и гордости, наставляйте их, как право судить и милость творить, на войне, если где потребно, храбрость, мужество и доброй в полках распорядок показывать, не дайте в юности хотению их ими обладать и с пути правильного совратить... Не прельщайте их и на роскошность... В советах не говорите про их склонности и не льстите им против пользы их, но давайте совет правый»³⁵.

Постепенный, болезненный, но неизбежный переход от язычества к христианству, от родоплеменного к классовому обществу потребовали и пересмотра традиционных ценностей. Ломка старых порядков не могла произойти сразу с полным отказом от всех бытовых и моральных традиций. В области воспитания в этот период прослеживается упорная борьба двух тенденций: старые обычаи и обряды, сопротивляясь, уступают

³² Климент Смолятич // Энциклопедия «Кругосвет»: Электронный ресурс / Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/b/b3/1007439.htm>

³³ Антология педагогической мысли С. 21.

³⁴ Там же.

³⁵ Цит. по: Антология педагогической мысли. С. 181.

место новым или при сохранении некоторых внешних особенностей приспосабливаются к новым общественным отношениям и нравственным устоям.

Борьба за освобождение от татаро-монгольского ига и процесс образования централизованного государства вокруг Московского княжества, укрепление международных связей наложили отпечаток на развитие социально-педагогической мысли. Огромное значение придается в этот период воспитанию в подрастающем поколении чувства любви к Родине. Рассказы о воинских подвигах русского народа, запечатленные в «Задонщине», «Сказании о Мамаевом побоище», былинах, песнях и других памятниках той поры, воспитывали у молодых людей патриотические чувства. «Снидемся, братия и дружи и сынове руский, составим слово к слову, возвеселим Рускую землю, возверзем печаль на восточную страну (то есть на татар)», - провозглашает автор «Задонщины» в своем произведении³⁶.

Важнейшим культурным достижением русского государства XVI в. стало начало книгопечатания, которое способствовало распространению более дешевых и доступных книг. Крупнейшие русские просветители XV – XVI вв. пропагандировали идею об изначальном равенстве всех людей. И. Пересветов (первая половина XVI в.), И. Федоров (1520 – 1583 гг.), П. Мстиславец (? – ок. 1577 гг.) говорили о недопустимости угнетения человека человеком, о том, что только свободный человек может быть защитником Отечества. По убеждению Пересветова, только свободный человек способен стать защитником Отечества: «Порабощенный человек срама не боится, а чести себе не добывает...»³⁷. Подобные идеи способствовали воспитанию свободолюбия. Постепенно в центре внимания педагогов оказывается не общность людей, а отдельный человек. Новгород и Псков, в наименьшей степени пострадавшие от татаро-монгольского ига, становятся центрами распространения нового идеала человека, важнейшими чертами которого являются инициативность, индивидуальность, открытость, способность к разнообразным видам деятельности.

Иван Федоров и Петр Мстиславец сформулировали ряд требований, которым должен следовать учитель в процессе обучения и воспитания. В первую очередь, необходимо добиваться, чтобы ученики воспринимали изучаемые предметы «разумом и чутью», опираясь на «слух, и очеса, и язык, и вся чувства». Таким образом, исключалось механическое запоминание материала.

По-прежнему актуальными в данный период были вопросы трудового воспитания, морали и нравственного поведения. Об этом говорит, например, содержание популярной на Руси книги для домашнего нравственно-наставительного чтения «Пчела», в которой в сжатой форме изречений вы-

³⁶ Задонщина // Памятники литературы Древней Руси. XIV – середина XV века. Перевод Л.А. Дмитриева. /Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/rus/8.htm>

³⁷ Цит. по: Антология педагогической мысли. С. 122.

ражались основные морально-этические нормы: «Копаящий яму под ближним своим – упадет в нее»; «Рана от верного друга достойнее, чем поцелую врага»; «Всем угождать – зло»; «Уча – учи поступкам, а не словам» и т.д.³⁸

Богослов, поэт, наставник детей царя Алексея Михайловича Симеон Полоцкий (1629 – 1680) рекомендовал обучать детей различным ремеслам: «Не учи безделию, учи рукоделию», «Руки трудом обучать» и т. д. «Праздный да не яст». Достаточно широко обсуждались вопросы морали, нравственного поведения и взаимоотношения в семье, школе, обществе, между детьми и родителями, между учителями и учащимися. Был разработан целый кодекс правил в различных редакциях «Домостроя», в «Школьном благочинии», «Гражданстве обычаев детских», в пословицах и поговорках. И хотя господствующим было религиозное мировоззрение, многие моральные нормы и правила носили сугубо светский, а иногда и атеистический характер. Правила требовали воспитания глубокого уважения к старшим, заботливого отношения к слабым и сиротам, скромности в поведении, старательности в учении, а также соблюдения гигиенических требований.

Симеон Полоцкий разработал и наставления для учителя: он доказывал, что если учитель учит одному, а сам поступает по-другому, то успеха не достигнет. Учителю надлежит хорошо знать то, чему учит, уметь слово свое украсить правдой, действием, быть справедливым и уметь побуждать «ко творению дел»: «Иже желает прав учитель быти, чему же учит, достоин творити». Симеон Полоцкий, подобно Яну Амосу Коменскому, пытался подкрепить свои педагогические выводы ссылками на жизненные примеры, а не только на «священное писание». Ибо делам учителя подражают его ученики. Наиболее подробно требования к учителю даются в «Школьном благочинии», где упоминаются такие качества учителя, как кротость, смирение, мудрость, добродетельность. Если же учитель не обладает этими качествами, то ему лучше «учительское имя отставить». Однако нередко требования заботливого и внимательного отношения к детям соседствовали с рекомендациями об использовании телесных наказаний в воспитательных целях. Особое значение придавалось воспитанию прилежания и трудолюбия. На важность воспитания этих качеств указывается и в предисловии к «Евангелию учительному»: «Не будь ленив, но со всяким прилежанием читай, внимай, слушай писанных и твори». Ученика наставляют быть усердным в учении, для чего ему необходимо трудолюбие пчелы: «Якоже они по полям летающе от всяких трав и от всякого цвета собирают прекрасная и полезная...»³⁹. Предвосхищая идеи просветителей XVIII в., С. Полоцкий считал распространение просвещения важнейшим средством исправления нравов, устранения пороков в обществе, ликвидации национальных бед и внутренних неурядиц.

³⁸ Цит. по: Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 140.

³⁹ Антология педагогической мысли. С. 153.

В XV – XVI вв. сильное влияние на развитие социально-педагогической мысли продолжала оказывать христианская педагогика. Центрами распространения христианских идеалов воспитания в это время становятся монастыри. Православный святой Нил Сорский (1433 – 1508) считал целью воспитания духовное самосовершенствование. Идеалом жизни для Нила были полная «скитская нестяжательность» и простота во всем. Необходимое для жизни надо приобретать только своим трудом⁴⁰. В своих трудах «Предание» и «Устав о скитской жизни» Нил Сорский предпринял попытку обобщить опыт монастырского воспитания и обучения. Основными методами духовного самосовершенствования, по мнению Сорского, были чтение и осмысление книг Священного Писания, чтение и переписывание наставлений отцов церкви, переплетное, плотницкое и кузнечное дело, пение, использование христианских заповедей, молитвы, подражание житиям святых и т.д.

Одним из наиболее распространенных жанров педагогической литературы XV – XVI вв. являются жития святых (например, «Житие Стефана Премудрого», «Житие Сергия Радонежского» и т.д.).

Уникальным памятником русской литературы XV - XVI вв. является «Домострой» - сборник правил, советов и наставлений по всем направлениям жизни человека и семьи, включая общественные, семейные, религиозные и хозяйственные вопросы. Некоторые его главы полностью посвящены воспитанию (15, 16, 17). Произведение написано живым и простым языком, с частым использованием пословиц и поговорок, что обусловило его популярность, особенно среди бояр и купечества. В «Домострое» пропагандируется жесткое отношение к детям в процессе воспитания: содержатся призывы «страхом спасти» детей от неразумных поступков. Физические наказания «тело не убивают», но спасают душу: «ино плетью постегати по вине смотря». Дети обязаны соблюдать ряд запретов: не красть, не лгать, не обижать чужого, не помнить зла и т.д. «Домострой» требует повиноваться наставникам и старшим, любить детей и заботиться о них, воспитывать мужество, трудолюбие, бережливость и др. Содержание этого документа пронизано особой ответственностью родителей за строгое религиозно-нравственное воспитание детей⁴¹. Большое значение имело и нравственное воспитание: «Насильственное учение не может быть твердым, но то, что приходит с радостью и веселием, закрепляется прочно», «Детей наказывай стыдом, а не грозбой и бичом»⁴².

Уже в XIV—XVII вв. русские мыслители предпринимают попытку определить факторы, влияющие на формирование человеческой личности.

⁴⁰ Нил Сорский / Википедия// Режим доступа:

http://ru.wikipedia.org/wiki/Нил_Сорский

⁴¹ Домострой/ Овлайн-энциклопедия «Кругосвет» / Режим доступа:

<http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/DOMOSTRO.html>

⁴² Цит. по: Антология педагогической мысли. С. 123.

Вопреки существующим в то время представлениям о том, что все зависит от воли бога, русские просветители утверждали, что развитие личности обусловлено ее воспитанием и обучением. Одновременно с фаталистическими утверждениями о детерминированности жизненного пути человека его судьбой (о чем говорят и пословицы того времени: «Чему быть, того не миновать», «В курной избе нельзя остаться белым» и др.) была распространена идея «самовластья». В ряде произведений встречаются рассуждения о том, что человек сам избирает свой жизненный путь. Отсюда вытекает необходимость педагогического воздействия на личность, воспитания нравственного человека.

Ко второй половине XVII в. в русском обществе наметился своеобразный раскол. Он был вызван усиливающимся с рубежа XVI – XVII вв. сближением России с Западной Европой, в частности, разным отношением к системе образования в России и на Западе. Можно выделить три основных подхода к воспитанию, обучению и образованию. Симеон Полоцкий (1629 – 1680), Сильвестр Медведев (1641 – 1691), Стефан Яворский (1658 – 1722) выступали за развитие в России западноевропейского просвещения, т.е. были сторонниками так называемого «латинского направления». Обучение, по их мнению, должно было проводиться на латинском, греческом и родном языках.

Другая группа мыслителей – Епифаний Славинецкий (1641 – 1691 гг.), Федор Ртищев (1625 – 1673 гг.), Карион Истомин (1650 – 1717 гг.) были сторонниками грекофильского образования, ориентированного на византийско-русскую традицию. Епифаний Славинецкий считается переводчиком на русский язык сочинения известного западноевропейского гуманиста Эразма Роттердамского «Гражданство обычаев детских». Текст этой книги разделен на вопросы и ответы: 4 — 68 посвящены значению мимики лица, жестикуляции, осанке ребенка; 69 — 78 — относились ко всему, связанному с одеждой; 79 — 81 — рекомендуют детям, как вести себя в церкви; 82—125 — о поведении за столом и во время еды; 126—142 — учат, как здороваться и вести себя при встрече с родителями, учителем, сверстниками, незнакомым человеком и т.д.; 143 — 145 — о правилах поведения в «училище» и при возвращении домой; 146 — 158 — посвящены играм; 159— 164 — о поведении и гигиене ребенка. Книга и по содержанию, и по форме изложения была рассчитана на детей. Следует отметить также, что в начале книги говорится о необходимости в первую очередь религиозно-нравственного воспитания. Таким образом, в ней впервые было определено содержание воспитания детей: овладение нормами христианской морали, обучение свободным мудростям и овладение нормами культурного поведения детей за столом, при беседе, при встречах со взрослыми, в школе, в церкви, во время игр и т.д.

Лидер старообрядцев протопоп Аввакум (1621 – 1682 гг.) и его последователи были яркими противниками всех новшеств в воспитании и обучении. Аввакум осуждал приоритет изучения светских наук, призывал отказаться от греко-латинского образования. Достоинством русской педагогиче-

ской традиции Аввакум считал обращение к духовности, внимание к воспитанию мужества, мудрости, правдолюбия.

По сути дела, в этот период наметились две точки зрения на будущее России, которые позже найдут отражение в дискуссиях славянофилов и западников. В целом в конце рассматриваемого периода в противоречивых условиях складывались предпосылки развития просветительских реформ в России⁴³.

Таким образом, на зарождение и становление социально-педагогической мысли на Руси оказали влияние процессы становления русской государственности, принятие христианства в православной его форме, татаро-монгольское нашествие, поставившее под угрозу сам факт существования Руси. Для социально-педагогической мысли Киевской Руси и Московского государства характерен ряд особенностей. Во-первых, несмотря на значительное влияние византийской культуры, социально-педагогическая мысль Древней Руси, а затем Московского государства не стала ее копией, не утратила своей уникальности, самобытности. Для произведений русских мыслителей характерны оригинальность, связь с потребностями общества. В результате взаимопроникновения двух культур славяне соединили присущее язычеству трепетное отношение к природе с христианскими идеями о приоритете духовной сущности человека над телесной. Сохранению самобытности педагогической мысли Древней Руси способствовало то, что языком богослужений, литературы и школы стал славянский. Во-вторых, особенностью педагогической мысли рассматриваемого периода была тесная взаимосвязь с практическим опытом, накопленным народной педагогикой.

В-третьих, авторы X – XVI вв. очень редко посвящали свои произведения отдельным вопросам. Зачастую труды мыслителей носили «всеобъемлющий характер». При многообразии трудов, в которых так или иначе освещались вопросы воспитания, для всех мыслителей на первом плане стояли нравственное совершенствование личности, воспитание в труде, идея защиты Русской земли.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные памятники русской литературы, в которых были закреплены морально-этические нормы.
2. Какие качества личности были важнейшими в XIV – XV вв.?
3. Какие тенденции развития социально-педагогической мысли характерны для XVII в.?
4. Составьте сравнительную таблицу «Развитие социально-педагогической мысли Древней Руси».

⁴³ Басов. История социальной педагогики. С. 71.

Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. [Текст] / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. — М., 1985.
2. Долгов, В.В. Детство в контексте древнерусской культуры XI – XIII вв.: Отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления [Текст] / В.В. Долгов // Этнографическое обозрение. – 2006. - №5.
3. Зелингер-Рубинштейн, Е. Н. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. [Текст] / Е.Н. Зелингер-Рубинштейн — Л., 1986.
4. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. [Текст] / В.В. Зеньковский — М., 1996.
5. История педагогики в России: Хрестоматия [Текст] / Сост. С.Ф.Егоров. — 2-е изд., стереотип. — М., 2000.
6. История педагогики и образования [Текст] / Под ред. А.И.Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2001.
7. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой. — М., 2000.
8. Киселёва М.С. Священная история в книжной проповеди: Симеон Полоцкий // Диалог со временем. М., 2008. С. 239–254.
9. Кошелева, О. Е. «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI—XVIII вв.). [Текст] / О.Е. Кошелева — М., 2000.
10. Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X—начало XX в.): Учеб. пособие. [Текст] / Д.И. Латышина — М., 1998.

Биографии

Владимир Мономах

(1053 - 1125) - государственный деятель, военачальник, писатель, мыслитель



Сын князя Всеволода Ярославича. Прозван Мономахом по имени матери Марии (по другим данным — Анны) — дочери византийского императора Константина IX Мономаха. В 1078 г. его отец стал киевским князем, а Владимир Мономах получил Чернигов. В 1080 году отбил набег половцев на черниговские земли, нанёс поражение кочевникам-тюркам.

В 1093 г. после смерти отца, Великого князя Всеволода, имел возможность занять киевский престол, но, не желая новой усобицы, добровольно уступил это право двоюродному брату Святополку, сказав: «Его отец был старше

моего и раньше моего княжил в Киеве». Сам же занял Черниговский престол.

Мономах — образованнейший государственный деятель Древней Руси. Княжение Владимира Мономаха было периодом последнего усиления Киевской Руси. Владимир Мономах и его ближайшие родственники управляли 3/4 территории Древнерусского государства; княжеские междоусобицы временно прекратились. Стабильность в государстве держалась на авторитете Мономаха, наличии общего врага (половцев) и концентрации всей полноты власти в руках великого князя.

Сочинения Владимира Мономаха являются ярким памятником древнерусской литературы, написанным талантливо и с литературным блеском. Его «Поучение детям» (ок. 1117 г.) является одним из *первых отечественных литературных педагогических памятников*, выходящих на вопросы социальной педагогики. По своей структуре — это сложное произведение, в нем содержатся автобиографические данные, описания походов, выражена забота о единстве и защите от врагов земли русской. Обращаясь к своим сыновьям, Мономах говорит об управлении землями, деятельности князя, военном деле. Путь к возвышению Руси видел в развитии ее культуры, просвещении. В «Поучении» изложено идеальное представление о князе-христианине, запоем трудолюбие, мир, щедрость. Владимир Мономах осознал, что в новой социально-политической обстановке, сложившейся на Руси к концу XI в., нравственные качества властвующих приобретают первостепенное полити-

ческое значение, и судьба Русского государства в огромной мере зависит от того, насколько нравственными окажутся в своем поведении люди, держащие в своих руках государственную власть. Мономах говорил: «Не следует проливать кровь того, кто причинит нам зло, но тремя добрыми делами можно избавиться от врагов и победить их: покаянием, слезами и милостыней».

Власть — это не дар, возвышающий того, кто её получает, над другими людьми, возлагая на них обязанность повиноваться властителю. Она не освобождает её носителя от соблюдения правил общежития, предписанных христианством всем людям. Властитель должен быть в первую очередь человеком. Ему надлежит помогать обездоленным, чтить старых, как отца, и молодых, как братьев, остерегаться лжи, пьянства и других пороков, не свирепствовать словом, не хулить в беседе, избегать суеты и т. д. У юноши должна быть чистая душа, худое тело, стремление к знанию, книге. Узнав, что-либо полезное, нужно запомнить, а чего не знаешь, тому следует учиться. Беседу вести кратко, больше думать, меньше говорить. И непременно ложиться в полдень спать, так как таковой порядок установлен Богом и для здоровья: в полдень спит и зверь, и птица, и человек.

В своём «Поучении» Владимир особо подчеркивал необходимость соблюдения договоров, заключение которых на Руси в ту пору скреплялось крестоцелованием.

Хотел, чтобы его дети росли храбрыми, преданными своей земле, уважали образование и книгу. Свои советы Мономах подкрепляет примерами — ссылками на своего отца (Всеволода), знавшего 5 языков, и на собственный труд. Основа благонравия — почитание Бога, духовенства, обрядов православной церкви. Но здесь следует, предупреждает Мономах, знать меру, следить, чтобы за молитвами, постами, отшельничеством не пострадало земное. Помолившись, нужно усердно исполнять свои обязанности. Не полагаться во всем на слуг и воевод, а самим вникать в дела, готовить себя к руководству государством, знать законы, уметь управлять людьми, владеть военным искусством, оружием, в походах и сражениях быть впереди войска.

Простые, но здравые советы Владимира Мономаха выходили за рамки его семьи. Возможно, это первое в истории обращение монарха — великого князя, озабоченного разумным воспитанием молодых людей, к тем, кому предстоит принять будущее своей земли из рук старших, защитить и возвысить ее. Решению этих задач и служат соединенные в «Поучении» религиозные заповеди с земными целями и разумными педагогическими идеями, выходящими на решение важных государственных дел. Всему этому стремился следовать и сам Мономах.

Максим Грек

(ок. 1475—1556) - русский публицист, автор и переводчик



Максим Грек (Михаил Триволис) родился в Греции, в г. Арте. После получения образования на о. Корфу он в 1492 г. приехал в Италию (Флоренцию), где до 1495 г. учился у видных гуманистов того времени И. Ласкариса, А. Полициано, М. Фочано. Большое влияние на него оказали взгляды Д. Савонаролы. В 1518 г. московский великий князь Василий III пригласил Максима Грека из Ватопедского монастыря на Афон в Москву для перевода греческих сочинений на русский язык и исправления книг его библиотеки. Разделяя взгляды русских нестяжателей, Грек принял участие в религиозно-политических спорах и борьбе нестяжателей против обогащения монастырей. Он был противником

монастырского землевладения и жестокой эксплуатации крестьян духовными феодалами.

В своих многочисленных сочинениях Максим Грек обличал жестокость вельмож, критиковал отрицательные стороны общественной и частной жизни.

Особое внимание он обращал на воспитание нравственности, имея прежде всего в виду воспитание кротости, мудрости, чувства гражданственности. По его мнению, человеческий разум подобен *tabula rasa* (в переводе с лат.— «чистая доска»), на которой можно написать любые письмена. Среди его учеников были такие просвещенные люди, как Зиновий Отенский, Андрей Курбский и другие.

Максим Грек — автор трудов «О грамматике», «О пользе грамматик», «Лексис — неведомые речи» и др. В одной из работ Максима Грека, датированной 1530 г., впервые в русской литературе упоминается Новый Свет, т. е. Америка.

После 9 лет жизни в Москве он подвергается гонениям, обвиняется в распространении ереси. В 1525 и 1531 гг. был осужден церковными соборами. Находился в заточении до 1551 г., последние годы жизни провел в Троице-Сергиевом монастыре.

Пересветов Иван Семенович
(нач. — сер. XVI в.) — русский писатель-публицист

И. С. Пересветов — выдающийся мыслитель и оригинальный публицист середины XVI в., изложивший в литературно-публицистических

сочинениях свои размышления о судьбах России. Биографические сведения о нем крайне скудны. В конце 1538 или начале 1539 г. он прибыл в Москву из Литвы. До этого времени находился на военной службе в Польше, Венгрии и Молдавии.

В аллегорической форме Пересветов критиковал своеволие бояр, отстаивал идею сильной централизованной власти, осуждал всякое «закабаление». Россия, по убеждению Пересветова, — это арена борьбы Бога и дьявола за «правду». Что же такое «правда» в толковании Ивана Пересветова? Смысл понятия «правда» довольно-таки широк — это и справедливость, и любовь, и добро, и истина. По его мнению, «правда» выше «веры»: «Коли правды нет, то и всего нет».

Его взгляды оказали благотворное влияние на развитие прогрессивных идей в XVI—XVII вв. Сочинения Пересветова «Повесть об основании Царьграда», «Повесть о взятии Царь-града», «Сказание о книгах», «Сказание о царе Константине», «Концовка», «Малая челобитная», «Большая челобитная», «Сказание о Магмете-салтане» не получили одобрения при Иване Грозном и дошли до нас лишь в списках XVII в.

Епифаний Славинецкий

(? — 1675) — *иеромонах, филолог, богослов*



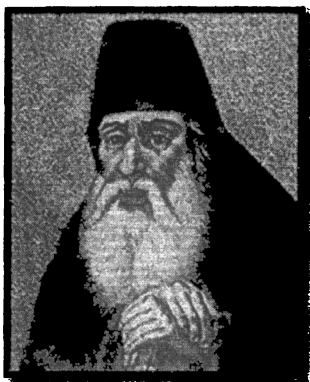
Е. Славинецкий известен как опытный педагог-практик и теоретик воспитания. Окончив Киевскую братскую школу, продолжил обучение за границей (возможно, в Краковском университете). С 1642 по 1649 гг. преподавал греческий и латинский языки в Киевской братской школе. В 1649 г. был приглашен в Москву «для научения детей славянороссийского народа эллинской науке». Имея значительный педагогический опыт, Славинецкий хорошо понимал необходимость тесной связи между умственным, нравственным и физическим воспитанием, придавал большое значение

воспитанию у детей глубокого уважения и гуманного отношения ко всем людям, соблюдению правил поведения как в семье, так и в общественных местах.

Кроме непосредственной педагогической деятельности, Е. Славинецкий разрабатывал и теоретические вопросы воспитания. Он автор «Краткого латино-славянского словаря», «Лексикона филологического», «Лексикона греко-славяно-латинского», «Рассуждения об учении греческому языку» и очень популярного в XVII в. сочинения «Гражданство обычаев детских» (содержит 164 правила поведения детей в семье, школе, на улице, со старшими

и т. д.). Им были переведены на русский язык, кроме религиозных, и ряд научных сочинений: курс анатомии Андреаса Везалия, «Новый атлас» Блау, «Зерцало всей вселенной» (в нем Славинецкий выступил в защиту гелиоцентрической системы Николая Коперника) и др. Современники считали его «известным испытателем и искуснейшим рассудителем не токмо грамматики и риторики, но и философии и филологии».

Симеон Полоцкий
(1629—1680) - знаменитый церковный деятель и писатель



Симеон Полоцкий (Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович) — крупнейший общественный деятель и просветитель XVII в. Родился в г. Полоцке. «Две седмицы» (14 лет) обучался в Киевской братской коллегии, которую окончил около 1651 г. По возвращении в Полоцк (1656 г.) принял монашество и несколько лет работал учителем в Полоцкой братской школе. В 1664 г. переехал в Москву, где в Заиконоспасском монастыре обучал подьячих из тайного приказа латинскому языку. В этот же период он организует так называемое учение братство, в которое вошли образованнейшие

люди того времени: Михаил Родосталев, Флор Герасимов, Сильвестр Медведев, Василий Репский, Семен и Илья Казанцевы.

В первые годы жизни в Москве С. Полоцкий поддерживал патриарха Никона и выступал против протопопа Аввакума и его приверженцев. Однако позднее способствовал осуждению Никона на церковном соборе (1666). С 1667 на Полоцкого было возложено воспитание детей царя Алексея Михайловича - Алексея, Федора и Софьи, для которых он написал несколько сочинений: «Вертоград Многоцветный» (сборник стихотворений, предназначенный служить «книгой для чтения»), «Житие и учение Христа Господа и Бога нашего», «Книга кратких вопросов и ответов катехизических». В «Венце веры кафолической» Полоцкий сгруппировал всю сумму знаний, какие дали ему школа и чтение, начиная с апокрифов и заканчивая астрологией. С 1679 г. наблюдал за воспитанием Петра I. Особое положение С. Полоцкого при царском дворе помогало ему печатать свои произведения, минуя церковную цензуру.

С. Полоцкий призывал к расширению просвещения через школы при монастырях и церквях, где дети прихожан могли бы обучаться славянскому, греческому и латинскому языкам. Необходимо, говорил С. Полоцкий, «учители благоискусные взыскати» и их «на трудолюбие поощряти». Он надеялся, что только просвещение искоренит суеверия и предрассудки. Полоцкий выступал за создание в Москве высшего учебного заведения и даже составил его учебный план, в который включил языки, в том числе латинский, а также философию, богословие и другие науки.

С. Полоцкий было написано более 200 проповедей, которые составили сборники «Вечеря душевная» и «Обед душевный» (107 поучений),

изданные уже после смерти их автора. В 1678 г. он составил «Вертоград многоцветный» — сборник стихотворений, многие из которых были посвящены вопросам воспитания и обучения. Полоцкий — автор «Букваря языка славенска» (1679) и сборника «Рифмологий», куда вошли и две школьные пьесы «Комедия притча о блудном сыне» и «О Навуходносоре-царе».

Свои педагогические взгляды С. Полоцкий выразил в ряде произведений, и в первую очередь в «Книжице вопросом и ответом, иже в юности сущим зело потребны суть», в сборниках «Обед душевный» и «Вечеря душевная». Педагогические воззрения Полоцкого формировались, с одной стороны, под влиянием народной педагогики, практики работы братских школ, с другой — западноевропейской педагогики. С. Полоцкий утверждал, что основную роль в формировании взглядов и привычек ребенка играют воспитание и среда, родители и учителя. Особенно высоко он ценил привычки, выработанные у ребенка в первые годы его жизни. Учитель при правильном воспитании может сделать из ребенка, как из воска, что угодно. Вся будущая жизнь человека и его поведение зависят от воспитания, полученного в детстве. Привитая в детстве привычка с возрастом укрепляется и оказывает на человека все большее влияние.

Глава 2. Отечественная социальная педагогика в XVIII в. – 1917 г.

2.1. Эволюция социального воспитания в России в XVIII-XIX вв.

На рубеже XVII – XVIII вв. русское общество претерпевает радикальные изменения: в этот период происходит консолидация русской нации, начинается процесс экономической интеграции. Складывание национальной культуры происходило в условиях, когда в общественном сознании сохранялась и укреплялась сословность. Отличительными чертами культуры нового времени были преобладание в ней светского начала, активные контакты с культурами других народов, развитие рационализма в общественном сознании.

XVIII в. вошел в историю России как век Просвещения. В XVIII в. происходит серьезный разрыв с традициями изоляционизма, характерными для русской средневековой культуры. Контакты с западноевропейскими государствами, резко возросшие в это время, втягивали Россию в общие с Западной Европой экономические и культурные процессы. Социальные, экономические, культурные преобразования потребовали пересмотра системы воспитания и образования – она должна была отвечать на запросы времени. Становилось очевидным, что процессы воспитания и образования должны находиться под контролем государства: начинается создание государственных общеобразовательных, профессиональных и воспитательных учреждений, были открыты Академия наук, Петербургская учительская семинария, жен-

ские светские учебные заведения⁴⁴. Появились новые государственные учебно-воспитательные учреждения, в которых осуществлялись общее образование и профессиональная подготовка. В первой четверти XVIII в. во всех губерниях создаются государственные начальные (цифирные) школы, в которых обучались дети от 10 до 15 лет. Школьные реформы затрагивали и церковное образование: была организована широкая сеть архиерейских школ и духовных семинарий.

В 1721 г. известный церковный и общественный деятель Феофан Прокопович (1681 – 1736 гг.) учредил Карповскую школу для сирот и бедных детей в своем собственном доме. Эта школа содержалась на его личные средства. В ней преподавались языки, риторика, логика, арифметика, геометрия, музыка. За 15 лет в школе обучилось 160 человек. Для этой школы Ф. Прокопович написал специальную учебную книгу «Первое учение отрокам» с советами правильного воспитания детей⁴⁵.

Развитие просвещения и воспитания в России Ф. Прокопович рассматривал как основное условие процветания государства. В своих лучших произведениях Феофан выступает представителем критически-обличительного направления. Исходя из понятий современного ему научного рационализма и протестантской теологии, он отрицательно относится к старым формам московской церковной и общественной жизни, которые считает особенно благоприятствующими процветанию невежества или показной учёности, ханжества и суеверия. Считая идеалом эпохи просвещённого человека, он сатирически изображает современную ему русскую жизнь и в этом смысле может быть назван первым русским сатириком. В «Духовном регламенте» он разработал план устройства духовной академии, которая должна открывать своим воспитанникам дорогу не только к церковным, но и гражданским делам. Ф. Прокопович написал «Букварь», выдержавший 12 изданий. В предисловии к нему мыслитель обосновал важность раннего воспитания детей: «Каков кто отрок есть, таков и муж будет»⁴⁶.

Идеи Ф. Прокоповича оказали заметное влияние на формирование взглядов известного историка, просветителя, экономиста и географа Василия Никитича Татищева (1686 – 1750 гг.), который отводил государству главную роль в развитии образования. Он был автором нескольких проектов по совершенствованию системы просвещения и воспитания в России и рассмотрел ряд педагогических проблем, связанных с возрастными особенностями, влиянием окружающей среды на воспитание и т.д. Татищев внес большой вклад в дело открытия горнозаводских школ. В его инструкции «О

⁴⁴ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 93.

⁴⁵ Феофан Прокопович / Онлайн-энциклопедия «Кругосвет» // Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/FEOFAN_PROKOPOVICH.html

⁴⁶ Феофан Прокопович / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Феофан_Прокопович

порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» даны не только рекомендации по профессиональной подготовке, но и правила поведения учащихся в школе и дома. Учащиеся горнозаводских школ должны были аккуратно посещать занятия, прилежно учиться, быть чистыми и опрятными, почитать родителей и старших, вежливо относиться друг к другу. Наказания полагались за лень, непокорность, за ложь и кражу⁴⁷. Вместе с тем, В.Н.Татищев советовал воздерживаться от физических наказаний за лень в учении, а применять в качестве воспитательных средств стыд или увеличение количества времени нахождения в школе. «И если такие наказания жестокосердому недостаточны, тогда биением по рукам или легкою плетью по спине, токмо того весьма храниться, чтоб часто не бить, ибо тем более побой в уничтожение и ученики в бесстрашие приводятся. В голову же и по щеке учеников отнюдь не бить», - пишет Татищев⁴⁸.

В учебных заведениях, созданных в начале XVIII в., процесс обучения вели на русском языке. Была усовершенствована русская азбука, чтобы облегчить усвоение родного языка. Расширялась практика использования пособий зарубежных и отечественных авторов. Вместо прежних Часослова и Псалтыря часто учили по «Букварю» Федора Поликарпова (1701 г.), по книгам «Юности честное зерцало» и «Первое поучение отрокам».

«Юности честное зерцало» - русский литературно-педагогический памятник начала XVIII в., подготовленный по указанию Петра I. Издание состояло из двух частей. В первой части были помещены азбука, таблицы слогов, цифр и чисел, а также нравоучения из священного писания. Вторая часть - собственно «зерцало»: правила поведения для «младых отроков» и девушек дворянского сословия. Это произведение можно считать первым в России учебником этикета. Для девушек необходимыми добродетелями считались смирение, уважение родителей, трудолюбие и скромность. Юношам предписывалось тщательно изучать иностранные языки, обучаться верховой езде, танцам, фехтованию, избегать дурных кампаний, пьянства и мотовства. В произведении были регламентированы практически все сферы жизни⁴⁹.

Реформы Петра I в сфере образования и воспитания вызвали недовольство в обществе: не всем нравилось, что разрушались традиции домашнего и семейного воспитания. Во второй четверти XVIII в. реформирование в сфере образования замедлилось.

Несомненной заслугой Петра I является создание системы приютов. В «допетровский период» заботу о сиротах и брошенных детях традиционно

⁴⁷ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 95.

⁴⁸ Татищев В.Н. Инструкция о порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах (1736 г.) / История России // Режим доступа: <http://www.history.ru/content/view/1139/87/>

⁴⁹ Юности честное зерцало / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Юности_честное_зерцало

брала на себя церковь. Однако главной ее задачей было выживание, а не воспитание питомцев, поэтому признание детей осуществлялось бессистемно и непоследовательно. Хотя были случаи и продуманной организации приюта. Например, в 1706 г. новгородский митрополит Иов создал специальный дом для «найденышков». Но впервые сделал этот вопрос предметом государственных забот Петр I. Его указом 1712 г. создание специальных небольших детских приютов («гошпиталей») вменялось монастырям и церковным приходам в обязанность. Таким образом, Петр придал стихийно возникавшим общественным институтам официальный статус. Исследователи развития воспитательного дела в России объясняют внимание со стороны монарха к проблеме сирот тем «культурным сломом», сопровождавшим царствование первого российского императора: «Первым плодом тогдашней эмансипации женщин было увеличение числа незаконнорожденных»⁵⁰.

Однако в петровском указе речь шла лишь о том, чтобы спасти брошенных детей от голодной смерти. Идея сделать из призреваемых детей граждан, полезных для государства, причем в соответствии с требованиями этого государства и под его контролем, идея рационалистическая по своему духу, могла зародиться только в благоприятную для нее эпоху - в эпоху Просвещения, которая пришлось в России на период царствования императрицы Екатерины II.

Долгое царствование Екатерины II (1762 – 1796 гг.) ознаменовалось противоречивыми событиями и процессами. «Золотой век русского дворянства» стал вместе с тем веком борьбы с пугачевщиной, просвещенные идеи соседствовали с гонениями. Тем не менее, Екатерина предприняла попытку реализации программы реформ, идейной основой которых стала философия Просвещения. Под влиянием сочинений просветителей Екатерина II пришла к мысли, что обществу нужен человек, который сочетал бы образованность с профессиональной подготовкой, что воспитание должно способствовать формированию «новой породы людей». Эти идеи получили отражение в «Наказе императрицы Екатерины II», при написании которого императрица использовала труды Вольтера, Монтескье и других просветителей. В этом программном документе Екатерина наметила важнейшие направления государственной политики России в сфере образования, сформулировала мысль о необходимости распространения просвещения для достижения народного и государственного благосостояния. По мнению Екатерины II, воспитание должно было начинаться с раннего возраста внушением «страха Божьего» и соответствовать функциям сословия, к которому принадлежит ребенок. Детям необходимо прививать такие качества как трудолюбие, уважение к законам, любовь к Отечеству.

⁵⁰ Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого //Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?article=873&numid=18>

Реализатором идеи создания государственных интернатов стал действительный тайный советник Иван Иванович Бецкой (1704–1795 гг.). Он выступил с инициативой создания Воспитательного дома как первого учреждения в будущей сети институтов, призванных полностью обеспечить процесс воспитания и закрытого образования сирот, незаконнорожденных детей и детей тех родителей, которые по бедности или болезни не могли содержать их и заниматься их воспитанием. Показательно, что идея воспитания, а не только содержания детей была отражена уже в названии учреждения⁵¹.

Проект Воспитательного дома был уникальным и, безусловно, новаторским для того времени: предполагалось создание принципиально нового для России типа учреждения. Система Воспитательных домов в России должна была, по замыслу И.И. Бецкого, включать в себя не только сами приюты, но и целую сеть сопутствующих институтов, от родильных домов и госпиталей до ремесленных мастерских и ссудных касс. Воспитательный дом должен был стать местом формирования нового типа людей, так называемого третьего сословия. В существовании в стране третьего сословия – свободных людей, живущих своим трудом, в том числе интеллектуальным, Бецкой видел залог нравственного возрождения всей нации: «...надеяться можно, что вышедшие... из онаго Дома обоего пола люди не только заобычайной уже им трезвой и трудолюбивой жизни своей не оставят, но еще и детей своих равным образом воспитывать станут; и в других примером своим к подражанию тому же охоту возбудят, а по умножении и по рассеянии таковых в обществе может со временем последовать счастливая перемена во нравах и склонностях всей той части народа, к которой они принадлежать будут»⁵².

В дальнейшем Бецкой ожидал постепенного формирования нового типа людей, стоящих выше сословных предрассудков. Не случайно автор проекта так настаивал на том, чтобы выпускники Воспитательного дома оставались вольными: «Все воспитанные в сем Доме обоего пола, и дети их, и потомки в вечные роды останутся вольными и никому из партикулярных людей ни под каким видом закабалены или укреплены быть не могут...». После выпуска питомцы должны были получать паспорт, который необходимо было ежегодно продлевать, потомки же их уже имели бессрочный паспорт. Более того, бывшим питомцам Воспитательных домов было запрещено вступать в брак с крепостными, но если по разрешению помещика или обманом такой брак все же заключался, то супруг или супруга выпускника Воспитательного дома должны были получить вольную. Этот вопрос был одним

⁵¹ Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого //Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?article=873&numid=18>

⁵² Бецкой Иван Иванович / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Бецкой,_Иван_Иванович

из самых болезненных и спорных. Поэтому, в частности, почти сразу после открытия московского Воспитательного дома было принято решение не принимать детей от крепостных (что, впрочем, противоречило правилу анонимного приема).

К моменту открытия Воспитательного дома в Москве Бецкой подготовил несколько документов, отчасти повторяющих друг друга, где изложил основные принципы содержания детей в таких заведениях. Это краткое «Предварительное объяснение предметов воспитания, распоряжений для успеха оных и порядка управления» и обширное «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества...», включавшее подробное описание всего проекта и начинавшееся с письма, адресованного императрице. Уже в этом письме воспитание рассматривается как решающий фактор формирования высоконравственной личности. В опубликованном в 1789 г. «Генеральном учреждении...» сразу за этим письмом следовала гравюра, изображавшая ребенка, обнимающего за шею льва, с надписью: «Воспитание укрощает нравы»⁵³. Воспитательные дома были открыты сначала в Москве, а затем в Петербурге.

Еще одной заслугой И.И. Бецкого стало создание в 1764 г. в Санкт-Петербурге первого в России женского учебного заведения - Воспитательного общества благородных девиц. В указе императрицы от 5 мая 1764 года об учреждении при Смольном монастыре учебно-воспитательного заведения для 200 благородных девиц сказано, что его цель — «...дать государству образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества». Главным принципом первого женского института провозгласили «воспитание в красоте и радости». В институт принимали дочерей дворян и готовили их к светской жизни. Серьезное внимание уделялось физическому развитию детей и приобщению к домашнему труду. Классные дамы обязаны были поступать с воспитанницами с благоразумием и кротостью. Наказаний предписывалось избегать, допускались только «увещания» провинившихся. Смолянки первых выпусков вспоминали о годах пребывания в заведении, как о счастливейшем времени в своей жизни⁵⁴.

Воспитательные принципы, изложенные Бецким, во многом остаются актуальными и по сей день. Не отрицая значения общего образования, образования ума, Бецкой центр тяжести переносит на образование сердца, на воспитание. «Корень всему злу и добру — воспитание», говорит он. Один из исследователей воспитательной системы Бецкого отметил, что основными

⁵³ Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого //Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?article=873&numid=18>

⁵⁴ Воспитательное общество благородных девиц (Смольный институт благородных девиц) // Режим доступа: <http://encspb.ru/ru/article.php?kod=2806468273>

механизмами воспитания в создаваемых учреждениях должны были стать «желание чести» и «стыд». Опираясь на понимание психологии ребенка, склонного к подражанию, Бецкой предлагал воспитывать детей положительным примером и одновременно «удалять от слуха и зрения все то, что хотя тень порока имеет». Согласно уставам новых учреждений в них запрещалось применение телесных наказаний, использовался индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося⁵⁵.

Вводился в практику соревновательный принцип; вопреки распространенным приемам воспитания с помощью нравочений предполагалось воспитание в игре. Всячески подчеркивалась связь физического состояния ребенка с его нравственным развитием: рекомендовалось днем запирали спальни, чтобы дети не могли лежать и предаваться лени и праздности, а больше находились на улице и в движении, потому что «леность, уныние и грусть» — «предшественники дурных нравов». Категорически осуждались телесные наказания, взамен которых предлагалось наказывать детей «выговором и осуждением». Особое внимание уделялось воспитанию трудом: «...праздность — мать всех пороков, а трудолюбие — отец всех добродетелей», — писал Бецкой⁵⁶.

Вслед за Руссо Бецкой признает, что человек от природы не зол, а добр, и душа ребенка подобна воску, на котором можно писать что угодно. Бецкой предлагает воспитательным учреждениям писать на ней доброе: «Утверждать сердце юношей в похвальных склонностях, возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтобы страшились праздности; научить их пристойному поведению, учтивости, соболезнованию о бедных, несчастливых; обучать их домостроительству..., особенно же вкоренять в них... склонность к опрятности и чистоте»⁵⁷.

Большое внимание уделялось проблеме подбора воспитателей. В письме 1796 г., обращенном к Опекунскому совету, императрица Екатерина рекомендовала на основные воспитательные должности «...определить людей, провождающих жизнь во всех обстоятельствах соответственную тому положению, к каковому предопределяются воспитанники, дабы они из примера их приуготовили себя не к роскоши, а к рукоделию и трудам, и для того всем им назначить жалованье на безбедную, а не на роскошную жизнь; для лучшего же примера воспитанникам нужно бы иметь надзирателей и надзирательниц и других, при них находящихся, людей ремесленных, как-то: портных, швей разных, то есть золотом, шелком, чулочниц и прочих тому подобных, чтоб дети с самого младенчества, не приступая еще к рукоделиям,

⁵⁵ Бецкой Иван Иванович / Режим доступа:
http://ru.wikipedia.org/wiki/Бецкой_Иван_Иванович

⁵⁶ Басов Н.Ф. История социальной педагогики.

⁵⁷ Бецкой Иван Иванович / Режим доступа:
http://ru.wikipedia.org/wiki/Бецкой_Иван_Иванович

видя своих приставников, обращающихся всегда в оных, почитали их необходимыми»⁵⁸. В данном случае воспитатели преследовали и практическую цель — приучить детей к тому виду труда, который должен был обеспечить их дальнейшее благополучие.

Интересна система воспитания, сложившаяся в Смольном институте благородных девиц. Если первые «смолянки» воспитывались в гуманной и творческой атмосфере, которую поддерживал просветительский энтузиазм основателей Воспитательного общества, то впоследствии возобладали формализм и рутина обычного казенного учреждения. Все воспитание стало сводиться к поддержанию порядка, дисциплины и внешнего благообразия институток. Условия жизни в институте были очень тяжелыми. Уникальные факты описаны в воспоминаниях воспитанницы Смольного института Е.Н. Водовозовой: «Суровая дисциплина, холод в помещениях, раннее вставание и постоянный голод делали нашу жизнь в институте чрезвычайно тяжелой. Особенно трудно было ложиться спать. В наших дортуарах почти не топили. Зимой под утро у нас бывало не больше семи – восьми градусов»⁵⁹.

Основным средством воспитания были наказания, что отдаляло институток от воспитательниц, большинство которых составляли старые девы, завидовавшие молодежи и с особенным рвением исполнявшие свои полицейские обязанности. Е.Н. Водовозовой запомнился такой случай: «У одной девочки к плечу была приколота бумажка, а у другой – чулок. Оказалось, что, когда у девочки приколоты бумажка, это значит, что она играла ею во время урока; прикрепленный чулок показывал, что воспитанница плохо заштопала его»⁶⁰. Водовозова пишет о том, что «детей, привыкших к теплу и ласке, робких и слабых по натуре, институт не только калечил, но и губил»⁶¹.

Девушки были обязаны соблюдать посты: «Постились не только Рождественский и Великий посты, но каждую пятницу и среду... Во время постов институтки ложились спать со слезами, долго стонали и плакали, ворочаясь в постелях от холода и мучительного голода... Однажды этот голод в Великом посту довел до того, что более половины девочек было отправлено в лазарет»⁶².

Естественно, что между воспитательницами и воспитанницами зачастую шла самая настоящая война. Она продолжалась и в институтах второй половины XIX века: либерализацию и гуманизацию режима сдерживал недостаток хороших и просто квалифицированных воспитательниц. Воспита-

⁵⁸ Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого //Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?article=873&numid=18>

⁵⁹ Водовозова Е. История одного детства. СПб, 1992. С. 174.

⁶⁰ Водовозова Е. История одного детства. СПб, 1992. С. 162.

⁶¹ Там же. С. 167.

⁶² Там же. С. 176.

ние по-прежнему основывалось «больше на манерах, умении держать себя, отвечать вежливо, приседать после выслушания нотации от классной дамы или при вызове учителя, держать корпус всегда прямо, говорить только на иностранных языках»⁶³.

Казарменные порядки вытравляли вскоре из сердца «смолянки» все человеческие чувства: «За долгие годы жизни в институте мы ни разу не видели ни простора полей, ни моря, ни рек и озер, ни восхода и заката солнца, ни гор, ни леса. Даже горшка с цветами нельзя было у нас увидеть на подоконниках. Цветы, как ненужная роскошь, были запрещены в институте»⁶⁴. Радикальные перемены в институтской жизни начались только в 1859 г., когда инспектором Смольного был назначен К.Д. Ушинский.

Первая половина XIX в. – время серьезных изменений в сознании людей. На общественно-культурную жизнь страны в этот период оказали влияние два события – Отечественная война 1812 г. и движение декабристов. В начале XIX в. в эпоху правления Александра I предпринимались попытки осуществить реформы системы образования в духе идей Просвещения. О заинтересованности государства в этом процессе свидетельствовало создание в 1802 г. Министерства народного просвещения. Первые документы, определявшие реорганизацию национальной системы образования, подтверждали идеи светского образования, преемственность ступеней обучения, гуманистические задачи воспитания: приучение учащихся к трудолюбию, возбуждение у них охоты к учению, воспитание честности и благонравия, исправление дурных наклонностей и т.д. Несмотря на определенный консерватизм политики министерства, система образования постепенно развивалась; росло число студентов в университетах и учащихся в школах. Одновременно с государственной системой образования существовали частные пансионы. Действовали также государственные закрытые учебные заведения для дворянства⁶⁵.

В дворянской среде по-прежнему распространено было домашнее воспитание. Гувернерами в большинстве случаев были французы-эмигранты. Результаты такого воспитания были крайне неудовлетворительными. Как замечал А.С. Пушкин, «в России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное: ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных

⁶³ Белоусов А. О воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге // Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=18&article=876>

⁶⁴ Водовозова Е. История одного детства. СПб, 1992. С. 181.

⁶⁵ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 116.

языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем»⁶⁶.

Уже в последнее десятилетие царствования Александра I наблюдаются консервативные тенденции: в школьном образовании усилилось влияние церкви и религии. Изменилось отношение правительства к задачам, которые должна была решать школа в системе просвещения и воспитания. Если в начале XIX в. приоритетным было общее образование, то теперь школа способствовала воспитанию нравственности, основанной на религиозных чувствах.

В рассматриваемый период очень острой была проблема несовершеннолетних правонарушителей. До середины 60-х гг. XIX в. к данной социальной категории детей относились как к взрослым преступникам. Несовершеннолетие было смягчающим вину обстоятельством, но подростки содержались вместе со взрослыми и в условиях предварительного заключения, и в арестных домах, и в тюрьмах, и в этом смысле были не защищены. После отмены крепостного права согласно Судебному уставу 1864 г. применительно к детям наказание должно было стать не столько возмездием, сколько преимущественно средством воспитания добрых качеств и исправления дурных зачатков. К концу века, в соответствии с законом от 2 июня 1897 г., предусматривалась передача осужденных детей под надзор родителей или лиц, их заменяющих. Одновременно сокращались для них сроки заключения, а отбывать наказания они отправлялись в приюты и колонии. Кроме того, гуманный подход к этой социальной группе населения проявился в том, что судебное разбирательство становилось закрытым и проходило с обязательным участием родителей или опекунов⁶⁷.

В XIX в. общественное воспитание получает дальнейшее развитие. Воспитательные дома, появившиеся в XVIII в., находились в Ведомстве учреждений императрицы Марии Федоровны. Для их содержания были установлены специальные источники доходов, в частности монопольное производство карт, ссудная и сохранный казна. Помимо внебрачных детей в воспитательные дома начинают принимать сирот, а также (за некоторую плату) детей, имеющих родителей. Девочки и мальчики находились в воспитательных домах до 19—21 года. Причем их учили не только чтению, письму, счету, но и ремеслу. Например, в XIX в. на территории Московского воспитательного дома жили и работали до 8 тысяч человек. Посетив Москву, Мария Федоровна застала Воспитательный дом перенаселённым и повелела: «Во-первых, хочу я учредить вне Воспитательного Дома большие мастерские для разных ремёсел, со спальнями, со столовою и прочими потребностями, и переместить туда из Воспитательного Дома всех ремесленных воспитанников,

⁶⁶ Цит. по: Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 251.

⁶⁷ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 116.

умножив их число до 300, с тем, чтобы уже впредь не отдавать питомцев в ученье к вольным мастерам, где они лишены надлежащего за их нравственностью надзора. Очистив чрез такое перемещение ремесленных воспитанников нарочитое число отделений, в Воспитательном Доме можно будет увеличить классы воспитанниц, ныне под названием французских существующих, следовательно, умножить число выпускаемых наставниц...»⁶⁸.

Можно утверждать, что при Марии Федоровне система Воспитательных домов пережила свой расцвет. Глядя на вещи гораздо практичнее своих предшественников, она заботилась не столько о создании нового сословия, сколько о нуждах конкретных воспитанников, будущих граждан, которым нужно было дать не только духовное воспитание, но и профессию, соответствующую их интересам и могущую их прокормить в дальнейшем. Поэтому было введено разделение воспитанников по способностям. С 1807 г. открыты два так называемых «латинских» класса, в которых изучали медицину. С 1812 г. — еще два параллельных класса, готовивших воспитанников к гражданской службе и преподавательской деятельности. Кроме латинских и французских классов создавались немецкие с целью подготовки нянь и акушерок, а также музыкальные — для подготовки учительниц музыки.

Мария Федоровна ввела также практику платы за принесенного младенца (хотя ее очень скоро отменили), и уже с 1803 г. давала разрешение на усыновление детей из Воспитательного дома. Это противоречило принципу закрытого воспитания Бецкого, хотя воспитанников Дома по-прежнему поощряли к брачным союзам внутри своего сообщества, чему способствовала введенная с 1806 г. выдача приданого для воспитанников, вступающих между собою в брак⁶⁹.

В первой половине XIX в. возникают сиротские институты — Александровский (в Москве) и Гатчинский (в Петербурге). Так, например, открытый в 1803 г. по инициативе императрицы Марии Фёдоровны в Гатчине сиротский институт изначально был задуман как Сельский воспитательный дом в здании бывшего Скотного двора. В него принимали детей с 7 лет, всего могло обучаться до 600 детей обоего пола. Им давали элементарные знания и ремесленные навыки. Этот дом представлял собой своеобразное приготовительное отделение Петербургского воспитательного дома, из которого способнейшие воспитанники поступали в высшие учебные заведения, а девицы — гувернантками в семейства. В 1823 г. воспитательный дом был расширен. В 1834 г. Воспитательный дом был преобразован в восьмиклассную мужскую гимназию для детей-сирот, а в 1837 г. — в гатчинский Сиротский институт. В

⁶⁸ Воспитательный дом в Москве // Википедия / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Воспитательный_дом_в_Москве

⁶⁹ Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого // Отечественные записки. 2004. №3. / Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?article=873&numid=18>

него принимали только сирот из дворянских семей с 10-12 лет, готовили домашних учителей. В 1848 г. он получил юридическое направление, готовил канцелярских чиновников⁷⁰.

Во второй половине XIX в. в развитии социально-педагогической и образовательной практики наблюдаются новые тенденции. По всей России с конца 1850-х гг. возникают воскресные школы. Предпринимаются первые попытки создания для детей из народа школ, основанных на новых педагогических идеях. Особую роль в этом процессе сыграли земства. К моменту организации земских народных школ в стране существовало ничтожное количество народных училищ — 10-15 на губернию. Они находились в ведении министерств и, как свидетельствует современники, «были плохи до невероятия, с учителями-невеждами и совершенно неумелыми, только забивавшими детей»⁷¹.

В противовес казенным народным училищам в 1850 – 1860 гг. открываются частные народные школы, руководствующиеся передовыми социально-педагогическими принципами того времени. Одной из таких школ была открытая в 1860 г. в Санкт-Петербурге Василеостровская школа - ежедневная бесплатная школа для мальчиков бедных родителей. Школа не получала никаких финансовых средств от государства и существовала за счет взносов членов кружка – создателей школы. Педагогический коллектив разделял многие взгляды Л. Н. Толстого на школьное образование и стремился обучать без поощрений и наград, без наказаний и оценок, а собственные профессиональные идеи проверял ежедневной практической деятельностью. Большая роль отводилась детским играм, занимательным ручным работам, прогулкам с учебно-воспитательными целями. Однако уже в 1866 г. школа была закрыта⁷².

Еще одним интересным экспериментальным учебным заведением стала Яснополянская начальная школа, открытая для крестьянских детей Л.Н. Толстым осенью 1859 г. Важнейшей задачей своей школы Толстой считал воспитание творческой личности. Одним из основных принципов обучения в школе являлась полная свобода учеников, которые не были связаны обязательными часами занятий. Уроки на дом не задавались. Ученик шел в школу, «неся только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера». Выговоров ученикам за опоздание не делали, да они, впрочем, почти никогда не опаздывали⁷³.

⁷⁰ Сиротский институт (Гатчина) /Википедия// Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Сиротский_институт_\(Гатчина\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Сиротский_институт_(Гатчина))

⁷¹ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 258.

⁷² А.Н. Страннолюбский и женское образование в России // Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction

⁷³ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 259.

Характерной чертой учебного процесса в Яснополянской школе была творческая активность и самостоятельность учащихся на занятиях. Толстой требовал учитывать возможности каждого ученика, его интересы и возрастные возможности. В школе работало четыре учителя. В планы преподавания, которые они составляли, обычно вносились изменения «согласно требованиям учеников». По вечерам Толстой читал с детьми книги («Робинзон Крузо» и др.), рассказывал им о казаках, о Хаджи Мурате, об Отечественной войне 1812 г., о случаях из собственной жизни. Толстой старался пробудить у детей чувство патриотизма, вызвать у них интерес к отечественной истории. Во время прогулок обычно велись беседы и на этические темы. Под его руководством ученики собирали фольклор в деревнях своего уезда, писали рассказы, которые публиковались в приложении к журналу «Ясная Поляна». Занятия нередко проводились в поле, в саду, в парке.

Осуществляя свою идею о том, что школа должна отвечать потребностям трудового народа, Толстой ввел в Яснополянской школе занятия по труду (столярное дело и сельскохозяйственные работы), которыми он сам руководил. Вводя в труд элементы игры, он стремился сделать его увлекательным и радостным. Большое значение Толстой придавал и физическому развитию⁷⁴.

В последние десятилетия XIX в. предпринимались попытки создавать воспитательные дома в провинции, но из-за большой смертности детей они быстро закрывались. Часть внебрачных детей и сирот распределялись по крестьянским семьям. По достижении 17-летнего возраста мальчиков приписывали в «сельское сословие» и наделяли землей, а девочкам в 19 лет выдавали «вечноуольнительное свидетельство». В некоторых губерниях из числа совершеннолетних воспитанников были созданы земледельческие колонии, снабжавшиеся орудиями труда и освобождавшиеся от податей⁷⁵.

В XIX в. были созданы и такие воспитательные учреждения, как детские приюты. Считается, что первый немонастырский приют был открыт фабрикантом-горнозаводчиком А. Демидовым при доме призрения трудящихся. Он предназначался для дневного присмотра за детьми работников его промышленных предприятий. Для руководства такими учреждениями был создан Комитет главного попечительства детских приютов. Вскоре было разработано и «Положение о детских приютах» (1839), которое определяло содержание воспитания и порядок их деятельности. В частности, учреждались губернские, уездные и сельские попечительства для беспризорных детей на средства частной благотворительности⁷⁶.

⁷⁴ Яснополянская школа / Российский образовательный портал // Режим доступа: http://museum.edu.ru/catalog.asp?ob_no=13234&cat_ob_no=12641

⁷⁵ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 117.

⁷⁶ Детские приюты / Педагогическая энциклопедия // Режим доступа: <http://otrok.ru/teach/enc/index.php?n=5&f=37>

Основная задача приютов состояла в том, чтобы предоставить детям временное убежище и элементарное образование. Впоследствии в них решался ночлег, а затем и постоянное проживание для наиболее обездоленных. Большинство приютов находилось в подчинении императрицы Марии Федоровны. Однако существовали приюты, которые находились в ведении различных благотворительных обществ, частных лиц, ведомств.

В конце XIX в. в детские приюты Ведомства учреждений императрицы Марии кроме грудных принимались также дети 3 лет, которые оставались там до 12-летнего возраста. Создавались также приюты для безнадзорных детей в возрасте от 6 до 16—17 лет. Здесь они готовились к самостоятельной жизни, получая начальное образование и обучаясь ремеслам или сельскохозяйственному труду.

В период с 1839 по 1899 г. открывалось более двух приютов в год и к концу этого 60-летнего периода их насчитывалось в стране около 160. На полном содержании в приютах находилось примерно 6,5 тыс. человек, а с приходящими — более 13 тыс. Можно говорить об активном участии общественности в создании воспитательных учреждений для детей беднейших слоев населения.

Активную воспитательную и благотворительную деятельность осуществляло Петербургское общество попечения о бесприютных детях, содержащее приют более чем на 350 детей. Воспитательная работа здесь проводилась по возрастным группам: дети 1 — 4 лет находились на попечении нянечек; 4—7 лет — под руководством воспитателей учились шить и вязать, разучивали молитвы, стихи, буквы, игры. С 7 лет детей переводили в подготовительный класс, где учили грамоте, затем — по программе городского начального училища. И уже потом их переводили в приюты для старших⁷⁷.

Нередко приюты организовывались и вследствие частной инициативы. Например, купцы братья Набилковы основали приют-училище с подготовительной школой и пансионом. В разные годы здесь воспитывалось от 50 до 200 человек. При основании Набилковского приюта в нем было организовано обучение детей по программе начальной школы, в Положении предписывалось дать воспитанникам лучшее образование для дальнейшего их безбедного существования. Кроме общеобразовательных предметов - арифметики, чтения, начатков истории и закона Божия, детей обучали пению, рисованию. В конце 1860-х гг. программы были расширены, и приют преобразован в учебно-ремесленное заведение с обучением ремеслам. Воспитанники под руководством мастеров овладевали основами типографского дела, живописи, валяния, токарного, столярного, переплетного и чеканного ремесел по собственному выбору. Дальнейшая история училища - это постепенное пре-

⁷⁷ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 118.

вращение его в серьезное учебное заведение с сохранением пансиона для сирот и детей беднейших родителей всех сословий⁷⁸.

Активнее действовали мешанские училища в Москве. В них получали приют сироты, которым давалось «приличное мешанскому сословию образование». Многие годы попечителем этих училищ был С.М.Третьяков.

Одним из самых крупных добровольных благотворительных обществ середины XIX в. был Совет детских приютов, создавший приюты во всех районах Москвы. В них были организованы уход и воспитание детей работающих родителей. После освоения общего учебного курса по программе начальных городских училищ выпускники продолжали обучение в ремесленных училищах.

Большую работу по призрению сирот и детей бедных осуществляло созданное в 1833 г. Общество попечения о неимущих и нуждающихся в защите детях. Общество создавало ясли, приюты, начальные школы, ремесленные и другие профессиональные училища, а также издавало журнал «Детская помощь».

Таким образом, в XIX в. социально-педагогическая практика получила импульс для развития не только на государственном, но и на частном уровне. Педагоги пытались применять на практике передовые идеи того времени. Итогом развития социально-педагогической практики стало то, что в середине XIX в. существовало около полутора десятка общероссийских благотворительных организаций. В конце века только Ведомству учреждений императрицы Марии помимо двух воспитательных домов в Москве и Петербурге принадлежало более 300 приютов, яслей и школ, около 150 заведений учебного характера и четыре учебно-лечебных заведения.

Немало учебно-воспитательных учреждений появилось в России благодаря частной инициативе. Только одному из наиболее известных благотворителей этого времени принцу П.Г. Ольденбургскому были обязаны своим возникновением и развитием около 500 благотворительных заведений. Среди них большой известностью пользовался «Детский приют принца П.Г. Ольденбургского» в Петербурге.

Перечень примеров участия общественности и частных лиц в воспитании и образовании детей можно продолжить и далее. Важно другое: все они стремились воспитывать достойных граждан. Постепенно складывался определенный опыт организации учебно-воспитательного процесса в детских учреждениях. Следует отметить довольно гуманные методы воспитания в детских приютах. Так, например, запрещались телесные наказания и использовались такие методы, как порицание, разъяснение неправильности действий. Крайней мерой наказания был выговор. Содержание и формы вос-

⁷⁸ Большой капитал /Истории московских улиц / Режим доступа: <http://moscow-str.ru/?p=80>

питательной работы были разнообразными: использовались игры, посиделки, рыбалка, участие в хоре и т.д. Дети дежурили на кухне, убирали комнаты, стирали белье, занимались рукоделием, работали в приютских огородах и садах, обучались ремеслам. Таким образом, широко использовалось самообслуживание и профессиональное обучение, с помощью которых детей готовили к будущей самостоятельной жизни⁷⁹.

В целом такие учебно-воспитательные заведения, как приюты для детей бедных родителей и сирот, обеспечивали в XIX в. бесплатное первоначальное образование и воспитание, готовили детей к получению ремесленного и специального образования.

Кроме детских приютов, воспитательных домов, призрением детей занимались профессиональные школы и мастерские, ясли и лечебные детские заведения и т.д. Их учредителями являлись благотворительные общественные организации, церковь, частные благотворители, государство. В 1891 г. было учреждено особое Ведомство попечительства детских приютов. К этому времени в России насчитывалось более тысячи различных благотворительных учебно-воспитательных учреждений.

Многие учреждения находились в бедственном положении, не могли вместить всех нуждающихся, деятельность ограничивалась жесткими бюрократическими предписаниями и т.д. Однако в целом воспитательно-благотворительные учреждения для детей, традиция создания которых была продолжена и в XIX столетии, готовили полноценных членов общества к самостоятельной жизни.

Большой вклад в развитие воспитательных домов и детских приютов внес известный философ, писатель, общественный деятель, педагог, В. Ф. Одоевский (1803 – 1869 гг.). Именно ему принадлежит «почин» в создании первых детских приютов в России. Как правителю дел комитета Главного попечительства о детских приютах ему удалось превратить приюты в воспитательные заведения с систематически организованной учебно-воспитательной работой.

Рубеж XIX–XX в.в. стал временем своеобразной научной революции в социальной педагогике, положившей начало формированию научно-педагогических парадигм, определивших характер образования в развитых странах на протяжении всего столетия. Именно в эти годы наметились первые пути сотрудничества педагогической общественности разных стран и создались возможности интеграции культур. На рубеже XIX–XX вв. на Западе получила развитие теория свободного воспитания. Сторонниками этих идей в России были К. Н. Вентцель (1857 – 1957 гг.), И. Н. Горбунов-Посадов (1864 – 1940 гг.) и др. Они выступали за создание такой воспитывающей среды, которая не только эффективно обеспечивала бы физическое, умственное

⁷⁹ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 120.

и нравственное развитие детей, но и готовила их к широко трактуемой практической деятельности⁸⁰.

Одной из новых школ в России, основанных на принципах свободно-го воспитания, была школа, созданная Е. С.Левицкой в 1890 г. в Царском Селе. Взяв за основу модель «Бидельской» школы в Англии, Е.С.Левицкая существенно переработала ее, приспособив к реалиям Российской жизни. Район, занимаемый школой, составлял около 50-ти десятин земли, с собственными учебными и жилыми зданиями, разнообразными службами, коровником, огородом, площадками для игры в футбол и теннис. В школе существовало самоуправление, действовали разнообразные клубы и даже товарищеский суд. Здесь впервые в России воплощалась в жизнь идея о гармоничном развитии детей на природе, в органичном единении умственного, физического и нравственного воспитания⁸¹.

Левицкая решительно отказалась от телесных наказаний, примыкая-шихся в прославленной английской школе вплоть до 20-х годов нашего столетия.

Как и другим учебным заведениям, созданным силой частной и общественной инициативы, школе Левицкой пришлось с трудом отстаивать право на существование, преодолевая различные препоны и запреты. Благодаря энсргии и настойчивости Е.С. Левицкой, школа превратилась в среднее учебное заведение. Решающую роль играло то, что учреждение Левицкой было небольшой и очень дорогой школой для детей богатых и знатных родителей.

Вся образовательно-воспитательная система учебного заведения Ле-вицкой была ориентирована на достижение целей, поставленных «новой школой». Школа была построена по домашнему образцу, большинство воспитанников находилось на полном пансионе (аналог современных интерна-тов). Очень важным считалось придать школе домашний, семейный характер, чтобы не было ни малейшего намека на казенщину и формализм, а место скучных книжных знаний и зубрежки заняли бы всевозможные интересные работы, игры, экскурсии и беседы.

Огромное внимание уделялось подбору педагогов. Воспитатель, ко-торому поручалось 10-15 детей, был в то же время и учителем. Живя вместе с воспитанниками, он принимал участие во всех их занятиях, прекрасно знал все индивидуальные особенности и черты характера каждого ребенка.

Вместе с тем, в школе поддерживалась строгая дисциплина: неукос-нительно соблюдался распорядок дня, осуществлялся постоянный контроль за четким и обязательным исполнением всех правил и распоряжений, отдан-

⁸⁰ Константин Николаевич Вентцель / Вестник образования // Режим доступа: <http://www.vestnik.edu.ru/ventsel.html>

⁸¹ Частная школа совместного обучения Е.С. Левицкой // Режим доступа: http://kfinkelshteyn.narod.ru/Tzarskoye_Selo/Uch_zav/Shkola_levits.htm

ных как детям, так и воспитателям. Обязательны были строгость и подтянутость в одежде и во всем внешнем облике взрослых и детей.

Левицкая осознавала, что ее школа воспитывает тех, кто «со временем сделаются хозяевами и распорядителями большого дома, дела, службы», поэтому уделяла большое внимание выработке деловых качеств, собранности, организованности, расчетливости и настойчиво и настойчиво приучала к подчинению установленному порядку. Одной из главных задач нравственного воспитания в школе Левицкой считалось воспитание воли. Всякое проявление слабости, безволия осуждалось и становилось предметом специальной беседы. Грубость, хвастовство, ябедничество, несправедливость друг к другу в отношениях детей искоренялись.

Таким образом, на протяжении XVIII – XIX вв. произошел заметный рост разнообразия и масштабности социально-педагогической практики. Все большую роль играет в этом процессе государство. Для развития социально-педагогической практики в этот период характерны стремление к институционализации и заимствованию зарубежного опыта.

Контрольные вопросы

1. Какие особенности исторического развития России определяли специфику эволюции социально-педагогической практики?
2. Охарактеризуйте основные типы воспитательных учреждений, существовавших в России в XIX в.
3. Вспомните из курса истории зарубежной социальной педагогики: в чем суть теории свободного воспитания? Какие мыслители и педагоги были сторонниками этой концепции?
4. Как Вы думаете, почему Смольный институт благородных девиц, задуманный как прогрессивное и современное учебное заведение, стал оплотом ретроградства и казарменности?

Литература

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. [Текст]/ Сост. И. А. Соловков.— М., 1985.
2. Беляков, В. В. Сиротские детские учреждения в России. [Текст] / В.В. Беляков. — М., 1993.
3. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. [Текст] / К.Н. Вентцель. — М., 1993.
4. Веселова А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого // Отечественные записки. 2004. №3.
5. Водовозова, Е.Н. История одного детства. [Текст] / Е.Н. Водовозова. - СПб, 1992.

6. История педагогики в России: Хрестоматия [Текст] / Сост. С.Ф.Егоров. — 2-е изд., стереотип. — М., 2000.
7. История педагогики и образования [Текст] / Под ред. А.И.Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2001.
8. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой. — М., 2000.
9. Королев, Ф.Ф. К.Н. Вентцель — виднейший представитель свободного воспитания (1857—1947) [Текст] / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. 1964. № 4.
10. Кошелева, О. Е. «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI—XVIII вв.). [Текст] / О.Е. Кошелева. — М., 2000.
11. Михайлова, М.В. Дом свободного ребенка. [Текст] / М.В. Михайлова - Советская педагогика. 1983. № 4.
12. Шульгин, В.С. Культура России: IX – XX вв.: Учеб. Пособие. [Текст] / В.С. Шульгин, Л.В. Кошман, М.Р. Зезина. – М.: Простор, 1998. 390 с.

2.2. Особенности развития социально-педагогической мысли в России в XVIII-XIX вв.

Конец XVII — начало XVIII вв. — эпоха радикальных изменений во всех сферах российского общества. Петровские преобразования до сих пор невозможно оценить однозначно. С одной стороны, это была болезненная ломка традиционной системы ценностей и вообще всего образа жизни. С другой стороны, петровские реформы были подготовлены предыдущими десятилетиями российской истории. Изменения затронули прежде всего духовную сферу и сферу образования — ведь для того, чтобы направить страну по европейскому пути развития, необходимо было реформировать систему воспитания и образования.

Какие изменения происходят в этот период в социально-педагогической мысли? Во-первых, приоритетными становятся не религиозные, а светские идеалы воспитания. Так, например, уже охарактеризованный в предыдущем параграфе труд «Юности честное зерцало» формировал новый стереотип поведения светского человека, избегающего дурных компаний, мотовства, пьянства, грубости, и придерживающегося европейских светских манер. Во-вторых, возрастает роль государства в регламентировании процессов воспитания и образования.

Уже в начале XVIII в. в отечественной педагогической мысли намечается несколько направлений развития. Ряд мыслителей предлагали реформирование системы образования и воспитания на основе зарубежного опыта. Так, например Феофан Прокопович был сторонником светского образования, в своих проектах использовал зарубежный опыт преподавания за-

падноевропейского круга наук, педагогики иезуитов. В книге-букваре «Первое учение отрокам» Прокопович давал советы родителям и воспитателям, подчеркивая важность воспитания для судьбы человека⁸².

Ф.С. Салтыков (? - 1715 гг.) предлагал учредить в каждой губернии по 1-2 академии в зданиях монастырей, учителями приглашать сведущих лиц и иностранцев. Проектируемые академии напоминали западноевропейские дворцовые школы. Салтыков предлагал развивать женское образование - создать в каждой губернии две женские школы.

В педагогическом трактате «Духовная моему сыну» Василий Никитич Татищев обосновывал необходимость нравственного воспитания детей. По мнению Василия Никитича, после школьного учения дворяне должны были совершенствовать свои познания, умения и навыки на государственной службе, и только после 30 лет думать о женитьбе⁸³. В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» Татищев подчеркивает, что главное в воспитании - чтобы человек мог себя познать: «Истинное увеселение в детях есть разум и способность к приобретению добра, а отвращению зла. Разум же без научения и способность без привычки или искусства приобретена быть не может»⁸⁴. В.Н. Татищев обосновывает мнение о необходимости соответствия воспитания и обучения возрасту человека: как прирастают и совершенствуются в течение жизни знания отдельного человека, так совершенствуется и знание человечества вместе с его возрастом. Основной целью «Разговора...» является доказательство необходимости посылать молодых людей обучаться нужным и полезным наукам за границей. Желание и надежда на учрежденные Петром школы оказались, по мнению Татищева, себя не оправдали. Он предлагает создавать новые и исправлять существующие училища. Татищевская программа дворянского воспитания предусматривала преподавание светских наук и религиозное обучение.

Интересное толкование получила западноевропейская концепция воспитания в трудах Ивана Тихоновича Посошкова (1652-1726 гг.). Посошков был сторонником народного просвещения (в первую очередь, распространения грамотности) и ослабления тягот крепостного права. В трактате «Завещание отеческое» причудливо переплелись старорусский консерватизм (враждебность к иноземцам, инакомыслию) и горячая поддержка просветительских реформ Петра. Посошков требовал воспитывать детей в великой грозе, в духе религиозности и покорности, не возражал против физических наказаний: «если сын впадет в блуд, ребра ему круши». Он предлагал создавать книги по принципу самоучителя. Посошков помышлял об организации

⁸² Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 198.

⁸³ Татищев, Василий Никитич / Википедия // Режим доступа:

<http://ru.wikipedia.org/wiki/>

⁸⁴ Из «Разговора двух приятелей о пользе науки и училищ» / Режим доступа:

<http://geo.1september.ru/articlef.php?ID=200800301>

повсеместного женского образования, всеобщего начального обучения крестьян: «Нужно так устроить, чтобы и в малой деревне не было безграмотного человека». Все преобразования, по убеждению Посошкова, могут и должны быть согласованы с принципами православной нравственности, основаны на фундаменте христианского богословия и церковной традиции («Священство – столп и утверждение всему человеческому спасению»)⁸⁵.

Огромное влияние на развитие отечественной социально-педагогической мысли оказал Михаил Васильевич Ломоносов (1711 – 1765 гг.) – литератор, поэт, языковед, историк, географ, геолог, металлург, физик, химик, художник, педагог. Считая науку одним из главных факторов развития общества, он стремился использовать ее на благо экономического и культурного процветания родины. Забота о могуществе Российского государства обратила Ломоносова и к воспитательным проблемам. Отличительными принципами его учения о воспитании и образовании молодежи явились народность, демократизм, гуманизм. В воспитании особо выделял такие качества, как любовь к отчизне, милосердие, трудолюбие, любовь к знаниям, высокая нравственность: «Молодых людей нежные нравы, во все стороны гибкие страсти и мягкие их и воску подобные мысли добрым воспитанием управляются»⁸⁶. Страшными пороками считал Ломоносов лень, скупость, трусость, лукавство, злобу, лицемерие, упрямство.

Ломоносов предупреждал молодежь о сложностях человеческой жизни: «Жизнь человеческая подобна непостоянному морю, следовательно, она от нападения противных случаев колеблется, подобно как море от нападения бурных ветров». Говоря о ценности и значимости бытия людей, ученый призвал совершать добрые поступки, потому что через них «заслужить можно честь, получить богатство и бессмертное по себе имя оставить»⁸⁷.

Михаил Васильевич был сторонником светского государственного образования. Привлекая внимание общественности к педагогическим проблемам, защищая интересы русского народа, Ломоносов объединил вокруг себя прогрессивно настроенных ученых, своих учеников. Уже в те годы начали формироваться отличительные черты русского общественно педагогического движения: опора на народную педагогику, борьба против угнетения

⁸⁵ Посошков Иван Тихонович /Библиотека Якова Кротова // Режим доступа: http://www.krotov.info/history/18/1710/pososhkov_00.htm

⁸⁶ Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.pomorsu.ru/body.php?page=c_pedagogics_lom_ped

⁸⁷ Педагогические идеи и деятельность М.В. Ломоносова [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.pomorsu.ru/body.php?page=c_pedagogics_lom_ped

личности, стремление к всенародному просвещению. Ломоносов содействовал демократизации состава учащихся гимназии при Академии наук⁸⁸.

Ученик и последователь Ломоносова Н.Н. Поповский (1730 – 1760 гг.) перевел на русский язык книгу Дж. Локка «Мысли о воспитании» и сопроводил ее вступительной статьей. Он доказывал, что это произведение имеет общечеловеческую ценность и послужит на пользу новому воспитанию детей в России. Вслед за Ломоносовым Поповский подчеркивал, что обращение в зарубежной педагогической практике требует вдумчивого и творческого подхода⁸⁹.

Трактат Локка «Мысли о воспитании» стал в начале царствования Екатерины II настольной книгой императрицы. Под влиянием идей просветителей Екатерина Великая задумала завершить секуляризацию образования посредством создания системы государственной общеобразовательной школы. Такая школа должна была учить и воспитывать. Речь шла том, чтобы общество взяло на себя педагогические задачи, которые прежде выполняла семья. Педагогические пристрастия Екатерины II претерпели эволюцию. Если в начале царствования императрица демонстрировала приверженность идеям французского Просвещения, то в конце жизни отошла от либеральных увлечений. На перемену взглядов, безусловно, оказали влияние события того неспокойного века: крестьянская война под предводительством Емельяна Пугачева в России (1773 – 1775 гг.), Французская революция (1789 – 1799 гг.). Когда нужно было выбирать между идеалами Просвещения и опасностью для трона, Екатерина II не колебалась. Свидетельство этого — судьбы выдающихся русских просветителей Николая Ивановича Новикова (1744-1818 гг.) и Александра Николаевича Радищева (1749-1802 гг.). Новиков четыре с половиной года провел Новиков в крепости, терпя крайнюю нужду в самом необходимом, даже в лекарствах⁹⁰. Радищев был арестован и приговорен к смертной казни, но «по милосердию и для всеобщей радости» казнь заменена ему десятилетней ссылкой в Сибирь, в Илимский острог⁹¹. После смерти Екатерины Павел I освобождает и Новикова, и Радищева. Однако Новиков был заключён в крепость ещё в полном расцвете его сил и энергии, а вышел оттуда «дрыхл, стар, согбен».

Николай Иванович Новиков - русский писатель, общественный деятель, журналист и издатель, видный деятель эпохи Просвещения. Он финансировал две частные школы и поездки молодых людей за рубеж для получения образования. Педагогические воззрения изложены Новиковым в трактате

⁸⁸ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 199.

⁸⁹ История педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. С. 79.

⁹⁰ Новиков Николай Иванович / Википедия // Режим доступа:
[http://ru.wikipedia.org/wiki/Новиков, Николай Иванович](http://ru.wikipedia.org/wiki/Новиков,_Николай_Иванович)

⁹¹ Радищев Александр Николаевич / Википедия // Режим доступа:
[http://ru.wikipedia.org/wiki/Радищев, Александр Николаевич](http://ru.wikipedia.org/wiki/Радищев,_Александр_Николаевич)

те «О воспитании и наставлении детей» (1783 г.). Новиков подчеркивал важную роль воспитания: «Процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и искусства хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные престают быть благотельны; стремительная река развращения разрывает сии защиты, обессиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезной науки и делает искусства рабами глупости и роскоши»⁹². Новиков определял несколько главных целей воспитания: телесного (физического), нравственного и умственного. Новиков верил в преобразование России на началах просвещения. Он осознал потребность в доступном образовании и полагал, что воспитание юношества должно взять на себя общество.

Особое место среди русских просветителей занимает Александр Николаевич Радищев. Он выступал за радикальные социальные меры — уничтожение феодально-крепостнических порядков. Радищев, как и Руссо, связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Однако в отличие от Руссо, Радищев не считал жизнь человека в обществе губительной и вредной. Он настаивал на гражданском воспитании — воспитании сынов Отечества; требовал покончить с сословностью в образовании, сделать его доступным для всех сословий. Принципиальным отличием человека от прочих живых существ является наличие у него разума, благодаря которому тот «имеет силу о вещах сведому». Но ещё более важное отличие заключается в способности человека к моральным действиям и оценкам. «Человек — единственное существо на земле, ведающее худое, злос», «особое свойство человека — беспредельная возможность как совершенствоваться, так и развращаться»⁹³.

Русские философы и педагоги приняли участие в обсуждении вопросов воспитания и образования в рамках европейского Просвещения. Ими была поддержана идея всестороннего развития личности. Многие умозаключения западных исследователей были заимствованы отечественными мыслителями. Однако при этом они предлагали и совершенно самостоятельные идеи. Отвергнув руссоистский тезис абсолютного «естественного воспитания» и настаивая на приоритете общественного воспитания, Е.Р. Дашкова, В.В. Крестинин, А.А. Прокопович-Антонский, Е.Б. Сырейщиков и другие отечественные просветители не разделяли суждения и Вольтера, и Гельвеция

⁹² Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей. Для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия / Режим доступа: http://www.rvb.ru/18vek/novikov/01text/03hist_philos/29.htm

⁹³ Радищев Александр Николаевич / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Радищев,_Александр_Николаевич

о всеилии социального воздействия и ничтожной роли наследственности в воспитании⁹⁴.

Большую роль в развитии идей Просвещения сыграл Московский университет. Свообразным обобщением достижений отечественной педагогической мысли стал коллективный трактат профессоров университета «Способ учения» (1771 г.), в котором провозглашались основополагающие дидактические идеи активности и сознательности обучения. Ученые подчеркивалась целесообразность разумного использования западного педагогического опыта в сочетании с собственными народными педагогическими традициями.

Несмотря на то, что государство заняло решающие позиции в определении приоритетов воспитания и образования, некоторые церковные деятели оказывали влияние на развитие социально-педагогической мысли. Например, церковный просветитель Тихон Задонский (1724-1783) пропагандировал идею о том, что детский возраст является определяющим в духовном становлении: «Незлобивый наиболее приятен к восприятию добра и зла». Предназначение воспитания ставилось в зависимость от основной жизненной цели — спасения души. Воспитание должно было вести к этой стоящей за пределами земного существования цели и основываться на стремлении к нравственному совершенству. Высшей формой познания утверждалось богопознание. Изучение «видимого мира» рассматривалось средством нравственного религиозного воспитания. В труде «Сокровище духовное, от мира собираемое» Тихон Задонский определяет условия эффективного воспитания и обучения. Это истинность знания (чистый, незамутненный источник, из которого черпается религиозное знание); учет окружающей природной и общественной среды (правильная и неложная среда и сфера деятельности, среди которой человек живет и строит свое спасение); организованность педагогического процесса (надежное и непогрешимое средство, благодаря которому знание получается)⁹⁵.

В первой половине XIX в. проблемы образования и воспитания оказались в центре внимания не только государственных деятелей и ученых, но и широких кругов общественности. Общая политика государства оказывала непосредственное влияние на развитие социально-педагогической мысли. Уже в последние годы царствования Александра I в школьном образовании усилились влияние церкви и религии. В 1817 г. было создано Министерство духовных дел и народного просвещения во главе с А.Н. Голицыным - председателем петербургского Библейского сообщества. В начальных школах было запрещено изучение книги «О должностях человека и гражданина», из курса уездных училищ исключены начала естественной истории и технологии, сокращались курсы истории и географии: «Науки, изощряющие ум, не

⁹⁴ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 206.

⁹⁵ Там же. С. 207.

составляют без веры и без нравственности благоденствия народного, обучать грамоте весь народ принесло бы более вреда, чем пользы, науки полезны только тогда, когда как соль употребляются в меру, смотря по состоянию (то есть сословию) людей», - писал в докладе царю в 1824 г. министр народного просвещения. В этих словах был четко сформулирован принцип сословности воспитания и образования, которые позднее станет главным в политике Николая I (1825 - 1855 гг.). Средством борьбы с распространением в обществе крамольных идей стала жесткая цензура: Цензурный устав, изданный в 1826 г., получил название «чугунного».

Революционные события во Франции конца XVIII в., распространение в России идей Просвещения, раскрепощение сознания во время Отечественной войны 1812 г. породили в российском обществе целое поколение людей, осознающих необходимость коренных преобразований для дальнейшего развития России. Декабристы, считавшие прогресс несовместимым с крепостным правом, предлагали проекты широкого образования народа. Взгляды декабристов отражали настроения значительной части образованных кругов, где воспитание и обучение рассматривалось как неперемненное условие умственного и нравственного формирования гражданского общества.

В подобном духе трактовали судьбы школы и педагогики многие государственные деятели, педагоги, писатели и ученые. Так, Михаил Никитич Муравьев (1757 – 1807 гг.) — попечитель Московского университета, товарищ министра просвещения — полагал, что воспитание prepares души будущих граждан к исполнению законов. С 1785 г. по выбору Екатерины II Муравьев начинает преподавать русский язык, историю и нравственную философию великим князьям Александру и Константину Павловичу, являясь вторым по значению воспитателем после Лагарпа. В учебных пособиях и книгах, написанных им для будущего императора, ощущается влияние идей Руссо, подчеркивается необходимость заботы монарха о народном благе и просвещении, порицается «рабское состояние» слуг и прихоти помещика⁹⁶. Убежденным сторонником повсеместного образования был и реформатор и законодатель М.М. Сперанский (1772 – 1839 гг.). Он обосновывал тезис о том, что правление на правовой основе возможно только в просвещенной стране. По-прежнему актуальным в рассматриваемый период был вопрос развития системы женского образования и воспитания.

«Брожение умов», беспокойная обстановка в стране заставили правительству искать пути усиления идеологического влияния на умственную, идейную жизнь общества. Официальной идеологией в период правления Николая I стала теория «официальной народности». Автором этой концепции стал С.С. Уваров (1786 – 1855 гг.). Согласно этой теории основу русской культуры и самобытности составляют три начала: православие, самодержав-

⁹⁶ Муравьев Михаил Никитич / Режим доступа:
http://ru.wikipedia.org/wiki/Муравьев,_Михаил_Никитич

вие, народность, - они должны сохранить политическую и социальную стабильность, стать нравственной основой воспитания и стать «последним якорем спасения» России. Русский народ глубоко религиозен и предан престолу, а православная вера и самодержавие составляют неперемennые условия существования России. Народность понималась как необходимость придерживаться собственных традиций и отвергать иностранное влияние⁹⁷.

Серьезные перемены в общественном настроении начались с приходом к власти Александра II. Общественно-политический подъем кануна эпохи реформ Александра II (1855 – 1881 гг.) и первых лет после отмены крепостного права определил идейную атмосферу в обществе, оказал влияние и на развитие социально-педагогической мысли.

Широкое обсуждение проблем образования и воспитания началось еще в середине 1850-х гг. в связи с публикацией статьи Николая Ивановича Пирогова (1810 – 1881 гг.) «Вопросы жизни». Статья была перепечатана многими периодическими изданиями, пробудив, как писал К.Д. Ушинский, спавшую педагогическую мысль. В статье Пирогов доказывал нелепость сословного воспитания. В качестве главной цели воспитания выдвинул формирование высоконравственной личности, готовой отрешиться от эгоистических устремлений ради блага общества: «Быть человеком – вот к чему должно вести воспитание». Считал, что для этого необходимо перестроить всю систему образования на основе принципах гуманизма и демократизма. Система образования должна строиться на научной основе и принципе преемственности всех ступеней обучения. Пирогов выступал против сословной школы и ранней утилитарно-профессиональной выучки, против ранней преждевременной специализации детей; считал, что она тормозит нравственное воспитание детей, сужает их кругозор; осуждал произвол, казарменный режим в школах, бездумное отношение к детям. В статье «Нужно ли сечь детей» Пирогов принципиально осудил телесные наказания детей и доказывал, что применение розг антипедагогично, что телесные наказания уничтожают в ребенке стыд, развращают детей и должны быть отменены⁹⁸.

Особое внимание Пирогов уделял проблемам самопознания. Редкий человек, считает Пирогов, осознанно ставит перед собой жизненные цели. Между тем каждый должен задать себе вопросы, в чем смысл, предназначение и призвание его жизни. Ответ на них должно дать воспитание. Воспитание позволяет при решении роковых вопросов самопознания созреть и окрепнуть внутреннему человеку. Основу нравственного воспитания детей Пирогов видел в христианской религии. Под нравственным воспитанием понималось осознание окружающего мира и общественной среды и превращение

⁹⁷ Теория официальной народности / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_официальной_народности

⁹⁸ Пирогов Николай Иванович / Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Пирогов,_Николай_Иванович

добрых инстинктов в сознательную тягу к идеалам добра и правды, в-третьих, формирование характера и убеждений.

Пирогов выделял два рода воспитания — общечеловеческое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание наступает после общечеловеческого⁹⁹.

Пирогов обозначил проблему двойственности человека как следствия его биологической и общественной природы. Он утверждал, что каждой личности свойственна постоянная борьба внутренней и внешней природы. Воспитание оказывается единственно приемлемым способом привести в гармонию природное и общественное в человеке. Пирогов был сторонником всеобщего бессловесного обучения и воспитания. Помимо этого, Николай Иванович выступал за развитие женского образования и воспитания, однако только в тех сферах жизни, для которых женщины предназначены (женщины, по мнению Пирогова, не должны служить в армии, принимать участия в государственных делах).

К середине XIX в. в просвещенном русском обществе развернулась острая полемика западников и славянофилов вокруг опыта и идей образования и воспитания на Западе и возможностей их заимствования. Полемика была важным свидетельством завершения эпохи господства официальной государственной педагогики и выдвижения на историческую арену педагогики общественной. Видевшие в европейской педагогике и образовании пример для изучения и освоения, западники представляли разнородное общественное явление. А.И. Герцен (1812 – 1870 гг.), В.Г. Белинский (1811 – 1848 гг.), В.Ф. Одоевский (1803 – 1869 гг.) и другие мыслители и ученые горячо приветствовали западноевропейскую образованность, возмущались сословно-крепостническими традициями воспитания и обучения, защищали права личности на самореализацию. С этих позиций решение вопросов воспитания рассматривалось как неотложная необходимость.

Многие западники высказывали радикальные педагогические идеи. Приняв участие в полемике о народности воспитания, они, в отличие от официальной позиции, иначе трактовали присущие народу лучшие черты, сделав упор на стремление русского человека к социальным переменам и предлагая поощрять такое стремление путем воспитания.

Владимир Федорович Одоевский (1803-1869) в «Опыте о педагогических способах при первоначальном образовании детей» (1845 г.) подчеркивал первостепенную роль просвещения и науки в общественной жизни и жизни отдельного человека: «Наука примиряет человека с человеком, природу с человеком, природу с природой». Он настаивал на включении в содержание образования не только научных знаний, но и эстетических дисциплин,

⁹⁹ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 270.

в особенности поэзии. Соединить науку и поэзию при воспитании и обучении, как он считал, позволяет христианская религия. Тем самым будут решаться три основные задачи воспитания — нравственно-религиозная, научная и эстетическая. Предназначение воспитания Одоевский усматривал в достижении нравственной гармонии. Он ставил на первое место при достижении такой гармонии самостоятельность ребенка, разделив в этой связи идеи немецкого педагога Фрёбеля¹⁰⁰.

Социально-педагогические взгляды Александра Ивановича Герцена (1812- 1870 гг.) и Николая Платоновича Огарева (1813-1877 гг.) складывались под влиянием отечественной вольнолюбивой мысли, европейского Просвещения, немецкой классической философии. Герцен и Огарев выдвигали планы национального перевоспитания народа и отдельных сословий в духе общинности, который, по их суждениям, исторически присущ русскому человеку¹⁰¹.

Философ-западник Виссарион Григорьевич Белинский (1811-1848 гг.) во множестве работ (педагогических, в том числе) определил гуманистические и демократические подходы к воспитанию и образованию. Развивая идею народности воспитания, В.Г Белинский писал: «Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах своей народной поэзии, русской литературе, Петре».

Белинский выступил с острой критикой сословного подхода к воспитанию. В противовес сословно-профессиональному обучению выдвигались идеалы общечеловеческого воспитания. Он писал в этой связи: «Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния». Общечеловеческое воспитание, полагал Белинский, реализуется через родные, национальные явления: «Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству». Обосновывая идею человечности воспитания, Белинский повторяет почти слово в слово Руссо: «Первоначальное воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека»¹⁰².

Белинский выступил против упрощенно-материалистического взгляда на социальный фактор в воспитании: «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности». Белинский сравнивал воспитателей с садовниками, которые ухаживают не только за растением, но и почвой, на котором оно произрастает.

¹⁰⁰ Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли. С. 264

¹⁰¹ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 266.

¹⁰² Белинский Виссарион Григорьевич /Википедия // Режим доступа:

http://ru.wikipedia.org/wiki/Белинский,_Виссарион_Григорьевич

Сторонники славянофильства (славянофилы, или славянолюбцы) верили в наличие у России собственного, самобытного пути исторического развития, принципиально отличного от западноевропейского пути. Основателем кружка славянофилов и главным его идеологом был литератор А. С. Хомяков, деятельную роль в движении играли И. В. Киреевский, К. С. Аксаков, И. С. Аксаков, Ю. Ф. Самарин. Среди наиболее известных славянофилов числились также Ф. И. Тютчев, В. И. Даль, Н. М. Языков. В педагогических вопросах славянофилы занимали противоположную позицию. Хотя славянофилы не были едиными в своих воззрениях, можно выделить некоторые общие идеи. В основании народного, национального воспитания славянофилы видели религиозность, нравственность и любовь к ближнему. Заметными идеологами славянофильства в вопросах воспитания были историк и литературный критик Степан Петрович Шевырев (1806-1864), философ, критик и публицист Иван Васильевич Киреевский (1806-1865 гг.), поэт и публицист Алексей Степанович Хомяков (1804-1860).

С.П. Шевырев сформулировал идею внутреннего развития человека, вбирающего общечеловеческое и национальное начала. На первое место в воспитании ставил «возвышение духовного», которое, по его мнению, находилось в полном небрежении, будучи оттеснено «прикладным» знанием. Начинать нравственное воспитание, по мнению Шевырса, необходимо в семье.

А.С. Хомяков считал, что единственно возможным путем становления подлинно национального воспитания и образованности является одновременное освоение европейского знания и возвращение к исконным народным началам. Он отказывался понимать воспитание в усредненном виде общечеловеческих ценностей. В характере отечественного народного воспитания он видел прежде всего открытость высоким духовным идеалам. Хомяков выдвинул учение о соборности становления личности путем православия, общинно-семейного воспитания и школьного обучения. По мнению Хомякова, человек представляет собой существо, обладающее рациональной волей и нравственной свободой¹⁰³.

И.В. Киреевский, как и Хомяков, связывал рождение нового мышления не с построением систем, а с общим поворотом в общественном сознании, «воспитанием общества». Философ видел основные беды просвещения, семейного и школьного воспитания в утрате русскими людьми духовной целостности. Он отрицал как чуждую концепцию рационального образования и предлагал воспитывать целостное; живое знание, под которым разумел прежде всего нравственное развитие души, усвоение христианской правды-истины. Для подобного воспитания предлагался метод вхождения в познание,

¹⁰³ Алексей Степанович Хомяков/ Режим доступа:
http://mirslouvrei.com/content_fil/ALEKSEJ-STEPANOVICH-XOMJAKOV-1804-1860-12732.html

означавший не только освоение мира разумом, но и через христианскую веру¹⁰⁴.

Иван Сергеевич Аксаков (1823 – 1866 гг.) отстаивал идею народности воспитания и выступал ярким противником заимствования западных идей.

Помимо западников и славянофилов, стремление общества к обновлению и развитию породило во второй половине XIX в. радикальное направление социально-педагогической мысли (Д.И. Писарев, Н.Е. Чернышевский и Н.А. Добролюбов).

Дмитрий Иванович Писарев (1841-1868) в статьях «О Журнале для воспитания», «О Русском педагогическом вестнике», «Наша университетская наука», «Педагогические софизмы», «Школа и жизнь» и др. настаивал на изучении ребенка и защите его прав: «Чтобы быть хорошим воспитателем и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нем его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли». Писарев был сторонником свободного воспитания, считая, что традиционная педагогика и школа поощряют насилие над личностью ребенка: «Воспитывая наших детей, мы втискиваем молодую жизнь в те уродливые формы, которые тяготели над нами... Чем раньше молодая личность становится в скептическое отношение к своим наставникам, тем лучше... Умный... человек никогда не решится воспитывать ребенка; он поймет, что врываться в интеллектуальный мир другого человека со своей инициативой бесцестно и нелепо; он будет хорошо кормить ребенка, удалять от него вредные предметы... На том он и остановится»¹⁰⁵. Писарев утверждал, что женщине должны быть открыты дороги к образованию наравне с мужчиной.

В философско-педагогических взглядах Николая Гавриловича Чернышевского (1828-1889 гг.) можно проследить прямую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием. Он высказал мысль, что бедные и власть-неимущие люди никогда не смогут подняться из тёмного невежества, им не доступны блага образования. Чернышевский отстаивал решительную, революционную переделку общества, для чего необходимо готовить сильных, умных, свободолюбивых людей. Педагогический идеал для Чернышевского — это всесторонне развитая личность, готовая к саморазвитию и самопожертвованию ради общественного блага.

Недостатками современной ему системы образования и воспитания Чернышевский считал низкий уровень и потенциал русской науки, схоластичные методы преподавания, муштру вместо воспитания, неравенство женского и мужского образования. Чернышевский отстаивал антропологический подход, считая человека венцом творения, изменчивым, деятельным существом.

¹⁰⁴ История педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. С. 169.

¹⁰⁵ Цит. по: Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 268.

вом. Социальные перемены ведут к изменению всего общества в целом и каждого отдельного индивида в отдельности. Он не считал наследственным дурное поведение — это следствие плохого воспитания и бедности. «Злодей и негодяй не родится злодеем и негодяем, а делается им от недостатка нравственного воспитания и бедности... у всякого почти, как бы дурен ни был он, остаются еще известные струны и сердце, дотронувшись до которых, можно пробудить в нем голос совести и чести».

Одним из главных свойств человеческой природы Чернышевский считал активность, природа которой коренится в осознании недостаточности и стремлении эту недостаточность ликвидировать¹⁰⁶.

Николай Александрович Добролюбов (1836-1861 гг.) в педагогических воззрениях во многом сходил с своим другом и единомышленником Н.Г. Чернышевским. Добролюбов посвятил ряд трудов проблемам образования и воспитания («О значении авторитета в воспитании», «О народном воспитании» и др.). Выступая против религиозных, сословных, национальных ограничений права на образование, Добролюбов видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека, которые могут быть выражены в двух словах: чтобы всем было хорошо. Исходя из принципа антропологизма (человек — целое, нераздельное существо), Добролюбов полагал, что умственное, физическое, нравственное воспитание не следует никоим образом обособлять друг от друга.

Добролюбов также подчеркивал необходимость воспитания активного общественного человека, осознающего собственные разнообразные потребности деятельности. При этом делались радикальные, далеко идущие выводы. Поскольку общество и воспитание, рассуждал он, мешают естественным потребностям деятельности личности, следует предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность.

В центре воспитания, по мнению Добролюбова, должна быть забота о личности ребенка. Добролюбов заявлял, что существовавшая система воспитания и обучения убивает в детях и подростках внутреннего человека, лишает их сил и не готовит к жизни. Эта система, по мнению Добролюбова, подавляет личность, не замечает возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Противопоставив такому воспитанию и обучению собственный идеал, Добролюбов писал: «...Главное; что должен иметь в виду воспитатель, — это уважение к человеческой природе и дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старания внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, за-

¹⁰⁶ Чернышевский Николай Гаврилович / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Чернышевский,_Николай_Гаврилович

ставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, я не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды»¹⁰⁷.

Крупнейшим представителем русской педагогики XIX в. был Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870 гг.). К.Д. Ушинский первым из русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. Ушинский продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. Он помышлял о том, чтобы извлечь народ из мрака нищеты и невежества. Будучи убежденным, что хорошее воспитание может избавить человечество от многих зол¹⁰⁸.

Выводя цель и программу воспитания из общественного бытия, Ушинский думал, что педагогический успех возможен лишь при таком воспитании, которое будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться. В свою очередь воспитание должно «выводить... в жизнь новые поколения..., вполне готовые к борьбе, которая их ожидает. Идея общественного смысла воспитания приобретает у Ушинского яркое проявление в принципе народности, что является стержнем его педагогической концепции. При этом Ушинский поднялся над односторонностью славянофильства и западничества. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся Ушинский к педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности значила для Ушинского объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями¹⁰⁹.

Определяющее место придавалось идее труда как ведущем факторе развития личности. Ушинский видел в подготовке ребенка к трудовой деятельности залог его успеха при вхождении в народную жизнь. Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутолимую жажду труда: «Все в жизни может обмануть, все мечты могут оказаться пустыми иллюзиями, только умственный руд один никогда никого не обманывает: отдаваясь ему, всегда приносишь пользу и себе, и другим... Он один дает человеку прочное и настоящее счастье»¹¹⁰.

Ушинский принадлежит к числу тех педагогов, кто не только продекларировал существование закономерностей воспитания, но и попытался

¹⁰⁷ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 269.

¹⁰⁸ История педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. С. 175.

¹⁰⁹ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 270.

¹¹⁰ Водовозова Е.Н. История одного детства. С. 260.

их объяснить. Он стремился выявить законы управления развитием человека. Знание педагогических законов, следовательно, ставилось в зависимость от познания человека во всех его проявлениях. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.

Педагогика, по Ушинскому, должна стоять на фундаменте обширного круга антропологических наук, к которым были отнесены анатомия, физиология и патология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. В этих науках, считал Ушинский, обнаруживается совокупность свойства предмета воспитания, то есть человека. На особое место в числе указанных наук ставилась психология. При этом Ушинский разделял тезис о первостепенности внешнего воздействия при развитии психики и человека в целом.

Константин Дмитриевич рассматривал обучение как основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Основополагающий тезис Ушинского — двуединство обучения и воспитания. При этом задачи воспитания определялись как наиболее существенные. Такие задачи считались куда важнее, чем развитие ума вообще, наполнение головы голыми знаниями. Ушинский разделил установку мировой педагогики Нового времени о приоритете гуманного воспитания человеческой личности: «Только человек, у которого и ум хорош, и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек».

Он усматривал в обучении двойную задачу — образовательную и воспитывающую. Отделяя учение от игры и считая его неперменной обязанностью школьника, Ушинский утверждал, что педагогический эффект достижим лишь при учете детских потребностей и интересов. Связующим моментом в нравственном воспитании Ушинский считал религию, которая понималась прежде всего как носитель нравственной чистоты. Общими идеалами воспитания назывались патриотизм, человечность, любовь к труду, воля, честность, правдивость, чувство прекрасного. В качестве корневых духовных начал русского народа выделялась патриархальная нравственность — вера в правду и добро¹¹¹.

Раскрывая подробнее идеал воспитания, Ушинский особенно обращал внимание на патриотизм как результат осознания интересов, истории и культуры своего отечества. В младшем школьном возрасте знание истории и трудовой жизни русского народа предлагалось давать прежде всего через образцы фольклора, например через пословицы. Говоря о воспитательном значении пословиц, Ушинский называл их зеркалом русской народной жизни и утверждал, что ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни; как объясняя ему значение народных пословиц. Трудолюбие формируется, полагал Ушинский, при постоянном участии детей в посильной работе

¹¹¹ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С. 159.

(праздность — мать всех пороков). Эстетическое начало предлагалось развивать посредством искусства и прежде всего природы. Подчеркивалось, что дидактический материал всегда содержит потенциал воспитания прекрасного: «Во всякой науке более или менее есть эстетический элемент, передачу которого ученикам должен иметь в виду наставник».

Учитель, по Ушинскому, не только преподаватель, но в первую очередь наставник. Он подобен плодотворному лучу солнца для молодой души. Первейший инструмент учителя — обучение: «Главное достоинство... преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом». В нравственном развитии ребенку нельзя навязывать убеждений; такие убеждения следует вносить в детскую душу ребенка, не делая над ней насилия.

В основе предложенной Ушинским методики нравственного воспитания — отказ от педагогики страха, от поддержания школьной дисциплины путем наград и наказаний. Предлагалось воспитывать в атмосфере здравомыслия и гуманности: «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку; ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное - постоянная разумная деятельность»¹¹².

Непременным способом нравственного воздействия Ушинский считал убеждение словом, примером наставника в опоре на персональный опыт ребенка. Одни лишь наставления (моральные сентенции), полагал Ушинский, готовят лицемеров. Как крайние средства воспитания (лекарства при болезни) расценивались наказания. Предпочтение отдавалось наказаниям профилактического свойства: замечание, снижение отметки за поведение. Весьма осторожно предлагалось прибегать к поощрениям. Отвергались материальные награды, и признавалась польза нравственного поощрения. «Дети ненавидят учителей, от которых никогда не дождешься одобрения или признания того, что хорошо сделано».

В 1860-х гг. на арене педагогической жизни России появилась группа методистов, внесших важный вклад в реформирование процесса школьного обучения и основывающихся на педагогических принципах И.Г. Песталотци и Ф.А. Дистервега, Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского.

Николай Федорович Бунаков (1837-1905 гг.) выступал за превращение народной школы в общенациональный институт воспитания и обучения: «Народная школа... должна стать не только всеобщей, но и обязательной... Ее задача — воспитывать детей к честной разумной жизни, не отрывая их от родного труда и родной среды. Ее задача — открыть детям путь и указать средства к самоусовершенствованию»¹¹³. Василий Иванович Водовозов

¹¹² Ушинский Константин Дмитриевич / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Ушинский,_Константин_Дмитриевич

¹¹³ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 273.

(1825-1886 гг.) отстаивал принципы наглядности и последовательности обучения. Водовозов отвергал любые физические наказания школьников.

Владимир Яковлевич Стоюнин (1826-1888 гг.) пропагандировал идеи общечеловеческого, гуманного и народного воспитания. Наиболее существенным пороком русской жизни Стоюнин считал малую культурность, т.е. недостаток просвещенности, чувств законности, общественной нравственности. Противостоять бескультурью должно было, по мысли Стоюнина, прежде всего воспитание. Он особо размышлял о сущности национального характера воспитания. Для того чтобы перестроить наши школы на национальных началах, необходимо учитывать народную психологию и историю, согласовать школу с общественными потребностями; принять во внимание строй семьи, экономические; климатические и прочие условия народной жизни.

Особое место в вопросах воспитания и образования во второй половине XIX в. Принадлежит практике и теоретику Льву Николаевичу Толстому (1828-1910 гг.). В предыдущем параграфе мы уже описали его опыт создания принципиально нового типа учебного заведения в Ясной Поляне. Каковы же были его социально-педагогические взгляды? Открыв в 1859 г. в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, Толстой исходил из того мнения, что его общественный долг состоит в том, чтобы нести крестьянам просвещение. Он видел себя барином, которому следует поделиться с крестьянами своим образованием: «Нам нужно Марфутку и Тараску выучить хотя бы немножечко тому, что мы сами знаем»¹¹⁴.

После поездки за границу, размышлений над трудами выдающихся педагогов Запада, в особенности Ж.-Ж. Руссо, Толстой обратился к идеям свободного воспитания. Он исходил из того, что отечественная школа нуждается в реформировании, при котором будут подчеркнуты ее национальные особенности и учтены социальные перемены. «Прекрасная школа для степной русской деревни... будет плоха для парижанина, и самая лучшая школа XVIII в. будет самой дурной школой в настоящее время»¹¹⁵.

Центральный пункт педагогической концепции Толстого — идеи свободного воспитания. Они изложены прежде всего в ряде статей, помещенных в журнале «Ясная Поляна». Вслед за Руссо Толстой высказывал уверенность в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит (здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя... требованиям безусловной гармонии, ...воспитание портит, а не исправляет человека). Толстой утверждал, что воспитание есть прежде всего саморазвитие. Будучи убежденным в совершенстве детской природы, он полагал, что предназначение воспитателей — оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Он настаивал на том, чтобы предоставить ребенку максимальную свободу,

¹¹⁴ Толстой Лев Николаевич / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Толстой_Лев_Николаевич

¹¹⁵ История педагогики / Под ред. А.И. Пискунова. С. 198.

покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. По его мнению, скудные плоды регулярного образования представляют куда меньшую ценность, чем самообразование. Толстой отказывал учителю в руководстве нравственным воспитанием учащихся. «Критериум педагогики есть только один — свобода». Идеальная школа виделась как свободное содружество, где одни сообщают известные знания, а другие свободно воспринимают такие знания. Толстой оставлял школе лишь функцию свободного обучения. Лучшая школа такая, где детям предоставлена свобода: учиться или нет.

Главный тезис свободного воспитания, по Толстому, — отсутствие принуждения ребенка. В этом он сходится с Руссо. Но толстовская интерпретация свободного воспитания существенно отличается от руссоистской. Русский мыслитель видит воспитание не вне цивилизации, а, напротив, в условиях общественной свободной жизни. Именно так он попытался организовать школу в Ясной Поляне¹¹⁶.

Позднее Толстой допускает существенное исключение из свободного воспитания, когда говорит о роли религии в нравственном становлении человека. Религия признается как единственно законное и разумное основание воспитания. Как видно, в данном случае свободное воспитание отвергалось во имя нравственности и религии.

Таким образом, в XVIII – XIX вв. социально-педагогическая мысль России выходит на принципиально новый уровень развития. Во-первых, вопросами воспитания и обучения занимаются не только церковные и государственные деятели, но и представители общественности. Во-вторых, общественно-политические и экономические изменения в XIX в. привели к раскрепощению общественного сознания, что сделало возможным формирование нескольких течений педагогической мысли. Все чаще в этот период поднимался вопрос о необходимости бессловного воспитания и образования. Применительно ко второй половине XIX в. мы можем говорить о том, что в России формируется понятийный аппарат социальной педагогики: в научный оборот вводятся такие термины, как «социальная педагогика» (А.П. Шапов), «социальная среда» (К.Д. Ушинский), «воспитательная система» (В.Я. Стоюнин) и т.д. В этот период произошло значительное оживление в изучении проблем социального воспитания, определении его сущности и назначения. В целом в конце XIX в. в России были созданы все предпосылки для появления новой науки – социальной педагогики.

Контрольные вопросы

1. Сравните основные тенденции развития социально-педагогической мысли XVIII – XIX вв. за рубежом и в России.

¹¹⁶ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 283.

2. Охарактеризуйте социально-педагогические взгляды западников и славянофилов. Составьте сравнительную таблицу.
3. Каким образом педагогические идеи Л.Н. Толстого были реализованы им на практике в Яснополянской школе?
4. Идеи каких философов-просветителей Запада оказали решающее воздействие на развитие социально-педагогической мысли России этого периода? Вспомните основные принципы этих мыслителей.
5. Прочтите статью Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» и охарактеризуйте его основные педагогические идеи.

Литература

1. Алешинцев, И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). - СПб.: Изд-во Богданова, 1912. - 346 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. - М.: Педагогика, 1987. — 559 с.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М.: Педагогика, 1990. — 605 с.
4. Водовозова, Е.Н. История одного детства. СПб. 1992.
5. Джуринский, А.И. История образования и педагогической мысли.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII — начало XIX в, / Под ред. М.Ф. Шабаевой. — М.: Педагогика, 1973. — 605 с.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 2-я половина XIX в. / Под ред, А.И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1976. - 600 с.
8. Рождественский, С.В. Очерки по истории систем народного образования в России в конце XVIII — XIX в, — Т.1. — М.: Тип. Александрова, 1912. — 630 с.
9. Розанов, В.В. Сумерки просвещения. — М.: Педагогика, 1990. — 620 с,
10. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения. — М.: Педагогика. 1974.

2.3. Дискуссии о социальной педагогике в России на рубеже XIX-XX вв.

В общественной педагогической мысли России на рубеже XIX- XX вв. исследователи выделяют три крупные тенденции, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование: во-первых, тенденция развития классической педагогики XIX столетия; во-вторых, линия на философское осмысление проблем воспитания и развития личности; в-третьих, идейное движение, сходное с реформаторской педагогикой (новым воспитанием) Запада. В социально-педагогической мысли того периода условно выделяется три направления: оппозиционно-либеральное, буржуазно-демократическое и

социал-демократическое. Каждое из этих направлений, отражая интересы определенных слоев общества, вместе с тем, было направлено на решение общих общественных задач. Различия в подходах к решению актуальных проблем особенно ярко проявились в процессе поиска путей создания трудовой школы.

В начале XX в. основные тенденции развития социально-педагогической мысли определяли мыслители, взгляды которых сформировались еще в конце XIX в. Так, российский педагог и психолог Петр Федорович Каптерев (1849-1921 гг.) продолжил традицию антропологического обоснования воспитания, подчеркивая бесперспективность развития педагогики без данных физиологии и психологии. По его мнению, педагогика — прикладная отрасль человеческого знания, которая опирается на капитальные законы, открытые науками о человеке. Педагогика как наука не должна поэтому ориентироваться на эмпирические наблюдения и рекомендации, являющиеся обобщением личного опыта. Каптерев сформулировал идею независимости системы обучения и воспитания от государства и церкви. Универсальные законы воспитания, говорил ученый, проявляются в отдельно взятой стране, отчего нелепо говорить о немецкой и английской педагогике как науке. Можно говорить только об английском или немецком воспитании, то есть, о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской и немецкой жизни¹¹⁷.

Каптерев понимал образовательный процесс как один поток развития личности — саморазвития и самоусовершенствования. При саморазвитии педагог должен помочь воспитаннику, опираясь на знание свойств его организма и развития. Самоусовершенствование — это прежде всего гармоничная социализация воспитанника, развитие всех духовных и физических сил человека. «Не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та самая необходимая почва, на которой школа только и может существовать», — писал П.Ф. Каптерев¹¹⁸.

Известный российский педагог, ученый, методист начальной школы Василий Порфирьевич Вахтеров (1853-1924) главным чувством, которое следует вскрыть и развить с помощью воспитания, считал кантиански чувство долга. (Развить чувство долга — это значит сделать человека высоконравственным существом.) Вахтеров исходил из «категорического императива» Канта, будучи согласным, что подчинение чувству долга наиболее важно с точки зрения нравственного воспитания. По Вахтерovu, формирование ребёнка зависит от внутреннего стремления к развитию и от влияния ок-

¹¹⁷ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 337.

¹¹⁸ Каптерев Петр Федорович / Википедия // Режим доступа:

[http://ru.wikipedia.org/wiki/Каптерев, Пётр Фёдорович](http://ru.wikipedia.org/wiki/Каптерев,_Пётр_Фёдорович)

ружающей среды. Задача педагога — способствовать благоприятному сочетанию этих условий, изучать индивидуальные особенности ребёнка¹¹⁹.

Вместе с нравственным воспитанием Вахтеров отводил ведущую роль и умственному воспитанию. Вахтеров сформулировал идею эволюционной педагогики. Как писал он в работе «Основы новой педагогики», следует озаботиться обеспечить естественное стремление ребенка к прогрессивному развитию, сделать все для гармонического развития нормальных прироченных задатков ребенка. По утверждению Вахтерова, составляющие элементы педагогики надо объединить на базовой идее развития индивида и исторического процесса. Воспитание трактовалось как спонтанный, биологически предопределенный процесс, при котором у ребенка надо выявлять и поощрять врожденное эволюционное начало (стремление к развитию)¹²⁰.

Группа представителей философско-религиозной педагогической мысли, встав на позиции христианской антропологии, стремилась соединить достижения отечественной культуры и гуманистической традиции православия. Они исходили из идеи личного и общественного спасения человека в сотрудничестве с Богом. Так, выдающийся русский философ Николай Александрович Бердяев (1874-1948 гг.), прошедший путь от марксизма к религиозной философии, разрабатывал вопросы развития творческой, склонной к самосовершенствованию, внутренней свободе и самопознанию личности. В воспитании, по мнению Бердяева, необходимо исходить из положения, что человек — микрокосм, который нуждается в посвящении в тайну о самом себе и что спасение души человека в созидании и мистически трактуемом творчестве. Трагизм времени Бердяев усматривал прежде всего в господстве посредственностей, в том, что воспитание ложно направляет дарования, и они чахнут.

Н.А. Бердяев говорил о необходимости приобщать человека в ходе воспитания к тайне исторического — судьбе народов и всего человечества. В этом усматривались одновременно национальный и общечеловеческий смысл воспитания и образования. Он расценивал как благо для русской культуры и образованности способность к европеизации, считая такую открытость в сочетании с национальной неповторимостью залогом успешного воспитания.

Источник развития человека Бердяев видел в присущих ему особых дарах свободы: свободы выбора между добром и злом, собственной ответственности за духовный рост, способности преодолевать собственное первоначальное зло. Важнейшим путем такого «перерастания» самого себя Бердяев видел личный свободный труд, который развивает личность во всех наилучших проявлениях.

¹¹⁹ Вахтеров Василий Порфирьевич Вахтеров / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Вахтеров,_Василий_Порфирьевич

¹²⁰ Басов Н.Ф. История социальной педагогики. С.131.

Русский религиозный философ, литературный критик и публицист Василий Васильевич Розанов (1856-1919 гг.) много лет преподавал в провинциальных гимназиях. Свои взгляды на личность и воспитание он суммировал в работах «Сумерки просвещения», «Педагогические трафаретки», «Беспочвенность русской школы» и др. Розанов рассматривал человека как любимца Бога, наделенного душой с богатым внутренним миром, которая ожидает извне прикосновения, чтобы дать трещину и обнаружить свое содержание. Воспитание — это те толчки, которые пробуждают, раскрывают крылья души. Вследствие таких толчков у воспитанника поначалу появляется стремление понять, а затем и делать. Главной целью воспитания Розанов считал приобщение человека к религиозным ценностям, осознанию своего Я и места в жизни. Подобное воспитание невозможно без всех тех знаний, о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии» в церкви. Розанов размышлял о том, как объединить в индивидуальном зерне ребенка народно-христианскую нравственность, науку и поэзию.

Будучи поклонником классического образования как наиболее эффективного способа умственного воспитания, он, однако, полагал, что полемика о преимуществах и недостатках классического и современного образования уведила отечественных педагогов от более существенных проблем — бескультурия, бездуховности подрастающего поколения, которые во многом, по его суждению, являлись результатом формализованного, чуждого даровитым учащимся обучения. Школа стала интенсивно работающей фабрикой под наблюдением государственных инспекторов и с государственными рабочими.

Критикуя постановку воспитания и обучения в государственных гимназиях, Розанов видел выход в расширении масштабов частных учебных заведений, где создается теплая атмосфера семейных отношений между воспитателем и воспитанниками. С большой симпатией в этой связи он расценивал работу опытных учебных заведений, возникших на рубеже XIX-XX вв.¹²¹

Одну из причин, что у русских не воспитано сознание своих предков и нет сознания своего потомства, Розанов видел во влиянии ортодоксального христианства, которое, по его суждениям, слишком много внимания уделяет смерти и слишком мало — жизни человека на земле.

Розанов отнюдь не считал, что национальное воспитание неизменно и должно сторониться иных культур. Но он полагал, что при обновлении национального воспитания всегда следует опираться на отечественные традиции: «У нас Грановский, Белинский, Герцен, ранее — Жуковский и Карамзин

¹²¹ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 340.

и прототип их всех — великий Петр были все-таки воспитаны по-русски. И от этого они знали, что отрицали; и они отрицали с болью»¹²².

Отечественная почва стала очень благоприятной для развития инновационных направлений педагогической мысли: экспериментальной педагогики, педологии, свободного воспитания и др.

Возникновение экспериментальной педагогики в России относится к 80-90-м гг. XIX в. В 1901 г. в Петербурге появилась первая лаборатория экспериментальной педагогики. Затем аналогичные лаборатории появились еще в 9 городах. Состоялись съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.). Представители экспериментальной педагогики намеревались создать объективную эмпирическую базу воспитания и обучения, сосредоточившись на детальном изучении психофизического развития детей. Инструментарием исследований оказались различные тесты.

Иван Алексеевич Сикорский (1842-1919 гг.) первым в мировой науке в 1880 применил экспериментальный метод наблюдения над умственной работой учащихся в школах и приобрел в иностранной и русской литературе имя основателя экспериментальной педагогики. Проведя исследование утомляемости школьников от умственной работы, Сикорский применил тест в виде диктанта. До и после определенной умственной работы дети писали сравнительно одинаковый по трудности диктант; процент увеличения числа ошибок служил мерой утомляемости¹²³.

При исследовании детей и учебно-воспитательного процесса осуществлялся эксперимент с различными количественными измерениями, с помощью математического аппарата. Так, русский философ и психолог Георгий Иванович Челпанов (1861-1936 гг.) проводил эксперимент преимущественно для изучения субъективных состояний человеческого сознания. Экспериментаторы часто изучали познавательную деятельность ученика, проявляющуюся в его обучаемости, приобретении ассоциативных связей. Ученые открывали новые возможности, прежде всего в выработке педагогических технологий исследования детства.

Экспериментальная педагогика по-новому подошла к решению важных проблем эмоционального развития и воспитания. Так, И.А. Сикорский сформулировал общий принцип руководства эмоциональным развитием, суть которого состоит в подавлении аффектов и поощрении здоровых и сильных чувств. Он предложил строгую программу воспитания чувств в порядке их усложнения, начиная с детского возраста до юношеского. Стратегия воспи-

¹²² Василий Васильевич Розанов / Онлайн-энциклопедия «Кругосвет» // Режим доступа:
http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/ROZANOV_VASIL_I_VASILEVICH.html

¹²³ Сикорский Иван Алексеевич / Хронос // Режим доступа:
http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/sikorski_ia.html

тания чувств должна быть следующей: сдерживание, подавление, обуздание страстей, перевод их в чувства с интеллектуальным оттенком, преобразование простейших и низших чувств в более тонкие и сложные, выработка умения не поддаваться непосредственным порывам чувств (последнее отнюдь не означало их ослабления или уничтожения). На особое место ставилось формирование высших чувств — интеллектуальных, нравственных, эстетических. В их совершенствовании виделся залог здоровья общества и отдельного человека: «Тупость нравственного чувства у человека низводит его ум до звериной хитрости, которая чувствует инстинкт, но не ведаёт долга»¹²⁴.

Идея обновления педагогической теории за счет новых данных о физиологическом развитии человека была плодотворно осуществлена Петром Францевичем Лесгафтом (1837-1909). Идеально воспитанный человек, по Лесгафту, прежде всего разумен и мудр. Такой человек осознанно относится к своему поведению, в состоянии соединить прошлый и настоящий опыт, предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выяснять себе причинную связь наблюдаемых им явлений. Мудрость человека должна помочь ему подняться над личными интересами и подсказать, что его долг в содействии совершенствованию общества.

Лесгафт предложил пять основных периодов развития человека: 1) хаотический, в котором пребывает новорожденный; 2) рефлексивно-опытный (до появления речи); 3) подражательно-реальный (до школьного возраста); 4) подражательно-идейный (до 20 лет); 5) критико-творческий (жизнь взрослого). В каждый период должны соблюдаться определенные правила воспитания¹²⁵.

Лесгафт много занимался вопросами физического воспитания человека: в 1881 г. по инициативе Лесгафта были открыты курсы преподавателей гимнастики и фехтования для армии, с 1893 г. участвовал в работе Петербургского общества содействия физическому развитию. Лесгафт оставил капитальный труд по истории и теории физического воспитания школьников. В нем изложены целесообразные принципы и условия физического воспитания: естественность, сознательность при выполнении упражнений, постепенность и последовательность упражнений¹²⁶.

Усилиями представителей нетрадиционной педагогики делались попытки создания новой науки о воспитании и обучении — педологии. Шел поиск места и роли этой науки. Педология нередко виделась как искусство индивидуального воспитания, при котором используется знание открытой педагогической психологией и экспериментальной педагогикой общих физических и психических законов детского развития соответственно возрасту и

¹²⁴ Джуринский А.. История образования и педагогической мысли. С. 341.

¹²⁵ Там же. С. 343.

¹²⁶ Лесгафт Петр Францевич / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Лесгафт,_Пётр_Францевич

полу. Поначалу педология рассматривалась в качестве аналога педагогической психологии. Но педология опиралась не только на психологические исследования, но и на достижения нейрофизиологии и медицины (Иван Петрович Павлов (1849-1936 гг.), Владимир Михайлович Бехтерев (1857-1927 гг.)), на основе которых разрабатывались педагогические проблемы выработки навыков, развития памяти и внимания, динамики познания и эмоциональной жизни.

Научный статус педологии оставался неопределенным. Например, В.М. Бехтерев рассматривал ее как базу для подготовки практиков-педагогов. Вместе с ним обещающую перспективу видели в педологии другие ученые (например, П.Ф. Каптерев).

Собственно педологические исследования в России начали проводить в первом десятилетии XX в. Главными проблемами, которые интересовали педологов, были профилактика переутомляемости ребенка, развитие детского внимания и памяти, воспитательное воздействие уличных групп и семьи, нравственное воспитание. В центре внимания первого поколения педологов, большинство из которых были врачами, находилось физическое и психическое развитие ребенка. Их привлекали в первую очередь одаренные дети, а также дети-калеки, дефективные, трудные в воспитательном отношении. В результате возникла педология исключительного детства.

Врач и психолог Александр Федорович Лазурский (1874-1917) предложил типологию личностей, где намечались педагогические принципы взаимодействия ученика и учителя на началах гуманизма, признания вечных общечеловеческих качеств ребенка. В своей классификации опирался на известные к его времени данные о деятельности нервных центров. Одним из первых начал проводить исследование личности в естественных условиях деятельности испытуемого¹²⁷.

Особое внимание воспитанию нравственных чувств детей уделял Александр Петрович Нечаев (1870-1948). Как он считал, чувства получают название нравственных лишь тогда, когда они соединяются с суждениями о нравственной ценности того или иного явления.

Всеволод Петрович Кашенко (1870-1943) создал в 1908 г. в Москве школу для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. Врачи и педагоги тщательно исследовали ребенка клиническими методами, одновременно лечили и воспитывали. В основу воспитательной системы были заложены гуманистические принципы: вера в духовные и физические возможности ребенка, забота о его здоровье. Утверждалось, что программа и методики обучения должны приравниваться к ребенку.

Педология выработала ценные рекомендации по воспитанию трудных детей, профилактики душевных катастрофических состояний у подрост-

¹²⁷ Лазурский Александр Федорович / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Лазурский,_Александр_Фёдорович

ков и юношей. Педологические методики переносились из лаборатории в естественные условия учебного процесса. Например, В.П. Вахтеров проверял возможности таких методик обучения в условиях классно-урочной системы.

В начале XX в. отечественной педагогикой были выдвинуты новые версии свободного воспитания, которые возникли под влиянием толстовства и западных идей. Среди сторонников свободного воспитания определились два подхода. Так, Николай Владимирович Чехов (1865-1947), призывая покончить с традиционными формами образования и воспитания, полагал правильным не отказываться от определенным образом планируемой и организуемой учебно-воспитательной деятельности.

Иначе трактовал свободное воспитание Константин Николаевич Вентцель (1857-1947). Цель воспитания Вентцель выводил из природы того, кого мы воспитываем. Общечеловеческие ценности ставил выше классовых, считал, что школа не должна служить орудием осуществления политических задач. Написал «Декларацию прав ребёнка» (1917) – одну из первых в мире. В декларации провозгласил для детей равные с взрослыми свободы и права. Основой воспитания должен являться сам индивидуальный конкретный ребёнок. Вентцель обосновал принцип автономии школы от государства, позволяющий организовать независимое самоуправляющееся, доступное и бесплатное образовательное учреждение, которое будет находиться в ведении общин или свободных союзов граждан. Отстаивал право самоопределения ребёнка во всех областях жизни, в том числе и в религиозной. Дети должны сами искать истину, формировать ценности, общаясь с другими детьми, самостоятельно осваивать мир и культуру, вырабатывая в себе способность их творческого преобразования. Отдавал приоритет развитию воли человека, в широком смысле понимаемой им как психическая активность вообще. Обосновал необходимость разработки космической педагогики: основой космического воспитания выступает естественное единство воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса. Высшая цель – воспитание личности, осознающей себя Гражданином Вселенной. Эта цель состояла в выработке в детях свободной творческой нравственности, а не стадной и массовой. Особое место в самостоятельном творчестве ребенка отводилось ручному труду, воспитанию активного альтруизма (нравственной любви) — чувства гармонии человека с человеком. Рисуя педагогический идеал, Вентцель писал: «Мы создадим не только место труда, но место полной, цельной и всесторонней жизни; не только место, где ребенок производит те или другие материальные предметы, но место, где ребенок живет широко, всеохватывающей жизнью и где эта полная жизнь ведет его к гармоническому, всестороннему, индивидуальному развитию»¹²⁸.

¹²⁸ Вентцель Константин Николаевич / Википедия // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Вентцель,_Константин_Николаевич

Отвергая авторитарное воспитание, Вентцель противопоставил ему педагогическую систему, где ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное сообщество, которое тем совершеннее, чем ближе к соединению на равных началах.

В начале XX в. понятие «социальная педагогика» получает еще большее распространение, нежели в предшествующий период. Его широко использовали П.П.Блонский, К. Н. Вентцель, М.И.Демков, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, А. П. Медведков и др. Наряду с этим применялось понятие «социальное воспитание» (В. М. Бехтерев, П.П.Блонский, В.В.Зеньковский, А.В.Луначарский, С.Т.Шацкий и др.). Находили применение и использовались понятия «среда», «социализация», «социальная наследственность», «воспитательная среда» и др. Об углублении изучения социальной педагогики говорит и то, что российские педагоги-исследователи использовали классификации этой сферы знаний, разработанные в зарубежных социально-педагогических течениях (П. Р. Радославлевич).

В целом, характеризуя особенности развития педагогических знаний в начале XX в., можно отметить, что итоги этого развития являлись социокультурной предпосылкой становления социальной педагогики как самостоятельной науки в рассматриваемый период.

Контрольные вопросы

1. Вспомните из курса истории зарубежной социальной педагогики, какие типы экспериментальных учебных заведений существовали на Западе в конце XIX – начале XX вв.?
2. Охарактеризуйте основные тенденции развития отечественной социально-педагогической мысли на рубеже XIX – XX вв.
3. Как Вы думаете, почему именно в конце XIX в. в России наблюдается повышенный интерес к проблемам социального воспитания?

Литература

1. Андреева, И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. — М., 2000.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX—начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М., 1990.
3. Басова, А.Н. Социально-философские и педагогические взгляды В.Я. Стоюнина. — Кострома, 2000.
4. Бехтерев, В.М. Вопросы общественного воспитания. — М., 1910.
5. Благотворительность и милосердие: Историко-документальное издание / Авт.-сост. В. Н.Занозина, Е.А.Адаменко. — СПб., 2000.
6. Василькова, Ю.В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. — М., 1999.

7. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф.Егоров. — 2-е изд., стереотип. — М., 2000.
8. История педагогики и образования / Под ред. А.И.Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 2001.
9. Каптерев Я. Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей // Избр. пед. соч. — М., 1982.
10. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших времен. — СПб., 2000.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII-начало XIX в. / Под ред. Н. Ф. Шабаевой. - М., 1973.
12. Просветова, Т. С. Становление социальной педагогики России в начале XX в.: предпосылки и факторы. — Воронеж, 2002.
13. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. введ. ст. А. И. Пискунов. — 2-е изд., перераб. — М., 1981.
14. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. — Калуга, 1992.

Биографии

Феофан Прокопович

(1681 - 1736)

Проповедник и государственный деятель, публицист, поэт, сподвижник Петра I.



Родился в купеческой семье; образование получил в Киево-Могилянской академии; по окончании курса уехал в Рим, где, чтобы поступить в прославленную тогда иезуитскую коллегию св. Афанасия, должен был перейти в католицизм.

Прослушав в этой коллегии полный курс, приобрёл громадную начитанность в сочинениях богословских и философских, а также в древнеклассической литературе и своими выдающимися дарованиями обратил на себя внимание папы, но не пожелал остаться в Риме и в 1704 году вернулся в Киев.

Здесь, снова обратившись в православие, он стал преподавать в Киево-Могилянской академии сначала пиитику, потом риторику, философию и, наконец, богословие, и по всем этим предметам составил руководства, очень замечательные для своего времени ясностью изложения и отсутствием схоластических приёмов.

Будучи преподавателем пиитики и удовлетворяя обычаю, требовавшему сочинения драматических представлений для школьной сцены, написал трагидокомедию «Владимир», в которой, изображая победу христианства над язычеством и осмеивая жрецов, как поборников суеверия и невежества, выступил горячим защитником просвещения и сторонником начатой уже Петром Великим решительной борьбы со старыми московскими предрассудками. По случаю Полтавской победы 1709 сочинил панегирическую проповедь, которая была, по приказанию Петра, переведена на латинский язык самим автором.

В 1711 был вызван в царский лагерь во время Прутского похода, а по возвращении оттуда сделан игуменом Братского монастыря и ректором Академии.

Продолжая свою преподавательскую деятельность, издал ряд популярных рассуждений, диалогов и проповедей о различных богословских вопросах. Все эти сочинения отличаются живым и остроумным изложением и стремлением к критическому анализу. Феофан является заклятым противни-

ком всего католического в науке и жизни и поклонником новой европейской науки, созданной Френсисом Бэконом и Декартом; он решительно выступает с резким, принципиальным отрицанием всякого авторитета духовенства как учительского сословия, требуя свободного, критического отношения ко всем научным и жизненным вопросам и опровергая старую теорию о первенстве духовной власти над светской и вообще о первенстве духовенства над всеми прочими общественными классами. Пётр I, узнав образ мыслей Феофана и убедившись в его выдающихся способностях, в 1716 вызвал его в Петербург.

Здесь сначала выступил в качестве проповедника-публициста, разъясняя действия правительства и доказывая необходимость преобразований, а также осмеивая и сатирически обличая её противников. Из этих проповедей особенно замечательны слово о царском путешествии за границу и «слово о власти и чести царской» (1718), посвящённое доказательству необходимости для России неограниченного самодержавия, причём проповедник особенно вооружался на «богословов», полагавших, что власть духовная выше светской.

Так как после основания Петербург некоторое время оставался без собственного епископа, 2 июня 1718 был хиротонисан во епископа Псковского и Нарвского, фактически пребывая в Петербурге, и с того времени становится главным помощником Петра Великого в делах духовного управления. Через его руки проходят, им составляются или, по крайней мере, редактируются все важнейшие законодательные акты по делам церкви; он пишет, по поручению царя, предисловия и толкования к переводам иностранных книг, учебники, богословские и политические трактаты и проч. Им составлен «Духовный регламент» (1720), написаны предисловия к Морскому уставу (1719) и «Слово похвальное о флоте российском», краткое руководство для проповедников, «Объявление» о монашестве (1724), трактат о патриаршестве, «Первое учение отроком», рассуждения о браках с иноверцами, о крещении, о расколе, подробный комментарий к «Уставу о престолонаследии» под заглавием: «Правда воли монаршей во определении наследника державы своей» и мн. др. Феофан выступал также как поэт, автор силлабических виршей («За Могилою Рябою» — стихи о Прутском походе, посвящение Антиоху Кантемиру, эпиграммы).

С 1720 был архиепископом Новгородским. При образовании в 1721 году Святейшего Синода стал его первым вице-президентом (и по смерти Стефана Яворского — его фактическим руководителем), с 15 июля 1726 года — первенствующий член Синода.

Пётр нередко делал Феофану подарки: лично сам подарил ему несколько деревень, дарил значительные денежные суммы. У Феофана в Петербурге образовалось свое хозяйство.

В то время, как представители великорусской церковной партии и старшие иерархи из киевских учёных, руководителем которых был Стефан Яворский, в своих воззрениях на отношения светской власти к духовной, а также и в некоторых богословских вопросах, склонялись к католическому

учению, стоял на точке зрения, близкой к убеждениям протестантских богословов, среди которых он имел немало друзей и почитателей.

Его политические убеждения, основой которых была теория так называемого «просвещённого абсолютизма», всецело разделялись Петром I. При таком положении дела многочисленные враги Феофана не имели возможности ему вредить. По смерти Петра обстоятельства изменились: ему пришлось выдержать ожесточённую и опасную борьбу, отражая обвинения уже не столько богословского, сколько политического характера. Но сумел искусно воспользоваться обстоятельствами вступления на престол императрицы Анны и стать во главе той партии «среднего чина людей», которые разрушили замыслы верховников подачи государыне известной челобитной о восстановлении самодержавия.

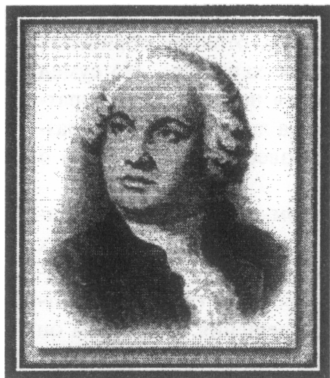
Благодаря своему деятельному участию в этом событии, вновь приобрёл прочное положение при Дворе и в Синоде — и обрушился на своих старых врагов, полемику с которыми на этот раз повел уже не столько в литературе, сколько в застенках тайной канцелярии. Прежний горячий защитник реформы, действовавший во имя интересов просвещения, в котором он видел единственный залог блага России, теперь, при изменившихся условиях русской жизни, хотя и старается ограждать результаты реформы от посягательств реакции, но по существу своей роли официального проповедника-публициста обращается из деятеля прогрессивного в строгого консерватора и становится панегиристом, оправдывающим существующий порядок даже и в тех случаях, когда он противоречил его собственному идеалу.

Но всё же оставался человеком, высоко ценившим и, по возможности, отстаивавшим науку и просвещение. В лучших своих произведениях Феофан выступает представителем критически-обличительного направления. Исходя из понятий современного ему научного рационализма и протестантской теологии, он отрицательно относится к старым формам московской церковной и общественной жизни, которые считает особенно благоприятствующими процветанию невежества или показной псевдо-учёности, ханжества и суеверия; во имя выставленного им идеала просвещённого человека и сильного своим просвещением государства, он сатирически изображает современную ему русскую жизнь и в этом смысле может быть назван первым русским сатириком, первым представителем того направления, к которому впоследствии примкнули наши лучшие литературные силы.

Его влияние на Кантемира, сатиры которого нередко являются только перифразом проповедей Феофана, было чрезвычайно сильно; не подлежит также сомнению и влияние его на В. Н. Татищева, взгляды которого на русскую историю и современность вырабатывались, можно сказать, в школе Феофана.

Его сочинения на латинском языке изданы в XVIII в. в Кенигсберге и Лейпциге Дамаскиным Семеновым-Рудневым, Иакинфом Карпинским, Давидом Нащинским и Самуилом Миславским; некоторые переводились на русский язык. «Слова и Речи» изданы в 3-х частях (СПб., 1765).

Ломоносов Михаил Васильевич
(1711 – 1765 гг.), ученый-энциклопедист, педагог



Родился в семье крестьянина-помора близ Архангельска, здесь же получил начальные знания, которые необычайно увлекли его. Добирается до Москвы, в 1736 г. блестяще заканчивает Славяно-греко-латинскую академию и до 1741г. продолжает образование в Германии. По возвращении работает в Академии наук, становится профессором, а затем академиком. Его сравнительно короткая жизнь насыщена замечательным творчеством, выдающимися открытиями и начинаниями. Пушкин перечислял круг интересов и заслуг Ломоносов: «Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник, Стихотворец – он все испытал и все

проник». Добавим к этому: философ, статистик, демограф, лингвист, астроном, географ и педагог со многими социальными идеями.

Мировоззрение Ломоносова складывалось под влиянием научных достижений той эпохи, к которым он и сам был причастен, и происходящих общественных сдвигов в России и за рубежом. Убеждения Ломоносова сделали его выдающимся ученым-организатором в области просвещения. Он добивался создания бессловной школы, видел в ней путь к широкому образованию народа, мечтал о «бесчисленных Ломоносовых», был убежден, что к наукам лучше приобщаются мальчики из простонародья, чем многие знатные, чуждающиеся этих занятий. Связывая возвышение России с просвещением, представил свой проект развития сети школ. В масштабе страны проект не был осуществлен, но созданные им в 1755 г. Московский университет и гимназию при нем Михаил Васильевич наполнял разночинцами, добивался вольностей для студентов.

Социально-педагогические взгляды Ломоносов наиболее полно изложены в «Регламентах» московских гимназий и академической гимназии – своеобразных уставах школы. В них отражены идеи связи обучения и воспитания, подход к человеку как деятельности личности, необходимости с самого начала формировать у ребенка высокие нравственные качества, дисциплинированность, трудолюбие («кто к чему привык, от того отворотить трудно»). Доказывал, что предоставленный самому себе ребенок оказывается на пути не к свободе, а к порабощению невежеством.

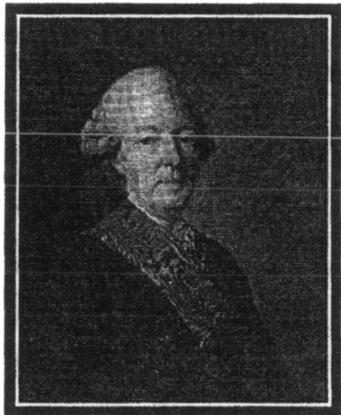
Ломоносов заложил основы педагогической этики. Придавал огромное значение доброму примеру учителя, обосновывал, почему «учитель с учениками не должен поступать ни гордо, ни фамильярно», стоял за глубокое

изучение ученика, справедливое отношение к нему. В соображениях о системе наказаний и поощрений делит те и другие на приватные и публичные, призывает к осторожности в их применении.

От Ломоносова идет начало российского просвещения нового времени. Доказывая преимущества людей образованных перед неграмотными, он одним из первых обращается к идее народности воспитания. В целом педагогические идеи Ломоносова оказали сильное влияние на становление отечественной педагогики как самостоятельной науки и на ее успехи в середине и второй половине XIX в.

Бецкой Иван Иванович

(1704 — 1795, Санкт-Петербург) — личный секретарь императрицы Екатерины II (1762—1779), президент Императорской Академии наук (1763—1795), возглавлял комиссию по каменному строению в Санкт-Петербурге и Москве, русский государственный деятель



Внебрачный сын генерал-фельдмаршала князя Ивана Юрьевича Трубецкого, сокращенную фамилию которого впоследствии получил, и, вероятно, баронессы Вреде. Родился в Стокгольме, где отец его был в плену, и там же прожил детские годы. Получив сначала под руководством отца «презрительное учение», Бецкой был послан для дальнейшего образования в Копенгаген, в местный кадетский корпус; затем недолго служил в датском кавалерийском полку, во время учения был сброшен лошастью и сильно помят, что, по-видимому, и принудило его отказаться от военной

службы. Он долго путешествовал по Европе, а 1722—1726 годы провел «для науки» в Париже, где, вместе с тем, состоял секретарем при русском поселе и был представлен герцогине Иоанне Елизавете Ангальт-Цербстской (матери Екатерины II), которая и в то время, и впоследствии относилась к нему очень милостиво (благодаря чему возник слух, что Екатерина II — его дочь).

В России Бецкой сначала состоял флигель-адъютантом при отце в Киеве и в Москве, а в 1729 году определился на службу в Коллегию иностранных дел, от которой нередко был посылаем в качестве кабинет-курьера в Берлин, Вену и Париж. Благодаря отцу и единокровной сестре Анастасии Ивановне, жене принца Людвига Гессен-Гомбургского, Бецкой стал близок ко двору Елизаветы Петровны. Исследованиями П. М. Майкова установлено, что он совсем не принимал участия в перевороте 25 ноября (6 декабря) 1741 года, возведшем на престол Елизавету.

Вследствие происков канцлера Бестужева Бецкой был принужден (1747) выйти в отставку. Он выехал за границу и по дороге туда старался, по собственным его словам, «ничего не пропустить из пространной живой книги природы и всего виденного, выразительнее всяких книг научающей почертнуть все важные сведения к большому образованию сердца и ума». За границей Бецкой прожил 15 лет, преимущественно в Париже, где посещал светские салоны, свел знакомство с энциклопедистами и путем бесед и чтения усвоил себе модные тогда идеи.

Пётр III в начале 1762 года вызвал Бецкого в Петербург и назначил главным директором канцелярии строений и домов его величества. В перевооружении 28 июня (9 июля) 1762 года Бецкой не принимал участия и о приготовлениях к нему, по-видимому, ничего не знал; может быть, потому, что всегда равнодушно относился к политике в собственном смысле. Екатерина, знавшая Бецкого с самого приезда своего в Россию, приблизила его к себе, оценила его образованность, изысканный вкус, его тяготение к рационализму, на котором и сама воспиталась. В дела государственные Бецкой не вмешивался и влияния на них не имел; он отмежевал себе особую область — воспитательную.

Указом 3 марта 1763 года на него было возложено управление Академией художеств, при которой он устроил воспитательное училище, а 1 сентября того же года был обнародован манифест об учреждении московского воспитательного дома по плану, составленному, согласно одним данным, самим Бецким, согласно другим — профессором Московского университета А. А. Барсовым, по указаниям Бецкого. По мысли Бецкого, в Петербурге было открыто «воспитательное общество благородных девиц» (впоследствии Смольный институт), вверенное его главному попечению и руководству. В 1765 году он был назначен шефом Сухопутного Шляхетного кадетского корпуса, для которого составил устав на новых началах. В 1773 году, по плану Бецкого и на средства Прокопия Демидова, было учреждено Воспитательное коммерческое училище для купеческих детей.

Вверив Бецкому руководство всеми учебными и воспитательными заведениями, Екатерина одарила его большими богатствами, значительную долю которых он отдавал на дела благотворительности и особенно на развитие воспитательных учреждений. По образцу московского Бецкой открыл воспитательный дом в Петербурге, а при нем учредил вдовью и сохранный казны, в основу которых легли сделанные им щедрые пожертвования.

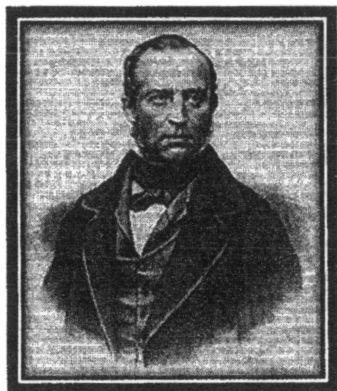
В 1778 году Сенат в торжественном заседании поднес Бецкому выбитую в его честь большую золотую медаль (беспримерный случай), с надписью: «За любовь к отечеству». В качестве директора канцелярии строений Бецкой много способствовал украшению Петербурга казенными постройками и сооружениями; самыми крупными памятниками этой стороны его деятельности остались монумент Петру Великому, гранитная набережная Невы и каналов и решетка Летнего сада. К концу жизни Бецкого Екатерина охладела к нему, лишила его звания своего чтеца. Из её выражения: «Бецкой при-

своет себе к славе государственной» можно думать, что причина охлаждения коренилась в уверенности императрицы, что Бецкой единственно себе приписывает заслугу воспитательной реформы, между тем как Екатерина и сама претендовала на значительную роль в этом деле.

Бецкой погребен в Александро-Невской лавре. На надгробном его памятнике высечены слова из оды Державина: «Луч милости был, Бецкой, ты».

В 1868 году во дворе Петербургского Воспитательного дома установлен бюст Бецкого (1868, увеличенная копия скульптора А. П. Лаврецкого с оригинала Я. И. Земельгака, 1803; наб. Мойки, 52), бронзовая фигура Бецкого помещена на памятниках императрице Екатерине II в Петербурге и Царском Селе, на фризе памятника «Тысячелетие России».

Одоевский Владимир Федорович (1803 – 1869)



Князь — русский писатель, философ, педагог, музыковед и теоретик музыки. Один из главных пропагандистов немецкого идеализма в России. Был последним представителем одной из старейших ветвей рода Рюриковичей. Его отец Фёдор Сергеевич происходил по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича, замученного в 1246 году в Орде и причисленного к лику святых.

Кроме неутомимой деятельности по собиранию, сохранению и реставрации русского музыкального наследия, — прежде всего в том, что касается православной церковной музыки, Одоевский не жалел сил и на некоторых иных поприщах. Одной из выдающихся сторон его литературной деятельности была забота о просвещении народа, в способности и добрые духовные свойства которого он страстно верил. Долгие годы он состоял редактором «Сельского Обозрения», издававшегося министерством внутренних дел; вместе с другом своим, А. П. Заблоцким-Десятовским, выпустил в свет книжки «Сельского чтения», в 20 тысячах экземпляров, под заглавиями: «Что крестьянин Наум твердил детям и по поводу картофеля», «Что такое чертеж земли и на что это пригодно» (история, значение и способы межевания) и т. д.; написал для народного чтения ряд «Грамоток дедушки Иринья» — о газе, же-

лезных дорогах, порохе, повальных болезнях, о том, «что вокруг человека и что в нём самом», — и, наконец, издал «Пёстрые сказки Ирины Гамозейки», написанные языком, которым восхищался знаток русской речи Даль, находивший, что некоторым из придуманных Одоевским поговорок и пословиц может быть приписано чисто народное происхождение (например «дружно не грузно, а врозь хоть брось»; «две головни и в чистом поле дымятся, а одна и на шестке гаснет»...). Его хлопотам обязаны были своим разрешением «Отечественные записки».

Приветствуя облегчение цензурных правил в 1865 г., Одоевский настойчиво высказывался против взятой из наполеоновской Франции системы предостережений и ратовал за отмену безусловного воспрещения ввоза в Россию враждебных ей книг.

Преобразования Александра II, обновившие русскую жизнь, встретили в Одоевском восторженное сочувствие. Он предлагал считать в России новый год с 19 февраля и всегда, в кругу друзей, торжественно праздновал «великий первый день „свободного труда“, как он сам выразился в стихотворении, написанном после чтения манифеста об упразднении крепостного права. Когда в 1865 г. в газете „Весть“ была помещена статья, в которой проводился, под предлогом упорядочения нашего государственного устройства, проект дарования дворянству таких особых преимуществ, которые, в сущности, были бы восстановлением крепостного права, только в другой форме, — князь Одоевский написал горячий протест, в котором, от имени многих его подписавших, говорил, что задача дворянства состоит в следующем: 1) приложить все силы ума и души к устранению остальных последствий крепостного состояния, ныне с Божией помощью уничтоженного, но бывшего постоянным источником бедствий для России и позором для всего её дворянства; 2) принять добросовестное и ревностное участие в деятельности новых земских учреждений и нового судопроизводства, и в деятельности этой почерпать ту опытность и знание дел земских и судебных, без которых всякое учреждение осталось бы бесплодным, за недостатком исполнителей; 3) не ставить себе целью себялюбивое охранение одних своих сословных интересов, не искать розни с другими сословиями перед судом и законом, но дружно и совокупно со всеми верноподданными трудиться для славы Государя и пользы всего отечества и 4) пользуясь высшим образованием и большим достатком, употреблять имеющиеся средства для распространения полезных знаний во всех слоях народа, с целью усвоить ему успехи наук и искусств, насколько это возможно для дворянства».

С чрезвычайным вниманием следил Одоевский за начатой в 1866 году тюремной реформой и за введением работ в местах заключения, ещё в «Русских ночах» указав на вредную сторону исправительно-карательных систем, основанных на безусловном уединении и молчании. Обновлённый суд нашёл в нём горячего поборника. «Суд присяжных, — писал он, — не тем хорош, что судит справедливее и независимее судей чиновников. Очень может статься, что умный чиновник рассудит дело толковее и решит справед-

ливее, нежели присяжный нсюрист... Суд присяжных важен тем, что наводит на осуществление идеи правосудия таких людей, которые и не подозревали необходимости такого осуществления; он воспитывает совесть. Всё, что есть прекрасного и высокого в английских законах, судах, полиции, нравах — все это выработалось судом присяжных, то есть возможностью для каждого быть когда-нибудь бесконтрольным судьёй своего ближнего, но судьёй во всеулышание, под критикой общественного мнения. Никогда общественная правдивость не выработается там, где судья — чиновник, могущий ожидать за решение награды или наказания от министерской канцелярии» («Русский Архив», 1874, № 7).

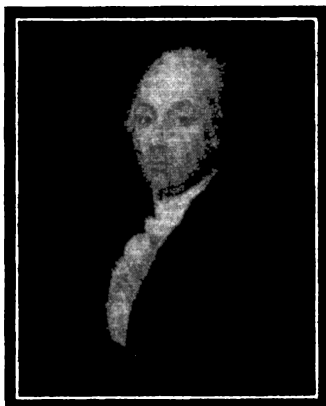
Одоевскому принадлежит почин в устройстве детских приютов; по его мысли основана в Петербурге больница для проходящих, получившая впоследствии наименование Максимилиановской; он же был учредителем Елисаветинской детской больницы в Петербурге. В осуществлении задуманных им способов прийти на помощь страждущим и «малым сим» Одоевский встречал поддержку со стороны великой княгини Елены Павловны, к тесному кружку которой он принадлежал. Главная его работа и заслуга в этом отношении состояла в образовании, в 1846 году, Общества посещения бедных в Петербурге, деятельности которого впоследствии он всячески содействовал.

В Санкт-Петербургской консерватории хранится пожертвованный Одоевским большой орган «Себастьян».

По смерти он не оставил ни детей, ни какого-либо состояния. В болезни его поддерживала верная и заботливая жена Ольга Степановна, урождённая Ланская.

Похоронен на Донском кладбище в Москве.

Радищев Александр Николаевич (1749 – 1802 гг.)



Из дворянской семьи, обучался в Петербургском Пажеском корпусе и Лейпцигском университете. Разделял взгляды французских и русских просветителей (Вольтера, Гельвеция, Руссо, Ломоносова, Новикова), хотя и не во всем соглашался с ними. Является родоначальником революционно-демократической мысли в России. Страстный противник крепостного права и самодержавия, «наипротивнейшего человеческого существу состоянию», с которым, считал Радищев, следует покончить решительной борьбой и даже революцией. Такая

борьба необходима и законна, утверждал Радищев.

Социально-педагогические взгляды Радищева сложились под влиянием его философских и политических убеждений. Он стал зачинателем русского революционного просветительства, одного из самых радикальных направлений в педагогике.

Радищев отстаивал право народа на образование. По природным данным крестьянин сметлив, способен к умственному развитию не менее других сословий. Добиться же права на образование можно только через крестьянскую революцию и установление нового, справедливого строя. Тогда правильно организованное воспитание станет главной силой, формирующей настоящего человека. Но, писал Радищев, «признавая силу воспитания, мы силу природы не отъемлем». Как видим, он обращался к проблеме соотношения среды, воспитания и биологического фактора в развитии человека. Новое воспитание, по Радищеву, должно быть доступно для каждого ребенка независимо от происхождения и осуществляться на родном языке. Его главная цель – подготовить «сына отечества», гражданина, истинного патриота, защитника интересов народа, готового ради него на все. «Сын отечества» обладает всеми данными для разумной и полезной жизни в обществе: ум, здоровье, твердая воля, благородный характер, готовность к полезному труду.

При разумном общественном строе, считал Радищев, сложится верное соотношение между общественным и семейным воспитанием, не будет гувернеров-иностранцев, так как детей следует воспитывать только родителям, это их священный и природный долг. Ведущую роль Р. отводил общественному воспитанию, которое должно осуществляться в школе. Возражал против закрытых учебно-воспитательных учреждений (проект Бецкого), не соглашался с требованием Руссо об удалении воспитанника от общества в «естественную природу» и был убежден, что нормальное развитие возможно только в открытом и свободном обществе, в общении с другими.

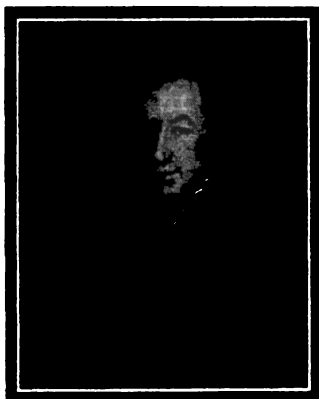
Александр Николаевич сторонник реального образования, дающего знание действительной жизни, в отличие от классического, в котором много схоластики. В основу образования следует положить родной язык и историю, дополнить их широким кругом естественных и иных гуманитарных знаний. Требовал открытия большого числа высших учебных заведений. В процессе обучения и на примере родителей, воспитателей, других людей из окружения ребенка должно осуществляться его нравственное воспитание. Связывая мораль с революционной идеей, Радищева определял нравственные черты «сына отечества»: патриотизм, стремление к свободе, ненависть к рабству, чело- вечность, честность, трудолюбие, сила воли, умение защитить достоинство.

Труд, считает Радищев, выступает в качестве лучшей приправы в обеде воспитанника, а нега и лень – худшие бичи человеческого организма, они ослабляют и тело, и крепость духа. Умственное, нравственное, физическое развитие с трудовым воспитанием – едины. Постоянное «употребление сил» укрепляет тело, а с ним получают «развержение» и его умственные способности, нравственность. Александр Николаевич личность исключительно-

го мужества с развитым гражданским сознанием. Бунтовщиком хуже Пугачева назвала его Екатерина II, определяя Радищеву суровую меру наказания за свободомыслие и запрещаая его сочинения, которые до 1864 г. относились к «потасной литературе». Наверное, в некоторых своих утверждениях Р. излишне категоричен. В том же дворянском воспитании имелось немало поучительного. Переоценивал он и реалии крестьянской революции в отсутствие сильной буржуазии. Может быть, слишком идеализировал «сына отечества». Но в главном был прав: народ должен уметь защитить себя и свое право на образование. От Радищева пошли истоки русской революционно-демократической педагогики, развитой далее Белинским, Герценом, Чернышевским, Добролюбовым, существовавшей в России в XIX в.

Новиков Николай Иванович

(1744- 1818) - просветитель, книгоиздатель, писатель-сатирик, публицист



Служил в Измайловском полку; в 1767-1769 гг. сотрудник Комиссии по составлению проекта «Нового уложения», секретарь подкомиссии «о среднем роде людей». В конце 70-х - начале 80-х гг. издатель сатирических журналов. В 1775 г. вступил в масонскую ложу, начал просветительную и благотворительную деятельность. В начале 80-х гг. основал «Дружеское общество»; в 1784-м — «Типографическую компанию». Вокруг издательской деятельности объединил крупные силы писателей, переводчиков, книготорговцев. В 1779-1789 гг. издавал газету «Московские ведомости». Выпускал

первый в России бесплатный детский журнал. «Детское чтение для сердца и разума».

Основал первую в Москве библиотеку для чтения, переводческую и педагогическую семинарии, две начальные школы для бедных и сирот в Петербурге. В переводе на русский язык издал педагогические сочинения Д. Локка, Я.А. Каменского, других западноевропейских педагогов. Публиковал отечественные педагогические сочинения.

С середины 80-х гг. его деятельность стала подвергаться преследованиям. В 1792 г. арестован, без суда заключён в Петропавловскую крепость. Освобождён при Павле I, в 1796 г., без права продолжать просветительную деятельность.

Воспитание считал делом всего общества, а главной целью воспитания — «образование счастливых людей и хороших граждан». Свою деятельность подчинил идее нравственного исправления общества путём распространения общепользованных знаний и разумного воспитания. Предпочтение отдавал школьному воспитанию, развитию интереса к знаниям, науке и культуре у всех слоев населения.

Выборил своё отношение к достижениям педагогики XVII века на Западе. Разделяя идеи естественного воспитания и разумного дисциплинирования ребёнка, не соглашался с принижением Ж.-Ж. Руссо общественного воспитания, с отрицанием Д. Локком роли школы.

Его взгляды повлияли на мировоззрение и творчество А.Н. Радищева, Д.М. Фонвизина, И.А. Крылова. О журнале «Детское чтение...» положительно отзывался В.Г. Белинский.

Педагогические труды (оригинальные и переводные): «О воспитании и наставлении детей», «О воспитании», «Фамильный разговор», «Некоторые правила для гофмейстеров», «Письмо о домашних учителях», «О раннем начале учения детей», «О сократическом методе учения» и т.д.

Жуковский Василий Андреевич

(1773-1852) - основатель романтического направления в отечественной поэзии, общественный деятель



Воспитатель цесаревича Александра Николаевича (будущего Александра II; сопровождал его в путешествии по России и Западной Европе в 1837-1839 гг.), педагог, который «действовал на нравственную сторону общества посредством искусства», оно было для него «как бы средством к воспитанию общества» (В.Г. Белинский). Выступал в защиту ссыльных декабристов, принимал деятельное участие в судьбе А.И. Герцена, А.С. Пушкина, Т.Г. Шевченко, И.В. Киреевского, Е.А. Баратынского, А.В. Кольцова. В 1822 г. освободил своих крестьян от крепостной зависимости.

С 1801 г. служил в Московской соляной конторе, стал одним из создателей «Дружеского литературного общества», другом и единомышленником Н.М. Карамзина. Редактор журнала «Вестник Европы» в 1808-1810 гг., секретарь литературного общества-

кружка «Арзамас» в 1815-1819 гг. В 1812 г. участвовал в московском ополчении; в 1813 г. оставил военную службу. Выйдя в отставку в 1841 г., жил за границей, умер в Баден-Бадене.

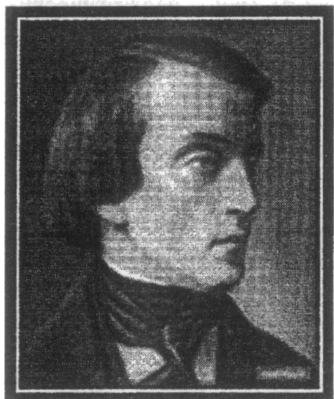
Сущность воспитания понимал как «приготовление человека к принятию уроков здешней жизни». Некоторые аспекты своих педагогических воззрений отразил в «Плане учения» (1826), предназначенного для наследника престола (от 8 до 20 лет). При «упражнениях ума»; обучении счёту пользовался «таблицами Песталоцци».

Воспитание должно образовать человека, гражданина, христианина. Человек — здоровая душа в здоровом теле. Гражданин — нравственность, просвещение, искусство, самостоятельность. Христианин — подчинение всего человека вере.

Природа человека есть то, что он есть от рождения. Это врождённое образуется воспитанием, развивается жизнью и получает доброе или худое направление; но оно всегда остаётся в человеке. Первое время воспитания особенно должно быть посвящено утверждению хороших привычек; основой всех других привычек должна быть привычка к повиновению.

Привычка производится собственным опытом, влиянием внешних обстоятельств. Всё дело воспитания состоит в том, чтобы дать телу и душе хорошие привычки, и чтобы воспитанник получил эти привычки самобытно, собственным опытом, с развитием ума и воли, и чтобы направление, которое воспитание даёт сему развитию, было согласовано с полною свободой, которая не иное что, как произвольная, твёрдая, постоянная покорность долгу, сказать одним словом: уничтожение своей воли перед высшею божией волею.

Белинский Виссарион Григорьевич
(1811 – 1847 гг.), литературный критик-публицист, философ



Родился в Свеаборге, детские годы прошли в Пензенской губернии. Учился в Московском университете на философском факультете (отделение словесности), был исключен по политическим мотивам. Работал в журналах, в частности в «Отечественных записках», и «Современнике», в своих статьях обращался и к вопросам воспитания.

Взгляды Белинского в течение жизни существенно менялись в сторону большего радикализма и оппозиционности властям. В начале 40-х гг. приходит к идеям революционно-демократической педагогики, став одним из ее основоположников. Критиковал

сословную систему воспитания с ее идеологическими принципами «православия, самодержавия и народности», считал возможным покончить с ней, только ликвидировав крепостнический строй. Официальным целям воспитания, школьной муштре противопоставлял идею общечеловеческого воспитания, одинакового для всех, независимо от происхождения, социального положения, пола.

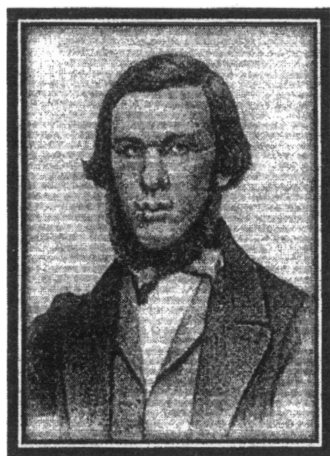
В центре педагогических взглядов Белинский – проблема личности, индивидуальности со своим миром страстей, чувств, стремлений. Природе ребенка чужды злые наклонности. Поэтому негодно воспитание, которое основывается на поучениях, наказания и наградах. Индивидуальность в ребенке следует развивать в лучших гуманитарных традициях. Следует помнить, что создает человека природа, но формирует его общество, и здесь нужно руководствоваться принципом истинной народности. Психологический склад личности меняется вместе со временем, это закон жизни. Ребенок, юноша, отрок, человек зрелого и старческого возраста по разному понимают и чувствуют. В формировании личности, ее жизни велика роль деятельности. О человеке, утверждал Виссарион Григорьевич, надо судить не по словам, а по делам. Писал об особенностях юношеского возраста с его ярко проявляющимся энтузиазмом.

Главная задача нравственного воспитания по Белинскому – развитие в детях чувства собственного достоинства, патриотизма, гуманизма, любви к труду, других качеств человека – борца за новый общественный строй, народное счастье. Обличал безнравственность нейтралитета, а тем более конформизма в общественной жизни, в отстаивании прогресса. Необходимым условием успешного семейного воспитания считал высокие нравственные качества воспитателей родителей, их близость к детям, умение поддерживать

в них дух свободы, самоуважения, воздействовать на ребенка лаской, эстетическими средствами, не допускать унижительных наказаний. В младшем возрасте – удалять от них все дурное: пусть они полюбят добро. У более старших будить добрые суждения и подвигать их на положительные поступки. В нравственном воспитании в семье и школе велика роль детской литературы и детского чтения.

Вслед за Радищевым Белинский развивал в России идеи революционного демократизма, в том числе в педагогике, получившие в середине и второй половине 19 в. значительное распространение. Блестящий публицист, он стал популярен среди интеллигенции, учащейся молодежи. Статьи, другие публикации Белинского, среди которых до 60 рецензий на учебники, детские книги, обсуждались, вызывали споры. Его даже называли «совестью русской интеллигенции», и одним из «властителей дум» ее нескольких поколений. Многих сторонников нашли идеи Белинского об общечеловеческом воспитании, формировании личности, воспитании в семье.

Добролюбов Николай Александрович
(1836—1861), литературный критик, публицист, философ



Родился в Нижнем Новгороде, в семье священника. Здесь же окончил духовную семинарию, а затем Главный педагогический институт в Петербурге. Уже в семинарии проявил необычную работоспособность, фанатически много читал, причем на каждое прочитанное произведение (а их несколько тысяч!) составлял то краткие, то объемные отзывы, «реестры прочитанных книг». С 1856 г. сотрудничает в «Современнике». Прожил всего 25 лет, но оставил исключительно богатое литературно-критическое и социально-педагогическое наследие, оказавшее огромное воздействие на демократизацию общественного сознания. Вместе с Чернышевским, своим другом и единомышленником, продолжил традицию радикальной, революционно-

демократической педагогики, утверждая, что для распространения истинного образования необходимо «изменение общественных отношений».

В своих статьях Добролюбов выступает за отказ от авторитарного воспитания, требует разумного отношения к детям, уважения к личности ре-

бенка. Только тогда у ребенка разовьются творчество, инициатива, смелость мышления и действий. Критикует реакционные книги по вопросам воспитания, в которых, как пишет Добролюбов, «лицемерие в науке жизни изображается постоянно под видом вежливости, подлость – под именем угождения и искательства, мошенничество называется ловкостью, подозрительность и малодушие – осторожностью, кража всех видов – использованием обстоятельствами, шарлатанство – сноровкой и пр.» В сочетании с рутинным преподаванием, даже в Главном педагогическом институте, все это создает людей-автоматов без самостоятельности мысли, приспособляющихся к гнусной действительности, разлагающе действующих на окружающих.

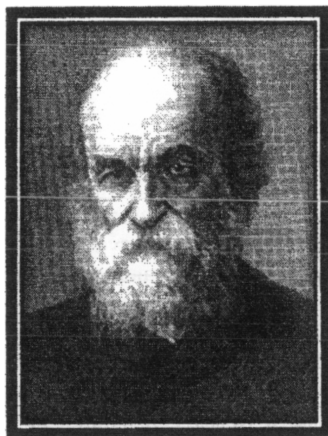
В духе радикальной педагогики Добролюбов целью общего и нравственного воспитания считал подготовку гражданина-борца с крепостничеством и царизмом, принимающего активное участие в общественных делах. Формирование человека развитого умственно, нравственно и физически возможно через приобщение людей к «здоровым понятиям» с учетом природы и индивидуальных способностей. Необходимо предоставить человеку право нормально и свободно развиваться, одухотворять его идеалом будущего, внушить правильные взгляды на жизнь, твердые представления о добре, правде, справедливости, долге, воспитать твердость воли, самостоятельность в суждении, трудолюбие, патриотизм. Воспитание должно сделать человека нравственным не по привычке, прежде всего по убеждениям. И сам воспитатель, в защиту прав которого выступал Николай Александрович, немыслим без таких качеств, высокой научной и педагогической подготовки и, главное, без бережного, уважительного отношения к ребенку. Полемические статьи Добролюбов о недопустимости телесных наказаний считаются одними из лучших в мировой педагогической литературе по этой проблеме.

Добролюбов выступал за новое образование, давая ему психолого-педагогическое и социальное обоснование. Указывал на необходимость развития ощущений и упражнение внешних чувств ребенка, поскольку с этого начинается познание. Дал характеристику особенностей памяти, отмечая важность и преимущества осмысленного запоминания, рассудочной деятельности и мышления перед механическими мысленными операциями, обращался к принципу единства знания и мысли. В обучении нельзя полагаться только на память; нужна еще и самостоятельность суждений. К средствам «нового образования» относил также физический труд, разнообразные физические упражнения и положительный пример учителя. В целом же обучение должно развивать умственные способности ребенка, воспитывать благородство чувств, понимание общественного долга.

Добролюбов является одним из виднейших представителей революционно-демократической педагогики России, кумиром молодежи. Большую социальную и педагогическую ценность представляют его взгляды о противоречивости человеческой природе авторитаризма и конформизма. В борьбе с ними и сословной системой воспитания определялась его главная идея и цель – свободная, суверенная личность в истинно демократическом

обществе. Здесь отчетливо прослеживается связь педагогики Добролюбов с ценностями мировой цивилизации. Он основательнее, чем современные ему педагоги, исследовал проблему сознательного воспитания и сознательной дисциплины. Тенденция формирования серой личности, загнанной в узкую нишу своей сословной принадлежности, противопоставил широкое образование молодого человека, приобщение его к активной общественной деятельности.

Лесгафт Петр Францевич
(1837 – 1909 гг.), педагог, врач, общественный деятель



Окончил медико-хирургическую академию в Петербурге (1861), сначала работал в ней, а с 1868 г. – руководил кафедрой в Казанском университете. Лесгафт – педагог-демократ, протестовал против произвола царизма в просвещении, много сделал для развития в России женского образования, выступал за свободу науки и прав ученого. За свою общественную деятельность подвергался репрессиям: запрещались его публичные лекции, в 1871 г. был уволен из профессоров Казанского университета, позже выслан из Петербурга, десятилетиями находился под надзором полиции. В 1893 г. Петр Францевич организует биологическую лабораторию и первые в России «Курсы воспитательниц и руководительниц физического воспитания», которые подго-

товили много женщин педагогов («лесгафтичек»). В 1905 г. открыл Высшую вольную школу с курсами для рабочих.

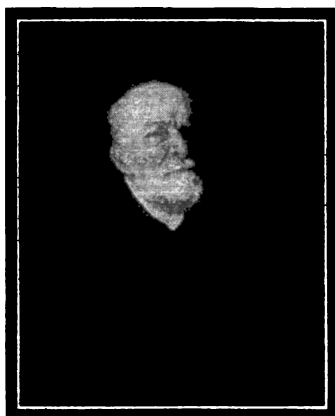
Лесгафт стал признанным автором научной системы физического воспитания. Определил важнейший принцип физического воспитания – его единство с умственным, нравственным, эстетическим. Необходимо развивать у человека умение владеть своим телом, что достигается по Лесгафту, естественными движениями. Такое название означает, что эти движения соответствуют особенностям каждой группы мышц и вызывают действия всех мышечных групп организма (природосообразность): бег, гимнастические упражнения без перенапряжения и др. Исключаются движения, которые противопоставлены природе той или иной группе мышц. Важно, чтобы все физические движения были не подражательными, а осознанными. Особую роль в системе естественных движений Петр Францевич отводил подвижным играм. Он ценил их за многосторонность, так как в них есть физические упражнения для

различных групп мышц, они формируют характер, содействуют нравственному и умственному развитию.

Интересна и теория семейного воспитания, предложенная Лесгафтом. Она насыщена любовью и уважением к ребенку. Истинная забота о нем требует изучения его психических и физических особенностей.

Лесгафт талантливо восполнил пробелы в отечественной педагогике, связанные с вопросами физического и семейного воспитания. Оправдалось и предвидение Ушинского, что серьезная разработка теории физического развития может быть сделано ученым – врачом и педагогом. Лесгафт снискал уважение современников за свою подвижническую общественную деятельность в области просвещения. Его имя почитаемо и сегодня, а труды широко используются при подготовке спортсменов и специалистов по физическому воспитанию.

Пирогов Николай Иванович
(1810 – 1881 гг.), ученый, хирург, педагог



Исключительные способности Пирогов обнаружили еще в детстве. В 14 лет он поступает на медицинский факультет Московского университета, в 17 – получает диплом врача, затем – научная командировка за рубеж, кафедра в Дерпте, где началась его педагогическая деятельность. К 30 годам – известный хирург. Проводил безупречные исследования, работал в экстремальных ситуациях (участвовал в Крымской войне), написал множество трудов по хирургии, стал создателем научной военно-полевой хирургии. Помимо медицинского, Пирогов получил основательное гуманитарное образование, которое постоянно пополнял. По много-

сторонности научных интересов и талантов его сравнивают с Ломоносовым.

В педагогику Пирогов вошел статьей «Вопросы жизни», которая положила начало общественно-педагогическому движению 60-х гг. XIX в. Свою педагогику он назвал «духовно-нравственной». Очевидно, потому, что защищал общечеловеческий характер воспитания, где приоритетными являются ценности мировой цивилизации. Добивался, чтобы школа изменилась и готовила истинно широко образованного человека. Будучи медиком, доказывал, что гуманитарные предметы и в гимназии, и в университете столько же важны, как и естествознание, потому что они «касаются самой важной духовно-нравственной стороны нашей жизни». С продолжающейся же дифференциацией и специализацией наук значение гуманитарного знания как средства поддержания нравственности в обществе возрастает. Только человек с

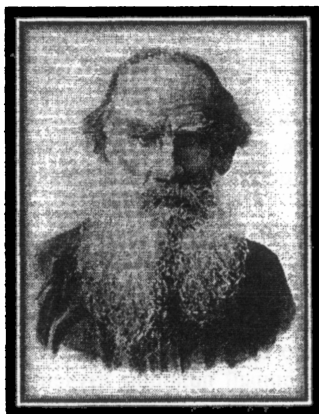
высокими нравственными убеждениями способен противиться «соблазнам современного общества» (карьеризм, притворство, лицемерие, личная выгода и др.). Иначе, утверждает Пирогов, существующее ныне раздвоение личности на «быть» и «казаться» сохранится, что губительно и для самой личности.

Пирогов и сам давал примеры высокого нравственного поведения, собственно, такой была вся его жизнь. Давая согласие принять должность попечителя Одесского учебного округа, он оговорил ее дерзким по тем временам условием: дать ему возможность действовать в соответствии со своими педагогическими убеждениями.

Отставкой с поста попечителя учебного округа педагогическая деятельность Пирогова не закончилась. За границей он изучал системы образования разных стран и подготовил проекты новых уставов российских народных училищ, гимназий и университетов. Как ученый-патриот Николай Иванович исходил не только из педагогических соображений, но и из интересов социально-экономического развития страны. Прежде всего, он отвергал словесные ограничения в образовании как «монополию привилегированных каст».

Духовно-нравственная педагогика Пирогова получила поддержку широких слоев населения, содействовала развитию сильного общественно-педагогического движения, что и обусловило ее хотя и неполный, но значительный успех. Деятельность Пирогова по изменению цели и характера воспитания, гуманизации образования привела к отмене телесных наказаний учащихся, существенным изменениям в учебно-воспитательной работе. Его проект о системе среднего образования оказал огромное влияние на школьную реформу 1864 г. Отечественная школа выходила на новые рубежи, становилась авторитетной. Закладывались традиции, которых придерживались лучшие гимназии и другие учебные заведения России до 1917 г.

Толстой Лев Николаевич
(1828–1910 гг.), писатель, педагог



Толстой приступил к серьезным педагогическим исследованиям в 1859 г., когда у него, казалось, было все: положение в свете, молодость, свобода, богатство. Но еще ему нужны были дети. Школа, педагогика: «...самый светлый период моей жизни, чудное время», – вспоминал в конце жизни великий писатель. И пояснял: «А дело это (школа!) не то, что первой важности, а самое важное в мире, потому что все, что мы желаем, может осуществиться только в следующих поколениях». Школа стала для Толстого и радостью – «поэтически прелестным делом», и источником постоянных изысканий.

Во время поездок за границу Толстой изучал состояние образования в разных странах, типы учебных заведений, встречался с педагогами, посещал школы. Удовлетворения он не получил, особенно от немецкой педагогики и школы: « Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои. Все наизусть. Напуганные, изуродованные дети», – записал Толстой в дневнике. Отрицательное отношение у него сложилось и к отечественной школе, которую он называл «учреждением для мучения детей».

Протестуя против современной ему педагогики и школы с господствующими в ней методами принудительного обучения, Толстой выдвигает тезис: «Критериум педагогики только один – свобода». Педагогическая наука обязана обеспечивать свободное развитие личности ребенка, поступательный характер его образования. Так Толстой определил основополагающее начало в своих педагогических исканиях и деятельности. Он создает теорию «свободного воспитания», доказывая, что воспитание является насилием над ребенком, а поэтому оно не допустимо, следует ограничиться одним образованием. Однако, подобный разрыв между воспитанием и образованием теоретически ошибочен и нереализуем на практике, что со временем признал и сам Толстой. Призыв к свободному воспитанию был, скорее всего, протестом против порядков, сложившихся в школе России и стремление сделать ее разумной, соответствующей природе ребенка.

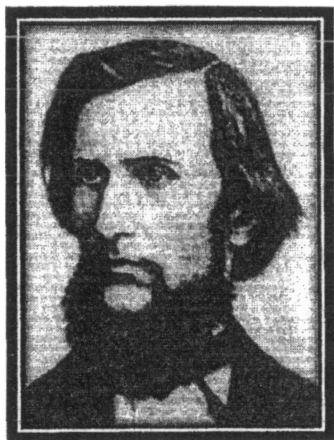
Педагогика Толстого – это прежде всего педагогика творческой личности. Толстой любил крестьянских детей, был уверен, что среди них много талантов. В одном из своих писем уподоблял детей тонущим людям, которых нужно непременно спасать: «И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях». Главным условием успеха образования, считал Лев Николаевич, является создание принципиально новой школы, образцом которой стала его Яснополянская. Он не мог принять авторитарной школы, так как она «учреждается не так, чтобы детям было легко учиться, а чтобы учителям было легко учить». В толстовской школе режим дня был щадящим, форма занятий – удобная детям, домашние задания, отметки, наказания отсутствовали. Он отказался от твердого расписания занятий, и дети могли не посещать школу, хотя они охотно приходили в нее и настолько увлекались, что им напоминали: пора домой. И неудивительно, поскольку занятия чередовались с прогулками, гимнастикой, играми, в которых участвовал и сам Толстой. Первая половина дня в школе обычно отдавалась под интенсивную умственную работу, а после обеда занимались творчеством (пение, рисование, лепка), читали вслух.

Яснополянская школа просуществовала 18 месяцев и была закрыта властями в отсутствие Толстого. Писатель не оставляет педагогической деятельности, издает журнал «Ясная поляна», снова занимается с детьми, ведет методическую работу с учителями, организует новые школы, издает замечательные учебные книги. Из последних стоит особо отметить «Азбуку» и «Новую азбуку», в которых воплощены интеграционный принцип изучения учебных предметов в начальной школе, несколько книг для чтения. Они в

течении 40 лет, наряду с «Родным словом» Ушинского, самыми популярными учебниками в начальных земских школах России.

Педагогические взгляды и деятельность Толстого всегда вызывали споры. Действительно, у него имелись ошибки. К тому же яснополянская школа как самый сильный аргумент в пользу педагогики Толстого была явлением исключительным и кратковременным. Однако его заслуги несомненно берут верх. Обращаясь к принципам свободы и народности, он стремился создать педагогику, соответствующую образу жизни русского народа. Ее главными чертами должны стать любовь к детям, изучение личности ребенка, умение побуждать его творчество, постоянный педагогический поиск, в котором нужно идти за детьми.

Ушинский Константин Дмитриевич
(1824 – 1870 гг.), педагог



Из небогатой дворянской семьи, детство провел вблизи Новгорода-Северского, там же окончил гимназию, блестяще учился на юридическом факультете Московского университета. С 1846 г. – профессор Ярославского лицея, откуда был уволен за вредное влияние на студентов. В течение 5 лет материально бедствовал, зарабатывая на жизнь случайными переводами, журналистикой. До 30 лет, как вспоминал Ушинский, он и не мыслил, что его признанием, страстью станет педагогика.

С 1854 г. работает сначала учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. С увлечением изучает педагогическую литературу, сам пишет несколько ста-

тей, которые приносят ему известность как педагогу-теоретiku и одному из лидеров общественно-педагогического движения. Ушинского назначают инспектором Смольного института благородных девиц (1850), консервативного, закрытого сословного учебно-воспитательного учреждения. Ушинский изменил в нем все! Уровнял курсы образования мещанского и дворянского отделений, перестроил преподавание русского языка и литературы, географии и естествознания. Все предметы стали преподаваться на русском языке (до этого – на французском, кроме закона божьего). Разрешил отпуск домой воспитанницам на каникулы и праздники. Обновил преподавательский состав, пригласив молодых, способных педагогов.

Реформаторская деятельность Ушинского показалась опасной. По ложным доносам его в 1861 г. увольняют и направляют в длительную командировку за границу. В Швейцарии он познакомился с Пироговым, прибывшим туда по сходной причине. Несмотря на тяжелую болезнь, Ушинский изучает состояние женского образования в ряде стран, собирает материал для своего главного педагогического труда – «Человек как предмет воспитания». Вернувшись в 1867 г. в Россию, до конца жизни деятельно занимается литературно-педагогической работой.

В быстро ставших популярными трудах Ушинский изложил основы своей педагогики. Истинная наука, утверждает он, немыслима без единства теории и практики.

Главное в педагогической системе Ушинского – обращение к принципу народности как особенной для каждого народа идее воспитания. Как требование и мольба звучит его призыв о создании как можно большего числа народных школ с хорошими учителями и качественным преподаванием, прежде всего, родного языка. Именно в широком обращении к народности Ушинский видит путь к подъему отечественного образования. Его учение о народности связано и с задачами формирования личности, воспитания у детей любви к родине, гуманности, правдивости, чувства самолюбия в его правильном понимании, трудолюбия, ответственности, эстетического отношения к жизни. Все эти качества исходят от народа и соотносятся с его характером и традициями.

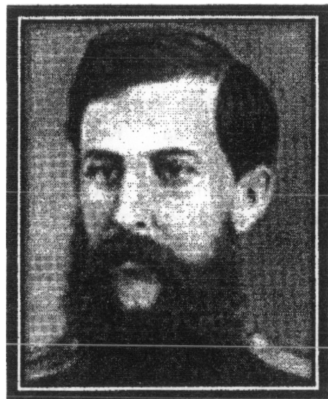
Особенно сильное влияние на формирование личности, по Ушинскому, оказывает труд, его внутренняя духовная, животворящая сила, которую нельзя ни наследовать, ни купить, ее можно только воспитать. Он считает, что труд не только средство воспитания, но и само воспитание. Если мы желаем счастья ребенку, то его нужно воспитывать не для счастья, а готовить к труду, развивать потребность и любовь к нему. Ушинский убежден, что в этом и состоит цель воспитания, а для достижения ее необходимо умственное развитие, нравственное и физическое здоровье. Важным видом труда считал и учебу, дав глубокое научное обоснование обучению и связав его с закономерностями психофизического развития человека. Прежде всего, обучение является волевым процессом, так как основано на воле и развивает ее. Поэтому надо приучать ребенка делать не только то, что его занимает, но и нужное, хотя и не увлекательное. Обучение необходимо строить на интересе, но не забывать и о серьезности решаемых задач.

Великолепны учебные книги Ушинского «Родное слово», первая часть которой называется «Книга для учащихся» (родителей и учителей), и «Детский мир», книга для чтения, издававшаяся 157 раз.

Если писать портрет Ушинского, писала Водовозова, одна из его учениц, то это был бы портрет Пророка с горящими глазами и строгим, очень серьезным лицом. На трудах У. выросло несколько поколений учителей, он стяжал звание «учителя русских учителей», среди его учеников много та-

лантливых педагогов-подвижников: Левицкий, Конради, Яковлев, Водовозова и др.

Острогорский Алексей Николаевич
(1840 – 1917), российский педагог и публицист



Родился в 1840 г. Образование получил во Втором кадетском корпусе и Михайловской артиллерийской академии. С 1877 по 1882 г. был директором учительской семинарии военного ведомства; с 1883 г. состоял редактором «Педагогического Сборника», выходящего при главном управлении военно-учебных заведений. С 1869 по 1877 г. редактировал «Детское Чтение» с «Педагогическим Листком» и поместил в нем много своих работ, вышедших потом, в виде сборников, отдельными изданиями. А.Н. Острогорский

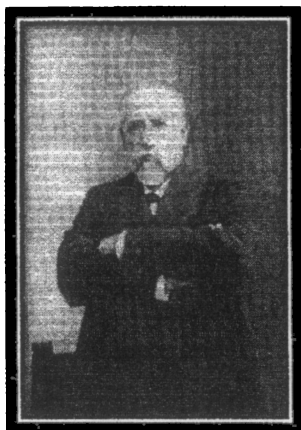
составил и издал «Педагогическую хрестоматию» с целью познакомить общественность с идеями крупнейших отечественных педагогов. А.Н. Острогорский опубликовал подготовленные К.Д. Ушинским материалы для III тома фундаментального труда К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», снабдив их биографией великого педагога. Занимался исследованием педагогической деятельности Н.И. Пирогова.

В педагогическом творчестве А. Н. Острогорский придавал большое значение в формировании человека и регуляции жизни христианской этике. Считал важнейшими предметами литературу, историю, а также отводил ведущую роль воспитывающему чтению, приносящему общественные мотивы в сознание человека. Считал, что профессиональное образование учителя есть дело всего общества. Высоко ставил роль нравственности в воспитании. Считал нравственное воспитание детей – наиболее жизненной стороной воспитания. В своих работах проанализировал педагогическое значение справедливости. Защищал права личности ученика. Считал, что школа должна вырабатывать в учениках более ясную и основательную самооценку. Видел тесную связь между педагогикой, психологией и художественной литературой в деле воспитания детей. Подчеркивал преимущества массового образования в подготовке человека к активной полноценной жизни в обществе. Дидактические идеи А.Н. Острогорского направлены на формирование способностей к логическому мышлению, владению вниманием и волей, анализу

жизненных фактов. Пропагандировал идеи различных педагогов и мыслителей

Сочинения: «На досуге. Этюды по естествознанию», «Среди природы», «Детский Альманах», «Материалы по методике геометрии», «Образование и воспитание», «Педагогические экскурсии в область литературы».

Сикорский Иван Алексеевич
(1842 – 1919), профессор психиатрии, педагог-теоретик



Родился 26 мая 1842 года в селе Антоново Сквирского уезда Киевской губернии в семье священника. Окончил Киево-Софийское Духовное Училище и Киевскую духовную семинарию. В 1862 году экстерном сдал экзамены в Первой киевской гимназии, и поступил на естественный факультет в Киевский университет св. Владимира (ныне Университет им. Т. Шевченко). Впоследствии перевёлся на медицинский факультет (1863 год), который закончил с отличием в 1869 году. 6 марта 1872 года защитил докторскую диссертацию «О лимфатических сосудах лёгких».

В 1873 Сикорский переехал в Петербург, где поступил на должность приват-доцента в клинику душевных болезней при Военной медико-хирургической Академии, руководил которой в то время профессор Балинский. В 1880 Иван Алексеевич был назначен на должность чиновника по особым поручениям при начальнике Главного управления военно-учебных заведений. Он совмещал государственную службу с работой в Академии до 1882, в котором был назначен штатным ординатором в психиатрической больнице святого Николая Чудотворца. В этом же году Сикорский выступил на Международном Съезде по гигиене в Женеве с докладом «О детях, трудных в воспитательном отношении».

Сикорского приглашали на руководящие должности в саратовскую, тамбовскую психиатрические лечебницы, а в 1884 году поступило предложение занять московскую кафедру. Но Сикорский, узнав что в Киевском университете решено организовать кафедру по душевным и нервным болезням, принял решение вернуться в альма матер, и в 1885 году получил назначение профессором в университет, проработал в котором 26 лет.

Одними из первых научных работ, посвящённых изучению детей с отклонениями, были исследования выдающегося отечественного учёного И. А. Сикорского, который в своих трудах «... развивал идеи

К. Д. Ушинского о принципах построения педагогики как науки, подчёркивая, что подлинной основой для научной теории воспитания является комплексное изучение ребёнка».

В 1882 году И. А. Сикорский сделал доклад в Жневе на конгрессе врачей гигиенистов «О детях трудных в воспитательном отношении». В докладе автор анализирует учеников Военно-учебных заведений, отстающих в обучении. Он указывает на разные причины отставания от нормально развивающихся сверстников, среди которых: нарушение в умственном развитии, связанное с поражением ЦНС, а также умственные и нравственные нарушения, связанные с хроническим утомлением умственной работой. В докладе указывается на необходимость дальнейших исследований в этом направлении. В этом же году выходит его работа «О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей». В ней автор приводит кратко историю изучения, воспитания и обучения слабоумных детей за границей, показывает, каких успехов в этом направлении добились зарубежные учёные. Наряду с необходимостью глубокого изучения умственного недоразвития у детей, учёный указывает на необходимость изучения и обучения детей с преобладанием эмоционально-волевых нарушений. Среди особенностей таких детей автор называет «... аномалии чувств и характера, отсутствие гармонии душевных сил...» Он характеризует их как детей с нравственным недоразвитием. «Изучение нравственного недоразвития и его исправление становится важнейшей новой практической задачей...» . Исследователь говорит о необходимости создания для них специализированных заведений. В 1889 году выходит фундаментальный труд И. А. Сикорского «О заикании». На примере этой работы хорошо видно, какое большое значение автор придавал глубокому медико-психолого-педагогическому изучению человека с отклонениями в развитии и каких достижений добился в ходе этого изучения. В своей работе он всесторонне осветил проблему заикания. В ней он на основании собственных наблюдений описал симптоматику, причины возникновения и особенности течения заикания. В работе детально анализируются физиологические и психологические особенности заикающихся. На основе этого анализа предлагается комплексный медико-педагогический метод преодоления заикания.

Исследования И. А. Сикорского являются одной из первых попыток антропологического обоснования воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в отечественной науке.

Глава 3. Отечественная социальная педагогика в 1917 г. – 80-е гг. XX в.

3.1. Дискуссии о социальном воспитании в отечественной педагогике и педологии в России в 1917 – первой половине 30-х гг. XX в.

В связи с Октябрьской революцией, происшедшей в нашей стране в 1917 г., история России, а, следовательно, и воспитательно-образовательной сферы, пошла по иному, отличному от мирового пути развития. Движущей силой в различных процессах, происходивших в стране, стало государство. Именно оно определяло ход развития социально-педагогической теории и практики в данный период, то усиливая, то (в силу определенных обстоятельств, таких как социальные катаклизмы и сопутствующий им экономический кризис; улучшение отношений с зарубежными странами и следующее за ним влияние зарубежного социально-педагогического опыта) ослабляя контроль над образовательно-воспитательной системой. Следует учитывать также, что это было время развития в ведущих странах мира идей гуманизации, защиты детей и в особенности детей, имеющих проблемы в социализации. Эти особенности в свою очередь отразились на развитии отечественной социальной педагогики.

Рассматриваемый период в истории нашей страны был временем чрезвычайно активных перемен, поисков и экспериментов. Это относится и к сфере политики и экономики (военный коммунизм, новая экономическая политика) и к духовной жизни. Не случайно, поэтому формирование отечественной социально-педагогической теории происходило в острых дискуссиях.

Показателем активизации развития в России периода 1917 – 20-х гг. XX в. педагогической науки в целом и социальной педагогики в частности является расширение сети научно-исследовательских институтов и других учреждений, занимающихся вопросами образования и воспитания. Так, в 1921 году начала свою работу в народном комиссариате просвещения научно-педагогическая секция ГУСа (Государственный ученый совет). В 1922 г. созданные ранее в Москве научно-педагогический, гуманитарно-педагогический, естественно-педагогический институты объединились в крупное научно-исследовательское учреждение – Институт методов школьной работы. В 1923 г. на основе возникших после Октябрьской революции институтов детского чтения, клубного и музейно-экскурсионного создается Научно-исследовательский институт методов внешкольной работы. В 1924 г. образуется Государственный институт научной педагогики в Ленинграде, в 1926 – Научно-исследовательский институт при втором Московском государственном университете, во многих вузах учреждаются кафедры педагогики. Научно-исследовательская работа по педагогике и подготовке научных кадров была сосредоточена в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской, просуществовавшей с 1919 по 1935 гг.

Кроме того, своеобразными исследовательскими лабораториями стали опытные учреждения Наркомпроса: школы-коммуны, опытные станции. Их руководители (П. Н. Лепешинский, С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак и др.) разрабатывали и проверяли на практике новые методы воспитания и обучения. Сотрудники этих учреждений не только изучали социальную среду, но и влияли на нее, несли новую культуру в массы, а тем самым вносили весомый вклад в развитие социальной педагогики.

Научно-исследовательская деятельность в области педагогики проводилась и в союзных республиках, в особенности там, где чрезвычайно остро стояли социально-педагогические проблемы, такие, как беспризорность. В частности, на Украине в школе-коммуне и Детском городке в Одессе вели практическую и исследовательскую деятельность С. М. Ривес и Н. М. Шульман. Всемирную известность получил научно-практический опыт, наработанный в колониях А. С. Макаренко, о чем подробнее будет сказано ниже. В 1926 г. созданный в Харькове институт педагогики объединял опытные станции и кабинеты педагогики Харькова, Киева, Одессы, Днепропетровска, Полтавы.

Таким образом, вопросы образования, воспитания, становления личности, адаптации ее к условиям среды были особенно актуальны в рассматриваемый период. Об этом свидетельствует обилие институтов, занимавшихся активной научно-исследовательской деятельностью по решению этих проблем.

Основные дискуссии в этот период развернулись по поводу предмета, задач, понятийно-категориального аппарата педагогики в целом и социальной педагогики в частности. На важность этих вопросов не только для педагогики, но и для общественности указывает тот факт, что они активно обсуждались в печати. Вот несколько подходов к определению предмета педагогики и ее связи с социальной педагогией.

По мнению педагога-экспериментатора В. Н. Шульгина и его сторонников, «предметом изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он развертывается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен».

М. В. Крупенина, поддерживая позицию В. Н. Шульгина, настаивала на создании помимо школьной педагогики – педагогики среды и определяла последнюю как всю совокупность факторов окружающей ребенка среды (производственных, общественных, семейно-бытовых и др.), которые стихийно воздействуют на него¹²⁹.

¹²⁹ Шульгин В. Н., Крупенина М. В. В борьбе за марксистскую педагогику. – М., 1929. – С. 287.

А. П. Пинкевич (видный советский педагог-теоретик, автор «Марксистской педагогической хрестоматии») считал, что В. Н. Шульгин расширяет предмет педагогики и что она должна изучать лишь те воздействия среды, которые организованы человеком. А. Г. Калашников (теоретик советской школьной педагогики) организованной педагогической средой называл школу, а неорганизованной – семью, улицу, производство и т.д. Причем он полагал, что социальная педагогика базируется на знаниях условий жизни представителей разных классов, изучении детских интересов и детского поведения вне школьных занятий. Но, по его мнению, изучать поведение ребенка в зависимости от окружающих условий, его физиологию, методы наиболее целесообразного приспособления окружающей среды к потребностям физиологии и использование их в целях правильного роста и общего развития организма должен каждый педагог. Иначе говоря, каждый педагог должен быть, прежде всего, социальным педагогом.

Но позицию А. Г. Калашникова по вопросу педагогики среды трудно назвать устоявшейся. Так, в некоторых работах он говорит, что никакой особой педагогики среды быть не должно. А в некоторых выделяет как отдельные отрасли научного знания «педагогику организованного воспитания», «педагогику среды», «психологию среды». По его мнению, «педагогика организованного воспитания» имела задачей исследование вопросов, относящихся к организации воспитания в интересах господствующих классов; «педагогика среды» должна была исследовать организацию всех воздействий, распространенных в данной среде, сознательно направляемых различными общественными группами и так или иначе влияющих на результаты воспитания; «психология среды» имела ввиду исследование проблем, относящихся к стихийным воздействиям среды, отражающимся в конкретном содержании социального поведения человека»¹³⁰.

Н. Н. Иорданский (один из основоположников отечественной педагогики среды и педологии) полагал, что в России рассматриваемого периода социальная педагогика как наука уже существовала. Он понимал под ней научную и практическую дисциплину, рассматривающую психологию не индивидуума и личности, а масс. Социальная педагогика, по Н. Н. Иорданскому, «захватывает и вопросы воспитания ребенка и подростка, но опять-таки как коллективной массы, как объединения. Здесь коллектив рассматривается не только как воспитываемая среда, она и воспитывающая. С ней объединяется и новое течение в психологии – коллективная рефлексология, трактующая

¹³⁰ Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования. – М., 1990. – С. 334.

вопросы простых и сложных рефлексов, как результаты коллективных раздражителей»¹³¹.

Рассматривая социальную среду как основной воспитывающий фактор, Н. Н. Иорданский настаивал на необходимости ее тщательного изучения, с целью организации наиболее адекватного для детей и подростков воспитательного процесса. Более того, он говорил о воздействии ребенка на социальную среду и подчеркивал необходимость изучения этого воздействия.

В целом исследование особенностей социальной среды, их влияния на воспитание подрастающего поколения, а также возможностей изменять среду путем педагогических воздействий в 20-е гг. XX в. было для России чрезвычайно актуальным. Соответственно педагогика среды, которая включала в себя все вышеизложенные аспекты и была призвана решать такие задачи, как разработка концепций установления педагогически целесообразных связей с семьей, общественными и другими организациями, участия школы в политической жизни, взаимодействия школы с экономикой региона, подъема духовной культуры социальной среды, связи с творческой интеллигенцией, преодоления асоциальных явлений и т.д.

Под руководством В. Н. Шульгина в Институте методов школьной работы было организовано широкое научное исследование по проблеме педагогики среды. Работа была нацелена на создание и экспериментальную проверку методики педагогического рассмотрения среды, которая позволила бы, с одной стороны, регистрировать динамику быстро изменяющегося социума, с другой – его педагогизировать, т.к. этот процесс рассматривался как взаимообусловленный: «изучая – педагогизировать и педагогизируя – изучать». Выработанная в Институте методов школьной работы система показателей и измерителей среды позволяла определять педагогический фон, несущий личностно-средовой контекст, для отбора содержания, методов, форм организации работы.

Сторонники концепции «школы преобразования» (С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Пистрак) много внимания уделяли микросреде. По их мнению, «скоординировав усилия власти, кооперации, завода, фабрики», в воспитании можно добиться больших успехов. Сформировав активную жизненную позицию ребенка в работе по благоустройству, по эстетизации окружающей действительности и подключив к работе общественные организации, как показывала практика этих школ, можно добиться определенных изменений в поведении и сознании детей. Важнейшим принципом педагогизации среды выдвигалась объединяющая установка на всеобщую заботу о среде обитания, как взрослых, так и детей.

¹³¹ Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. – М., 1923. – С. 19.

Теоретическое обобщение значимости социальной роли школы принадлежит С. Т. Шацкому. На научно-практической основе ему удалось решить задачу изучения воздействия социальной среды на формирование мировосприятия у детей. При этом учитывались не только факторы средового влияния, но и возможности воздействия на среду в целях ее улучшения. С учетом этого строилась педагогическая работа Первой опытной станции Наркомпроса. Экспериментальная социально-педагогическая площадка имела как в городской, так и в сельской среде систему педагогических учреждений: от детских садов и школ до школ взрослых, клубов и педагогических учебных и научных учреждений, работавших в тесном контакте с советскими, кооперативными и общественными организациями. По масштабности проблематики такого рода социально-педагогический эксперимент ставился впервые в мировой педагогической практике.

Полученные научные результаты позволили С. Т. Шацкому сформировать целостную систему взглядов на социальную роль школы и ее взаимодействие с окружающей средой.

– Школа выполняет только просветительские функции, при этом окружающая среда не включена в педагогический процесс. Эта точка зрения способствовала созданию специальных школьных наук, учебников, предметной системы и поддерживала веру в законченность образования. В методическом отношении она предполагала пассивное восприятие и выше всего ставила память ребенка. Ее следствие – дисциплина тишины и послушания, которая породила целый ряд школьных болезней, физических и психических. Но, повторяем, вооружившись ею, легче работать, и она находит до сих пор своих приверженцев).

– Учебное заведение рассматривает среду как источник ресурсов, необходимый для своего функционирования (односторонняя связь школы с окружающей средой).

– Постулируется фактическое единство школы с окружающей средой («в этом случае организуется целостный, воспитательный процесс в микросреде. Школа изучает и принимает в расчет при составлении своей программы важнейшие факторы, которые формируют человеческие типы и экологию среды, ее быт, природные условия»¹³²). Социально-педагогические идеи С. Т. Шацкого о последовательном воздействии на ребенка различных учебно-воспитательных учреждений не утратили своего значения. Правильно организованная детская жизнь, удовлетворяющая потребностям самоактуализации, эмоциональных переживаний, дружеского общения, выступает важ-

¹³² Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. – М., 1980. – С.

нейшим условием гармоничного развития личности. Идеи концепции школы «преобразования среды», глубоко связанной со всеми социальными институтами района, города, области, достаточно привлекательны сегодня в связи с тенденциями регионализации образования и создания различных инновационных образовательных учреждений.

Из вышесказанного видно, что в указанный период в российской педагогике происходит развитие идеи социальности, неразрывности воспитания и общественной среды. Среда рассматривается с одной стороны как объект изучения педагогической науки, а с другой – как основное средство формирования личности. Однако в качестве воспитывающей социальной среда понималась не одинаково: во-первых, таковой считались все социальные условия, окружавшие человека не только в период детства, но на протяжении всей его жизни; во-вторых, таковой считалась лишь организованная, т. е. связанная со школой как главным институтом воспитания среда. Причем, создаваемая среда должна была, с одной стороны воспитывать, выявляя в ребенке индивидуальные, присущие только ему особенности, с другой – формировать коллективиста, способного активно влиять на окружающую его действительность.

В период 20-х гг. XX в., как было указано выше, происходили также острые дискуссии по поводу понятийно-категориального аппарата педагогики в целом и социальной педагогики в частности. Неоднозначно понимались основные категории педагогики, такие как воспитание, образование.

В понимании сущности воспитания нашла свое непосредственное отражение теория классового характера педагогики. Так, исходя из тезиса К. Маркса и Ф. Энгельса о том, что воспитание – это одна из важнейших функций общества, В. Н. Шульгин и М. В. Крупенина рассматривали воспитание как процесс социального формирования личности.

Знаменитый советский педагог (оставивший также свой след в психологии и педологии) П. П. Блонский понимал под воспитанием социально-биологический процесс, длительное воздействие на развитие подрастающего поколения, организованное в интересах рабочего класса с целью выработки всесторонне развитых людей, могущих положить конец всякому классовому господству.

А. Г. Калашников в педагогической энциклопедии называет воспитание «пригонкой» функционирования отдельной личности к общественным потребностям», процесс социального приспособления. Общественная среда меняется, а, следовательно, и воспитание должно изменяться, отражая структурные перемены в обществе. Биологические предпосылки, на основании которых и может быть построен воспитательный процесс, по мнению А. Г. Калашникова, сводятся к двум основным свойствам человеческого организма: способности наследственно изменять свою телесную конституцию и способности изменять свое поведение путем приобретения навыков. А, следовательно, на воспитание в наибольшей степени влияет искусственная (общественная) среда.

Различные взгляды существовали по поводу понятия «социальное воспитание». Термин «социальное воспитание» чаще всего использовался в сокращенном виде «соцвос». В период 20-х гг. XX в. он использовался в двух основных значениях: первое – обозначение государственного органа, функцией которого являлось управление детскими воспитательными и образовательными учреждениями; второе – передача общественного опыта от одного поколения к другому.

Социальное воспитание во втором его значении также в рассматриваемый период понималось по-разному. Так, Н. Н. Иорданский выделил следующие подходы к его определению:

- Понимание под этим термином всей системы воспитания со всеми ее сторонами. Такой подход имеет за собой глубокое основание: элементы социальной жизни если не предшествуют, то, во всяком случае, сопутствуют и даже обуславливают проявление и жизненное содержание всем индивидуальным формам жизни. Без общества нет индивидуума. Он выявляется только в общественности. Отдельные вопросы и отрасли воспитания всецело проникнуты элементом социальности: учебные занятия и их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, школьная обстановка, личность учителя, методы преподавания – везде и во всем всякая индивидуальная деятельность ребенка, учителя, школьной администрации, родителей и населения преломляются под углом зрения ее социального значения.

- Рассмотрение социального воспитания в узком смысле слова «общественное», т.е. опирающееся в организационном отношении на «общественные формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье или вне ее, обособленно от общества. Это понятие особенно сильно подчеркивалось в борьбе за общественную школу, в противовес казенной, узкогосударственной (до революции), в борьбе за социализацию воспитания в общественно-государственной школе в противовес индивидуально-частному обучению, частной школе (в РСФСР). В нем разрешается вопрос о роли государства и общества в деле воспитания, о месте в нем отдельной личности, вплоть до отрицания права частной инициативы в системе народного образования или сведения ее к роли служебного органа в государстве и его учреждениях. Сюда же чаще всего относятся вопросы организации общественного воспитания, общественного образования и воспитания, как единой определенной системы, в противовес системам индивидуализированного и частного воспитания.

- Рассмотрение социального воспитания в направлении целей, как воспитания общественности, воспитания социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в обстановке ее, в учебных занятиях детей и в организации их жизни на началах самоуправления. Попутно выдвигается идея гражданского «государственного» и в более раннюю эпоху национального воспитания, как служанки гражданственности.

- Рассмотрение социального воспитания как основной категории социальной педагогики, научной и практической дисциплины, рассматриваю-

шей психологию не индивидуума и личности, а масс, толпы, коллектива, аудитории, класса и т.п. с педагогической точки зрения.

Все эти четыре стороны единой идеи социального воспитания имеют два источника своего возникновения и развития: а) врожденные общественные инстинкты и унаследованные от предшествующих поколений общественные предрасположения и задатки и б) материальные и психические факторы влияния среды и обстановки жизни на воспитание общественности. Первый обуславливает естественное воспитание, нарастание и укрепление социальных восприятий, чувств и социальной воли с самого раннего детства до глубокой старости; он заполняет собой всю систему социального воспитания, давая ему общее содержание, объединяя с ним и элементы индивидуального воспитания. Он дает основной метод и приемы социального воспитания, покоящиеся на изучении личности ребенка, его психологических индивидуальных особенностей. Из него исходит метод использования положительных сторон личности, ее самостоятельности, исключая или ослабляя методы искоренения или уничтожения отрицательных проявлений этих инстинктов и навыков. Все искусственно преднамеренно построенное, без отчетливого постоянного учета личных свойств воспитываемого, чуждо этому методу.

Второй источник указывает на глубокую органическую связь содержания и методов социального воспитания с жизнью, с той социальной средой, в которой находится и воспитуемый и воспитатель.

Элементы социального воспитания детей в той или иной форме всегда входили в задачи воспитания. Каждая эпоха, каждая национальность в разных стадиях ее развития, отдельные педагоги и философы, отдельные философские и педагогические течения выдвигали и выдвигают свои собственные формулы, определенные задачи воспитания и обучения. В само понятие «человек» – объект воспитания – вносилось различное содержание, но это различие было характерным различием для всей эпохи¹³³.

Таким образом, в период 20-х гг. XX в. в качестве одного из главных понятий социальной педагогики рассматривалось социальное воспитание. Кроме того, в литературе указанного периода огромное влияние уделяется понятиям «социальная среда» и «педагогика среды».

Исследование социальной педагогики периода 20-х гг. XX в. было бы неполным без анализа педологии, которая выполняла связующую роль между социально-педагогической теорией и практикой. Л. С. Выготский определял ее как науку о ребенке как едином целом¹³⁴. П. П. Блонский считал, что педология, изучающая развитие человека в детстве, и педагогика, изучающая факторы, благоприятствующие этому развитию, все больше и боль-

¹³³ Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. – М., 1923.

¹³⁴ Выготский Л. С. Антология гуманной педагогики. – М., 1996.

ше сближаются друг с другом. Отношение между этими науками такое же, как между зоологией и животноводством¹³⁵.

Огромную роль в становлении и развитии отечественной педологии сыграли П. П. Блонский, В. П. Кашенко, Л. С. Выготский, А. П. Залкинд. Они занимались педологией «исключительного детства». «Исключительными» назывались:

1. Дети с физическими недостатками (калеки, слепые, глухонемые).

2. Трудные, причем среди них выделялись «дети, сделавшиеся трудновоспитуемыми преимущественно вследствие врожденных или благоприобретенных органических, биологических причин», и дети, «представляющие трудность для воспитания преимущественно вследствие неблагоприятно для них сложившихся условий воспитавшей их среды, изуродовавшей вполне здоровые врожденные свойства. Первая группа – это трудные дети в действительном смысле слова (трудность в них самих, в их конституции); вторая – дети, социально выбитые из колеи, трудность не в них, а в больной среде, которая подлежит оздоровлению»¹³⁶.

3. «Дети высокоодаренные, необычно талантливые, дети, выделяющиеся из массы теми или иными яркими особенностями поведения».

Причем педологи считали, что исключительный ребенок не является ненормальным. Граница между нормой и исключительностью условна. По их мнению, психологически и физиологически разница между такими детьми лежит не в качестве, а в количестве. То же самое относится к социальным возможностям обеих категорий детей. С той лишь разницей, что исключительный ребенок требует от воспитателя целого ряда своеобразных специальных приемов коррекции его недостатков. Однако, в общем и целом педагогическая работа с такими детьми, согласно взглядам отечественных педологов, должна основываться на тех же принципах социальной педагогики, на которых строится она в отношении нормального ребенка. Исключением из вышесказанного являлось глубокое отклонение от нормы, при котором происходит переход из количественных изменений в качественные.

Среди трудных детей второй группы, т. е. социально испорченных, в особую категорию выделялись беспризорные. Обычно беспризорным признавался всякий ребенок, лишенный сознательного влияния педагогической

¹³⁵ Блонский П. П. Избранные педагогические и социологические сочинения. – М., 1979. – Т. I.

¹³⁶ Залкинд А. Б. О так называемых трудных детях // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 29

среды¹³⁷. По мнению педологов, невозможно было справиться с беспризорностью как явлением без комплексного изучения самого беспризорного и среды, его окружавшей. С. Моложавый писал: «Беспризорность, вырастая на основе определенной производственно-классовой структуры в ее разнообразных нередко противоречащих друг другу наименее устойчивых деградирующих моментах, требует для своего изучения особо тонкого социального анализа и учета экономических и идеологических условий среды. Этими производственно-классовыми факторами определяется не только род занятий, структура коллектива и внешние формы жизни той или иной группы беспризорных – ими определяется и характер приобретенных навыков, интеллектуальных, социальных и трудовых, запас накопленного опыта ориентировочных представлений, понятий, норм – и преобладающие эмоции и установки (социально-классовые, производственно-трудовые и бытовые, способ регулирования поступков и устойчивости реакций, степень приспособленности к среде и характер восприятий, словом, направление, степень развития, а, главное, соотношение и корреляция отдельных функций и сторон личности беспризорного». Соответственно, подходить к изучению беспризорного нужно было в первую очередь через анализ социальных условий, определяющих как эмоции, так и оценки ребенка, и через наблюдение беспризорного в жизни. Анализ среды при этом должен был давать учет-оценку ее условий с точки зрения «жизнесохранения и борьбы за существование» в ней ребенка и подростка. Исходя из вышесказанного, подобный анализ проводился по следующим направлениям: а) социально-классовые моменты среды; б) производственно-трудовые моменты среды; в) бытовые моменты среды; г) богатство и разнообразие условий среды; д) сложность явлений и процессов в среде, выдвигаемых ею заданий; е) динамичность и действенность среды; ж) физические факторы среды¹³⁸.

Но для более объективной оценки характера беспризорного, объяснения его поступков и построения воспитательной работы с ним необходимо было провести также обследование его биологических особенностей, его генофонда. Но при этом нельзя было эти данные считать первичными по сравнению с социальными, объяснять только ими явление беспризорности. Функции обследования биологических особенностей беспризорных, изучения среды их обитания, а также систематического наблюдения за ними в процессе их жизни и работы должны были выполнять психологические лаборатории и педологические кабинеты.

¹³⁷ Маро М. И. (Левитина). Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы. – М., 1925. – С. 48.

¹³⁸ Моложавый С. Беспризорный как объект изучения // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 37

Первичные обследования беспризорных позволяли выделить критерии для деления их на группы и организации определенных методов работы с различными группами. Так, А. Б. Залкинд, выбрав в качестве одного из критериев отношение беспризорных к своему состоянию, делит их на тех, кто хочет и пытается изменить свою жизнь, ищет и добровольно прибегает к воспитательной помощи, и тех, кто сопротивляется попыткам воспитать их, убегают и в итоге принудительно водворяется в воспитательные учреждения. В свою очередь среди добровольно пришедших в детучреждения встречаются ребята, действительно испытывающие потребность в организованной – трудовой воспитательной обстановке; «хитрецы», желающие использовать сытость и тепло учреждения в период кризиса; так называемые «циклоидные характеры» с врожденной склонностью к волнообразным, циклическим внутренним сменам настроений, а соответственно и желаний.

«Насильно водворенные, сопротивляющиеся также делились на три группы, резко отличающиеся друг от друга: а) ребята, сопротивление которых обусловлено слишком большой для них значимостью той уличной, бандитской и пр. обстановки, из которой их насильно извлекают; б) у других это сопротивление порождается их болезненной, полубредовой установкой: страх преследования, страх нового, боязнь мести (вымышленной или действительной, если было совершено преступление)...; в) у третьих подчас даже очень бурное сопротивление маскирует собою, наоборот, особо обостренное желание именно и быть водворенным в учреждение».

По времени пребывания в уличной среде выделялись так называемые «новички» – дети, пробывшие в условиях улицы сравнительно недолго, и «старики». Первые отличались большой неуровновешенностью, возбудимостью, пугливостью, склонностью к неожиданным взрывам жестокости, но в то же время податливостью на ласку и положительный социальный пример. Для уличных «стариков» были характерны уверенность в себе, обдуманная агрессивность, внушаемость резко ограничена, избирательна (послушание своему вождю, подчинение этике группы, подражание определенному герою); к ласковому подходу они испытывали глубочайшее недоверие.

По глубине и сложности проявлений трудности характера беспризорных делили на детей с сильной клинической нагрузкой и детей без клинической нагрузки или со слабой ее степенью. Причем, определяя детей в ту или иную группу, необходимо было подробно ознакомиться с факторами, повлиявшими на состояние их характера, особенно обратить внимание на внутреннее или внешнее происхождение их личностных особенностей, чтобы убедиться, что перед ними педагогический, а не клинический случай. Хотя следует учитывать, что некоторые дети, имеющие явные психоневрологические отклонения в нормально организованной педагогической среде, оказываются вполне здоровыми детьми, обладающими к тому же ценными творческими качествами.

Что касается возраста и пола, то отмечалось, что независимо от длительности вредного влияния дети младшего возраста оказываются более гиб-

кими, восприимчивыми к воспитательному процессу. Девочки, находящиеся в одинаковых с мальчиками уличных условиях, отличаются от последних рядом черт: чувственное вызревание и искажение сексуальности у них значительно менее резко; агрессивность и авантюризм смягчается и ослабляется преобладанием мечтательности, фантазии; независимость, смелость – слабее, заменяясь повышенной внушаемостью; тяга к искусственным возбудителям меньше в виду большей устойчивости эмоционального тона и большей безопасности. Конечно, и здесь не бывает без исключений, но для их появления требуются значительно более сильные отрицательные воздействия среды, чем у мальчиков¹³⁹.

Так что категория «трудных», и в частности беспризорных детей не была однородной. Согласно выбранному критерию педологи делили ее на несколько групп, имевших свои собственные особенности. В зависимости от этих особенностей необходимо было использовать и методы работы с беспризорными.

Но между разными группами беспризорных было много общего. Так, они обладали чрезвычайно богатой эмоциональностью, высокой возбудимостью, «реактивностью» (как врожденной, так и главным образом приобретенной): эта эмоциональность – основной источник всякого творческого богатства. Кроме того, эта богатая творческими возможностями эмоциональность отрицательными условиями среды часто отклоняется от социально полезных целей и переключается на асоциальные. В этих переключениях, по мнению А. Б. Залкинда, и заключается основной механизм всех тяжелых проявлений характера и поведения «трудных» детей: агрессивности, увеличенной сексуальности, вспыльчивости, обостренном авантюризме, склонности к искусственным эмоциональным возбудителям (алкоголю, наркотикам, азартным играм), неустойчивом внимании (прежде всего по отношению к требованиям воспитателей), лживости и т. п. «Если бы среда, возбуждая детей к активности, в то же время создавала полезные цели для этой активности, и способствовала бы организации детских проявлений при осуществлении этой активности, – для вредных переключений в детском организме не остается тогда энергии, и так называемая детская недостаточность исчезнет сама собой. В создании такой среды и заключается задача воспитания и перевоспитания детей, социально выбитых из колеи»¹⁴⁰.

¹³⁹ Залкинд А. Б. О так называемых трудных детях // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 33

¹⁴⁰ Залкинд А. Б. О так называемых трудных детях // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 34

Иначе говоря, создаваемая среда призвана была разбудить в ребенке его творческий потенциал, индивидуальные особенности, которые, в свою очередь, могли быть использованы для создания нормального функционирования коллектива, включения в этот коллектив других «трудных» ребят и перевоспитания их.

Основные принципы при организации среды для воспитания и перевоспитания беспризорных детей были следующими:

- среда должна удовлетворять богатую эмоциональность этих детей, содержать в себе богатый и постоянно пополняющийся материал для возбуждения и организации детского интереса, здоровой детской активности и для стойкого отвлечения от недавних вредных привычек;

- среда должна содействовать с одной стороны наиболее полному выявлению ценных свойств каждого отдельного ребенка, а с другой стороны использовать максимум коллективистических возможностей со стороны детей (подбор учебных и трудовых занятий, экскурсий, игр, подталкивающих к объединению ребят в действующие положительно нацеленные коллективы);

- среда должна быть построена на основе детского самоуправления, при чем мероприятия воспитательского и детского коллективов должны быть органично взаимосвязаны;

- направляющим, организующим началом в учреждении являются «не воспитательские нравоучения и не список драконовских правил», а такая организация воспитательного процесса, которая поневоле побуждала бы ребят к социально полезной деятельности;

- в детучреждении должна быть система открытых дверей.

Все перечисленное необходимо и для нормальной работы любого детского учреждения. Но, по мнению педологов, в учреждениях для трудно-воспитуемых эти требования особенно обязательны и должны четко и грамотно выполняться.

Кроме того, следовало учитывать, что специфическим для учреждений, в которых содержались «трудные» дети, является более живая, эмоциональная атмосфера, а, следовательно, необходимо умело тормозить ненужные переливы эмоциональности «через край». Добиться этого можно было разными путями. Например, включением в одну группу одновременно и внешне возбудимых и внутренне эмоционально сосредоточенных ребят; созданием во время учебных занятий и игр строгой обстановки внутреннего сосредоточения, серьезного осмысления, молчания; организацией негативной реакции коллектива на резкие проявления эмоциональности.

Таким образом, одним из важнейших направлений педологической науки было определение взаимоотношений между воспитателем и воспитуемым, создание определенных социальных условий воспитания. Основным в их работе был тезис о том, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а наоборот система программ и методик должна обратиться к ребенку в соответствии с его природой. Эти факторы имели положительное значение в преодолении обозначенных выше недостатков указанного периода

(безнадзорность, беспризорность, детская и подростковая преступность, распространение пьянства и проституции среди детей и подростков).

В рассматриваемый период педология и социальная педагогика столь тесно сотрудничали, что порой возникает мысль об их идентичности. Связано это было, прежде всего, с тем, что педологи в качестве одной из главных задач выделяли необходимость изучения общественной среды, в которой воспитывался ребенок, а также создание организованной педагогической среды, положительно влияющей на воспитание и перевоспитание ребенка. Социальная педагогика ставила перед собой подобные же задачи. Но педология в рассматриваемый период получила наибольшее развитие, чем социальная педагогика. А. П. Пинкевич, рассматривая структуру общей педагогики, разделил ее на три составляющие: дидактику, педологию и историю педагогики, подчеркивая тем самым неразрывную связь педагогики и педологии. Социальная педагогика в 20-е гг. XX в. только приобретала самостоятельный статус. Тем не менее, некоторые авторы порой отождествляли педологию и социальную педагогику. Так, например, в «Педагогической энциклопедии» (1927 г.) при перечислении функций педологов, автор иногда называет последних социальными педагогами¹⁴¹.

Справедливости ради, следует сказать, что педология имела не только достоинства, но и некоторые недостатки. В частности: переоценка роли биологических и социальных факторов в формировании личности, использование технократических методов в изучении ребенка. Однако это неизбежно на этапе становления любой науки.

Тем не менее, в 30-е гг. педология была объявлена буржуазной наукой и запрещена в нашей стране. Связано это было с печально известным постановлением ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». С этого времени во всех словарно-энциклопедических изданиях и в научной литературе мы встречаем сугубо отрицательную оценку педологии.

Так, в словаре современного русского языка педология определяется как реакционная буржуазная лженаука о воспитании детей, основанная на признании фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и неизменной среды¹⁴².

Согласно толковому словарю под ред. Д. Н. Ушакова, педология – это лженаука, основанная на антимарксистских положениях, глубоко реакционных «законах» о фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Здесь же отмечается, что ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения

¹⁴¹ Педагогическая энциклопедия. – Т.2. – М., 1927.

¹⁴² Словарь современного русского литературного языка. – М., Л., 1948.

в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педагогики, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас», и с другой стороны – физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас»¹⁴³.

Так же, как педология, социальная педагогика в педагогической энциклопедии определяется как одно из направлений буржуазной педагогики, предметом которой являются пограничные социально-педагогические проблемы. В противовес ей «советская педагогика, признающая, что проблемы школьного воспитания не могут быть выведены ни из биологии, ни из психологии, ни из каких-либо других положений, стоящих вне советской общественной жизни и советской политической истории, не сводится ни к социологии, ни к политике, т.к. она имеет свой предмет и свои задачи»¹⁴⁴.

Причины подобного изменения взглядов на педологию, социальную педагогику и другие направления педагогической науки связаны в первую очередь с тем, что установившемуся в стране тоталитарному режиму больше не нужны были яркие индивидуальности, воспитать которые стремились вышеуказанные науки. Этот факт сугубо отрицательно сказался на развитии не только этих наук, но и российской педагогики в целом. Однако опыт, накопленный в процессе развития социальной педагогики, а также педологии в рассматриваемый период, необходим и сегодня для решения проблем, стоящих перед современной социальной педагогикой.

Из всего сказанного видно, насколько острыми были дискуссии, проходившие в отечественной педагогической науке в рассматриваемый период. Сущность социальной педагогики периода 20-х гг. XX в. выражается в существовании индивидуалистического (стремление отдавать предпочтение в процессе социального воспитания формированию личности, яркой индивидуальности) и коллективистского (воспитание коллективиста, борца за интересы рабочего класса) подходов в социальном воспитании. В начале рассматриваемого периода эти подходы не противоречат друг другу и являются взаимодополняющими. Но к концу 20-х гг. XX в. коллективистскому подходу отдается преимущество.

Контрольные вопросы

1. В чем, на ваш взгляд, причины острых дискуссий, развернувшихся в отечественной педагогической и социально-педагогической теории в рассматриваемый период?

¹⁴³ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. – М., 1939.

¹⁴⁴ Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М., 1966.

2. Чья точка зрения на предмет и объект педагогики вам ближе? Свое мнение обоснуйте.
3. Что отечественные исследователи понимали под «социальным воспитанием»?
4. Что из себя представляла такая наука, как педология?
5. Определите точки соприкосновения педологии и социальной педагогики.
6. В 20-е гг. XX в. в советской России были популярны такие новаторские социально-педагогические системы, как «прагматическая педагогика», «педагогика действия», «школа труда» и т.д. Вспомните, кто из зарубежных педагогов были их авторами. В чем их суть?

Литература

1. Басов Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 338 с.
2. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 254 с.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский [Текст] – М., 1972. – Т.1.
4. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования / А.Г. Калашников [Текст] – М., 1990.
5. Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX - XX вв. / сост. А.П. Пинкевич [Текст] – Т. 1. – М., Л., 1928.
6. Пинкевич А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX - XX вв. / сост. А.П. Пинкевич [Текст]– Т.2. – М., Л., 1928.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий [Текст] – М., 1980.
8. Шульгин В. Н., Крупенина М. В. В борьбе за марксистскую педагогику / В.Н. Шульгин, М. В. Крупенина [Текст] – М., 1929.

3.2. Формирование системы общественного воспитания в Советском Союзе в первое послереволюционное десятилетие

Следует отметить, что период 1917 – конец 1920-х гг. (первое послереволюционное десятилетие) для молодого советского государства был чрезвычайно трудным. Исторически его обычно делят на два этапа:

- 1) Гражданская война и военный коммунизм;
- 2) новая экономическая политика.

Оба эти периода связаны с преодолением тяжелейшего социально-экономического, политического и духовного кризиса в стране. Поэтому развитие социально-педагогической практики (как и теории) было связано в первую очередь с решением наиболее насущных проблем, таких как: ликвидация безграмотности (ликбез), воспитание человека нового типа, преодоление безнадзорности и беспризорности, помощь в социализации людям (в особенности детям) с ограниченными возможностями здоровья.

В новом государстве основным субъектом социализации становится школа. Иначе говоря, происходит смещение акцентов с семейного воспитания на общественное. В качестве наиболее соответствующей новой коммунистической идеологии (в основе, которой лежали идеалы равенства, общественной собственности, участие каждого в общественно-полезном труде и т.д.) была признана «трудовая школа». Безусловно, ее нужно было создавать, фактически разрушив старую. Только в 1917 – 1918 гг. было принято около 30 декретов и постановлений по народному просвещению и культурному строительству.

Происходит перестройка системы управления государства в целом и воспитательно-образовательной системы в частности. На смену министерствам приходят Народные комиссариаты. Для решения проблем воспитания и образования был создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос). Первым наркомом просвещения был Анатолий Васильевич Луначарский. 22 ноября 1917 г. по новому стилю была учреждена Государственная комиссия по просвещению, которая стала тогда центром борьбы различных педагогических идей и мнений. В итоге на свет появились важнейшие документы по строительству новой системы воспитания и образования: «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (Декларация), «Положение о единой трудовой школе РСФСР», «Программа партии» (несколько разделов программы были посвящены политике партии и Советского государства в области народного образования) и др. Эти документы декларировали в качестве главной педагогической цели – воспитание советского гражданина, борца за дело рабочего класса. Фактически советские дети должны были активно участвовать в общественной жизни, пользоваться правом самоуправления, проявлять такие качества, как товарищество, взаимопомощь. Что касается школьного самоуправления, то его структура и основы были подробно изложены в «Основных принципах...». Особое внимание обращалось на роль в нем педагогов, которые должны были стать «старшими братьями разновозрастной семьи, каковой является школа»¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 162-163.

При этом, в первых документах Советской власти в области образования и воспитания провозглашалось гуманное отношение к ребенку и необходимость создания максимально благоприятных условий для его всестороннего развития. Ведь дети – будущее Отечества, и от того, какие идеалы и ценности будут ими усвоены, зависит судьба революции и всего советского государства.

На основе новых идей и документов Наркомпроса осенью 1918 г. вместо разрушенной системы школ была предпринята попытка реализации концепции Единой трудовой школы, делившейся на две ступени обучения. I ступень для детей от 8 до 13 лет (пятилетний срок обучения) и II ступень для подростков и юношей 14–17 лет (четырёхлетний срок обучения). Школьному обучению должен был предшествовать детский сад для детей от 6 до 8 лет¹⁴⁶. Так советская власть пыталась решить проблемы безнадзорности и безграмотности.

Однако уже в 1919 г. в связи с нехваткой средств на развитие системы образования и необходимость его профессионализации Наркомпрос пришел к выводу о необходимости восстановления низшего и среднего профессионального образования на базе I ступени единой трудовой школы. В итоге была утверждена новая система школ: Единая трудовая школа I ступени с пятилетним сроком обучения, которая стала базой как для общеобразовательной школы II ступени с четырёхлетним сроком обучения, так и для профессиональных школ также с четырёхлетним сроком обучения. По окончании школы II ступени планировалось получение высшего образования в институте, а профшколы – трехлетнее образование в техникумах¹⁴⁷.

Новые идеи, рождавшиеся в острых теоретических дискуссиях, проходили проверку в экспериментальных учебных заведениях – опытно-показательных школах. В 1919 г. их в нашей стране насчитывалось всего 30, а в 1920–1921 гг. – уже около 100. Данные учебные заведения были призваны показать преимущества новой воспитательно-образовательной системы, поэтому часто имели не плохую материальную базу и кроме какого-либо определенного уклона (на пример, сельскохозяйственного или индустриального) решали важные социально-педагогические проблемы, такие как организация школьного коллектива, связи умственного, трудового, физического и эстетического воспитания. Примером такой экспериментальной площадки была Вторая (Шатурская) опытная станция по образованию, где кроме проверки новых методов общественного воспитания была выстроена система непре-

¹⁴⁶ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 425.

¹⁴⁷ Там же – С. 426.

рывного воспитания (с дошкольного возраста до вступления во взрослую жизнь)¹⁴⁸.

Чрезвычайно высокий уровень безграмотности вынуждал правительство обращать особое внимание на образование трудящейся молодежи и взрослых. В итоге уже в первые годы советской власти стали появляться такие учебные заведения, как школы-клубы для подростков, работающих на предприятиях. Интересно, что помимо образовательной данные учебные заведения выполняли и досуговую функцию (здесь создавались своеобразные секции по интересам: хоровая, драматическая, столярная, литературно-общественная, художественная и т.д.). В школах рабочей молодежи кроме учебных занятий проводились просветительские лекции, концерты, вечера встречи и т.д. В 20-е гг. XX в. появляются школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), школы крестьянской молодежи (ШКМ), фабрично-заводские семилетки (ФЗС), в основе которых лежало производственное обучение. Позже они вошли в структуру профтехобразования.

Для облегчения доступа к системе высшего образования молодых людей из рабочих и крестьянских семей создавались такие новые типы учебных заведений для взрослых как рабочие факультеты (рабфаки) и советские партийные школы (совпартшколы). Началась реорганизация системы высшего образования. Но, не смотря на провозглашение принципов равенства в образовательной системе, советская власть осуществляла жесткий политический и идеологический контроль над ней. Не случайно в 1920-е гг. стали весьма распространенным явлением чистки в высших учебных заведениях (исключались студенты, имевшие «чуждое классовое», т.е. не рабоче-крестьянское происхождение). Это происходило на фоне всеобщей борьбы с «буржуазными пережитками» в духовной сфере. В 1922 г. состоялся ряд процессов над меньшевиками и эсерами, представителями духовенства и интеллигенции. Насильственно были выдворены за рубеж более 200 инакомыслящих философов, историков, литераторов, социологов, экономистов, математиков и других ученых. Из библиотек были изъяты и уничтожены свыше 200 художественных произведений для взрослых и детей, «воспевающих нравы и идеалы буржуазного общества»¹⁴⁹. Советская власть четко следовала курсу создания новой «коммунистической интеллигенции», идеологически подкованной, способной стать опорой зарождающегося тоталитарного строя.

¹⁴⁸ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 169.

¹⁴⁹ Лушников А.М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994. – С. 184.

Последствием и одновременно проявлением глубокого социально-экономического, политического и духовного кризиса были детские и подростковые девиации. Основной разновидностью девиаций в России после революции 1917 г. стала беспризорность. Это социальное явление заключается в недостаточном попечении и воспитательном воздействии в отношении несовершеннолетних. По отношению к данной категории детей в литературе употребляются различные термины: «бездомные дети», «дети улицы», «дети без семей», «брошенные дети», «неприкаянные дети». Однако понятие «беспризорные» является одним из наиболее употребляемых в отечественной литературе.

В нормативно-правовых документах до 1930 г. юридического определения термина «беспризорность» не было, что затрудняло установление границ государственного вмешательства в сферу воспитания ребенка. Отмечая многогранность понятия «детская беспризорность», невозможность придать ему строго определенную форму, власть ограничилась введением признаков, характерных для детской беспризорности. Под эту категорию попадали:

- дети, не имевшие родителей и не находящиеся на попечении учреждений или отдельных лиц и, следовательно, не имевшие присмотра;
- дети, хотя и имевшие родителей или попечение отдельных лиц и учреждений, но «присмотр и окружающая среда их таковы, что не может быть уверенности в правильном усвоении ими принципов морали и воспитания».

В первые послереволюционные годы беспризорность в России достигла масштабов катастрофы. Причины такого колоссального размаха беспризорности разноплановы. Так, Н. К. Крупская, которая с 1917 г. являлась членом Государственной комиссии по просвещению, а с 1920 г. председателем Главполитпросвета при Народном комитете просвещения, утверждала, что всему виной «разрушение общественных связей, вызванное войной и революцией». Действительно две революции (февральская и октябрьская), гражданская война, голод и эпидемии привели к тому, что на улице оказались тысячи сирот, чьи родители погибли или мигрировали в разные районы страны. На улице можно было выжить. Кроме того, еще дореволюционные сироты бежали из старых детских домов, которые разорялись военными действиями.

Позже список сирот дополнялся детьми раскулаченных, экспроприированных и расстрелянных при этом крестьян, жертв восстаний в Тамбовской губернии и в казачьих станицах. Затем годы засух и неурожаев привели к страшному голоду в Сибири и Поволжье и тысячи детей вынуждены были искать спасения в городах или в более хлебных губерниях. Исследователи беспризорности отмечают, 95 – 98% ребят, оказавшихся на улице в рассматриваемый период, были из пролетарской и крестьянской среды – из тех слоев, которые фактически стали «пушечным мясом» для исторических потрясений начала века.

Со временем среди беспризорников становилось все больше тех, кто ушел из дома сам, потому что в семье, потерявшей кормильца, или в семье безработного было нечего есть. Старшие уходили, давая возможность выйти младшим или на поиски заработков. Многие убегали и от плохого обращения, и от побоев, от пьянства и т.д. Так, к круглым сиротам добавились социальные сироты. Среди социальных сирот встречались и такие, которые убегали в поисках приключений или из несогласия с убеждениями своих родителей, по «политическим мотивам».

К 1925 г. общая численность беспризорников достигла 200 тысяч, причем 90 тысяч нуждались в экстренной помощи¹⁵⁰. «Теперешние беспризорные подростки иного происхождения, иного типа. Среди них много детей, искалеченных условиями мелкособственнической индивидуальной семьи из отсталых слоев крестьянства и деклассированного городского населения. Не всегда бродячая жизнь беспризорника вызывается материальной необеспеченностью. Нынешний беспризорный подросток часто нуждается не столько в пище, жилище и одежде, сколько в специальном культурном воздействии, в перевоспитании, в новых бытовых условиях», – писала «Комсомольская правда» в 1925 г.¹⁵¹

Кроме того, голод, болезни, низкий уровень медицинского обслуживания приводил к возникновению у детей врожденных и приобретенных психофизических аномалий. Некоторые ученые соотносят их с генетической предрасположенностью. Хотя, на наш взгляд, социальный фактор здесь играл большую роль, чем биологический. Ведь часто эти аномалии были связаны с асоциальным образом жизни (бродяжничество, жизнь в антисанитарных условиях, пьянство, токсикомания, проституция), который вели беспризорные. Среди подрастающего поколения такие дети составляли 3 – 5 %.

Как уже указывалось выше, после революции главным субъектом социальной помощи и поддержки нуждающихся, в том числе и девиантным подросткам, было государство. Данная деятельность осуществлялась преимущественно посредством создания системы социального обеспечения, элементами которой были социальные учреждения для девиантных подростков, органы, управляющие данными учреждениями и нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность первых двух. При этом в ситуации глубокого кризиса в силу нехватки средств государство допускало возможность участия благотворителей в решении социальных проблем.

Этот период характеризовался значительной организационной неразберихой. Создавались новые ведомства, упразднялись старые, менялись их

¹⁵⁰ Маро М. И. (Левитина). Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы [Текст] / М.И. Маро. – М., 1925.

¹⁵¹ Залкинд А. Б. О так называемых трудных детях [Текст] / А.Б. Залкинд // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 29-37.

задачи и обязанности. Так, до конца 1918 г. проблемы защиты детей возлагались на наркомат социального обеспечения, а затем были переданы в ведение наркомата народного просвещения. Хотя детские дома некоторое время оставались в подчинении наркомата социального обеспечения. Одновременно на участие в решении этих задач претендовали и такие правительственные ведомства, как народный комиссариат труда (наркомтруд), народный комиссариат юстиции (наркомюст) и др. Кроме того, ежедневно возникала масса различных идей о способах и формах обучения и воспитания детей. За 1918 г. было издано больше различных инструкций и программ обучения и воспитания детей, чем за предшествующие сто лет¹⁵².

4 февраля 1919 г. с целью упорядочения работы по борьбе в подростковыми девиациями издается декрет об учреждении при Наркомпросе Совета защитников детей. «Принимая во внимание тяжелые условия жизни в стране и лежащую на революционной власти обязанность сберечь в опасное переходное время подрастающее поколение, СНК настоящим декретом утверждает особый Совет защиты детей». К работе в Совете привлекались представители наркоматов просвещения, труда, продовольствия, здравоохранения и социального обеспечения, а также органы ВЧК на местах. В январе 1919 г. Государственный Совет защиты детей под председательством А. В. Луначарского провёл эвакуацию беспризорных детей из городов в южные хлеботорные районы России. Совет координировал усилия входивших в него ведомств по реализации декретов советской власти о бесплатном детском питании и снабжении детей предметами первой необходимости, решал также вопросы, связанные с охраной детей от эксплуатации, плохого обращения, беспризорности. Вполне понятно, что в условиях гражданской войны и хозяйственной разрухи большинство положений декретов новой власти оставалось на бумаге, в частности, декрет о бесплатном питании беспризорных детей.

Ради спасения детей, оставшихся без родителей, осенью 1918 г. во многих городах начали создаваться общественные организации Лиги спасения детей. Их создателями стали общественные деятели, кооператоры. Эти организации вначале направляли детей на лечение, а потом пересылали их в колонии, где учили ремеслам. Лига не делила детей ни на «белых», ни на «красных». Всего через Лигу прошло 3500 детей-сирот и «полусирот». Государство стремилось ограничить общественную благотворительную практику в деле борьбы с беспризорностью или, по крайней мере, поставить ее под свой контроль. В январе 1921 г. она была ликвидирована. Все ее учреждения

¹⁵² Сажина Н. С. Социальная политика государства в отношении детей в 1920-е годы [Текст] / Н.С. Сажина // Социально-педагогические проблемы воспитания и образования на рубеже XX-XXI столетий. Тезисы докладов и сообщений межрегиональной научно-практической конференции 24.05.2000. – Екатеринбург. – С. 49.

присоединили к учреждениям по народному образованию, которые были против воспитания детей Лигой¹⁵³.

5 марта 1920 г. по губерниям было разослано постановление наркомата образования, в котором указывалось на необходимость создания специальной детской милиции, а также скорейшей организации бесплатного питания беспризорников, их лечения, организации приемников, потому что «должно заметить крайне вредное помещение детей в общие участки милиции».

27 января 1921 г. по предложению В. И. Ленина Президиум ВЦИК издал постановление, согласно которому при ВЦИК образовывалась «Комиссия по улучшению жизни детей». Председателем ее был избран Ф. Э. Дзержинский. В комиссию входили представители наркоматов просвещения, здравоохранения, продовольствия, рабоче-крестьянской инспекции, ВЦСПС, ВЧК. Комиссия по улучшению жизни детей координировала работу всех ведомств по ликвидации беспризорности. В этот период создавались новые детские дома, укреплялась их материальная база, ставилась цель определить всех беспризорных в детские дома, подготовить их к самостоятельной жизни.

В начале 1920-х гг. в только начинающей преодолевать социально-экономический кризис стране советов разразился страшный голод, ставший следствием засухи. В Сибири, Поволжье, Прикамье, на Урале голодом было охвачено население в 25 миллионов. При наркомате образования была создана ДЧК – Детская чрезвычайная комиссия, которая разработала концепцию работы по борьбе с голодом. Элементами данной концепции были: создание столовых и приемников для голодающих детей, эвакуация детей. Благодаря деятельности ДЧК в хлебные губернии было вывезено 150 тысяч человек и примерно 100 прибыло неорганизованным порядком. 1922 и 1923 гг. прошли под знаменем борьбы с последствиями голода, в ходе которой осуществлялась эвакуация детей, открытие стационарных учреждений. А в 1923 г., когда уровень беспризорности вырос до чрезвычайных размеров, началась плановая работа с ней.

Деткомиссиями совместно с общественными организациями стали проводиться «Недели беспризорного и больного ребёнка». Одной из таких организаций, занимавшейся призрением детей, был фонд имени В. И. Ленина. Он был создан 25 июня 1924 г. по решению второго Всероссийского съез-

¹⁵³ Сажина Н. С. Помощь общественных организаций детям-сиротам (1917-1935гг.) [Текст] / Н.С. Сажина // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе, социальной педагогике и физическому воспитанию. Материалы научно-практической конференции 3.04.2001. – Екатеринбург. – С.16.

да Советов. При этом президиум ВЦИК РСФСР отдал распоряжение всем ЦИК автономных республик и автономных областей, а также губисполкомам в кратчайшие, сроки образовывать местные фонды им. В. И. Ленина для помощи беспризорным детям и создать комиссии по организации и распоряжению средствами фонда. Согласно этому распоряжению, местные власти должны были изыскать средства для образования фонда в таких размерах, чтобы проценты с имеющегося капитала могли бы покрывать расходы по воспитанию беспризорных. В этих целях надо было использовать отчисления государственных и частных предприятий, проведение сборов пожертвований, организацию концертов, лекций и т. д. Финансовое положение фонда довольно скоро стало стабильным, и он отчислял внушительные суммы в распоряжение Деткомиссии при ВЦИК. По существу фонд в основном выполнял роль источника поступлений для Комиссии ВЦИК, под полным контролем которой он работал. Правда, в первые годы своего существования организации фонда делали попытки самостоятельно помогать нуждающимся. При этом во многом брался пример с дореволюционных благотворительных фондов. Источниками финансирования деятельности фонда были отчисления государственных и частных предприятий, кооперации, профсоюзов, партийных организаций, а также сборы с продажи вина, пива, доходы от лотерей, реализации марок, значков и т. д.

В 1920-е гг. по всей стране стали создаваться общественные комиссии по борьбе с еще одной разновидностью деструктивных девиаций — подкидышеством — при Советах социальной помощи. Активисты этого движения в городах разыскивали женщин, бросающих своих детей. Таковыми являлись малограмотные молодые женщины из сельской местности, бездомные, не имеющие средств к существованию и профессии. Над ними учреждали общественную опеку, поселяли в общежитиях, помогали в трудоустройстве, в лечении и заботе о младенце. Комитеты выделяли денежное пособие для содержания таких матерей с детьми.

В марте 1924 г. состоялась Первая московская конференция по борьбе с беспризорностью. «Необходимо обдумать, как координировать усилия существующих разнообразных организаций в деле ликвидации беспризорности... Это вопрос не благотворительности — это вопрос здоровья всего общественного организма» — говорила в своем выступлении на конференции Н. К. Крупская. В ноябре того же года собирается IV съезд заведующих губотделами по борьбе с беспризорностью. Народный комиссар просвещения А. В. Луначарский в своем выступлении на съезде подчеркнул важность борьбы с беспризорностью и заявил: «Дело не только в том, что мы окружены целым морем детского горя, но и в том, что мы рискуем получить из этих детей антиобщественных, антисоциальных людей в корень испорченных, врагов здо-

рового образа жизни... беспринципных людей, которые с легким сердцем уйдут в лагерь наших врагов, которые пополняют армию преступности»¹⁵⁴.

В 1920 – 1930-е гг. формируется система социальных учреждений, решающих задачи профилактики и преодоления девиантного поведения детей и подростков.

Первичные учреждения (приёмники, ночлежки, детские очаги) имеют своей целью оказать нуждающимся детям первую социальную помощь, выполняя функции карантинного пункта и подготовки детей к переходу в среду детского дома. Детские очаги создавались наряду с детскими домами как вид помощи населению, пострадавшему от военных действий во время гражданской войны. Они служили средством борьбы с детской безнадзорностью и беспризорностью и открывались для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Затем эти дома утратили своё назначение и были преобразованы.

Приёмники – это еще одна форма первичных детских учреждений. Срок пребывания здесь от 2-х недель до 4-х месяцев, после чего они должны быть направлены в соответствующий тип детдома или возвращены на родину к родным, или устроены в патронат, на работу и т. д. В первые годы приёмники имели возможность быстрого продвижения детей. Затем приём детей стал незначителен, потребность в приемниках уменьшилась, и количество их резко сократилось.

Ночлежка – это учреждение, родственное приемнику в той части, что оно также оказывает первую помощь беспризорным, предоставляя им кров и некоторое питание. Отличается ночлежка от других учреждений принципом добровольного прихода и ухода ребят, а также тем, что охватывает ту наибольшую запущенную группу беспризорных, которая избегает учреждений с режимом, стесняющим их свободу. Конечная цель ночлежки – вовлечь своих клиентов в то или иное постоянное учреждение (преимущественно в трудовые коммуны). Для этого ночлежка создает условия для рационального дневного времяпровождения пришедших в ночлежку, организует мастерские кружки и т. д., т.е. по возможности ведет с ребятами педагогическую работу¹⁵⁵.

Из всех воспитательных учреждений, создаваемых в эти годы, главной формой призрения детей-сирот являлись детские дома. Они разделялись на следующие основные типы.

¹⁵⁴ Луначарский А. В. О народном образовании [Текст] / А.В. Луначарский. – М., 1958. – С. 112.

¹⁵⁵ Егошина В. Н., Елфимова Н. В. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России [Текст] / В.Н. Егошина, Н.В. Елфимова. – М., 1993. – С. 61.

– Дошкольные дома для детей в возрасте от 3 до 7 лет строят свою работу по принципам и методам дошкольного воспитания. Из дошкольных домов дети переходят в школьные детдома.

– Школьные детские дома организовывались для детей от 8 до 15 лет включительно, проходящих нормальную школу. Из школьного детдома воспитанники выходили или на производство, на работу, или же в профтехнические учреждения и школы повышенного типа соцвоса. В свою очередь школьные детдома делились на учреждения для детей нормальных, трудно-воспитуемых, физически дефектных (слепых, глухонемых) и умственно-отсталых, отличаясь один от другого приспособлением педагогической работы к особенностям каждой перечисленной категории детей.

Подростки, приобретшие в результате тяжелых социальных и материальных условий жизни социально вредные навыки, подростки, прошедшие через комиссии по делам о несовершеннолетних, т.е. трудновоспитуемые и правонарушители, организуются в особые трудовые коммуны с наиболее усиленной производственной базой, трудовым режимом и другими особенностями, обуславливаемыми трудностями воспитательной работы с ними. Сюда помещали подростков-правонарушителей 12 – 17 лет. Такие колонии для мальчиков и для девочек были раздельными, и главным методом воспитания являлся труд, промышленный или сельскохозяйственный. Детские колонии были открытого и закрытого типа. Колонии закрытого типа создавались для безнадзорных детей и подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания и специальном педагогическом режиме; несовершеннолетних правонарушителей¹⁵⁶.

– Смешанные детдома, встречавшиеся чаще всего, комплектовались из детей дошкольного и школьного возрастов (отдельно для нормальных детей, отдельно для физически-дефектных и умственно-отсталых).

Многие созданные в первые годы советской власти детские дома размещались в хороших особняках, с большими наделами земли, с садами и огородами. В них существовали швейные, столярные, сапожные и переплетные мастерские. В детдомах обязательно были хор и духовой оркестр, клуб и библиотека.

В феврале 1919 г. на первом Всероссийском съезде по охране детства обсуждались вопросы содержания воспитательной работы в детдомах, задачи воспитания нового коммунистического поколения. На последующих Всероссийских съездах (втором в 1924 г., третьем в 1930 г.) обсуждались проблемы трудовой подготовки воспитанников детских домов, содержание воспитательной работы, направленной на подготовку выпускников к самостоятельной жизни. На третьем Всероссийском съезде было принято решение о закреплении всех детских домов за заводами, предприятиями, колхозами, что

¹⁵⁶ Богуславский М. Дети улицы [Текст] / М. Богуславский. – М., Л., 1927. – С. 57.

укрепляло материальную базу детских домов и решало проблему трудоустройства воспитанников и устройства их жилья.

Пионер-дом – разновидность детдома школьного или подросткового. Пионер-дом – это детский дом, в котором 100 % детей пионеры и который всю свою работу строит по принципам и формам пионерской организации, являющейся в то же время и органом самоуправления детдома. В пионерские дома, куда определяли детей-сирот, принимали только пионеров с 12 лет. В каждый такой дом собирали по 60 – 80 ребят, содержание работы больше носило политический характер¹⁵⁷.

Взяв на себя обязанности по социальному обеспечению детей, государство в то же время осознало необходимость привлечения (на время) к этому делу и общественности через специально созданные организации. Они должны были играть роль своего рода «приводных ремней» от партии к массам в соответствии с имевшейся тогда доктриной. Так возникло общество «Друг детей» (ОДД). Первая организация этого общества была создана в Москве в конце 1923 г. по инициативе деткомиссии Московского губисполкома. К концу сентября 1924 года общества «Друг детей» были созданы в 32 губерниях РСФСР причем только в 17 губерниях в его рядах насчитывалось свыше 300 тысяч членов (такие данные надо принимать осторожно, т.к. даже руководители общества признавали, что только 30 % списочного состава платят членские взносы и только 5 % активно участвуют в жизни общества).

Данное общество при помощи властей поглотило все существовавшие ранее организации, способствующие социальному обеспечению детей. К 1926 г. такие общества уже имелись в каждой губернии, они действовали под руководством местных отделов народного образования или деткомиссии губисполкомов, что приводило иногда к борьбе между данными органами за право распоряжаться деятельностью общества. Важным пунктом в уставе общества было то, что его членами могли быть только граждане, пользующиеся избирательными правами. Таким образом, от членства в нем были устранены представители бывших «эксплуататорских классов», то есть именно те люди, у которых был наибольший опыт в деле благотворительности и общественного призрения.

До 1931 г. ОДД не имело общего устава и единого центра, действовал лишь временный примерный устав, который по-своему трактовался на местах. Целью общества провозглашалась практически вся область социального обеспечения детей. Общество планировало заменить фактически все сферы деятельности дореволюционных благотворительных учреждений. Цели, безусловно, были обозначены благородные. Однако наличные кадры,

¹⁵⁷ Крупская Н. К. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР // Педагогические сочинения в десяти томах [Текст] / Н.К. Крупская. – Т.2. – М., 1958. – С. 12.

особенно в условиях отстранения от его деятельности представителей «эксплуататорских классов», вызывали сомнение в возможности их реализации. При этом основные работники подбирались по принципу происхождения из «трудящихся» и политической благонадежности, что далеко не всегда соответствовало интересам дела¹⁵⁸.

Средства общества ДД составлялись из членских взносов, из добровольных пожертвований, от устройства обществом платных концертов, кинопросмотров, лекций. В ряде губерний обществу предоставлялось право содержать буфеты, торгующие спиртными напитками, что в некоторых случаях было основным источником дохода ОДД. Как правило, члены ОДД объединялись в ячейки по месту жительства или на производстве. Структура общества прямо копировала структуру партийных органов. Так, на общем собрании ячейки избирались ее бюро, а также делегаты на волостную, районную или городскую конференцию общества. Эта конференция, в свою очередь, избирала волостное, уездное или городское бюро и ревизионную комиссию, а также делегатов на губернский съезд, который являлся высшим органом губернского ОДД. Он избирал губернский совет общества, в котором в свою очередь избирался президиум для непосредственного руководства текущей работой. Создавался весьма громоздкий аппарат, который требовал больших затрат на свое содержание.

Тем не менее, следует отметить, что в тех условиях общества «Друг детей» сыграли позитивную роль в деле социального обеспечения детей, в борьбе с беспризорностью. Это наглядно видно на примерах организации в различных городах детских летних площадок (типа городского пионерского лагеря) и загородных летних и зимних лагерей для детей. Другими формами помощи ОДД детям было обеспечение воспитанников детских домов одеждой, обувью, учебниками. Кроме того, ячейки общества вели культурно-просветительную работу: организовывали экскурсии в музеи, зоопарки, другие достопримечательные места. Отделения ОДД, пользующиеся поддержкой крупных заводов и фабрик, открывали мастерские для обучения детей различным ремеслам. Определенную роль в деле организации и обеспечения детских учреждений играли «Недели ребенка», проводившиеся активистами Общества «Друг детей».

В 1925 г. к государственным чиновникам пришло понимание той опасности для государственного строя только что победившей революции, которую несут с собой дети, выброшенные на улицу. Делом борьбы с беспризорностью напрямую занялось ЧК. Пришло понимание и того, что взрослые беспризорники – потенциальные преступники. Поэтому одной из форм борьбы с этим «страшным недугом» становится организация досуга безнадзорных

¹⁵⁸ Слуцкий Е. Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность [Текст] // Социологические исследования. – 1998. – №3. – С. 119.

подростков, а также их трудоустройство. Их активно вовлекали в школьные занятия, кружки самодеятельности, пионеротряды. Оборудовались общежития для одиноких матерей, им оказывалась единовременная материальная помощь. Наркомпрос РСФСР узаконил на производстве бронь для подростков из детдомов.

К 1926 г. обстановка с беспризорностью в стране несколько улучшилась за счет сокращения числа беспризорных. В то же время беспризорники уже перестали быть наследием гражданской войны и даже голода в Поволжье, хотя влияние этих событий и продолжало сказываться. При этом приток новых беспризорных, в 1925-1926 гг. происходил в основном из городских семей (до этого из деревни) и, более того, из семей рабочих. Дети покидали свои дома вследствие сиротства, полусиротства, неблагоприятных отношений с родителями, тяжелого материального положения семей, связанного с безработицей.

В этой ситуации правительство приняло постановление «О мерах по борьбе с детской беспризорностью», после которого активизировалась деятельность всех ведомств, была проведена большая работа по определению в детские дома беспризорных ребят комсомольскими организациями на местах. Об основных методах помощи беспризорным детям говорят названия таких директив, как «О передаче воспитанников детских домов в крестьянские семьи», «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящимся в городах и рабочих поселках», «О пионерском движении». Тогда был моден плакат: «6.000.000 детей, не обслуженных школой — страшная угроза стране и революции. Помогите организовать труд беспризорников!». В нормативно-правовой сфере появляются такие документы, директивы «О мероприятиях по подготовке воспитанников детских домов к трудовой общепольной деятельности», «О плане борьбы с детской беспризорностью».

В результате, в 1926 г. для разгрузки, детских домов и обеспечения мест для приема новых беспризорных правительство решилось разместить свыше 20 тыс. ребят в семьи ремесленников, кустарей с предоставлением этим семьям соответствующих льгот, из которых 5 тыс. были отданы на патронаж. Предполагалось при этом, что штаты детских домов останутся неизменными за счет обеспечения приема новых воспитанников. Однако местные власти проводили линию на сокращение штатов воспитателей и преподавателей, а также и воспитанников. В результате такого подхода число детских домов и находившихся в них детей постоянно сокращалось. Однако система патронажа не дала ожидаемых результатов, поскольку получение льгот для семей, берущих ребенка на воспитание, было связано со многими бюрократическими формальностями и после 1926 г. крестьяне перестали брать себе детей из детских домов.

Процесс сокращения числа детских домов происходил при сохранении достаточно высокого уровня беспризорности. И хотя в 1927 г. на Пленуме ВЦИК отмечались успехи в борьбе с этим асоциальным явлением, на деле

ситуация в детских домах и других детских учреждениях оставалась крайне тяжелой. Основными проблемами были низкий уровень финансирования, и как следствие побеги воспитанников и текучесть педагогических кадров. Для того чтобы как-то выправить положение, проводились многочисленные эксперименты. Одни из них были довольно разумными, другие носили утопический характер. К числу первых можно отнести линию на превращение детских домов в общежития при общеобразовательных школах и школах профессионального обучения. Эта линия была оправдана тем, что в большинстве детских домов, не было учителей. К тому же при такой системе воспитанники детских домов свободно общались со своими сверстниками, и между ними не возникало взаимной замкнутости, что было важно в психологическом плане¹⁵⁹.

К числу непродуманных экспериментов можно отнести начавшуюся в 1928 г. массовую переброску детских домов из крупных городов в сельские населенные пункты и маленькие городки. Проходила эта переброска (несмотря на наличие общегосударственного плана) очень неорганизованно. В Центральной черноземной области были случаи, когда дети несколько недель жили без крова, ожидая, пока освободятся помещения для них. При переброске многие детские дома теряли своё и без того скудное имущество и, как правило, попадали в худшие жилищные условия. Формально всеми этими экспериментами продолжала руководить Деткомиссия. Фактически, к концу 1920-х гг. ее роль во все большей мере сводилась к распределению средств, получаемых из различных источников. Непосредственную работу вел Наркомат народного просвещения, который и сосредоточил в своих руках управление основными детскими учреждениями. Можно сказать, что Деткомиссия ВЦИК, сыгравшая большую роль в чрезвычайных обстоятельствах, в условиях мирного времени в принципе уже была не нужна. Тем не менее, она продолжала функционировать до 1937 г., пока не была распущена в связи с ликвидацией беспризорности, фактически в связи с арестом и уничтожением подавляющего большинства ее членов и сотрудников аппарата.

Воспитанию социальной активности детей и молодежи в начале 1920-х гг. способствовало развитие пионерского и комсомольского движения. Не смотря на идеологическую подоплеку данные общественные организации внесли огромный вклад в процесс социализации многих поколений советских школьников. Организация общих дел, праздников, приобщение пионеров и комсомольцев к активному участию в общественной жизни – все это способствовало формированию человека нового типа.

Особое влияние данные организации оказали на школу, ведь именно она стала базой для их основной деятельности. Фактически они стали основ-

¹⁵⁹ Рожков А. Ю. Борьба с беспризорностью в первое десятилетие советской власти [Текст] / А.Ю. Рожков // Вопросы истории. – 2000. – №1. – С.135.

ными проводниками идей создания системы школьного самоуправления, привлекая к общественно-полезной деятельности учителей и родителей, что содействовало более тесной связи школы с жизнью и различными общественными организациями. Весомый вклад внесли комсомольцы и пионеры и в дело борьбы с неграмотностью и беспризорностью.

В целом развитие пионерской работы в 1920-е гг. можно разделить на несколько периодов. Так, в 1923-1924 гг. была введена «система этапов». Суть ее заключалась в том, что год разбивался на шесть периодов, в основе которых лежали революционные праздники, определявшие содержание политико-просветительской, трудовой, экскурсионной и другой работы пионерских отрядов. В 1926-1928 гг. пионерские организации перешли на работу по методу «конкретных заданий», предусматривающему сельскохозяйственную и производственную тематику, работу с неорганизованными детьми, школьную деятельность, организацию досуга и т.д. А в конце 20-х гг. XX в. была разработана и введена в практику пионерской деятельности программа «К работе по-новому», содержание которой определялось такими направлениями, как пропаганда пятилетки, помощь в индустриализации и коллективизации страны, борьба за новый быт и трудовую школу, экономическая защита детей и т.д.¹⁶⁰

Огромную роль в решении проблем социализации детей и подростков в России рассматриваемого периода сыграли талантливые педагоги, которые не только разрабатывали, но и внедряли методы работы с беспризорными несовершеннолетними. В 1920-30-е гг. начинает активно пропагандироваться опыт воспитательной системы А. С. Макаренко, выдающегося советского педагога, организовавшего трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей, получившую впоследствии имя А. М. Горького. Центральная идея педагога заключалась в воспитании подрастающего поколения в коллективе и через коллектив. Члены коллектива объединяются не только общей целью и общим трудом, но и организацией этого труда, которую осуществляют определенные органы управления (совет коллектива, ответственные дежурные, общее собрание). Связующим звеном между общим коллективом детского учебно-воспитательного учреждения и каждым воспитанником являлся так называемый первичный коллектив, организуемый специально в педагогических целях (класс, отряд, бригада). «В хорошо организованном коллективе воспитывается «прекрасный человек, с яркой личностью».

К методике организации детского коллектива А. С. Макаренко предъявлял такие требования, как: вовлечение в актив всех воспитанников, обучение подчиняться и приказывать товарищу, деловое содружество стар-

¹⁶⁰ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.

ших и младших, закрепление положительных традиций. Опыт нравственного поведения воспитанники могли приобрести в процессе правильно организованной деятельности, особенно трудовой, так как она способствовала выработке нравственного отношения к другим людям.

По мнению А.С. Макаренко, для воспитания детей характерны единство действий педагогов и воспитанников, соединение высокой требовательности с уважением к ним, что проявляется в повседневном внимательном отношении к детям. Педагоги должны ежедневно воспитывать у детей социально-значимые качества, опираться на положительное в каждом воспитаннике, доверять им.

А. С. Макаренко разработал метод «прямого и параллельного воздействия» на воспитанников, который заключается в сочетании индивидуального и коллективного педагогического воздействия при ведущей роли в этом сочетании воздействия через коллектив. Прямое воздействие – это непосредственное влияние педагога на каждого воспитанника. Параллельно выступает в качестве воспитателя коллектив. Его влияние проявляется в повседневном общении учащихся между собой, в отношении коллектива к каждому из своих членов. Общественные организации учащихся, совет отряда являются организаторами различных общественно полезных начинаний. Они отмечают и поощряют инициативу и достижения своих членов, а также деятельно реагируют на отрицательные поступки с их стороны. При параллельном воздействии на учащихся педагогическая позиция воспитателя внешне остается на втором плане. В качестве активного деятеля выступал коллектив. Главное преимущество такой методики заключалось в том, что коллектив становился «субъектом воспитания», то есть действовал в роли воспитателя. Большое влияние оказывал также личный пример воспитателя.

Нельзя не отметить еще один принцип, которым пользовался А. С. Макаренко – принцип «сожженной биографии». Данный принцип заключался в полном игнорировании прошлого беспризорных детей, правонарушителей. На основании личных дел и наблюдений заведующий колонией делал необходимые записи, которые оставались недостижимыми, как для самих колонистов, так и для сотрудников¹⁶¹.

Особое значение для включения бывших беспризорных в общественную жизнь имел сводный пионерский отряд (СПО), который участвовал в развитии коллектива, в формировании личности каждого воспитанника. Члены сводного пионерского отряда проводили спартакиады, конкурсы, ежемесячные дни рождения, праздники, занятия кружков, ходили с детьми в походы и т.д. СПО давал детям образцы коллективистических отношений. Все это способствовало общему развитию воспитанников, формированию познава-

¹⁶¹ Макаренко А. С. Педагогижимают плечами [Текст] : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : 1957. – Т. 2.

тельных интересов и уверенности в себе, творческому самовыражению и высокой нравственной атмосфере коллектива.

Вопросами ресоциализации девиантных (в том числе и делинквентных подростков) в рассматриваемый период занимался также ученый, педагог В. Н. Сорока-Росинский. Он возглавлял школу для трудновоспитуемых им. Ф. М. Достоевского в Петрограде (ШКИД). Основную часть воспитанников составляли беспризорники и сироты, в центре педагогической системы была личность ребенка.

Свою педагогику Сорока-Росинский назвал «суворовской». Он посвоему обратился к суворовским «быстроте, глазомеру, натиску», ответив на вопрос: «Чем занять детей?» в условиях, когда при школе имелись полуразрушенные мастерские, самообслуживание только налаживалось, а сельскохозяйственных угодий вообще не было. Перед ребятами была поставлена жесткая цель – «натиск» на «учебу с энтузиазмом». И они поняли, что, осуществив эту цель, получив образование, они смогут стать теми, кем захотят сами. На активное овладение знаниями влияло также самоуправление и другое открытие-девиз: «Всякое знание превращать в деяние». Таким образом, приобретенные знания использовались на практике. Вначале была создана библиотека, стали практиковаться чтения вслух, затем они переросли в инсценировки, которые стали одним из основных приемов обучения детей.

На игровом начале проходили в «ШКИД» так называемые учеты – красочно оформленные традиционные демонстрации достижений школы и ее отдельных учеников. Один такой хорошо продуманный, талантливо исполненный отчет помог «ШКИД» найти шефа в лице торгового порта города. Так же, как у А. С. Макаренко, школьная жизнь строилась на самоуправлении. Результаты деятельности В. Н. Сороки-Росинского и созданного им педагогического коллектива ШКИД были поразительны. Воспитанники школы действительно сумели добиться поставленной перед ними цели.

В. Н. Сорока-Росинский придавал огромное значение индивидуальности в педагогическом процессе, указывая на отрицательное влияние на ребенка постоянного пребывания в коллективе. Все это утомляет, принижает творческую способность каждого отдельного ребенка. Для разгрузки он создал в детском доме специальные, Фактически Сорока-Росинский на практике осуществлял сформулированные им же принципы новой педагогики коллектива, в основу которой он ставил не принуждение, а самостоятельность, самоуправление, самоактивность. Эти принципы стали основными в воспитательной работе детских домов в 1920-30-е гг., изменили кардинально ее содержание, формы, методы, средства: акцент ставился на самостоятельность детей¹⁶².

Еще одной актуальной проблемой социально-педагогической прак-

¹⁶² Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения [Текст] / В. Н. Сорока-Росинский ; сост. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991 – 240 с.

тики 1920-х гг. была проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В данном аспекте социальная педагогика развивалась совместно со специальной. В 20-е гг. XX века в нашей стране были приняты государственные нормативно-правовые акты, регламентирующие создание сети специальных образовательных учреждений. II Всероссийский съезд по социально-правовой охране несовершеннолетних (СПОН), состоявшийся в 1924 году, ознаменовал начало нового этапа в развитии школы для этой категории детей в СССР. На данном съезде были определены научные основы обучения, воспитания и реабилитации детей с дефектами здоровья. Как указывалось в документах съезда, «на место биологической компенсации должно быть поставлена социальная компенсация».

В 1926 году вышло Постановление Совнаркома РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков», предопределившее создание единой системы специальных (коррекционных) учебно-воспитательных учреждений с особыми планами и программами по общеобразовательным предметам и профессионально-трудовому обучению. Основопологающими принципами данной системы являлись всеобщность, общедоступность, бесплатность, обязательность начального и неполного среднего образования. В этом же постановлении были определены цели и задачи школы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Фактически. Они совпадают с принципами, целями и задачами воспитания здоровых детей. Так, на пример, в постановлении указывается, что цель образовательных учреждений для слепых – «путем образования, трудового и общественно-политического воспитания подготовить ребенка к самостоятельной трудовой жизни». Достижение поставленной цели обеспечивается рядом конкретных задач: «интеллектуальное развитие слепых школьников путем усвоения однозначной с массовой школьной учебной программы; политехническое и трудовое воспитание, подготовка к самостоятельному труду...».

Это подтверждалось и в более поздних документах. Постановлением от 9 августа 1927 года «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков» Совнарком предлагает Наркомпросу развить сеть учреждений «для всех категорий дефективных детей». В данном постановлении говорится о необходимости создания новых школ с числом учащихся по 90 в каждой и об увеличении количества учащихся в существующих школах.

Конечно, в силу различных обстоятельств организация процесса социальной реабилитации данной категории детей в специализированных учреждениях имела ряд существенных недостатков: отсутствие единых научно обоснованных реабилитационных программ, средств реабилитации; квалифицированных педагогов; контроля со стороны государства за деятельностью этих учреждений и др. Однако в 20-е гг. XX в. в стране были созданы Всероссийское общества слепых (ВОС), Всероссийское общества глухих (ВОГ). Позже эти общества были преобразованы во Всесоюзные. Их региональные отделения оказывали специализированным школам содействие в реализации

мероприятий по двум направлениям социальной реабилитации учащихся: культурно-бытовой реабилитации (обеспечение школ техническими средствами реабилитации, пополнение школьных библиотек литературой, изданной шрифтом Л. Брайля, «говорящими книгами», организация и проведение спортивных соревнований, досуговых мероприятий и др.); социально-трудовой реабилитации (трудоустройство выпускников школ). Так что, несмотря на многочисленные недостатки в организации и проведении реабилитационного процесса, в этот период в специализированных учреждениях был накоплен опыт реализации мероприятий, направленных на максимально возможную социализацию воспитанников: подготовку к трудовой деятельности, формирование у них навыков самообслуживания.

Чрезвычайно активно развивалось и такое направление педагогики как физическое воспитание детей и молодежи. Отчасти это было связано с идеологической политикой государства, необходимостью формирования нового человека, борца за дело рабочего класса – сильного, выносливого, физически развитого. В рассматриваемый период практически во всех школах страны в качестве обязательного предмета вводится физическое воспитание, практикуются различные соревнования, спортивно-показательные выступления, в сельской местности развиваются краеведение и туризм. Были введены значки БГТО («Будь готов к труду и обороне») и ГТО («Готов к труду и обороне»). Носить такой значок было честью, как для юношей, так и для девушек. Здоровый образ жизни стал своеобразной «модой». Так что массовый характер физической подготовки детей и молодежи, безусловно, имел положительные последствия.

Таким образом, в связи с проблемами, стоявшими в первые послереволюционные годы перед государством в целом и воспитательно-образовательной системой в частности, отечественная социально-педагогическая теория и практика развивались по следующим направлениям:

- установление педагогически целесообразных связей с семьей, общественными и другими организациями;
- участие школы в политической жизни;
- взаимодействие школы с экономикой региона;
- подъем духовной культуры социальной среды;
- участие в ликвидации неграмотности населения;
- подъем физической культуры школьников;
- борьба с беспризорностью и трудновоспитуемостью;
- воспитание и образование одаренных детей, а также детей с ограниченными возможностями в развитии.

Контрольные вопросы

1. Какие средства для ликвидации безграмотности использовались советской властью в 20-е гг. XX вв.?

2. Охарактеризуйте основные компоненты системы борьбы с детскими и подростковыми девиациями в советской России в 20-е гг. XX вв.
3. Дайте сравнительную характеристику воспитательных систем А. С. Макаренко и В. Н. Сороки-Росинского.
4. Проанализируйте вклад пионерской и комсомольской организаций в процесс социализации детей и молодежи в 20-е гг. XX вв.
5. Как осуществлялась помощь в социализации детям с ограниченными возможностями здоровья в 20-е гг. XX вв.?

Литература

1. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
2. Богуславский М. Дети улицы [Текст] / М. Богуславский. – М., Л., 1927.
3. Залкинд А. Б. О так называемых трудных детях [Текст] / А.Б. Залкинд // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 29-37.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 425.
5. Крупская Н. К. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР // Педагогические сочинения в десяти томах [Текст] / Н.К. Крупская. – Т.2. – М., 1958.
6. Луначарский А. В. О народном образовании [Текст] / А.В. Луначарский. – М., 1958.
7. Лушников А. М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994.
8. Макаренко А. С. Педагогижимают плечами [Текст] : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : 1957.
9. Маро М. И. (Левитина). Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы [Текст] / М.И. Маро. – М., 1925.
10. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения [Текст] / В. Н. Сорока-Росинский ; сост. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991 – 240 с.

3.3. Специфика социального воспитания в Советском Союзе в 30 – начале 50-х гг. XX в.

В 1930 г. в Советском союзе произошли чрезвычайно важные изменения в политической, социально-экономической и духовной сферах. Связано это было в первую очередь с формированием тоталитарного режима, предполагающего всеобъемлющий, тотальный контроль государства и партии за всеми сферами жизни общества. Безусловно, это не могло не сказаться и на воспитательно-образовательной системе.

Постановления ЦК ВКП (б) 1930-х гг., касающиеся системы образования и воспитания, содействовали становлению так называемой сталинской школы и педагогики. Как уже отмечалось, закончился период поисков и экспериментов в педагогической науке. Объявлены буржуазными лженауками социальная педагогика и педология, а ведущие теоретики в этих областях подвергаются репрессиям.

В 1929 г. был смещен с поста наркома просвещения А. В. Луначарский. Позже были уволены, а потом и репрессированы его единомышленники по вопросам единой трудовой школы по обвинению в «левацком прожектерстве», в борьбе за «отмирание школы». Постановления «О начальной и средней школе» (1931 г.) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.) по сути, означали наступление на сформировавшиеся в предыдущий период в школе демократические порядки, лишали учителей права на творчество. В школе утверждается единоначалие (в 1934 г. должность «заведующего» была заменена на «директора»). На смену самоуправлению пришло «укрепление дисциплины». Появились вначале групповоды-учителя, а после – классные руководители. В их обязанности, помимо поддержания дисциплины, входил контроль за успеваемостью и всеобучем. Позже в этот процесс включились пионерия и комсомол, которые, кроме того, стали проводниками новой идеологической позиции партии и государства – теории классовой борьбы. За нарушение режимных порядков вводится новая мера наказания – исключение из школы без права поступления сроком от одного до трех лет¹⁶³.

Но, при этом в школе еще сохранился потенциал, накопленный в предыдущий период. Развивалась система досуговой деятельности, разнообразные кружки, внешкольные формы работы. Оставалась довольно высокой активность пионеров и комсомольцев, которые повышали политическую грамотность, овладевали техническими и военными знаниями и умениями, занимались физической культурой и спортом (в это время по-прежнему были чрезвычайно популярны значки «БГТО», «ГТО», «Ворошиловский стрелок» и т.д.).

В этот период было не мало сделано для развития системы народного образования. В частности, с 1930-31 гг. введено всеобщее обязательное начальное четырехлетнее образование. Изменилась сеть школ, возросло число учащихся в них ребят. Получило дальнейшее развитие среднее специальное образование. Улучшилась подготовка педагогических кадров, благодаря дальнейшему расширению сети педагогических вузов. Результаты самоот-

¹⁶³ Лушников А. М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994. – С. 185-186.

верженного труда учителей особенно проявились в годы Великой Отечественной войны¹⁶⁴.

Накануне Великой Отечественной войны в стране начинается тимуровское движение. Импульсом к его возникновению послужила повесть Аркадия Гайдара «Тимур и его команда», напечатанная в сентябре 1940 г. во всесоюзной детской газете «Пионерская правда». Немногом позже на экраны вышел одноименный фильм режиссера А. Разумного. Так что для ребят всей страны Тимур с его сподвижники стали настоящим примером для подражания.

Детей, имеющих трудности в социализации относят к группе «дефективных». Причем, детей и подростков, отличающихся девиантным поведением, называют «морально дефективными», а детей с ограниченными возможностями здоровья «физически дефективными».

В 1931 г. Коллегией Наркомпроса был издан приказ № 181 «О введении всеобщего обязательного начального обучения физически дефективных, умственно отсталых и страдающих недостатками речи детей и подростков». На основании этого приказа педагогическая работа с данной категорией детей строилась на общих принципах и методах массовой школы, но работа эта должна была иметь глубокое своеобразие в части специфической техники и методики обучения. Кроме того, ряд практических мероприятий, указанных в приказе, должен был помочь претворить в жизнь всеобщее обучение детей с ограниченными возможностями здоровья. Основным типом образовательных учреждений для них в этот период являлись школы-интернаты с пятилетним сроком обучения. Поэтому было предложено в срочном порядке направить приказ и инструктивное письмо для внесения вопроса о всеобщем обучении этих детей в план работы на местах. Предлагалось развернуть сеть специальных школ. После введения в действие этого приказа произошли значительные сдвиги в сторону открытия новых школ для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Положительным следствием данного процесса стало создание централизованной системы учреждений для подобной категории детей, научный подход к их реабилитации. А отрицательным – отсутствие индивидуального подхода к детям, с одной стороны и изоляция их от общества, создание искусственной стены между социумом и детьми с ОВЗ, с другой.

В 1930-е гг. происходит изменение характера борьбы с беспризорностью, к этому опять же приводит установление в стране тоталитарного режима. На высшем уровне отмечается увеличение доли «семейных» детей и подростков, криминально ориентированных и нуждающихся в «специальном» воспитании. Все это приводит к тому, что в практике борьбы с беспризорностью все чаще используются репрессивные методы: расширяется сеть «пере-

¹⁶⁴ Там же. С. – 187-188.

воспитывающих» учреждений для «морально дефективных детей», куда дети попадают путем насильственного сбора их с улиц.

С начала 1930-х гг. меняется отношение государства к деятельности Общества «Друг детей». В первую очередь, это коснулось его организационной структуры. Как уже указывалось, общество не имело своего общесоюзного или общероссийского руководящего аппарата, то есть действовало в рамках децентрализованной системы. Власти решили исправить этот «недостаток» и создать строго централизованную систему, которой, естественно, легче было управлять. С этой целью в 1931 г. был созван I-й всероссийский съезд общества, на котором были избраны его руководящие органы, подведены итоги и определены новые задачи: борьба с беспризорностью и безнадзорностью; содействие в организации дошкольных учреждений, проведение всеобщего начального и развитие семилетнего образования, внешкольной культурно-массовой и оздоровительной работы среди детей и подростков. Одновременно обществу была придана четкая идеологическая направленность. Она присутствовала и раньше, но теперь были жестко определены ее рамки. В указаниях ЦК ВКП (б) подчеркивалось: «Во всех учреждениях общества должны проводить коммунистическое воспитание и влияние. Проводить его надо везде – в яслях, детских садах и лагерях, площадках, школах, детских домах. Игрушки, рисунки, книжки у нас должны быть пропитаны классовым коммунистическим духом. В связи с этим резко критиковались кинофильмы, книги и журналы, посвященные приключениям. В целом ставилась задача превратить ОДД в еще один «приводной ремень» партии к массам. Не случайно из 29 пунктов резолюции съезда ОДД РСФСР только в четырех затрагивались проблемы воспитания детей, а остальные были посвящены общественно-политическим и идеологическим задачам социалистического строительства, включая пункт о том, что все члены ячеек ОДД на селе обязаны вступать в колхозы, а также о решительной борьбе членов общества с кулаками и их пособниками.

В соответствии с такими руководящими указаниями ОДД активно проводило политику партии в массах. В передовых статьях журнала ОДД «Друг детей» с начала 1930-х годов постоянно проводилась мысль о том, что общество обязано мобилизовывать своих членов на борьбу с «кулаками, вредителями», противниками коммунистического образа жизни, способствовать укреплению колхозов и совхозов. Тогда же общество было передано под «опеку» ВЛКСМ, который должен был направлять его деятельность в идейном плане. В соответствии с этим главным в деятельности ОДД стало идейное воспитание своих членов, особенно в плане антирелигиозной пропаганды и разоблачения «врагов народа»¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Егошина В. Н., Елфимова Н. В. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России [Текст] / В.Н. Егошина, Н.В. Елфимова. – М., 1993.

В 1931 г. Правительство объявило о ликвидированной, в основном, уличной детской беспризорности. На основании положения «О комиссиях для несовершеннолетних» были созданы Комонесы – прообразы будущих Комиссий по делам несовершеннолетних. В 1932 – 33 гг. началось широкое наступление на преступность, в том числе и несовершеннолетнюю. Следствием этого стали переполненные тюрьмы и лагеря, а среди заключенных – бывшие беспризорники.

Вследствие происшедших в середине 1930-х гг. изменений в политической жизни и последующей за этим унификации всей деятельности в сфере социального обеспечения детей даже такое «попкорное» общество, как ОДД, стало ненужным. В этой связи общество было ликвидировано под тем предлогом, что в стране не существует больше беспризорности (1935 г.). Это было не вполне верно, но использовался формальный повод к устранению общественных организаций, тем более что комсомол и профсоюзы вполне могли выполнить их функции в условиях сложившегося государственного строя.

Подобное отношение к беспризорным сохранялось в советской России и в конце 1930-х – начале 1940-х гг., когда главным источником сиротства становились дети репрессированных. Однако Великая Отечественная война заставила правительство вновь отказаться от монополии на социальную помощь. В эти кризисные годы государство вынуждено было сосредоточить все силы в первую очередь на решении военных задач. Между тем, беспризорность снова стала одной из наиболее острых социальных проблем в стране. Теперь, ее основной причиной являлась потеря детьми родителей. Вследствие этого, с началом Великой Отечественной войны отношение к беспризорным изменилось. Они стали восприниматься как жертвы войны, а, следовательно, нормативно-правовая база решения их проблем изменилась. Согласно специальным положениям начиная с 1942 г., стали создаваться различные организации. Так, адресные столы при отделах народного образования собирали сведения о местонахождении беспризорных детей. Специальные комиссии райисполкомов занимались устройством детей-сирот. В июле 1945 г. было издано распоряжение по Наркомату просвещения РСФСР о помощи демобилизованным воинам и репатриантам в возвращении им детей, находившихся в детских домах или на воспитании в приемных семьях¹⁶⁶.

В годы Великой Отечественной войны ни на один день не прекращали работу школы, техникумы и высшие учебные заведения. За школьной партой и в лабораториях молодежь настойчиво овладевала знаниями. Основную нагрузку по просвещению взяли на себя тыловые регионы, куда эвакуировались не только промышленные предприятия, но и учреждения культуры и образования. Только в Свердловской области работало 12 ВУЗов и 73 техни-

¹⁶⁶ Огаркова А. П. Интегративная основа педагогического управления развитием самостоятельности личности обучающегося в образовательном процессе [Текст] / А.П. Огаркова. – Магнитогорск, 1998.

кума, в которых обучалось 49 тыс. человек, насчитывалось 2469 средних и начальных школ с 409 тыс. учащимися.

В сложной социально-экономической обстановке дети оставались одним из объектов заботы государства и, в первую очередь, общества. По усмотрению исполкомов Советов депутатов трудящихся в зависимости от ресурсов устанавливались порядок и нормы продажи в городах продовольственных товаров. Так, при остром дефиците продуктов, молоко в городах направлялось преимущественно для обеспечения детей, детских и лечебных учреждений и т.д. Однако у государства в годы войны подчас было недостаточно средств для реализации полноценной помощи детям и молодежи. Поэтому решение данной проблемы вновь стало задачей общества. Возрождается благотворительность (хотя само это слово остается под фактическим запретом). При этом, что интересно дети и молодежь становятся как объектами, так и активными субъектами данной деятельности. Так, для помощи школам в стране развернулось широкое общественное движение по сбору учебников, тетрадей, письменных принадлежностей, учебного оборудования, книг и т.д. Для детских домов (в особенности эвакуированных в тыловые регионы) общественность собирала продукты питания, теплые вещи, предметы быта, активисты рубили дрова, помогали по хозяйству.

Еще больше активизировалась деятельность пионерской и комсомольской организаций школ, средних специальных и высших учебных заведений. Одной из их задач была борьба за отличную успеваемость, не смотря на то, что из-за нехватки учителей (многие еще в первые годы войны ушли на фронт) занятия проходили в три смены. Комсомольцы заботились о бытовом устройстве детей и молодежи, стараясь всемерно облегчить ряд временных трудностей, неизбежно вызванных войной.

Молодых производственников нужно было обеспечить жильем, организовать питание. Комсомольцы помогали устраивать общежития, при которых создавались столовые, душевые, прачечные, сушилки, разбивались спортивные площадки. Жилые помещения приобретали уютный вид: окрашенные рамы, побеленные стены, матрацы и подушки из соломы, занавески на окнах, раздельное проживание мальчиков и девочек, гигиенические комнаты для последних. В столовых появлялась алюминиевая посуда: ложки, вместо консервных банок – тарелки и кружки, были организованы банно-прачечные дни. В результате сокращалось количество инфекционных заболеваний.

Комсомольские организации много внимания уделяли производственно-техническому росту молодежи, следили за тем, чтобы молодые рабочие использовались по назначению. Только во второй половине 1942 года в школах, на курсах и индивидуально было обучено свыше 13 тыс. молодых рабочих, которые получили соответствующие разряды и приобрели специальности слесарей, токарей, фрезеровщиков, электросварщиков, помощников машинистов и др.

«Всё для фронта, всё для победы!» – таков был девиз молодёжи, оставшейся в тылу. Окончив ремесленные училища и школы фабрично-заводского обучения, подростки и молодежь приходили на заводы и фабрики. Один патриотический почин следовал за другим. Комсомольцы Урала выдвинули боевой лозунг: «Самим не спать и другим не давать!» они добивались своевременного изготовления заказов, быстрой доставки оборудования и материалов на строительство домен.

Сельские комсомольские организации в годы войны обеспечивали фронт продовольствием, а промышленность – сырьем. Молодёжь понимала, что успешное проведение сельскохозяйственных работ равноценно выигрышу крупного сражения на поле боя. По этому была объявлена «жестокая война потерям урожая». На комбайны и жатки устанавливали зерноуловители. Десятки тысяч пионеров и школьников выходили на поля собирать картофельные обрезки, колосья, взвешивая колоски килограммами, а картошку тоннами. По инициативе активистов создавались комсомольско-молодёжные транспортные бригады и красные обозы по вывозке хлеба и овощей.

Рабочая и сельская молодежь активно участвовала в сборе средств в фонд обороны страны. Вносили средства из личного заработка, организовывали субботники по сбору лома чёрных и цветных металлов, очистке заводских территорий, разгрузке железнодорожных составов. На средства молодежи строились танковые колонны.

Война требовала, чтобы молодёжь была физически сильной и выносливой. Поэтому комсомольцы заботились о военной и физической подготовке молодёжи. Регулярно проводились спортивные соревнования, массовые лыжные кроссы, эстафеты, походы, тактические игры и учения. Оборудовали стадионы, спортивные площадки. За годы войны было подготовлено несколько десятков тысяч лыжников, стрелков, парашотистов, гранатомётчиков, связистов, медицинских сестёр¹⁶⁷.

Активную деятельность в годы войны вели тимуровцы, помогая семьям фронтовиков, погибших воинов и партизан, инвалидам войны, пожилым и больным людям, детям-сиротам.

Часто дети наряду со взрослыми сражались на фронте, в партизанских отрядах, в подполье. Так, четверем пионерам-партизанам (Зине Портновой, Лене Голикову, Марату Казею, Вале Котику) посмертно было присвоено звание Героя Советского Союза. За ратные и трудовые подвиги в годы Великой Отечественной войны орденами и медалями было награждено 36 тыс. пионеров и школьников.

Таким образом, дети, подростки, молодежь в годы Великой Отечественной войны превратились из объектов социально-педагогической деятельности, в активных ее участников, организаторов и вдохновителей.

¹⁶⁷ Благотворительность на Урале: на ниве духовности и просвещения / Под общ. ред. М.А. Галагузовой [Текст]. – Екатеринбург: «СВ-96», 2009.

Методы борьбы с беспризорностью в годы Великой Отечественной войны были довольно разнообразны. Наиболее распространенные из них: передача детей-сирот на воспитание в приемную семью (опека или попечительство, патронат, усыновление), распределение в детские учреждения (детские дома, Суворовские и Нахимовские училища), устройство в ремесленные училища или на работу. Суворовские училища являлись закрытыми мужскими средними учебными заведениями, предназначенными для обучения и воспитания. Целью данного вида учреждения являлось, получение выпускниками законченного среднего общего образования, военных знаний, необходимых для дальнейшего обучения в военных училищах. Большое внимание уделялось также физической подготовке.

Низшим профессионально-техническим учебным заведением являлось ремесленное училище. Целью данного учреждения была подготовка квалифицированных рабочих для разных отраслей промышленности, сельского хозяйства. Обучение в ремесленных училищах было рассчитано на двухлетний срок. В нем могли обучаться юноши и девушки в возрасте 14-15 лет, окончившие семилетнюю школу. Обучение и содержание учащихся производилось за счет государства.

Оценивать материально-бытовые условия детских учреждений, как военных, так и послевоенных лет нельзя однозначно. Следует помнить, что нужда и разруха были повсеместными. В Свердловской области только 22 детских дома из 195 находились в приспособленных помещениях. Остальные располагались в школьных зданиях и даже в крестьянских избах. Отсутствовали уборные, бани, прачечные, комнаты для занятий, изоляторы для больных. Дети спали по 3-4 человека на одной кровати, а то и на полу. Но для многих детей, переживших голод, прошедших оккупацию, концлагеря, скитания по вокзалам, детский дом был настоящим спасением. В целом материальное положение детучреждений несколько улучшилось лишь к середине 1950-х гг.

Устройство детей старше 3-х лет, как отмечалось выше, возлагалось на специальные комиссии, организованные при местных органах власти. Они широко привлекали к своей работе представителей профсоюзных и комсомольских организаций, шефских предприятий, учреждений народного образования. Комиссии могли назначать опекуна из родственников ребенка или близких друзей родителей, направить малыша в детский дом.

Значительную роль в борьбе с подростковыми деструктивными девиациями в годы ВОВ играли органы внутренних дел. При отделениях милиции были созданы специальные детские комнаты. Сюда обычно приводили безнадзорных, беспризорных детей, задержанных на улице, приносили подкидышей до 3-х лет, откуда их направляли в дома ребенка. Дети от 3-х лет и старше, не имевшие родителей, переводились в детские приемники-распределители. В детских домах находились дети с 3-х до 14 лет. По достижении ими 14-летнего возраста они направлялись в ремесленные и железнодорожные училища.

Еще одной разновидностью девиаций в подростковой среде, активизировавшейся в военные годы, стали правонарушения. Важными мерами по организации борьбы с детскими и подростковыми правонарушителями явилось постановление СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 г. и «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством» от 15 июня 1943 г. В соответствии с постановлением от 15 июня 1943 г. на НКВД СССР были возложены обязанности по открытию детских колоний для содержания в них несовершеннолетних преступников (в возрасте от 11 до 16 лет). Уже к концу 1943 г. общее число подростков в этих колониях достигало 50 тысяч¹⁶⁸.

Учитывая тот факт, что среди детей-сирот заметную долю составляли младенцы, государство начинает принимать меры по оказанию помощи матерям-одиночкам. Так, в 1944 г. появился указ Президиума Верховного совета СССР «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям». Однако последствия этого документа оказались довольно противоречивыми. Разрешение принимать детей, рожденных вне брака, на государственное обеспечение привело к росту числа отказных ребятишек и переполнению домов ребенка. Поэтому приоритет в законодательстве и в социальной практике усыновлению детей-сирот. И это при том, что идеологически провозглашался приоритет государственного воспитания над семейным. Пожалуй, это первое негласное признание того, что идеологи ошибались, обосновывая «детскую политику» советского государства. В 1945 г. в РСФСР в приемных семьях находилось 335,8 тысяч осиротевших детей, а в детских домах – 356,9 тысяч. В 1953 г. соотношение составляло 287,6 тысяч и 257,3 тысяч соответственно. Вероятно, традиция воспитания приемных детей в семье, существовавшая в дореволюционной России, не умерла с внедрением государственной системы помощи сиротам. Но главной причиной здесь следует считать все же материальный фактор. Ведь устройство детей в семью обходилось государству гораздо дешевле, чем содержание их в детском доме¹⁶⁹.

В 1940-е гг. более половины сирот были определены на воспитание в приемные семьи. Это и определило появление новой формы устройства детей-сирот и детей без попечения родителей. Приемная семья – это такая форма устройства детей-сирот, которая возникает на основании договора между органами опеки и попечительства и приемными родителями о передаче ребенка (детей) на воспитание на срок, установленный договором. В приемную семью ребенка могут взять отдельные граждане или супруги. Но предпочтение отдается тем, которые имеют опыт в воспитании детей. Такая форма уст-

¹⁶⁸ Кривоносов А. Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью [Текст] / А.Н. Кривоносов // Государство и право. – 2003. – № 7. – С. 98.

¹⁶⁹ Пантюхина Е. А. Социально-педагогическая защита детей-сирот в России [Текст] / Е. А. Пантюхина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 93-99.

ройства заменяла ребенку пребывание в детском доме или приюте на домашнее воспитание. Срок помещения ребенка в приемную семью определялся договором, и мог быть различным. В приемных семьях могли воспитываться от одного до восьми детей. Приемному родителю также выплачивалась заработная плата и засчитывался трудовой стаж.

Наиболее приоритетной формой устройства беспризорного несовершеннолетнего, для которого возврат в родную семью действительно невозможен, являлось усыновление (удочерение). Усыновители, добровольно принимающие на себя всю полноту обязанностей, возложенных законом на родителей, приравнивались к ним во всех отношениях и наделялись теми же правами. Кроме того, существовала огромная потребность во временном размещении детей, следовательно, необходимыми являлись и другие формы семейного воспитания. Опекун, или попечительство являлись формой устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях их содержания, воспитания и образования, а также для защиты их прав и интересов. В свою очередь, опека устанавливалась над детьми, не достигшими возраста 14 лет; попечительство – над детьми в возрасте от 14 до 18 лет¹⁷⁰.

Патронатная семья также осуществляла временную опеку над детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, по договору между соответствующими государственными органами и лицом, принимающим патронируемого ребенка, с целью дальнейшего оформления его усыновления (удочерения) или опеки над ним. Патронатная форма жизнеустройства и воспитания ребенка являлась промежуточной и адаптационной. За указанный срок семья была обязана принять решение об оформлении усыновления (удочерения).

Не менее сложной оставалась проблема беспризорности и после войны. Однако данные 1945 г. свидетельствуют о том, что среди детей, поступивших в дома ребенка и в детские дома, доля тех, чьи родители погибли на фронте, составляла всего около 20%. В числе других причин беспризорности были голод 1946 г., тяжелые материальные условия жизни большинства населения, высокий процент рождения внебрачных детей. Общая численность детей, оставшихся без присмотра родителей после войны, достигла беспрецедентного уровня – примерно 3 млн. человек. Формы работы с ними оставались прежними.

Послевоенные сироты сильно отличались от детей, воспитывавшихся в семье. Среди воспитанников детских домов были и бывшие сыновья полков, прошедшие войну и имевшие правительственные награды, и мелкие воры, попрошайки, за плечами которых – опыт беспризорной жизни, голода и болезней. Большинство из них отставали в учебе от своих сверстников из

¹⁷⁰ Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учебное пособие / Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

массовых школ. Очевидно, что данная категория детей нуждалась в особом подходе. Однако данный аспект практически не учитывался в подготовке педагогических кадров. Воспитателей детских домов готовили только педагогические училища, высшего образования они обычно не имели. Не существовало и какой-либо особой системы реабилитационного воспитания этих детей.

В содержании воспитательной работы в детских домах преобладали трудовая деятельность и подготовка детей к самостоятельной жизни. В первые послевоенные годы воспитанники детских учреждений должны были сами себя обслуживать на бытовом уровне (стирали, мыли полы и посуду, работали на приусадебных участках и т.д.). С 12 лет – работали в мастерских, проходили производственную практику на промышленных предприятиях, что фактически являлось подготовкой для поступления в ремесленные, железнодорожные училища, школы ФЗО. С 1952 г. детские дома получили право устраивать своих воспитанников на работу. И хотя ребята чаще всего не имели возможности сами выбирать профессию, но учитывая, что многие из них из-за военного лихолетья вообще не умели читать и писать, данные меры были обоснованы.

С 1946 г. при детских домах предусматривалась организация попечительских советов из представителей местных советов, партийных, профсоюзных и шефской организации. В них обычно входили известные в стране люди, а также жены политических деятелей и крупных ученых, а деятельность сводилась к приобретению оборудования и организации отдыха воспитанников). Вопросы устройства и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, находились в ведении местных советов, а также министерства просвещения (детские дома), здравоохранения (дома ребенка и детские дома больничного типа для инвалидов), трудовых резервов (ремесленные училища), внутренних дел (детские комнаты, приемники-распределители, колонии).

Роль общественных организаций после войны в социальной защите детей-сирот и борьбе с детской беспризорностью сводилась к помощи государственным органам. Этой работой занимались профсоюзы и комсомол, которые организовывали шефство над детскими домами, собирали вещи и средства для их воспитанников.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны государство, ориентированное на защиту территориальной целостности от внешних посягательств, было вынуждено допустить смещение акцентов в реабилитации беспризорных несовершеннолетних с государственного на семейное попечение. Если в 1917-1930 гг. предпочтение отдавалось массовому открытию государственных учреждений для беспризорных несовершеннолетних (детские дома, трудовые колонии и др.), то в 1940-е гг. наиболее приемлемыми являлись такие формы, как: усыновление, опека, попечительство, приемная и патронатная семьи. При этом репрессивная система борьбы с подростковой делинквентностью не только не исчезла, но и расширилась. Основными уч-

реждениями для детей и подростков, совершивших правонарушения, являлись колонии. Положение их воспитанников было еще более тяжелым, чем в детских домах. Ситуация изменилась только после принятия в 1950 г. постановления Совета Министров СССР «О мерах по улучшению содержания детских колоний МВД СССР», согласно которому у малолетних правонарушителей, появилась возможность действительно «исправиться» – закончив обучение на «отлично», продолжить образование и даже при этом получить полное государственное обеспечение.

После войны внимание общества было сосредоточено также на осуществлении всеобщего обязательного семилетнего образования. Для этого необходимо было строить новые школы и восстанавливать старые, изыскивать средства для обеспечения их учебниками, мебелью, письменными принадлежностями и т.д. Настоящей проблемой стало посещение ребятами школы, вызванное материальными трудностями, необходимостью трудиться, невозможностью добраться до школы (в сельской местности). Страна снова могла оказаться в ситуации острой необходимости ликвидации безграмотности. Решающую роль в решении этой проблемы сыграли местные Советы, органы народного образования, предприятия, общественные организации, которые фактически взяли шефство над школами. Они занимались учетом детей, подлежащих обучению, обеспечением нуждающихся одеждой и обувью, созданием интернатов при школах, подвозом детей, живущих далеко, укомплектованием школ педагогическими кадрами¹⁷¹.

Несмотря на окончание войны, перед страной стояли серьезные задачи, связанные с решением социально-экономических проблем. В восстановлении народного хозяйства принимали активное участие и пионерские и комсомольские организации. Так, с 1945 г. по инициативе пионеров в стране развернулось патриотическое движение «Украсим Родину садами!». В нем приняли участие миллионы пионеров и комсомольцев, за два года ими было посажено около 30 млн. плодовых и декоративных растений. Не менее важное значение с одной стороны, для восстановления страны, а с другой – для социализации детей и молодежи, имели массовые походы и путешествия по родному краю. Кроме разведки полезных ископаемых, сбора дикорастущих растений, дети приводили в порядок могилы советских воинов, записывали рассказы участников войны¹⁷².

В 40-е годы, происходило дальнейшее развитие педагогической науки. В октябре 1943 г. правительство приняло решение о создании Академии педагогических наук (АПН) РСФСР. Ее первым президентом стал нарком про-

¹⁷¹ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 192.

¹⁷² Там же. – С. 193.

свещения Российской Федерации академик В. П. Потемкин. На Академию возлагались задачи консолидации деятельности всех научно-педагогических сил страны, подготовка научно-педагогических кадров для вузов и НИИ по педагогике и психологии, разработка учебных пособий для школ и педагогических вузов. Одним из важных направлений деятельности АПН было изучение опыта лучших учителей страны. В том же 1943 г. среди внештатных сотрудников АПН было 270 учителей, а работа велась на базе 26 опытных школ¹⁷³.

В первые послевоенные годы педагогические исследования проводились преимущественно в области уточнения понятийного аппарата педагогики и образования, проблемы «всестороннего развития», истории педагогики, нравственного воспитания и т.д. Среди наиболее известных педагогов были Н. К. Гончаров, П. Н. Груздев, Ф. Ф. Королев, И. Т. Огородников, П. Н. Шимбаев, Н. А. Петров, Н. И. Болдырев и др.

Таким образом, несмотря на сложность и противоречивость рассматриваемого периода в 30-е – начало 50-х гг. XX в. был накоплен колоссальный опыт в области социально-педагогической теории и практики, ставший основой для развития системы отечественного воспитания и образования в последующие годы. Созданная в рассматриваемый период система социального воспитания выполнила основные функции, такие как ликвидация беспризорности и безнадзорности; формирование системы ресоциализации малолетних правонарушителей и реабилитации детей с ограниченными возможностями; всеобщее семилетнее образование; воспитание у подрастающего поколения социальной активности и патриотизма.

Контрольные вопросы

1. Выделите противоречия развития отечественной системы воспитания и образования в период 1930-40-х гг.
2. Проследите эволюцию форм и методов борьбы с девиациями в период 1930-40-х гг.
3. Какой вклад внесли дети, молодежь и педагоги в дело победы в Великой Отечественной войне?
4. Какие изменения в отечественной системе воспитания и образования произошли к началу 50-х гг. XX в.?

Литература

¹⁷³ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С.454.

1. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 425.
3. Лушников А. М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994.
4. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учебное пособие / Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
5. . О плане борьбы с детской беспризорностью [Текст] // Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании (1917-1947). – М., Л., 1947.
6. Циткилов П. Я. История социальной работы: Учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / П. Я. Циткилов. – Ростов н/Д, 2006. – 448 с.

3.4. Кризис и реформы в советской системе общественного воспитания в 50–80-е гг. XX в.

Система общественного воспитания в России в 1950 – 1980-х гг. претерпела серьезные изменения под воздействием политических, социально-экономических и культурных преобразований. Данный период в отечественной истории чрезвычайно сложен. Условно его можно разделить на 2 этапа. Первый этап – середина 1950-х – конец 1980-х гг., второй – конец 80-х гг. Первый этап, прежде всего, характеризуется окончанием тоталитаризма в СССР (с приходом к власти Н. С. Хрущева, а после Л. И. Брежнева, а затем Ю. В. Андропова и К. У. Черненко в стране устанавливается авторитарный режим, к власти приходят партийные функционеры). Несмотря на репрессивную направленность политики государства последних лет правления Сталина, у населения наблюдался определенный эмоциональный подъем, объяснявшийся окончанием войны и верой в скорое наступление «светлого будущего». Происходила некоторая демократизация общественной жизни. Стремление любыми средствами облегчить жизнь пострадавших в военные годы детей и подростков приводит к изменению отношения к детям вообще и политики детства со стороны государства в частности. Одной из основных це-

лей педагогики являлось создание такой воспитательно-образовательной среды, в которой социализация ребенка проходила бы максимально комфортно.

Рассматриваемый период с точки зрения внешней политики характеризовался «холодной войной» (противостоянием двух сверхдержав – СССР и США). Данное противостояние привело к соперничеству не только на политическом и экономическом уровнях, но и в сфере науки и техники, что, в свою очередь, не могло не отразиться на развитии системы образования в СССР.

В 1958 – 1959 гг. был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Реформирование системы образования было связано с кризисной ситуацией, выражавшейся в том, что школа, дававшая учащимся преимущественно теоретическую подготовку, перестала выполнять одну из основных социализирующих функций. Если в 1930-е годы страна, потерявшая «цвет» академической науки, нуждалась в подготовке новых специалистов, то в 1950-е восстановление экономики потребовало подготовку рабочих, инженеров. Поэтому большая часть молодежи, получившая образование в «школе учебы», настроенная на поступление в вузы, оказалась невостребованной, социально дезориентированной. В конце 1950-х гг. число поступающих в вузы превысило планы приема в них. Как следствие – в вузы был введен конкурсный прием. Само по себе это вело, с одной стороны к повышению качества высшего образования, а с другой к неготовности молодежи к труду в производственной сфере. Ее переориентация, жизненное самоопределение и трудоустройство стали серьезной социально-педагогической проблемой.

Принятию закона предшествовало широкое общественно-педагогическое движение. Уже в начале 1950-х гг., в условиях еще не реформированной школы, определились различные формы соединения учебы и производительного труда. Среди них лидирующее значение и массовое распространение получил региональный опыт сельских школ, ученических сельскохозяйственных бригад и учебно-опытных хозяйств. Фактически это означало включение школы в систему общественно ценного труда, что было непосредственно связано с потребностями большинства населения. С середины 1950-х гг. в школах было введено производственное обучение в сочетании с производственной практикой. К 1958 г. по такому учебному плану работали уже 25% школ страны. Это привело к качественным изменениям в образе жизни школы, содержании учебного процесса, ее социальном статусе, методах воспитания, мотивации учения¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Т.2. Отечественная история / Сост. А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина, Г.Н. Козлова, А.М. Кушнир; под общ. ред. А. М. Кушнина [Текст] – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2007. – С.382.

Согласно введенному закону в стране вместо семилетнего вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, а срок полного обучения в средней школе увеличивался до 11 лет. Кроме того, в школе было восстановлено совместное обучение мальчиков и девочек, введено производственное обучение и практика, появился новый предмет – обществознание. В большинстве школ обучение в 11 классе было посвящено профессиональной подготовке по одной из рабочих специальностей (как правило, учащиеся выбирали наиболее востребованные в экономике специальности). Усилилась профориентационная работа школы. Правда, она фактически сводилась к агитации выпускников на продолжение профессионального обучения по одной из дефицитных рабочих специальностей. Однако даже в таком варианте реформа способствовала усилению социализирующей направленности школы¹⁷⁵.

Повышению качества производственного обучения способствовало также введение нового типа образовательных учреждений – профессионально-технических училищ (ПТУ). В них были преобразованы школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища. Главным отличием ПТУ стало то, что параллельно с профессиональным обучением здесь давалась общеобразовательная подготовка. По содержанию она была близка к школьной, а по качеству – гораздо ниже. ПТУ выполняли и еще одну чрезвычайно важную социально-педагогическую функцию. В них могли поступать также и взрослые. Поэтому среднее образование здесь смогли получить многие из тех, чье детство совпало с периодом великой Отечественной войны и послевоенным восстановлением¹⁷⁶.

В целом, реформа 1958 – 1959 гг. имела противоречивые последствия. С одной стороны, она привела к укреплению школы, усилению ее связи с жизнью. При этом возрос ее мировой рейтинг. По международному стандарту уровня интеллектуализации молодежи СССР в начале 1960-х гг. занимал третье место в мире (после США и Канады). Это выразилось и в значительном повышении уровня развития науки и техники в СССР. В особенности это заметно на примере развития космонавтики. В 1957 г. СССР запустил первый искусственный спутник Земли. Это ознаменовало начало космической эры в истории человечества. А в 1961 г. многочисленные эксперименты по отправке в космос живого существа закончились полетом в космос гражданина советского союза Ю. А. Гагарина.

Окончательное преобразование семилетних школ в восьмилетние происходит к 1962-63 гг. Однако уже в 1966 г. было принято постановление о

¹⁷⁵ История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С.466.

¹⁷⁶ Там же. – С.467.

возврате к 10-летнему сроку обучения в общеобразовательной школе, так как в 11-летнем образовании особых преимуществ обнаружено не было. 10 ноября 1966 г. было принято постановление «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы». В постановлении были определены меры по укреплению материально-технической базы школы, по рационализации школьной сети, охватывающей охват средним образованием школьников старших возрастов. Изменилось и содержание образования: в учебные дисциплины стали вводиться новые научные знания, а также знания о применении достижений науки в производстве. Систематические курсы основ наук вводились с 5 класса, а с 7 – факультативы по основам наук. В старших классах некоторых школ было введено дифференцированное обучение: углубленное изучение физики, математики, химии, биологии, гуманитарных дисциплин.

В некоторых хорошо оборудованных сельских школах, тесно связанных с совхозами, учащиеся старших классов изучали дисциплины, необходимые в будущей производственной деятельности (автодело, трактор, комбайн и другие машины). Кроме того, было усилено внимание к воспитывающей функции школы, что выразилось в частности в появлении в общеобразовательных учреждениях педагогов-организаторов внеклассной и внешкольной работы.

В связи с этим был принят новый Устав средней общеобразовательной школы. Теперь выпускники восьмилетних школ имели выбор в продолжении образования: в общеобразовательных полных средних школах (9-10 классы); в средних специальных учебных заведениях – техникумах (304 года обучения); в средних профессионально-технических училищах – ПТУ (3-4 года), а также в школах рабочей и сельской молодежи (9-11 классы). Все эти учебные заведения давали полное среднее образование и аттестат зрелости. Таким образом, к концу 1970-х гг. закончился переход к всеобщему среднему образованию. При этом обнаружились и отрицательные проявления – рост числа полных и 10-летних средних школ превосходил кадровые и экономические возможности государства, вследствие чего произошло снижение качества образования.

Переход к всеобщему среднему образованию сопровождался новой социально-педагогической тенденцией – развитием школ и групп продленного дня. С целью упорядочения их работы Министерством просвещения было издано типовое Положение и опубликовано инструктивно-методическое письмо «О работе школ и групп продленного дня». Это способствовало профилактике детской и подростковой безнадзорности, созданию благоприятных условий для организации досуга детей, оказанию помощи семье (особенно это было актуально для семей рабочих, занятых на производстве). Режим работы групп продленного дня разрабатывался с учетом потребностей населения, графиков работы предприятий, учреждений и организаций. Положительный опыт работы групп продленного дня сложился как в городах (Моск-

ва, Ленинград), так и в сельской местности (Тульская, Ленинградская, Костромская области, Мордовская АССР)¹⁷⁷.

Практика лучших школ указывала на большие резервы в социальном воспитании детей. Во многих регионах страны школы продленного дня преобразовывались в центры социально-воспитательной работы с детьми, выступали инициаторами взаимодействия с внешкольными культурно-просветительскими и спортивными учреждениями. На реализацию социализирующей функции системы образования так же работало и нравственное воспитание детей и подростков, которое осуществлялось посредством организации взаимодействия школы общественными организациями, как детскими и молодежными (пионерией и комсомолом), так и взрослыми (родительскими комитетами, профсоюзам, объединениями творческой интеллигенции). К воспитанию активно привлекалась общественность.

Одной из основных форм внесударственной помощи детским учреждениям начиная с 1950-х и до середины 1980-х гг. становится шефство. Идеология шефства связана с общественной деятельностью по оказанию систематической помощи кому-либо в производственном, культурном, политическом и других отношениях; содействию в каком-либо деле. Иначе говоря, государство в данный период использует методы и средства благотворительности в форме коллективного шефства¹⁷⁸.

Основное отличие шефства от благотворительности заключается в санкционированности со стороны государства и жестком контроле с его стороны. Суть его в закреплении за предприятием детских учреждений, нуждающихся, прежде всего, в материальной и воспитательной поддержке. Подобные субъект-объектные отношения устанавливались между производственным коллективом с одной стороны и школой, дошкольным учреждением, детским домом – с другой. Формы и содержание шефской помощи также регулировались государственным заказом. Наиболее актуальными являлись различные воспитательные мероприятия (встречи с передовиками производства, походы, экскурсии на производство и т.д.), что отчасти связано с нехваткой мужского воспитания в школьной среде.

Такое сотрудничество позволяло организовать общественно-полезную деятельность подростков, тем самым включая их в посильное решение народно-хозяйственных задач страны. Данная деятельность реализовывалась в работе пионерских и школьных цехов, фабрик, ателье самообслу-

¹⁷⁷ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.212.

¹⁷⁸ Штинова Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ ред. М.А. Галагузовой [Текст] – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – С. 35

живания, бюро пионерских услуг; шефстве над улицами и дворами в районе школы и дома. Развитию социальной активности подростков способствовало их участие в работе профильных отрядов «Юные друзья Советской армии», «Юные друзья милиции», «Юные друзья пограничников», коммунарском движении»¹⁷⁹.

Экономическая стабилизация в стране позволила государству обратить особое внимание на создание сети детских внешкольных учреждений. В октябре 1957 г. Совет Министров СССР принял постановление «О мерах по улучшению работы среди детей вне школы и предупреждение детской безнадзорности. Следствием данного постановления стало то, что начиная со второй половины 1950-х гг., в стране начинают строиться музыкальные и художественные школы и студии, детские железные дороги, речные и морские пароходства. Развиваются не только комплексные внешкольные учреждения, такие, как дворцы и дома пионеров, детские дома культуры, детские парки и т.д., но и специализированные (станции юных техников, туристов и натуралистов, детские библиотеки, детские театры и кинотеатры, стадионы и спортивные школы и т.п.)¹⁸⁰.

Появляются новые формы приобщения детей к науке: научные общества, малые академии наук, клубы по интересам, научные объединения учащихся при дворцах и домах пионеров. Приобщение детей и подростков к труду осуществлялось посредством различных трудовых объединений школьников, лагерей труда и отдыха, строительных отрядов, школьных лесничеств, бригад юных техников, животноводов, овощеводов, полеводов и т.д. Все это в совокупности с обязательным всеобщим образованием позволило создать действенную систему профилактики деструктивных девиаций в подростковой среде.

В итоге в 1950-е гг. – начале 60-х гг. впервые в истории советского народного образования была создана высокоразвитая инфраструктура внешкольных учреждений. Только в Москве к 1957 г. уже имелось 16 детских парков и 4 городка при парках культуры и отдыха взрослых, действовало 50 спортивных и 34 музыкальные школы, 150 городских пионерских лагерей, а также клуб юных автомобилистов, станция юных натуралистов, экскурсионно-туристическая станция, 3 детских театра, 5 детских кинотеатров, 89 детских библиотек, стадион юных пионеров – и всё это уже через 12 лет после войны.

¹⁷⁹ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.215.

¹⁸⁰ Басов Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – С.230.

В 1960-е гг. на внешкольное воспитание огромное влияние оказывала научно-техническая революция. Поэтому в данный период в стране широкое распространение получили технические клубы и кружки, в содержание работы которых входили радиоэлектроника, автоматика, телемеханика и, разумеется, космонавтика. В 1970 – 80-е гг. система внешкольных учреждений стала развиваться еще быстрее. Была создана сеть специализированных внешкольных детских учреждений с учетом дифференциации интересов воспитанников, развивавшая их творческие способности в отдельных общественных областях. Интенсивно развивались кружки и секции технического творчества, физкультурно-спортивные, туристско-краеведческие, эстетического направления; открывались профильные клубы, научные общества учащихся.

Данная система развивалась в стране и в последующие годы, не смотря на возникавшие экономические трудности. Лозунги «Дети – наше будущее», «Все лучшее – детям» носили не только пропагандистский, но и программно-рекомендательный характер.

Директивы по пятилетнему плану развития СССР на 1951 – 1955 гг. предусматривали повысить государственные расходы по социальному страхованию и затратам государства на просвещение, здравоохранение, пособия многодетным и одиноким матерям. Чрезвычайно важным направлением социально-педагогической практики рассматриваемого периода являлось также развитие сети дошкольных учреждений. Совместно с семьей дошкольные учреждения обеспечивали охрану детей, их подготовку к обучению в школе, создавали условия для активного участия женщин в трудовой и общественной деятельности.

В 1960 – 80-е гг. в стране появился новый тип дошкольного учреждения – ясли-сады. Их основной задачей стало всестороннее развитие и воспитание ребенка от рождения до поступления в школу. Постепенно ясли-сады стали основным видом дошкольных учреждений в стране. Не менее активно развивалась система дошкольного воспитания в сельской местности, что способствовало не только физическому, интеллектуальному, духовно-нравственному развитию дошкольников, но и сохранению кадров в сельской местности, развитию сельскохозяйственного производства.

Особым направлением в развитии общественного дошкольного воспитания стало создание системы специализированных дошкольных учреждений для детей с недостатками умственного и физического развития. Именно в этот период появились детские учреждения для детей с нарушением слуха, речи, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата¹⁸¹.

¹⁸¹ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.212.

Во второй половине 1950-х – 80- гг. в рамках действовавшей системы социального обеспечения было много сделано по защите прав женщин и детей. С 1966 г. малообеспеченные семьи получили право на бесплатное питание и получение лекарств для детей до 1 года. С 1970 г. стало выплачиваться единовременное пособие при рождении ребенка, а с 1974 г. – пособие малообеспеченным семьям. Правительственным постановлением 1981 г. для работающих матерей вводился дополнительный отпуск, который предоставлялся в удобное для них время. Кроме того, увеличивался размер пособий одиноким матерям. Таким образом в данный период сложилась довольно упорядоченная система экономической поддержки семей, включавшая комплекс льгот и пособий (по беременности, родам и материнству, ежемесячные семейные и социальные пособия и др.)¹⁸².

В рассматриваемый период довольно активно развивалась система учреждений для детей-сирот. Продолжается начавшееся еще в период ВОВ строительство детских домов. В 1950-м г. их было 6543, где воспитывалось 635, 9 тыс. детей и подростков. Улучшилось их материальное обеспечение (санитарно-бытовые условия, питание), следствием чего стало снижение заболеваемости.

Государство давало гарантию полного обеспечения воспитания в детских домах сирот, потерявших родителей в годы войны. С 1955 г. воспитанники детских домов, окончившие семилетнюю школу и поступившие в средние специальные учебные заведения, зачислялись на государственное обеспечение до конца учебы. И хотя далеко не все ребята могли воспользоваться данной льготой (уровень образования воспитанников детских домов продолжал оставаться чрезвычайно низким), данная мера была прогрессивной и свидетельствовала о стремлении государства действительно решить проблемы детей-сирот. При этом в детских домах сохраняются определенные кадровые трудности. В связи с низкой заработной платой здесь по-прежнему работали низкоквалифицированные сотрудники.

В 1950-е гг. не только в теоретическом, но и в практическом аспекте отечественные педагоги стали обращать внимание на позитивные девиации детей и подростков. Так, в этот период в стране начали создаваться специализированные детские дома для талантливых детей-сирот, куда отбирали наиболее одаренных ребят. Параллельно они обучались в музыкальных, художественных и других школах и училищах творческой или спортивной направленности. В подобных детских домах они жили и воспитывались до окончания училищ.

В 1956 г. для детей-сирот стали создаваться школы-интернаты. В течение 1959 – 1965 гг. по решению правительства существовавшие детские

¹⁸² Циткилов П. Я. История социальной работы: Учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / П.Я. Циткилов. – Ростов н.Д.: Феникс, 2006 – с.365.

дома были преобразованы в школы-интернаты¹⁸³. Однако данный подход не всегда имел положительные последствия для социализации подростков, так как интернатная система характеризуется закрытостью оторванностью от общественной жизни. Система воспитания и образования в данных учреждениях не учитывала индивидуальные потребности детей-сирот, не могла компенсировать им семью. Более того, из воспитательной системы исчезла трудовая составляющая. Находясь на полном государственном обеспечении, ребята не только перестали работать в мастерских, но и обслуживать себя. В итоге, выходя из детского дома, они фактически не были подготовлены к жизни. Несформированность ролевого набора, необходимого для нормальной социализации воспитанников детских домов, стала серьезной социально-педагогической проблемой этого периода. Все это привело к концу 1980-х гг. кризису данной системы и острой необходимости в реформировании.

На рубеже 1950 – 1960-х гг. власти существенно смягчили превентивную и пенитенциарную практику в отношении несовершеннолетних правонарушителей. В соответствии с изменениями, внесенными тогда в законодательство, уголовная ответственность наступала не с 12 лет, а с 16 (по отдельным тяжелым преступлениям – с 14 лет). Были восстановлены сеть пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних, а также комиссии по делам несовершеннолетних, осуществлявшие профилактические меры и действия по социальной защите детей и коррекции такого вида девиаций, как делинквентность.

Эта линия продолжалась и в 1960-е годы. Так, в середине 1960-х гг., после реорганизации детских воспитательных колоний Министерства внутренних дел (1964 г.), появляются специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в особых условиях воспитания, т.е. для подростков, совершивших общественноопасные деяния или преступления, но освобожденных от уголовной ответственности по возрасту. Эти учреждения находились в ведении министерства образования РФ, к ним были отнесены также специальные школы и специальные ПТУ. Основная задача спецшкол заключалась в исправлении и социальной реабилитации девиантных детей и подростков. Воспитывающий характер педагогического режима предполагал развитие социально-полезных интересов и склонностей личности. Процессу перевоспитания должны были также способствовать активно действующие органы ученического самоуправления. Для несовершеннолетних правонарушителей 14 – 18 лет предназначались профессионально-технические училища. Вышесказанное свидетельствует об изменении харак-

¹⁸³ Басов Н. Ф. История социальной работы: практикум [Текст] / Н.Ф. Басов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – С.229.

тера практической деятельности государства и общества по решению проблемы деструктивных подростковых девиаций¹⁸⁴.

Состояние педагогической науки во второй половине 1950-х – 80- гг. было сложным. В институтах Академии педагогических наук РСФСР велись различные исследования, издавалась литература по истории и теории педагогики. Среди педагогов было немало крупных ученых. Однако сказывались последствия 1930 – 40-х гг. По сути, отечественная педагогика разделила судьбу других общественных наук. Но все же ее развитие продолжалось, что было связано в первую очередь с деятельностью педагогов-новаторов, представлявших неофициальную педагогику. Их творческие судьбы были сложны, исследования и результаты оспаривались, эксперименты запрещались. Однако число педагогов-новаторов росло, что приводило к постепенному принятию их официальной педагогикой, признанию общественностью¹⁸⁵.

Так, широкое распространение приобрели исследования в области развивающего и воспитывающего обучения. Идея совершенствования обучения как средства воспитания и развития ребенка теперь активно изучалась на примере обучения в начальной школе. Среди педагогов-новаторов, работавших этой области, можно назвать Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Л. В. Занков начал свою педагогическую деятельность еще в годы Гражданской войны воспитателем и заведующим детской сельскохозяйственной колонией. В 1957 г. по его инициативе в Москве была создана экспериментальная лаборатория по проблемам дидактики. Здесь была предложена и апробирована оригинальная и эффективная система обучения на высоком уровне трудности и прохождения учебного материала быстрым темпом (что имело не только дидактическое, но и социально-педагогическое значение).

В 1950 – 80-е гг. XX в. были проведены целенаправленные исследования в области нравственного воспитания дошкольников. Их возглавляли видные ученые, специалисты в области дошкольной педагогики. Каждая разрабатываемая тема имела несколько направлений. Так, например, проблема воспитания гуманных чувств и отношений изучалась по таким направлениям: воспитание отношения к взрослым, к сверстникам, к животным и растениям; изучались отдельные компоненты гуманных взаимоотношений: сопереживание, сочувствие, отзывчивость (Л. А. Пеньевская, А. М. Виноградова); отдельно исследовались средства воспитания гуманных чувств и отношений: художественная литература (А. М. Виноградова, Л. П. Стрелкова), изобрази-

¹⁸⁴ Дорохова Т. С., Тоистева О. С. Девиантное поведение подростков в истории отечественной педагогики [Текст] : монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; под ред. М. А. Галагузовой – Екатеринбург, 2009.

¹⁸⁵ Лушников А. М. Исотрия педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994. – С.199.

тельное искусство (Л. В. Компанцева), роль разных видов деятельности, таких, как игра (Р. И. Жуковская, Л. Лидак), труд (В. Г. Нечаева, Р. С. Буре), художественная деятельность (Г. Н. Пантелеев). Воспитание коллективизма включало в себя воспитание в деятельности, формирование дружеских отношений (Т. А. Маркова, А. В. Булатова), ответственности (К. А. Климова), взаимопомощи (Л. А. Пенъевская, С. А. Козлова, М. Мирзаабдуллаева), с помощью художественных произведений (Л. А. Таллер). Патриотическому и интернациональному воспитанию детей дошкольного возраста также уделялось значительное внимание (Р. И. Жуковская, Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова, М. И. Богомолова, Ф. С. Левин-Щирин, Э. К. Суслова). Трудолюбие и отношение детей к труду изучалось по таким направлениям: содержание труда, овладение трудом как деятельностью (В. Г. Нечаева, Я. З. Неверович, И. Лаунер), виды и формы организации труда (З. Н. Борисова, Г. Н. Година, Р. С. Буре, А. Д. Шатова), воспитание в труде нравственных качеств личности (Д. В. Сергеева, Г. Н. Година)¹⁸⁶.

В 1970-е гг. в педагогической науке на первое место выдвинулись вопросы патриотического и интернационального воспитания, формирования социалистического гуманизма. Методические основы воспитательного процесса разрабатывались такими учеными. Как Н. И. Болдырев, В. Е. Гмурман, Н. К. Гончаров, Л. Ю. Гордин, Т. Е. Конникова, В. М. Коротов, Э. И. Монозон.

Большую роль в разработке новаторских подходов к духовно-нравственному воспитанию коллектива, педагогики сотрудничества сыграл В. А. Сухомлинский. Сухомлинский создал целостную педагогическую систему, в основе которой лежало взаимодействие, взаимоотношения личности и общества, процессы вхождения ребенка в социальную жизнь. Воспитанник, в понимании Сухомлинского, – это активный, самостоятельный индивид, который живет полноценной и интересной жизнью.

Воспитание у В. А. Сухомлинского состоит из трех основных взаимодействующих субъектов: личности ребенка, семьи, школы. Иначе говоря, Василий Александрович представлял воспитание как процесс взаимного духовного обогащения, взаимного духовного развития учителя и ученика. Согласно его точке зрения, ребенок и взрослый должны быть единомышленниками, иначе процесс воспитания утратит свою силу и станет бесполезным. «Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупице познавать

¹⁸⁶ Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; Под ред. С. А. Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 9.

свою ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями» – писал педагог. Воспитание по Сухомлинскому должно быть направлено, прежде всего, на подготовку человека к служению Родине, обществу, людям. Отношение человека к человеку, к общественной жизни, раскрывается посредством труда на благо других людей. Воспитание должно носить гуманистический характер и этот характер определяется тем, что человек должен трудиться на пользу своей страны.

Но чтобы воспитание было успешным необходимо знать особенности интеллектуального развития ребенка, знать интересы, увлечения, способности, задатки ребенка, то есть необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка. В свою очередь, чтобы хорошо знать ребенка необходимо знать семью ребенка, его ближайшее окружение. Как истинный социальный педагог Василий Александрович активно работал семьей ребенка, читал лекции для родителей, учил родителей вникать в проблемы и помогать собственным детям.

Но все же особая роль в воспитании отводилась Сухомлинским учителю. Учитель, по Сухомлинскому, это «человековед», который не только видит и чувствует, как ребенок познает зло и добро, но и защищает ранимое детское сердце от зла. Основной целью учителя является формирование познающего человека, творческой, мыслящей личности. В процессе обучения происходит вхождение ребенка в общество.

Все элементы педагогической концепции Сухомлинского взаимосвязаны и невозможны друг без друга. Так как каждый из этих компонентов направлен на одну самую главную цель: воспитание ребенка как полноценного члена своего общества, который в дальнейшем сам сможет передавать свой опыт будущим поколениям. В своей педагогической системе он успешно реализовывал главную цель социального воспитания: формирование гармоничной, разносторонне развитой личности.

В 1970-е гг. серьезные научные поиски в разработке современной концепции детского коллектива велись в лаборатории воспитательных проблем школьного коллектива АПН СССР под руководством Л. И. Новиковой. Здесь была разработана педагогическая концепция детского коллектива, характеризующая его как сложную социально-педагогическую систему. Позже эта идея была развита и усовершенствована благодаря трудам Х. Й. Лийметса, А. В. Мудрика и др.

Интересный опыт активного включения детей в жизнь, в систему взаимодействия с окружающей средой был наработан в Свердловской области, благодаря исследованиям В. Д. Семенова. Основой разноразмерной модели самоуправления в детском коллективе стали социально-педагогические комплексы (СПК). Центами интеграции воспитательных сил в СПК были школа, базовое предприятие, учреждение культуры, внешкольное учреждение.

В 1980-е гг. исследования были направлены на выявление роли не только социальной. Но и предметной среды в развитии воспитательных

функций коллектива. Тогда появилось такое понятие как «среда коллектива», создание которой и стало важнейшей задачей школы и общественности¹⁸⁷.

Таким образом, социально-педагогическая теория и практика в 1950–1980-е гг. развивались чрезвычайно активно. При этом, не смотря на некоторую противоречивость, был накоплен колоссальный опыт работы с различными категориями детей и подростков в дошкольных учреждениях, школах, учреждениях начального, среднего и высшего образования. Кроме того была создана и успешно развивалась система внешкольного воспитания. Гуманистический подход становится основой системы перевоспитания детей и подростков девиантного поведения. Особое внимание обращается на развитие одаренных детей, а также на дальнейшее развитие реабилитационной практики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. В целом в рассматриваемый период развитие социально-педагогической теории и практики движется в сторону укрепления связи образования с жизнью.

Однако глубокие социальные потрясения, происшедшие в нашем обществе в конце 1980-х гг., кризисное состояние экономики, культуры, образования привели к ухудшению условий жизни и воспитания детей и подростков. Результатом этого стало увеличение числа подростковых девиаций в различных проявлениях: преступность, безнадзорность, пьянство, проституция; рост числа детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии, и т.д.

Ситуация обострялась отсутствием разработанных в теории и апробированных на практике форм и методов работы с несвойственными для советской России отклонениями, такими, как самоубийства, наркомания, токсикомания. Суицидальное поведение в России начала XX в. не получило такого распространения, как в ряде европейских стран. К 1980-м гг. ситуация существенно изменилась: СССР по частоте самоубийств превзошел некоторые из европейских стран (30 на 100 тыс. населения). Среди них большинство составляли подростки. Прослеживалась связь суицидального поведения с другими формами социальных отклонений, например с пьянством.

Если в предыдущие периоды в качестве основной девиации выступало пьянство, то в рассматриваемый период значительно активизируется проблема наркозависимости. Исследователи отмечают, что основной возраст первого знакомства с наркотиками в России рассматриваемого периода – 11–14 лет (41 %) и 15 – 17 лет (51%). В отдельных случаях возраст потребления наркотиков совпадает со временем начала учебы в школе. К подростковому возрасту свыше 10 % школьников уже знакомы с действием наркотиков. К сожалению, государство не сразу обратило должного внимания на данную

¹⁸⁷ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.218.

проблему, что не привело к своевременному поиску эффективных путей ее решения.

В условиях реформирования общества изменяется и социальная политика государства. В 1990 г. Верховным Советом СССР была ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка, которая вступила в силу для Российской Федерации как правопреемника СССР с 15 сентября 1990 г. В статье 7 новой Конституции России записано, что в Российской Федерации «обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии и иные гарантии социальной защиты». Приняты многочисленные нормативные акты: Закон об образовании, Указ Президента о социальной поддержке многодетных семей, Постановление правительства о неотложных мерах по социальной защите сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и др. В соответствии с решением Коллегии государственного комитета СССР по высшему образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов» в нашей стране появляется новая профессия – профессия «социальный педагог», что ознаменовало собой начало нового периода в истории социальной педагогики.

Контрольные вопросы

1. Какие ключевые изменения происходят в отечественной системе воспитания и образования в период 50-х – 80 гг. XX в.?
2. Охарактеризуйте формы и методы внешкольной работы в период 50-х – 80 гг. XX в. Выделите социально-педагогическую составляющую данной деятельности.
3. Проанализируйте новые подходы к борьбе с беспризорностью и другими девиациями в период 50-х – 80 гг. XX в.?
4. Проследите основные направления развития социально-педагогической теории в период 50-х – 80 гг. XX в.
5. Выделите предпосылки выделения в начале 90-х гг. XX в. новой специальности «социальный педагог».

Литература

1. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007.
2. Басов Н. Ф. История социальной работы: Практикум / Н.Ф. Басов [Текст] – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. – 338 с.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. акад. А. И. Пискунова [Текст] – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – С. 425.
4. Лушников А. М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.М. Лушников [Текст] – Екатеринбург: Урал. гос. пед ун-т, 1994.
5. Циткилов П. Я. История социальной работы: Учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / П. Я. Циткилов. – Ростов н/Д, 2006. – 448 с.
6. Штинова Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ ред. М.А. Галагузовой [Текст] -- М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

Биографии

Крупская Надежда Константиновна

(1869 – 1939 гг.), педагог, государственный и общественный деятель



Педагогической деятельностью стала заниматься после окончания гимназии, в 1891 – 1896 гг. – учительница вечерне-воскресной школы для взрослых. Свою первую книгу «Женщина-работница» (1901) написала в ссылке, которую отбывала с Лениным. В ней и последующих работах до 1917 г. критиковала политику царизма в области образования, анализировала состояние школы, осуждала авторитарное воспитание, подавляющее личность учеников и доводящее гимназистов до самоубийств.

На педагогические взгляды Крупской сильнейшее влияние оказал марксизм в его большевистской интерпретации, многие годы жизни и работы с Лениным. Очевидно, ее трагедия заключалась в необходимости постоянно соотносить свои профессиональные убеждения с обязательным подчинением партии, ее идеологии и дисциплине.

В эмиграции К. обратилась к истории зарубежной школы. В интересной в целом книге «народное образование и демократия» (1915 – 1917 гг.) раскрывала идеи Маркса и Энгельса о политехнизме, выступала за демократизацию школьного образования, одной из главных задач которой видела превращение «школы учебы в школу труда», рассматривала деятельность отдельных крупных педагогов прошлого. После 1917 года К. выступает прежде всего как организатор народного образования, а уже затем как педагог-теоретик. Работает на ответственных должностях в Наркомпросе, с 1929 года после смещения Луначарского – заместитель наркома. Активно участвовала в борьбе с неграмотностью, в становлении в первые годы советской власти демократической школы с ее выборностью, гласностью. Руководила созданием новых учебных планов, комплексных программ, содействовала творческому подъему в педагогике в 20-е г. Была одним из организаторов пионерского движения. Возможно, это лучшие годы в педагогической деятельности К., хотя и тогда ей, одно время руководившей политическим просвещением, приходилось приводить в жизнь жесткие партийные решения по вопросам социальной политики и идеологии в образовании.

С конца 20-х гг. в образовании, школе, педагогике, как и в стране в целом, начинаются крутые перемены, отношение к которым у Крупской неоднозначно. Она участвует в педагогических дискуссиях, похожих на полемику непримиримых врагов, о будущем школы, но в своих выступлениях и

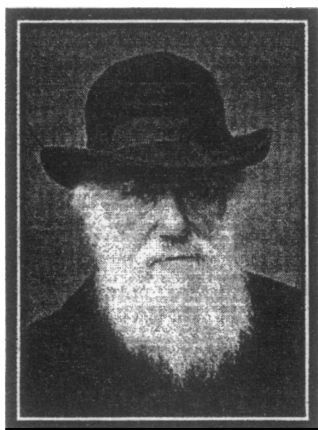
полемике сдержана. Не выступает в открытой печати, но пишет много писем в ЦК партии, возражая против проходящих антидемократических изменений в школе, отказа от идеи «школы труда», превращение ее в худший вариант дореволюционной гимназии. На партконференции в Баумановском районе Москвы ей укажут, что она «отстала от времени». Крупская тяжело переживала трагические события 30-х гг., репрессии среди старых партийцев, педагогов, своих сотрудников. Написала много писем в их защиту, большинство которых осталось без внимания. Продолжала много работать. В январе 1939 г., за год до смерти написала 20 статей, ответила на 200 писем, провела 12 заседаний и т.д. Ее называли душой Наркомпроса.

После смерти Крупской возвели в ранг первого советского педагога-классика. Вряд ли ее педагогические труды соответствуют такой оценке. Они больше связаны с организаторской деятельностью Крупской, но, несомненно, отражают ее озабоченность положением дел в народном просвещении, школе. В своих работах Крупская обращалась к широкому кругу педагогических проблем, одновременно раскрывала и их социальный характер: цель и содержание коммунистического воспитания, трудовое воспитание и обучение школьников, вопросы коллективизма, методика преподавания отдельных предметов, семейное воспитание и положение женщины-матери и работницы, теория и практика пионерского движения, подготовка учительских кадров.

Педагог и сегодня найдет в трудах Крупской интересные мысли и рекомендации. Вместе с тем они и поучительны, поскольку передают атмосферу 20 – 30-х гг., сложившуюся в стране, в педагогической науке и образовании.

Иорданский Николай Николаевич

(1863 – 1941), педагог, педолог



Деятель народного образования, доктор педагогических наук (1938), профессор (1922). Создатель первой в России общедоступной детской библиотеки (1905, Нижний Новгород), детских столовых при начальных школах, групп продленного дня для детей городской бедноты. Участник земского движения, один из организаторов Всероссийского съезда учителей (1913 – 1914) и руководителей Всероссийского учительского союза, заместитель председателя Комитета по народному образованию при Министерстве просвещения Временного правительства (1917). После октября 1917 года находился на

руководящей работе (в том числе в 1921 – 1922 гг. возглавлял Главное управление социального воспитания и политехнического образования Народного комиссариата просвещения РСФСР), вел преподавательскую и научную работу. Является автором трудов по вопросам организации отечественной школы (школоведению), школьному самоуправлению.

Н. Н. Иорданский окончил Казанскую духовную академию (1887). Свою педагогическую деятельность он начал в средних школах Нижнего Новгорода, одновременно работал в губернском обществе начального образования, был одним из организаторов и преподавателей женской воскресной школы. Он стал создателем первой в России общедоступной детской библиотеки (1905, Нижний Новгород), детских столовых при начальных школах, групп подленного дня для детей городской бедноты.

Как политически неблагонадежный, Иорданский был выслан в прибалтийский край (1911). Работая инспектором народных училищ, он оказывал содействие латышским школам с преподаванием на родном языке. В 1914 – 1917 годах Иорданский занимался разработкой вопросов народного образования в Московском земстве и выступил как один из организаторов Всероссийского съезда учителей (1913—1914). Он преподавал в университете им. А. Л. Шанявского, на Высших педагогических курсах (1915); был одним из руководителей Всероссийского учительского союза. В сентябре—ноябре 1917 года Иорданский занимал должность заместителя председателя Комитета по народному образованию при Министерстве просвещения Временного правительства.

После Октябрьской революции Иорданский возглавлял образовательный отдел Совета всероссийских кооперативных съездов (1918 – 1919). В 1921 – 1922 годах он руководил Главсоцвосом Наркомпроса РСФСР, в 1920 – 1931 годах преподавал педагогику в Сергиевском педагогическом техникуме (в 1920 – 1924 гг. – руководитель техникума), а также в Центральном институте организаторов народного просвещения (в Москве), на Высших научно-педагогических курсах при 2-м МГУ. С 1926 года он вел научную работу в педагогических научно-исследовательских учреждениях Москвы.

Основные труды Иорданского посвящены всесторонней разработке вопросов организации отечественной школы (школоведению). Он считал школоведение комплексной дисциплиной, изучающей как общие основы организации школьного дела, так и тесно связанные между собой различные стороны внутренней жизни школы (управление школой в административно-хозяйственном и педагогическом отношениях, материальную базу школы, организацию учительско-воспитательного процесса, положение педагогов и учеников, школьное самоуправление). В таком подходе отразилось понимание Иорданским школы как относительно автономного образовательного института.

Иорданский выступал за стимулирование творческой инициативы каждого педагогического коллектива, каждого учителя в организации школьной жизни. Он обосновывал пути и средства осуществления массового на-

родного образования, выступал за создание общественно-государственной системы управления школьным делом, за широкое привлечение населения к участию в жизни школы; убеждал в необходимости тесной связи учебных заведений с трудовой жизнью населения. Школа, по мысли Иорданского, должна не только руководствоваться потребностями общества, но и существенно влиять на его совершенствование.

Иорданский разрабатывал вопросы школьного самоуправления, которое связывал с участием воспитанников в разнообразных трудовых процессах. Он рассматривал самоуправление как следствие естественного стремления детей к самоорганизации, в котором педагогу должна принадлежать направляющая роль. Деятельность школьных советов, выборность директоров и другие административные процедуры Иорданский трактовал в перспективе демократизации школьной жизни. Большое значение он придавал школьной кооперации, которую понимал как одно из социализирующих начал (школа — место для кооперативного просвещения и пропаганды). Изучение кооперации должно было происходить в рамках курса краеведения, затем предполагалось создание школьных кооперативов, теоретические основы и принципы организации которых Иорданский разработал применительно к условиям советской школы.

Иорданский обосновал необходимость развертывания широкой сети объединений учащихся для удовлетворения их разнообразных интересов и для создания воспитывающей детей среды. Он разработал способы применения различных методов наблюдения (опросов, анкетирования, тестов) и анализа результатов детского труда и творчества для изучения детской среды, а также составил соответствующие программы.

В 1950-х годах школоведческие взгляды Иорданского были истолкованы как «чрезмерно расширительные» (А. Н. Волковский) — под влиянием этой критики предмет школоведения был сужен до выявления лишь административных взаимоотношений.

Сочинения: «Бытовые и семейные условия жизни школьников Нижнего Новгорода», «Вопросы народного образования среди старообрядцев», «Меры привлечения детей в начальную школу», «Руководство школой», «Детский дом-коммуна», «Самоуправление в сельской школе», «Основы и практика социального воспитания», «Массовая трудовая школа и программы ГУСа», «Организация детской среды».



Кашенко Всеволод Петрович
(1870—1943), врач, психолог, педагог

Родился в Кубанской губернии (ныне Краснодарский край) в многодетной семье военного врача.

По окончании ставропольской гимназии поступил на медицинский факультет

Московского университета. Однако за участие в студенческом революционном движении вскоре был арестован, исключен из учебного заведения и выслан из Москвы. Через год ему удалось поступить в Киевский университет. В 1897 году получил медицинский диплом.

Во время Декабрьского вооруженного восстания Кащенко возглавил Московский комитет помощи раненым революционерам. После поражения революции 1905 года лишенный права где-либо служить, задумал создать лечебно-педагогическое учреждение для дефективных, нервных и трудных детей.

Тщательно изучив детскую психологию и психопатологию под руководством А. Н. Берштейна и познакомившись с достижениями зарубежных специалистов, в 1908 году создал санаторий-школу для дефективных детей. Это детское учреждение объединяло в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. По своим задачам и постановке дела оно было новым не только для России, но и вообще в мире.

В своей пропаганде и практической работе Кащенко особый акцент делал на методической стороне учебно-воспитательного процесса, подчеркивал, что не ребенок должен приспособляться к системе воспитания и программе обучения, но последние должны быть приноровлены к нему. Отсюда вытекало требование, чтобы школа везде, где только представляется к тому возможность, принимала во внимание индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка. В противном случае школа рискует переутомить своего питомца, предъявляя к нему непосильные требования, оставляя неиспользованными или недоразвитыми те или иные способности и склонности ребенка. В связи с этим возникла необходимость изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт.

Кащенко развернул в стране широкую пропаганду научных основ воспитания и обучения «исключительных детей». Он публично возражал против смешения детей педагогически запущенных с умственно отсталыми. В 1909 году сделал большой доклад на XII съезде естествоиспытателей и врачей «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно отсталых и морально отсталых детей». По этому докладу была принята резолюция о целесообразности создания в стране специальных учреждений для всех категорий ненормальных детей.

Санаторий-школа был превращен в государственное учреждение. На основе его в 1918 году организуется Дом изучения ребенка. На базе медико-педагогической консультации развилась педагогическая клиника, аналогов которой до того практика не знала.

Идеи Кащенко о единой сети специальных школ для аномальных детей стали воплощаться в жизнь. Постановлением Совнаркома от 5 июня 1918 года подобного рода школы включались в систему народного просвещения как государственные учреждения, последовательно изживался инвалидно-призренческий подход в построении дела обучения и воспитания дефективных детей. По поручению Наркомпроса Кащенко создал специальное высшее

учебное заведение – Педагогический институт детской дефективности – и стал первым ректором и профессором этого института.

Принципиальной особенностью становления советской высшей школы был переход на новые методологические основы преподавания учебных предметов. Вопросы изучения и воспитания исключительных детей требуют от врачей и педагогов действий, адекватных природе самого объекта изучения и воспитания. А природа человека социальна, и биологическое в нем проявляется в преобразованном виде, оно как бы «снимается» (в гегелевском смысле слова) сугубо человеческим, то есть социальным. В той мере, в какой это социальное развито в ребенке, не деформировано физическими дефектами, физиологической или психологической недостаточностью, не искажено неблагоприятными внешними обстоятельствами, мы и судим о нем как о личности. В какой мере осуществлен в ребенке скачок от биологического к социальному, в такой и предстает перед нами результат целеустремленных педагогических влияний. В реализации такого скачка по всему спектру характеристик личности в ее становлении и состоит, по сути дела, содержание воспитания. Педагог-дефектолог должен понимать сущность различных психофизиологических проявлений и их социальной трансформации в ребенке. Дефекты и отклонения вносят свои акценты в отдельные его особенности и стороны, которые нуждаются в доведении их до нормы (в органическом единстве со всеми другими сторонами и особенностями).

В детской исключительности Кашенко не столько винил биологическое, сколько видел дефективную социальность, борьбу с которой можно – и должно – вести на базисе широких социальных мероприятий.

В 1928 году начал издаваться журнал «Вопросы дефектологии», и Кашенко был включен в состав редколлегии. В свет вышло 18 номеров, но издание сыграло большую роль в подготовке всеобщего обязательного обучения аномальных детей с недостатками слуха, зрения, речи и интеллекта; на страницах журнала публиковались многие учителя-практики. Большинство из тех статей сохраняет научную ценность и актуальность и поныне.

Сорокин Питирим Александрович

(1889 – 1968), философ, социолог, историк культуры



Выходец из беднейших слоев коми-зырянского народа, он лишь в 14 лет освоил грамоту и вскоре стал крестьянским революционером, вступив в партию эсеров.

Получив известность еще до февральской революции 1917 года, он подвергался преследованиям царизма, вскоре стал одним из лидеров своей партии. Активно сотрудничал в Государственной Думе, был одно время секретарем главы правительства – А.Ф. Керенского, позднее – профессором Петроградского

университета. После Октябрьского переворота, который Сорокин встретил в штыки, его арестовали большевики по обвинению в покушении на Ленина, он скрывался в лесах русского Севера, но потом примирился с победой новой власти и написал нашумевшее открытое письмо, объявляя о своем разрыве с эсерами. Это письмо и послужило поводом для написания известной статьи Ленина «Ценные признания Питирима Сорокина», сделавшей его известным на всю тогдашнюю Россию. Вернувшись в Петроград в 1919 году, он организует первый в стране социологический факультет и становится его деканом, тем не менее, оставаясь в оппозиции с большевизмом. Все это было одним из ярчайших проявлений идейного противостояния русской интеллигенции того времени большевистскому «беспределу». В 1922 году, опять-таки по инициативе Ленина и Дзержинского, Сорокин вместе с большой группой ученых и писателей, представлявших цвет русской общественной мысли, был выслан из страны. После непродолжительного пребывания в Берлине и годичной работы в Чехословакии по приглашению ее президента Т. Масарика ученый в 1923 году переезжает в США, где быстро осваивает английский язык и становится одним из ведущих социологов и культурологов. В Гарвардском университете Сорокин создает и возглавляет факультет социологии и к концу жизни становится одним из всемирно признанных авторитетов в этой области. Будучи подлинным энциклопедистом, освоившим все достижения современного ему гуманитарного знания, поддерживая теорию духовной элиты как ведущей силы общества, Сорокин подчеркивал неразрывную связь социальных процессов с развитием культуры. При этом вслед за древними греками он считал пружинами культурного развития врожденное стремление людей к Истине, Добру и Красоте в сочетании с общественно значимым критерием Пользы.

Как социолог, искавший в фактах общественной жизни объяснения многим явлениям культуры, Сорокин был одним из создателей теорий «социальной мобильности» и «социальной стратификации». Согласно первой, в высоко развитом обществе постоянно происходит движение отдельных людей и групп из одного слоя в другой, с низшего социального уровня в высший, и наоборот. В этом случае говорят о восходящей или нисходящей вертикальной мобильности, однако есть и мобильность горизонтальная, т.е. передвижение индивидов на одном и том же социальном уровне, например при смене места жительства или характера работы. Различают также интергенерациональную (между поколениями) и интрагенерациональную (внутри поколения) мобильность. Понятие социальной мобильности характеризует степень цивилизованности, открытости или закрытое, свободы и демократизма того или иного общества и является важным показателем уровня его культуры. Что касается теории социальной стратификации, то она рассматривает общество не как жесткую и антагонистическую классовую структуру, как это делают марксисты, а как живую систему многочисленных взаимопроницающих общественных слоев, выделяемых по признакам образования, обеспеченности, психологии, бытовых условий, возраста, пола и находящихся-

ся в состоянии не борьбы, а равновесия и сотрудничества. Легко догадаться, что как теория социальной стратификации, так и теория социальной мобильности, по существу, связаны с проблемами социализации, изучающимися социальной педагогикой. Сорокин принадлежал к той достаточно редкой породе мыслителей и ученых нашего века, которые объективно, без политико-идеологических и национальных пристрастий, опираясь на конкретные социологические и культурные критерии, осмысливали путь человечества к лучшему будущему.

Шульгин Виктор Николаевич
(1894 – 1965), педагог и деятель образования

Окончил исторический факультет Московского университета (1917). Заместитель рязанского губернского комиссара просвещения (1918). В 1918-22 работал в Наркомпросе РСФСР, в 1922-31 директор Института методов школьной работы (в 1931 Институт марксистско-ленинской педагогики). Член научно-педагогической секции ГУСа (1921 – 1931). После 1932 научный сотрудник ряда музеев.

В 20-х гг. разрабатывал (совместно с М. В. Крупениной) концепцию воспитания нового человека, отвечающего требованиям социалистического строя. Проблема, которую разрабатывал Шульгин, была поистине глобальной: он стремился педагогизировать весь процесс воспитательных воздействий на ребенка как стихийных, так и организованных. При этом он расширял предмет педагогики и выступал за создание новых отраслей педагогики профсоюзов, партийной работы, детских и юношеских движений. По сути, педагогика становилась наукой, организующей всю социальную среду под углом зрения формирования человека нового типа.

Под руководством В. Н. Шульгина коллективом Института методов школьной работы были разработаны методики изучения среды и её педагогизации, апробированы подходы к дифференциации воспитательных возможностей социального окружения. Основным методом педагогической работы считал развитие самостоятельности детей и подростков. Большое значение Шульгин придавал работе детских и юношеских объединений, особенно пионерской организации.

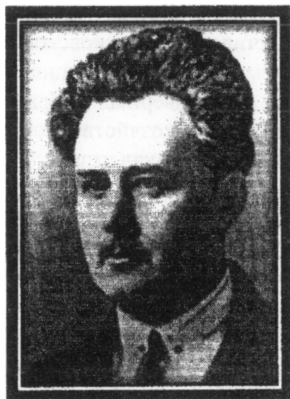
Фактически Шульгин предпринял попытку соединить концепцию Дж. Дьюи с марксистскими принципами воспитания и образования и создать модель нового общеобразовательного института, противостоящего «школе учёбы». В концепции Шульгина воспитание коммунистической морали преобладало над обучением, идеология – над образованием, принципы классовости и партийности – над общечеловеческими ценностями, социальное воспитание – над школьным, политехническое образования – над общим. Такая точка зрения приводила к недооценке роли образования в развитии личности, к трансформации сущности школы как образовательного учреждения в один из факторов социализации.

В соответствии с моделью школы, предложенной Шульгиным и его сотрудниками в 1930 – 1931 гг., учащиеся получали знания непосредственно на предприятиях, в лабораториях, библиотеках и т. п. Учебно-воспитательный процесс строился на трудовых основах, на включении учащихся в жизнь предприятия. Классы переоборудовались в комнаты самостоятельной, деятельности учащихся, учебники заменялись специальными рабочими книгами, вводилось комплексное построение учебных программ. В качестве ведущей организационной формы выдвигался метод проектов.

Впоследствии идеи Шульгина были осуждены в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) как «глупая антиленинская идея отрицания школы», после чего он отошёл от педагогической деятельности.

Сочинения: «Основные вопросы социального воспитания», «Общество, работа школы и программы ГУСа», «Ленинизм в педагогике», «К вопросу о марксистской педагогике», «О воспитании коммунистической морали», «На путях к политехнизму», «Пятилетка и задача народного образования».

Рубинштейн Моисей Матвеевич
(1878 – 1953), психолог и педагог.



Окончил философское отделение Фрейбургского университета (Германия, 1905). Преподавал в Университете им. А. Л. Шанявского (с 1908 г.) и на московских Высших женских педагогических курсах (с 1909 г.). Приват-доцент (1912), профессор (1918) Московского университета. Организатор и первый ректор Восточно-Сибирского университета в Иркутске (1918 – 1920). В 1923– 1951 годах преподавал в вузах Москвы.

М.М. Рубинштейн разрабатывал концепцию педагогической психологии как научной базы педагогики. Основной задачей школы Рубинштейн считал «воспитание творца культуры». Согласно его мнению, школа – это только звено, «эпизод» единой цельной системы воспитания, охватывающей все возрастные группы. Естественным ее началом должно быть семейное и общественное дошкольное воспитание, а целесообразным завершением – послешкольная просветительская работа. Рубинштейн сформулировал (1915) принцип единства деятельности дошкольных, школьных и внешкольных учреждений в союзе с семьей. В качестве социально-педагогического средства осуществления этого взаимодействия он предложил ввести в учебную программу специальный

курс подготовки учащихся к семейной жизни («отцовствование» и «материнствование»). Существенным вкладом в педагогическую психологию явились проведенные Рубинштейном исследования юношеского возраста.

Личность по Рубинштейну образует единство ее четырех системных свойств: человек – «детище природы», «индивид», «социален», «сочлен культуры». По причинам идеологического характера после 30-го года роль Рубинштейна в развитии психологической науки замалчивалась.

Автор трудов по философии, истории педагогики, педагогике и психологии, таких как «Идея личности как основа мировоззрения», «Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой», «История педагогических идей в ее основных чертах», «Половое воспитание с точки зрения культуры», «Семейное или общественное воспитание?», «Проблема «Я», как исходный пункт философии». Редактор серии книг «Великие педагоги».

Шацкий Станислав Теофилович

(1878 – 1934 гг.), педагог



Из многолетней семьи чиновника – военного производителя, с 1881 г. — в Москве. Трудное материальное положение заставило Шацкий уже в детстве искать заработки, с 14 лет дает частные уроки. Окончил гимназию, учился в Московском университете (математика, медицина, естественные науки), но завершал образование в Московском сельскохозяйственном институте (ныне Тимирязевская академия).

Шацкий один из первых российских ученых, обратившийся к социальной педагогике детского сообщества (коллектива). Педагогическую деятельность начал в 1905 г. среди детей и подростков рабочей окраины Москвы. Совместно с коллегами и с помощью рабочих, впервые в России создает детский клуб и летнюю детскую колонию в Щелково. Затем клуб развернулся в сел-лмент (комплекс), который состоял из мастерских, детского сада, школы, небольшой обсерватории. Все детские учреждения существовали на частные пожертвования, однако за проведение в них «социализма для детей» были закрыты. Шацкий и оставшиеся с ним педагоги продолжали работу в обществе «Детский труд и отдых» и в 1911 г. организовали летнюю колонию для детей и подростков «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (ныне г. Обнинск). Здесь вводится детский труд, наблюдение за природой, научные занятия, художественное творчество, игры, начало самоуправления. Шацкий предлагает создание системы подобных «Бодрых жизней», считал, что через них достигим идеал – «человек – рабочий – мозоли на руках и высшая культура».

После 1917 г. Шацкий по предложению Луначарского включается в работу по созданию советской школы, не оставляя идею детского сообщества. В 1919 им создается Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса с двумя отделениями: сельским (Калужская губерния) и городским (Москва). Первое располагалось в большом районе с 30 селениями, где в 20-е г. открывается 4 детских сада и 13 школ и одна школа 2 ступени, получившая название «Бодрая жизнь». В городском отделении действовал детский сад, средняя опытно-показательная школа, библиотека, постоянная педагогическая выставка. В структуру «Станции» входил педтехникум, готовивший учителей.

Позже Шацкий участвовал в работе Главного ученого совета по созданию новых школьных программ, был членом Наркомпроса, а в 1932 г. руководил центральной экспериментально-педагогической лабораторией и одновременно Московской консерваторией, где впервые создал кафедру педагогики. Но все же основное свое творчество он вложил в «Первую опытную станцию», считая, что она всецело связана с «героическим периодом нашей педагогики». «Станция» на 2 года пережила своего создателя.

В основу деятельности «Станции» был положен основной принцип советской педагогики 1920-х гг. – связь школы и воспитания с жизнью, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. Сам Шацкий понимал воспитание, как организацию жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни. Считал, что соединение обучения с производительным трудом необходимо, оно делает процесс овладения знаниями более осмысленным. Предлагал разработать по каждому учебному предмету систему заданий для самостоятельной работы учащихся, развития их инициативы и энергии. На «Станции» осуществлялась интересная идея: воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослое население. Детский коллектив и жители района находились в постоянном сотрудничестве. Для того чтобы оно было успешным, изучали среду, быт каждой семьи, привлекали население к воспитанию детей, обобщали положительный опыт родительской педагогики. Но мало изучать быт, его нужно и оздоравливать, повышать культурный и, как требовалось, «политический уровень» уровень населения. Велась пропаганда научных и педагогических знаний, в ней участвовали и учителя и старшие школьники.

В работе с детьми Шацкий предлагал идти от того, что рядом с ними, от семьи, дома, школы к более широким и дальним перспективам, к обществу, в конечном счете, участвуя в его преобразовании. Была организована многообразная полезная деятельность учащихся, предусматривающая и профориентацию. Все осуществлялось под лозунгом: «Жизнь должна быть деятельной». Воспитанники «Станции» даже оказывали экономическую помощь населению, участвовали в электрификации и радиофикации сел, домов, ставили агрономические опыты, участвовали в субботниках. Особое внимание уделялось эстетическому воспитанию, развитию художественного творчест-

ва. Высказав идею, что педагогика – это синтез науки и искусства, Шацкий воплощал ее в действительность. Вся многосторонняя жизнь станции основывалась на самоуправлении, одной из задач которой стало воспитание организаторских способностей у школьников.

«Первая опытная стация» Шацкого – детище творчества 20-х гг., была широко известна в стране и за рубежом, ее посещали многочисленные экскурсии, иностранные педагоги, оставлявшие неизменно восторженные отзывы. Шацкий дал толчок развитию педагогики детского сообщества, продолженную далее Макаренко и др., многое сделал для подготовки учителей и становления советской школы в ее лучшем варианте.

Блонский Павел Петрович
(1884 – 1941 гг.), педагог и психолог



Еще в школьные годы интересовался психологией и философией. Считал, что его путь в педагогику начался с увлечения ее классиками, особенно Коменским, Руссо, Фребелем. Окончил историко-филологический факультет Киевского университета, преподавал педагогику, психологию в московских женских гимназиях и на летних курсах учителей. Заметил, что и ученицы и учителя отдают предпочтение психологии и меньше увлечены педагогикой. С 1913 г. читает курсы философии и психологии в Московском университете.

На идею реформы педагогической науки Блонского вывел анализ состояния школы в начале 20 в., которую он называл «монастырем» и «казармой», а затем события 1917 г. В них он увидел возможность коренным образом изменить состояние педагогики и создать новую школу, стал одним из ее организаторов и теоретиков. В 1918 – 1930 гг. – время наибольшего успеха советской педагогики. Блонским написано больше 100 работ. В них он отстаивал идею обновления педагогики как науки, повышение ее роли и эффективности. Главным здесь считал укрепление связи педагогики с психологией, предложив генетический или исторический принцип как основу педагогических исследований. Его суть составляет соответствие воспитания законам психического и биологического развития человека, устранение противоречий между целями воспитания и естественными противоречиями ребенка. Этот принцип, по мнению Блонского, требует иного подхода к понятиям «педагогика», «воспитание в широком смысле», «трудовое воспитание», «процесс обучения». Обращаясь к основам педагогики как науки, одним из важнейших считал закон

«соответствия школы определенному общественному строю». Общество обязано создать условия для естественного проявления способностей человека. Другой закон социальной педагогики по Блонскому, – «слияние школы с окружающей жизнью».

Связывая теорию с практикой, Блонский выступал за школу не профессиональную, но политехническую, дающую всестороннее образование, осуществляющую соединение обучения с производительным трудом. Участвовал в разработке программ, определив требования к содержанию образования: правильное соотношение науки и школьного предмета, связь с жизнью, учет индивидуальных и возрастных особенностей и дань времени – идеяность.

Как педагог, Блонский предлагал комплексное изучение ребенка, критически относился к методам самонаблюдения, считал, что большее внимание следует уделять наблюдению математической обработке данных. Любить детей, – писал он, – это, прежде всего, знать о них как можно больше. У каждого ребенка много своего, неповторимого. У одного – радость, у другого – горе. Один здоров, другой болен, один способен, другой малоразвит, один интересуется и тем, и другим, другой – ничем. Занимался Блонский проблемами мышления ребенка, взаимосвязями в цепочке «память – восприятие – мышление – речь» у детей разного возраста. Дал обоснования условиям успешного обучения школьников. Главной причиной неуспеваемости считал отсутствие успеха в учении и вызванное этим нежелание учиться. Отсюда и задачи учителя: не злоупотреблять неудовлетворительными и даже посредственными оценками, а использовать различные средства, чтобы привести школьника к успеху и достойно оценить его. Годится приказ, пример, инструктаж, похвала. Целесообразно проводить опрос слабых учеников по материалу, усвоенному ими накануне самостоятельно или с помощью учителя. Успешное учение невозможно без умения учиться, правильной организации своей работы, рационального режима дня, овладения навыками чтения, работы с книгой, постепенного перехода от более простых упражнений к более сложным. По сути, Блонский предлагал основы научной организации учебного труда. Он стал зачинателем теории эстетического воспитания в советской школе, первым исследователем проблемы общественного и полового созревания подростков.

В 1919 г. Блонский возглавил академию социального (позже коммунистического) воспитания, главной задачей которой стала подготовка нового учителя, педагога. Студенты овладевали педагогикой, знакомились с новейшими достижениями наук о человеке, проходили разнообразную педагогическую практику, где требовалось больше своего личного. Много времени отдавали эстетике, литературному образованию. Читались и обсуждались книги, посещались лекции писателей, музеи, достопримечательности Москвы и Подмосковья, знакомились с промышленным и сельскохозяйственным производством, а затем какое-то время работали на заводах и фабриках, в лабо-

раториях. В Академии было развито самоуправление. Она подготовила много талантливых учителей, организаторов народного образования.

В 1930-е г. деятельность Блонского подвергается критике со стороны официальной педагогики. После разгрома педологии он преимущественно занимается психологией. Долгие годы его труды не издавались. Лишь в 1970-е гг. вышли его избранные сочинения.

Выготский Лев Семенович
(1896 – 1934 гг.), психолог, педагог, педолог, философ



Родом из маленького белорусского городка Орша. Отец Выготского был банковским служащим, а мать посвятила себя воспитанию восьмерых детей.

В 1913 году по настоянию родителей Выготский поступил на медицинский факультет Московского университета. Через месяц, разочаровавшись в профессии врача, перевелся на юридический факультет. Однако и карьера юриста его не прельщала.

На следующий год поступил на историко-философский факультет частного народного университета А. Л. Шанявского, где стал учеником П.

П. Блонского и получил прекрасное психологическое и философское образование.

В 1917 году закончил оба университета и возвратился в Гомель, где активно занялся преподавательской деятельностью в школе, консерватории, педагогическом техникуме.

В 1924 году после выступления на Втором Всероссийском съезде психоневрологов был приглашен на работу в Московский институт экспериментальной психологии. Здесь в 1924 – 25 гг. сформировал свою психологическую школу, назвавшую себя культурно-исторической. В нее вошли такие, со временем получившие всеобщее признание, ученые, как А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, Р.Е. Левина, Л. И. Морозова, Л. С. Славина, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин.

Главная идея культурно-исторической школы заключалась в том, что объяснение внутренних психических процессов следует искать не внутри человеческого организма, а в его общественных отношениях с окружающей средой, «не внутри мозга или духа, а в знаках, языке, орудиях, социальных отношениях». Знак и орудие нужны для того, чтобы сам человек стал другим, и тогда он будет действовать иначе. Таким образом, Выготский и его ученики стали рассматривать личность как единое целостное системное образование.

Стоит обратить внимание на следующее.

Первое. Каждая психическая функция, пишет Выготский, появляется на сцене дважды. Сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя «выходами» лежит процесс «вращения» функции вовнутрь.

Второе. Раз так, то значит и сам процесс обучения должен представлять собой коллективную деятельность! Именно в этом направлении шли многие педагогические поиски 20-х годов (Макаренко, Сорока-Росинский).

И третье. Смысл работы учителя в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников. Как? Через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников и учителя!

Так Выготский сформулировал основное положение новой Единой Трудовой Школы.

Многое в этой школе опережало реальности окружающего мира. При ее построении иногда некритически использовался опыт зарубежной педагогики. Допускались ошибки, которые, впрочем, оперативно исправлялись. Программы, учебники, методические рекомендации оставляли порой желать лучшего. Но это был живой социальный организм. В школе тех лет бился живой пульс творчества, а педагогика была ищущей, антидогматической. А главное – это была школа, пронизанная идеями демократии, самоуправления и сотрудничества, идеи которой претворяли в жизнь П. П. Блонский, К. Н. Венцель, С. Т. Шацкий и др. выдающиеся педагоги этого времени.

Наряду с П. П. Блонским и М. . Басовым В. был признанным научным лидером педологии – комплексной науки о развитии ребенка, охватывающей обе стороны этого развития... Педология – комплексная наука о развитии ребенка, охватывающая обе стороны этого развития – и телесную, и психическую. Ее сильной стороной была разработанная система психологической диагностики развития, для чего в школах были созданы специальные педологические кабинеты или лаборатории.

Это была система постоянного медицинского и психологического контроля за развитием школьников, система психодиагностики, позволявшая разделить детей не по «паспортному», а по психологическому возрасту, предупредить их отставание, поставить каждого школьника в условия, так сказать, наибольшего благоприятствования.

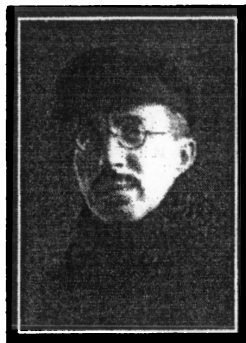
Несмотря на тяжелую болезнь, репрессии и нападки на педологию в начале 30-х годов В. не отрекся от своего учения, а наоборот, в последние два года своей жизни (1932 – 1934 гг.) наиболее упорно и плодотворно работал над ним.

После того, как в 1936 г. появилось постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» почти двадцать следующих лет Выготский был неудобоцитируемым. Только в 1956 г. вновь началось переиздание и издание его трудов. И тут обнаружилось, что его идеи революционны и для западной психологии: книги и статьи Льва Семеновича публиковались на английском, немецком, японском, итальянском, венгер-

ском, чешском, датском, польском, румынском, каталонском, сербскохорватском, финском языках.

Но это были психологические работы. А педагогические и, конечно, педологические продолжали долго оставаться под спудом. И только сейчас, начиная с середины 80-х годов, идеи единой трудовой школы, говоря проще – демократической школы, в новом обличии вновь стали актуальными для нашего образования. А значит, стали актуальными и педагогические воззрения Льва Семеновича Выготского.

Макаренко Антон Семенович
(1888 – 1939 гг.), педагог и писатель



Вырос в семье мастерового-маляра (пос. Белополье Харьковской губернии). В 1905 г. окончил городское училище и педагогические курсы и был назначен учителем двухклассного железнодорожного училища. А в 1914 – 1917 гг. обучался в Полтавском учительском институте. По окончании, стал заведующим высшего начального училища в Крюково. Уже здесь Макаренко основательно увлекся педагогикой, искал новое в воспитательной работе как с отдельными учениками, так и с коллективом.

Сыграла ли Октябрьская революция решающую роль в педагогической судьбе Макаренко, как об этом писалось раньше? Вряд ли. Скорее всего Антон Семенович с его талантом все равно состоялся бы как педагог. Конечно, первые годы советской власти, ее действия в области народного образования воодушевляли, вовлекали в поиск. Но прошло несколько лет, и обстановка меняется, наступает период «творчества с оглядкой», позже жесткий контроль. Вполне возможно, что при благоприятных условиях его социально-педагогическая деятельность достигла бы еще более поразительных результатов.

Феномен Макаренко начался с 1920 г., когда он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних правонарушителей. Здесь педагогу удалось главное – он нашел сильное средство воспитания, которым стал коллектив самих воспитанников. Важную роль в его создании сыграл авторитет Антона Семеновича, его терпение, твердость, забота о подростках, справедливость. К нему тянулись, как к отцу, искали правды, защиты. В колонии, получившей имя Горького, определилась система структурных взаимодействий в коллективе: актив, деление на отряды, совет командиров, внешняя атрибутика (знамя, сигналы горнистов, рапорт, форменная одежда), поощрения и наказания, традиции. Позже Макаренко сформулировал законы развития коллектива, важнейшими из которых считал «систему перспективных линий» и «принцип параллельного педагогического воздействия».

Воспитание в коллективе Макаренко соединял с правильно поставленным трудовым воспитанием. Труд колонистов организовывался по отрядам и сочетался с учебой. А жизнь подбрасывала все новые проблемы. Парадоксально, но оказалось, что отлаженная система труда может вызвать успокоение, расслабленность. Антон Семенович считал, что именно поэтому приостановилось внутреннее развитие колонии имени Горького. Выход он нашел в постановке новой задачи – «завоевание Кураяжа». Около 130 колонистов оставили свое старое обустроенное хозяйство и добровольно переселились в

полуразрушенный Куряж, чтобы помочь стать людьми 280 неуправляемым беспризорникам. Риск оправдался, дружный коллектив горьковчан сравнительно быстро навел порядок на новом месте, причем отнюдь не силовыми методами. Педагогика коллектива Макаренко сработала и в другой раз, когда в 1927 г. он одновременно стал заведующим колонии имени Дзержинского, переведя в нее 60 своих воспитанников. С 1929 года Макаренко оставляет за собой только последнюю колонию, которая вскоре переходит на полную самокупаемость: налажены сложные производства электросверл и фотоаппаратов.

Сегодня в адрес Макаренко высказываются упреки и обвинения в якобы введенной им в колонии казарменной дисциплине, авторитарности самого педагога и созданного им коллектива, пренебрежение к личности, соучастие в формировании культа партии и Сталина. Но обоснованы ли они? Идеи развития личности в коллективе если и не объявлялись Макаренко публично как цель его педагогической системы, то успешно реализовывались на практике. Коммунары работали ежедневно по 4 часа, а свободное время отдавались хорошо организованному досугу. При коммуне были клуб, библиотека, кружки, спортивные секции, кино, театр. Летом совершались туристические походы на Кавказ, в Крым. Желающие продолжить образование занимались на рабфаке, поступали в вузы. Есть статистика: за 15 лет своей работы (1920-1935) через коллективы, созданные М., прошло около 3 000 правонарушителей и беспризорных, ставших достойными людьми, квалифицированными специалистами. Конечно, как любой педагог Макаренко также не избежал ошибок и неудач.

С 1936 г. Антон Семенович оставляет свою педагогическую деятельность, переезжает в Москву и занимается литературной работой. Здесь он пережил и трагические 1937 и 1938 гг.

Опыт Макаренко уникален, как, впрочем, уникален и сам педагог. Мало кто в истории педагогики сумел так удачно воплотить свою теорию в практику и добиться впечатляющих результатов, имея дело со столь трудными воспитанниками. Возвеличивание Макаренко началось еще в 30-е гг., и длительное время он считался едва ли не самым выдающимся советским и даже отечественным педагогом. Напомним, однако, что ни при жизни Макаренко, ни после его смерти власти, предписывая изучение его педагогической системы, отнюдь не спешили с ее внедрением, хотя и колоний и соответствующего «человеческого материала» было в избытке. Кстати, такая же судьба постигла и талантливый эксперимент Шацкого с детским сообществом. К опыту Макаренко прибегали лишь отдельные педагоги, некоторые из них в свое время были его воспитанниками. Имя и труды Макаренко широко известны за рубежом.

Сорока-Росинский Виктор Николаевич
(1882 – 1960 гг.), педагог



Был единственным ребенком в семье офицера. Дружил с солдатами, они заботились о нем, рассказывали сказки, пели солдатские песни. Любимыми героями Сорока-Росинский стали Петр I и Суворов. Обучаясь в гимназии, готовил себя к военной службе. Но закончив в 1906 году университет, понял, что его призвание – педагогика. Много лет работал в известной Стрельнинской гимназии Петербурга, в 1918 – 1920 гг. – в престижном Путиловском училище, везде зарекомендовал себя как специалист высокой квалификации.

В 1920 г. Сорока-Росинский создает «Школу социально-индивидуального воспитания им. Достоевского» (ШКИД), которая и сделала его широко известным, поставив в один ряд с такими замечательными педагогами как Шацкий, Блонский, Пистрак, Макаренко. В 20-е гг. о ШКИД знал весь Питер, а в 1927 г., когда выпускники школы Белых и Пантелеев написали увлекательную книгу «Республика ШКИД», узнала и вся страна. Сам Сорока-Росинский уже в 1950-е гг. приступил к работе над книгой «Школа Достоевского», но не успел завершить ее, хотя и рассказал о школе многое. Первыми учениками ШКИД стали дети из числа зашутенных, беспризорных, нравственно-покалеченных уголовным миром. Тогда в Петрограде были и другие подобные школы-интернаты: пять для беспризорных мальчиков и один – для девочек. Деятельность этих школ, как и педагогов, оценивалась по результатам: убегают ли дети из школ, как они учатся, кем становятся. В творчестве педагогов пока не ограничивали.

Свою педагогику Сорока-Росинский называл «суворовской». Возможно, сказались воспоминания детства, но скорее всего она лучше других отвечала характеру и образу жизни воспитанников школы, похожих сначала, как писал Сорока-Росинский на «волчат, загнанных в клетку». Он по своему обратился к суворовским «быстроте, глазомеру, натиску», ответив на вопрос: «Что делать, чем занять детей?» в условиях, когда при школе имелись полуразрушенные мастерские, самообслуживание только налаживалось, а сельскохозяйственных угодий вообще не было. Значит, остается только учеба, но не обычная, а напряженная, такая, чтобы за 4 года ученики ШКИД не уступали бы по знаниям выпускникам благополучных школ и могли поступать в средние и высшие учебные заведения. «Натиск» на «учебу с энтузиазмом», осуществлялся изобретательно, сочетаясь с игрой. Ребят увлекла сама цель: «Я могу стать кем захочу: учителем, инженером, врачом, журналистом». Поскольку все же рвение к знаниям было у воспитанников разным, то их разделили на два отделения не по возрасту и уровню подготовки, а по желанию учиться. Программы отделений почти не отличались друг от друга, но темпы

их освоения оказались очень разными. По такому же принципу формировались и отделения в дальнейшем.

На активное овладение знаниями влияло и другое открытие – девиз «Всякое знание превращать в деяние». Все началось с библиотеки, чтения вслух, от него перешли к декламации, а затем – к инсценировкам. Последние перенесли на учебные предметы: литературу, немецкий язык, историю. Разыгрывались сцены, исполнялись роли, проходили дискуссии. Без знаний они были бы невозможны, и ребята ощущали их пользу. Инсценировки стали одним из основных приемов обучения детей. Игры и их элементы вводились в преподавание, уроки и даже в домашние задания. На игровом начале проходили в ШКИД «учеты» – красочно оформленные традиционные демонстрации достижений школы и ее отдельных учеников. Проводились они гласно, с гордостью и достоинством, в присутствии гостей. Один такой хорошо продуманный и талантливо исполненный ребятами «учет» помог ШКИД заполучить в свои шефы торговый порт города.

Школьная жизнь строилась на основе самоуправления. После ужина тут же в столовой при всех школьниках принимались рапорта от воспитателей, старост, дежурных о сделанном за день, происшествиях и успехах. Докладывал и заведующий: где был, с чем вернулся, что удалось добыть в столь трудное и голодное время. Задавались вопросы, велось обсуждение. Так родилась «Летопись», что-то вроде коллективного дневника, куда заносилось самое существенное из ежевечерних отчетов, записи педагогов, старост, гостей. По сути «Летопись» стала историей школы, к содержанию которой относились с вниманием и ревностью. Каждый интересовался, в связи с чем в ней упоминается его имя.

Важной чертой педагогики Сорока-Росинский является ориентация на личность педагога. В своей книге о ШКИД он рассказывал об основных «породах» педагогов: теоретисты, реалисты, утилитаристы, артисты, интуитивисты. У каждой из них есть свои достоинства и недостатки. Хуже, когда педагог вообще без «породы», безлик. В своей школе С.-Р. собрал прекрасный педагогический коллектив.

ШКИД неповторима, как неповторим Царскосельский лицей, хотя удивительно, но исследователи находят нечто общее в этих двух учебных заведениях, столь далеко по многим параметрам отстоящих друг от друга. Возможна их схожесть в отношении к учебе, в ее объемности и увлеченности ею, в уважении к воспитанникам, в том, что педагоги постигали природу ребенка и шли за ней. Они похожи даже формой, в которой проводился публичный экзамен в лицее и «учет» в ШКИД. Викниксор, как звали своего наставника шкидовцы, пережил ленинградскую блокаду и еще обучал у себя дома безвозмездно группу из 6-7 детей, но «с условием», чтобы к нему присылали самых трудных.

Занков Леонид Владимирович
(1901 – 1977 гг.), педагог и психолог



Происходил из семьи офицера Варшавского гарнизона, отличавшейся высокой культурой, пристрастием к литературе и истории, книжному чтению, музыке. Интерес к педагогическому делу проявлял еще в гимназии. В 18 лет стал сельским учителем, в годы гражданской войны работал воспитателем и заведующим сельхозхозяйственной колонией для беспризорных детей, как бы предвзяв путь Макаренко. Уже здесь проявились способности молодого педагога. Стремился к

познанию индивидуальных особенностей детей, приобщению каждого ученика к восприятию прекрасного, вместе с коллегами налаживал добрые отношения с воспитанниками.

В Московском университете, куда поступил, имея богатый опыт социально-педагогической деятельности, увлекся психологией, лекциями и исследованиями Л. Выготского по проблемам сенситивных периодов (наиболее благоприятных возрастных этапов для развития способностей). После учебы в университете окончил аспирантуру при институте психологии, стал видным ученым, академиком АКП РСФСР.

В 1957 г. создает при 172 школе Москвы лабораторию, начавшую свою деятельность с одного первого класса и постепенно расширившей эксперимент на все классы начальной школы. Вскоре по программам и методикам Занкова работали сотни учителей в разных регионах страны. Они были увлечены идеей эксперимента, суть которого заключалась в выявлении оптимальных возможностей младших школьников в обучении. Проверялись два принципа: обучение на высоком уровне трудности и изучение учебного материала быстрыми темпами. Речь шла не о каких-то рекордных достижениях в системе традиционного обучения, а об его изменении, внесении в него творческих и гуманистических начал. Дидактическая система Занкова ориентирована на развитие наблюдательности, восприятия и воображения детей, присущую им пылливость ума и практическую сметку. На уроках и в неурочное время складывалось сотворчество учителей и учеников. Занков предложил ценные рекомендации по реализации и других идей своей системы обучения: ведущая роль теоретических знаний, постоянная работа над развитием всех учащихся, формирование у них эмоциональной устойчивости, сочетание живого слова учителя и средств наглядности.

Дидактика Занкова стала ярким явлением в нашей отечественной теории и практике обучения, органично вписалась в набиравшую силу педагогику сотрудничества. Она была воспринята учителями-новаторами, широко применяется и сегодня в обучении и воспитании младших школьников. Од-

нако дидактика развивающего обучения Занкова требует качественной и всесторонней подготовки учителя, в том числе и в области психологии.

Сухомлинский Василий Александрович
(1918 – 1970 гг.), педагог



Детство провел в селе под Кременчугом. Окончил рабфак, Полтавский пединститут (факультет языка и литературы), с 1944 г. возглавлял Павлышскую среднюю школу в Кировоградской области. Путь С. к признанию был нелегким. Но, став заслуженным учителем Украины, Героем Социалистического труда СССР, крупным ученым-педагогом, из школы не ушел, оставаясь ее директором до конца жизни. Его социально-педагогическую деятельность отличали единство теории и практики, постоянный поиск и проверка своих идей в жизни.

Сухомлинский один из тех творцов, кто стоял у истоков движения учителей-новаторов, возрождения обновленной педагогики сотрудничества, восстановления в воспитании приоритета общечеловеческих ценностей. Павлышская школа стала той лабораторией, где он вместе с коллегами искал ответы на актуальные педагогические вопросы, давал им научное обоснование и с глубоким педагогическим тактом и мастерством внедрял их в практику. Сухомлинский не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В одном и том же деянии у него причудливо и эффективно переплеталось многое: умственное развитие и труд, воспитание нравственное, экологическое, эстетическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношение семьи и школы, педагогическое мастерство учителя.

Исходным началом у Сухомлинского стала одна из задач воспитания – формирование у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, близкими, товарищами, обществом и – перед своей совестью, через личное. В сочетании с ним осуществляется и социальная ориентация ребенка. Понимая, что успех во многом зависит от взаимоотношений учителя и учащихся, определил те принципы и правила, которыми обязан следовать педагог в своем профессиональном мастерстве. Они естественны: «дети тянутся к тому, кто сам тянется к ним, не может без них жить, находит счастье и наслаждение в общении с ними». И не только во время учебных занятий. В школе Сухомлинского стали традиционными походы. Наблюдение восхода и заката солнца, сочинение и чтение стихов на природе, у костра, слушание музыки леса, реки, полей, воздуха. Так формировался и драгоценный дар общения и у воспитателя,

и у воспитанников, открывались индивидуальности. Учитель, считал Сухомлинский, что-то должен знать и уметь делать очень хорошо, чем мог бы увлечь и детей, научить их этому и подвигнуть на поиски чего-то своего. В искреннем, доброжелательном, раскрывающем личности учителя и ученика общении складывается очень нужная в воспитании вера детей в своего наставника. Она ко многому обязывает учителя и, прежде всего, он должен уметь познать духовный мир ребенка, понимать в каждом из воспитанников личное.

Сильнейшая сторона социальной педагогики Сухомлинского – нравственное воспитание. Среди его методов исключительная роль отводится слову. Был нетерпим к общим словам назидательного плана, создав целую теорию слова и его воздействия на ребенка. Слово обязано быть содержательным. Иметь глубокий смысл, эмоциональное насыщение, должно быть обращено к конкретному ученику и, главное, отличаться правдивостью. Сухомлинский называл слово «тончайшим прикосновением к сердцу», способным принести человеку и огромную радость и горе. Считал, что множество школьных конфликтов происходит из-за неумения учителя говорить с учениками. Следует быть внимательным и к слову ученика. Не пресекать, например, его рассуждения на «отвлеченные темы», через них иногда постигаются нравственные понятия.

Большое внимание Сухомлинский уделял содружеству семьи и школы. В статье «Слово к отцам», в других работах писал, что в семье должно начинаться у детей воспитание любви, доброты, скромности, ответственности, трудолюбия. Нужно избегать крайностей, не быть чрезмерно требовательными, жестокими к ребенку, или потакать всем его капризам. Присматривайтесь к своим детям, – советует он родителям, – тянутся ли они к дому, своей семье, радуются ли общению с вами, сопереживаете ли вы вместе с ними успехи и неудачи – и вы поймете, какая у вас семья. Школе часто приходится восполнять недостатки семейного воспитания, учителю следует знать семьи своих учеников и особенно быть внимательными к детям, обделенным домашним теплом. Сухомлинский и учителя Павлышской школы много занимались педагогическим просвещением родителей.

Совместно с семьей школа решала и вопросы трудового воспитания. Предостерегая от переоценки эпизодических трудовых дел, Сухомлинский отдавал предпочтение повседневному труду, оговаривая его характеристики: применение знаний, решение поисковых задач по технике, селекции, созданию различных моделей, побуждение мысли и чувства, обретение мастерства. Словом, нужен творческий труд, соединяющий в себе физическое, умственное, эмоциональное и эстетическое начала. Он, убеждал Сухомлинский, возможен почти в каждой семье, где требуется и мускульная сила по уходу за домом и знания по бытовой и иной технике. В таком труде и его результатов школьник осознает свои возможности, силу. Достоинство, утверждает себя как личность, как гражданин.

Есть суждения, что педагогика Сухомлинского несколько опережала свое время, ее отличал некоторый романтизм и завышенные ожидания. Наверное, в чем-то так оно и есть. Однако она стала закономерным и серьезным противостоянием официальной педагогике, которая длительное время «не замечала» ни С., ни многих других учителей-новаторов. Новая педагогика казалась необычной в своей искренности, гуманности, истинной любви к детям. Ее методы воспитания были обращены к эмоциональной стороне души ребенка. Ценнейшее педагогическое наследие Сухомлинского сегодня активно воспринимается многими школами и педагогами.

Глава 4. Отечественная социальная педагогика на рубеже XX – XXI вв.

4.1.

азвитие отечественной социально-педагогической практики на рубеже XX-XXI вв.

Новейший период исторического развития России является одним из самых сложных и неоднозначных. Он характеризуется такими знаковыми событиями, как распад Советского союза, крушение коммунистического режима и идеологии, зарождение демократии, гражданского общества, окончание «холодной войны» и т.д. Все это сопровождалось глубочайшим социально-экономическим кризисом, охватившим в конце 1980-х – первой половине 1990-х гг. практически все сферы общества. Социальная сфера по сути представляла собой огромный «букет» сложнейших проблем, таких как: безработица, снижение уровня жизни населения, нищета, бездомность, бродяжничество, распад института семьи, пьянство, наркомания и токсикомания, проституция, преобладание смертности над рождаемостью, рост преступности и т.д. Все это привело к тому, что за очень короткое время в детской среде невероятных размеров достигли такие социально опасные явления, как «социальное сиротство», беспризорность и безнадзорность, детских и подростковых деструктивных девиаций, увеличение числа детей с проблемами здоровья и развития и др.

Решать все эти проблемы, которые нарастали, как снежный ком, нужно было безотлагательно. Причем это стало заботой не только сферы образования, но и государства, поскольку в 1990 г. Верховным Советом СССР была ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка, которая вступила в силу для Российской Федерации как правопреемника СССР с 15 сентября 1990 г. В Российской Федерации была ратифицирована и Всеобщая декларация прав человека. Эти важнейшие международные правовые документы обязывали Россию обеспечивать и защищать права детей, оказывать государственную поддержку семьи, материнства, отцовства и детства, развивать систему социальных служб, устанавливать государственные гарантии их социальной защиты, что было закреплено в Основном Законе государства – Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 г.

В соответствии с этим в начале 1990-х гг. были приняты многочисленные нормативные акты, обеспечивающие реализацию конституционных положений.

В июне 1992 г. появился указ президента РФ «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении и выживания, защиты и развития детей в 90-е годы». В этом же году появился новый Закон «Об образовании», согласно которому гражданам России не только гарантировалась общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования на государственном или муници-

пальном уровнях, обязательность основного общего образования, поддержка различных форм образования и самообразования, но и поднимался вопрос социальной защищенности школьников. Позже (в 1996 г.) в данный закон были внесены дополнения и изменения, определяющие такие ведущие направления образовательной политики государства, как гуманистический подход, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни человека и свободного развития личности в духе патриотизма, нравственности и т.д.

Проблемам воспитания детей посвящен также ряд статей Семейного кодекса РФ, принятого в 1995 г. В частности в этом документе говорится, что родители, с одной стороны, имеют право воспитывать своих детей, а с другой – несут ответственность за их воспитание, защиту прав и интересов. Вопросы воспитания отражены и в указе президента РФ «Об основных направлениях семейной политики» (1996 г.), в котором цель государственной семейной политики определяется как обеспечение государством необходимых условий для реализации семьей ее основных функций, в том числе – воспитания, полноценного физического, психического, интеллектуального и социального развития ребенка.

В принятом в 1995 г. Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения Российской Федерации» была утверждена система государственных органов социального обслуживания. В частности Министерство здравоохранения и социального развития включало среди прочих департаменты по проблемам семьи, женщин и детей, по делам инвалидов, выполнявшие функции защиты материнства и детства, финансирования социальных программ и т.д.

Истинно социально-педагогическую направленность имел Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.), где в качестве важнейших приоритетов государственной заботы о детях были названы подготовка к полноценной жизни в обществе, развитие у детей общественно значимой и творческой активности; воспитание высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности. А в законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999 г.) давалась полная характеристика индивидуальной профилактической работы с данными категориями детей и подростков.

Основу нормативно-правовой базы социального воспитания составляют также такие документы, как:

- основы законодательства РФ «Об охране здоровья граждан (1993 г.);
- указы президента РФ «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (1992 г.) и «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» (1993 г.);
- постановления Правительства РФ «О межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних при Правительстве Российской Федерации» (1994 г.), «О типовом положении о специальном учебно-воспитательном уч-

реждении для детей и подростков с девиантным поведением» (1995 г.), «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому, вне государственных образовательных учреждениях» (1996 г.)¹⁸⁸.

Для практической реализации данных нормативно-правовых актов в социально-педагогической практике были разработаны и начали реализовываться большие государственные социальные программы, такие как «Дети России», «Дети Чернобыля», «Дети Севера», «Дети-сироты», «Дети-инвалиды», «Одаренные дети», «Организация летнего отдыха», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Творческое развитие личности», «Социальные службы помощи детям и молодежи» и др. Однако в силу экономических трудностей большинство указанных программ так и не были реализованы. На пример, в 2003 г. была упразднена федеральная целевая программа «Дети Чернобыля». Основные мероприятия программы «Дети России» фактически остались на бумаге.

В итоге решение обострившихся в 90-е гг. XX в. – начале XXI в. социально-педагогических проблем происходило преимущественно в учреждениях, появившихся в стране. Помимо уже имевшихся детских домов и домов ребенка, закрытых школ и начальных профессиональных училищ для несовершеннолетних правонарушителей, воспитательных колоний и т. д., повсеместно также начали создаваться учреждения нового типа: центры социальной помощи семье и детям, социальной реабилитации трудных подростков; приюты для детей, убегающих из дома; социальные гостиницы и телефоны доверия и многие другие службы, оказывающие социальную, медицинскую, психологическую, педагогическую и иные виды помощи детям, подросткам, молодежи, их семьям.

Следует подчеркнуть, что большую роль в этом играла общественность. Многие из новых учреждений были негосударственными, создавались по инициативе частных лиц, что стало возможным в условиях рыночных отношений. Кроме того, в стране стихийно стала возрождаться и развиваться благотворительность. Уже в начале 1990-х гг. по всей стране возникло множество общественных организаций, фондов и других объединений, занимавшихся благотворительной деятельностью. Поскольку благотворительность оказывала значительную помощь государственным структурам в решении всех острейших социальных проблем, государство вынуждено было признать ее официально. Правовой статус благотворительности был закреплен в Конституции РФ (1993), кроме того, для ее регулирования в 1995 г. был принят отдельный закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», который способствовал еще более бурному развитию

¹⁸⁸ Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.Н. Кравченко [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.220-221.

разного рода благотворительных общественных организаций, главным адресатом помощи для которых стали именно дети. Эти организации объединили большое количество бескорыстных, деятельных, неравнодушных к страданиям и бедствиям ближнего людей, большинство которых, однако, не были профессионально подготовлены к такого рода деятельности.

Безусловно, огромную роль в решении многочисленных проблем детства в рассматриваемый период начинают играть профессиональные социальные педагоги. Как уже указывалось выше, профессия «социальный педагог» в России впервые была включена в официальный справочник «должностей рабочих и служащих» в апреле 1991 г. В том же году была утверждена первая квалификационная характеристика социального педагога.

31 августа 1995 г. Министерство образования и Госкомвуза России по согласованию с Министерством труда РФ (постановление Минтруд России от 17 августа 1995 г. № 46), Приложением 2 к приказу № 463/1268 согласовали тарифно-квалификационную характеристику должности «социальный педагог» в новой редакции, скорректировав его обязанности в соответствии с изменившимися профессиональными требованиями. Этот документ определяет характер и специфику деятельности социального педагога в нашей стране по сегодняшний день.

Типовая квалификационная характеристика содержит три части, определяющие:

- должностные обязанности специалиста;
- то, что он должен знать и уметь, т. е. обязательный объем его профессиональных знаний и умений;
- квалификационные требования, которые к нему предъявляются.

Согласно первой части квалификационной характеристики, социальный педагог наделяется следующими *должностными обязанностями*:

- осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся (воспитанников, детей);
- изучает психолого-медико-педагогические особенности личности обучающихся (воспитанников, детей) и ее микросреды, условия жизни;
- выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся (воспитанников, детей) и своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку;
- выступает посредником между личностью обучающихся (воспитанников, детей) и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов;
- определяет задачи, формы, методы по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности обучающихся (воспитанников, детей);
- организует различные виды социально ценной деятельности обучающихся (воспитанников, детей) и взрослых, мероприятия, направленные

на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении;

- способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде;

- содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся (воспитанников, детей), обеспечивает охрану их жизни и здоровья;

- осуществляет работу по трудоустройству, патронату, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг обучающихся (воспитанников, детей) из числа сирот и оставшихся без попечения родителей;

- взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями и другими в оказании помощи обучающимся (воспитанникам, детям), нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

Вторая часть квалификационной характеристики посвящена определению знаний и умений, обеспечивающих владение этой профессией и выполнение специалистом должностных обязанностей. Третья – включает в себя механизм получения категорий и квалификационные требования, которые предъявляются к социальному педагогу для получения определенной категории.

Название специалиста «социальный педагог» является производным от слова «педагог», которое ассоциируется, прежде всего, с учителем. Поэтому не удивительно, что после введения такой должности первыми социальными педагогами стали учителя, они же составляли и большую часть слушателей всех форм курсовой переподготовки кадров для получения квалификации по этой специальности. И даже сегодня во многих образовательных учреждениях, которые не имеют возможности ввести в штат социального педагога, его функции выполняют учителя. Не удивительно и то, что профессиональная подготовка социальных педагогов ведется, в основном, в педагогических учебных заведениях, хотя в настоящее время социальные педагоги работают не только в учреждениях системы образования.

Действительно, в профессиональной деятельности учителя и социального педагога есть много общего. Эти две профессии роднит то, что в центре их внимания находится в первую очередь ребенок (согласно Конвенции ООН о правах ребенка – «человеческое существо до достижения 18-летнего возраста»), его развитие и социальное становление.

Вместе с тем профессиональная деятельность этих специалистов имеет и ряд существенных отличий, позволяющих выявить специфику двух родственных профессий. Учитель, выполняя свою главную образовательную функцию, передает молодому поколению знания и социокультурный опыт, накопленный обществом, в процессе чего осуществляется развитие и воспи-

тание ребенка. В центре же внимания социального педагога находится социализация ребенка, его успешная адаптация и интеграция в общество как альтернатива обособлению, «выпадению» из нормальных социальных отношений, отклонению от нормального социального развития.

Отличаются эти профессии и с точки зрения сферы деятельности. Если учитель ориентирован уже в процессе профессиональной подготовки на работу в учреждении определенного типа, а именно в общеобразовательном учебном заведении, то социальный педагог может осуществлять свою деятельность в самых разных учреждениях, относящихся как к системе образования, так и к социальной защите. Следует подчеркнуть, что в настоящее время учреждения и организации, в которых вводится должность социального педагога, могут носить не только государственный, но и общественный или общественно-государственный характер. С этой точки зрения, а также функционально деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они сравнительно молоды (социальная работа в нашей стране как профессиональная деятельность родилась в 1991 г.), и их формирование пока не может считаться завершенным.

В 2002 г. *Министерством образования РФ* было официально рекомендовано ввести должность социального педагога только в детских садах компенсирующего вида. Основной целью деятельности социального педагога в данных учреждениях является интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. Опять же среди общеобразовательных учреждений для детей дошкольного и младшего школьного возраста (начальная школа-детский сад; начальная школа – детский сад компенсирующего вида; прогимназия) должность социального педагога введена только в начальной школе-детском саду компенсирующего вида, где находятся дети с отклонениями в физическом и психическом развитии. Его целью здесь является адаптация детей к условиям начальной школы и помощь им в освоении образовательной программы.

Общеобразовательные учреждения – количественно самая многочисленная группа учреждений сферы образования, охватывающая большую часть детей. Эти учреждения подразделяются на следующие виды:

В «Методических рекомендациях по формированию штатной численности работников общеобразовательной школы», разработанных в 2000 г., Министерством образования РФ было рекомендовано вводить должность социального педагога во все типы общеобразовательных учреждений. Однако на основании Закона РФ «Об образовании» (1992/1996) любое образовательное учреждение может самостоятельно формировать свое штатное расписание. В результате в практике образования получилось, что в одних школах вводилась ставка социального педагога, а в других – нет (при этом функции социального педагога могли выполнять завуч по правовым вопросам, педагог-организатор или другие специалисты).

Тем не менее, еще в конце 90-х гг. XX в. сложилась ситуация, в которой общеобразовательные учреждения (начальная общеобразовательная школа, средняя общеобразовательная школа, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, гимназия, лицей) являлись самым распространенным местом работы социального педагога. В круг его задач здесь входила социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением. Отсюда и многочисленные направления профессиональной деятельности, включавшие:

- выявление неблагополучных семей, работа с родителями и детьми, у которых есть социальные проблемы (непосещение школы, пристрастие детей к табаку, алкоголю, наркотическим веществам, уход ребенка из дома, малообеспеченность, хулиганство и т. п.);
- осуществление социально-педагогического сопровождения образовательного и воспитательного процесса в школе и по месту жительства учащихся;
- организация социально-значимой деятельности взрослых и детей;
- координация работы по решению социальных проблем ребенка через взаимодействие со сверстниками, родителями, учителями, специалистами социальных служб, молодежными службами занятости;
- осуществление социальной защиты личности ребенка в школе и по месту жительства;
- помощь в трудоустройстве несовершеннолетних.

Конкретные направления и приоритеты в деятельности социального педагога в каждом образовательном учреждении определяются его руководством с учетом специфики самого учреждения, местных условий и потребностей, социальной специфики территории и микрорайона и т. д.

Наиболее востребованной профессия социального педагога является в учреждениях для детей, имеющих проблемы в социализации. Целая сеть подобных учреждений возникла в России на рубеже XX – XXI вв. Среди них интернаты, общеобразовательные учреждения санаторного типа, учреждения для детей-сирот, учреждения для детей с девиантным поведением и т. д.

Значительная часть образовательных учреждений интернатного типа, за исключением интернатов творческой направленности (балетных, художественных и др.), предназначена для детей, имеющих те или иные социальные проблемы, – подвергшихся социальной и эмоциональной депривации (психическое состояние человека, характеризующееся выраженными отклонениями в эмоциональном развитии, нарушениями социальных контактов), склонных к зависимому поведению, нуждающихся в защите своих прав и т. д. Поэтому неслучайно, что социальные педагоги здесь чрезвычайно востребованы. Они оказывают несовершеннолетним помощь в развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, выявляют проблемы детей и их социального окружения, выступают посредниками в координации усилий разных специалистов, а также ведомств и административных органов

(образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного решения проблем, обеспечивают защиту прав ребенка, участвуют в разработке социальных программ комплексного развития несовершеннолетних.

К системе образования относится также такой тип учреждения, как оздоровительное общеобразовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении. В таких учреждениях дети проходят курс лечения разной длительности и одновременно, чтобы не отстать от своих сверстников, продолжают образование. Причем образовательный процесс строится с учетом возможностей здоровья обучающихся.

По рекомендации Министерства образования РФ, социальный педагог необходим в санаторном детском доме для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Помимо социальной адаптации и реабилитации таких детей, важное место в его деятельности занимает пропаганда здорового образа жизни и реализация оздоровительных программ.

Особую группу учреждений составляли образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Они представлены в российской системе образования множеством различных видов, таких как дошкольный детский дом (для детей раннего и дошкольного возраста – от 1,5 до 7 лет); смешанный детский дом (для детей школьного и дошкольного возраста); детский дом-школа (для детей дошкольно-школьного возраста); школьный детский дом (для детей школьного возраста); школа-интернат; специальный коррекционный детский дом для детей с отклонениями в развитии; специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с отклонениями в развитии. Данные учреждения предназначены для детей с сохранным интеллектом и детей с отклонениями в развитии с целью создания благоприятных условий, приближенных к домашним, обеспечения социальной защиты, медико-психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников.

Во всех учреждениях этого типа, согласно такому документу, как «Рекомендации Министерства образования РФ по формированию штатной численности работников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», должен был работать социальный педагог. Его деятельность здесь нацелена на социальную защиту их прав, их социальную адаптацию и реабилитацию. Для реализации этих целей он осуществляет широкий спектр направлений:

- контроль за соблюдением имущественных, гражданских и жилищных прав детей; защита юридических и финансовых интересов воспитанников перед государственными, общественными, производственными структурами; работа по соблюдению жилищных прав воспитанников;

- работу с родственниками, знакомыми, опекунами, будущими усыновителями; восстановление юридического статуса ребенка (сбор документов, розыск родителей, взимание алиментов, оформление гражданства и др.); работа с семьями, взявшими детей под опеку, а также с детьми, от которых отказываются опекуны;

- организация правового просвещения воспитанников;
- создание условий для профессионального самоопределения подростков;
- сопровождение в период нахождения воспитанника в профессиональном училище, техникуме, вузе;
- коррекция межличностных отношений; содействие формированию у воспитанников общей культуры, необходимых социальных знаний и умений;
- совместно со специалистами реализация социальной реабилитации ребенка; осуществление патроната детей, нуждающихся в социально-медицинской помощи.

В 1990-е гг. в системе отечественного образования появились учреждения нового типа – образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Они начали появляться в ответ на острейшие общественные потребности во многом стихийно, имели различную структуру, организационно-правовую форму, различные профили и наименования. В настоящее время их виды упорядочены и включают: центр диагностики и консультирования; центр психолого-медико-социального сопровождения; центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции; центр социально-трудовой адаптации и профориентирования; центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения; образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи.

Практически во всех учреждениях данного типа была введена ставка социального педагога. В зависимости от вида и специфики учреждения, содержание их деятельности может значительно различаться.

Так, в центре психолого-медико-социального сопровождения социальные педагоги должны оказывать помощь детям, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы; образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации; родителям в решении проблемы дезадаптации ребенка; заниматься вопросами профилактики социально опасных заболеваний (наркомания, алкоголизм, суицид и др.).

Социальные педагоги, работающие в образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи, в основном имеют дело с детьми в возрасте от 3 до 18 лет с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающимися посещать образовательные учреждения; имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы; подвергшимися различным формам психического и физического насилия; вынужденным покинуть семью; несовершеннолетними матерями; детьми из семей беженцев, вынужденных переселенцев, а также пострадавших от техногенных катастроф. В таких учреждениях социальные педагоги осуществляют комплекс мероприятий по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывают им социальную помощь, осуществляют связь с семьей, ор-

ганами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их пенсиями, жильем и пособиями; проводят коррекционно-развивающую, профилактическую и оздоровительную работу с детьми; оказывают помощь в профориентации, получении профессии, трудоустройстве, последующей адаптации.

Кризисная социально-экономическая ситуация в стране в 1990-х гг. особенно негативно сказалась на развитии сферы внешкольного воспитания и досуга детей, учреждения которой в Законе РФ «Об образовании» (1992/1996) отнесены к типу образовательных учреждений дополнительного образования детей. На протяжении нескольких лет система таких учреждений была практически разрушена, многие из них сохранились только благодаря энтузиазму работников и их преданности своему делу. Однако сегодня уже можно с уверенностью сказать, что эта образовательная сфера, значение которой для развития, социального воспитания и социализации детей невозможно переоценить, постепенно начинает восстанавливаться и развиваться. В настоящее время повсеместно в стране все более активно и устойчиво работают различные профильные центры, дворцы и дома творчества детей, музыкальные, художественные и другие школы, клубы и станции, детские оздоровительно-образовательные лагеря. Практически во всех перечисленных учреждениях с детьми работают педагоги, руководители кружков, воспитатели. Однако должности социального педагога в них не предусмотрены (хотя вводилась эта профессия, в первую очередь именно для системы внешкольного воспитания детей).

Лишь в некоторых учреждениях дополнительного образования детей, по инициативе руководства, в штат вводятся социальные педагоги. Одной из таких структур является культурно-образовательный центр. Социальный педагог в таком учреждении составляет социальный паспорт микрорайона, выявляет образовательные и культурные потребности проживающего там населения; организует культурно-досуговую, общественно-полезную, спортивно-оздоровительную деятельность среди населения; организует оказание благотворительной помощи и поддержки малообеспеченным семьям, людям с ограниченными возможностями и одиноким престарелым людям; участвует в проведении общественных собраний жителей микрорайона; разрабатывает и реализует социальные проекты; координирует взаимодействие коллективов центра с населением микрорайона и другими структурами.

Социальные педагоги привлекались и привлекаются также, например, к работе в оздоровительно-образовательных лагерях для детей, пострадавших от техногенных катастроф и военных действий. Наряду с психологической реабилитацией таких детей, в условиях лагеря проводятся учебные занятия, оказывается помощь по восстановлению связей с родителями, родственниками.

В начале XXI в. с появлением новых социально-педагогических проблем появились и новые направления работы. Одним из таких направлений являются группы кратковременного пребывания. В них социальный педагог

работает, в основном, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Эти группы бывают дневные, вечерние, выходного дня. Социальный педагог проводит развивающие занятия, спортивно-оздоровительные мероприятия, учит детей взаимодействию в коллективе сверстников, обучает родителей общению со своими детьми и развивающим методикам. Его деятельность также предусматривает и оказание услуг родителям, дети которых не посещают школу и детский сад, в развитии индивидуальных способностей детей, подготовке их к школе, оказании помощи в воспитании и образовании ослабленных, часто болеющих детей, плохо адаптирующихся в коллективе.

Местом работы социального педагога в некоторых городах становятся также компьютерные клубы, которые получили в последние годы большое распространение по всей стране. Хотя это, в основном, частные организации, но муниципальные органы, контролирующие их деятельность, нередко просят ввести в «Положение о компьютерных клубах» должность социального педагога. Это связано с тем, что компьютерные клубы – одно из внешкольных учреждений, где многие дети и подростки проводят практически все свое свободное время. Поэтому очень важно, чтобы это время было организовано с пользой для детей.

Предусматривается, что социальные педагоги в компьютерных клубах должны контролировать информацию, к которой дети получают доступ, ограничивать просмотр фильмов и использование игр, которые пропагандируют зло и насилие, рекомендовать развивающие образовательные программы, содержательно формировать программное обеспечение клуба. Кроме того, в их обязанности должен входить контроль за поведением детей в клубе (чтобы дети не распивали спиртные напитки, не курили и т. д.). Важная часть работы – это ведение списков постоянных посетителей, где собирается информация о ребенке: школе, учебной смене, интересах ребенка, пожеланиях родителей о времени нахождения ребенка в клубе и т. д.

В отечественной системе образования особое место всегда занимали учреждения профессионального образования. В 1990-е гг. – начале XXI в. здесь также произошли структурные и содержательные изменения. Так, к образовательным учреждениям начального профессионального образования относились профессиональное училище, профессиональный лицей и вечернее (сменное) профессиональное училище. Однако, несмотря на то, что контингент этих образовательных учреждений включает немалое количество детей, имеющих те или иные социальные проблемы и относящихся к группам риска, в практике их работы должность социального педагога практически не встречается. Тогда как в средних профессиональных (колледжи, техникумы) и высших профессиональных учебных заведениях (институты, академии, университеты), в которых рекомендациями Министерства образования РФ должности социального педагога не предусматривались, напротив, на практике такие должности существуют, и социальные педагоги активно работают со студентами.

Деятельность социального педагога в учреждении среднего профессионального образования рассматривалась через оказание социально-педагогической помощи детям группы риска (выпускникам детских домов, малообеспеченным, детям с девиантным поведением, неуспевающим) через овладение социальными знаниями, умениями, нормами поведения. До сих пор социальный педагог является одним из субъектов психолого-педагогической (психологической) службы, которая существует в учреждении. Он помогает учащимся привыкнуть к новой роли «студент», адаптироваться к новым условиям обучения. Он оказывает студентам помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками, осуществляет профилактику девиантного поведения, внедряет в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии, обучает студентов, у которых есть проблемы с поведением, соблюдению социально принятых норм поведения в общении со взрослыми и сверстниками.

Одним из важных направлений работы в учреждениях среднего профессионального образования является работа с наиболее уязвимыми группами учащихся – выпускниками детских домов. Деятельность социального педагога направлена на выявление таких детей, защиту их прав, устройство, контроль за условиями их обучения, проживания, помощь в социальной реабилитации и адаптации, в трудоустройстве и обеспечении жильем. Кроме того, социальный педагог организует социально-полезную деятельность, досуг студентов, вовлекает их в систему дополнительного образования, обучает правовой грамотности, консультирует по правовым вопросам, обеспечивает контроль за соблюдением их прав и обеспечением социальных гарантий.

В некоторых высших учебных заведениях также на сегодняшний день работают социальные педагоги. Их сфера деятельности ограничена, в основном, работой в общежитии. Социальный педагог, реализуя свои должностные обязанности, организует воспитательную работу в общежитии; обеспечивает социально-психологическую поддержку проживающих в нем студентов; содействует улучшению их бытовых условий и психологического комфорта путем выявления трудностей проживания и неудобств в организации жизни в общежитии; информирует и организует встречи и мероприятия, различные виды социальной деятельности студентов; выявляет социально-незащищенные группы студентов, проживающих в общежитии, и обеспечивает защиту их прав; занимается профилактикой здорового образа жизни.

Таким образом, сфера образования с 1990-х гг. не только является самой обширной областью профессиональной деятельности социальных педагогов, но и имеет реальные перспективы для ее расширения. Потребность в специалистах такого профиля в сфере образования пока еще весьма далека от полного удовлетворения – и с точки зрения официального введения должностей социального педагога в образовательных учреждениях разных типов и видов, и в плане реальной занятости этих должностей в конкретных учреждениях.

Второй сферой, в которой в рассматриваемый период официально была введена должность социального педагога, является *система учреждений и организаций, подведомственных Департаменту государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки РФ.*

Этот федеральный орган исполнительной власти представлен в субъектах РФ уполномоченными органами по делам молодежи регионального и муниципального уровня. Их деятельность направлена на решение проблем молодежи соответствующей территории путем осуществления государственных программ, реализуемых в первую очередь собственными учреждениями, а также поддержки проектов и программ негосударственных организаций.

В данной сфере реализуется государственная молодежная политика – деятельность государства, направленная на создание правовых, экономических и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений, движений и инициатив. Эта сфера устанавливает взаимоотношения между органами государственной молодежной политики, с одной стороны, и молодыми гражданами от 14 до 30 лет, молодыми семьями, молодежными и детскими общественными объединениями, с другой. Их взаимоотношения регулируются федеральными нормативными актами, такими как «Основныс направления государственной молодежной политики», законы РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» и «Об общественных объединениях» и др.

В государственной молодежной политике выделяются несколько направлений деятельности:

- обеспечение соблюдения прав молодежи;
- обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
- содействие предпринимательской деятельности молодежи;
- государственная поддержка молодой семьи;
- гарантированное представление социальных услуг;
- поддержка талантливой молодежи;
- формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи;
- поддержка деятельности молодежных и детских объединений;
- содействие международным молодежным обменам.

Каждое направление реализуется при помощи специальных программ, мероприятий, а также социальных служб для молодежи.

Социальными службами для молодежи являются организации, независимо от формы собственности, осуществляющие деятельность по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи.

В этих службах работают разные специалисты. В том числе в 8 типах социальных учреждений для молодежи в 1995 г. была введена и должность социального педагога. К ним относятся:

- дворовые детские клубы,
- дома детского творчества,
- молодежные общежития,
- дома отдыха для подростков,
- образовательные молодежные центры,
- центры профориентации,
- центры занятости,
- детские и молодежные биржи труда.

Однако на практике, как показывает анализ деятельности социальных служб молодежного ведомства, реально социальные педагоги работают далеко не во всех учреждениях, где их должность предусмотрена. Например, в молодежных общежитиях, образовательных молодежных центрах, центрах профориентации, центрах занятости социальные педагоги не задействованы. Хотя в данных учреждениях и решаются некоторые социальные проблемы несовершеннолетних и молодежи, но с ними работали другие специалисты – педагоги, психологи, специалисты по работе с молодежью, специалисты по социальной работе, профконсультанты, психотерапевты и др.

На основании анализа федеральной целевой программы «Молодежь России» (2001 – 2005) в части «Формирование и развитие системы социальных служб и клубов для молодежи» можно выделить основные типы учреждений, реально существующие в практике работы молодежной сферы, где работает социальный педагог.

Дворовые детские клубы как особая разновидность учреждения для детей и подростков появились еще в советское время, когда они создавались домоуправлениями и были бесплатными для детей. В них работали опытные преподаватели, которые организовывали походы детей на природу, в кино, театры, музеи, проводили занятия в секциях и кружках. После распада Советского Союза и до конца 1990-х гг. досугом детей по месту жительства специально практически никто не занимался, поэтому такие клубы сохранились лишь в некоторых, очень редких городах. И только в 1997 г. началось их восстановление по всей стране. С начала XXI в. дворовые клубы находятся в введении как органов образования, так и уполномоченных органов молодежной политики. Названия их могут быть различными – Городской клуб старшеклассников и учащейся молодежи; Центр досуга детей и молодежи; Подростково-молодежный клуб; социально-досуговый центр; культурно-образовательный центр и др. Но все они могут быть объединены одним названием – детские и подростковые клубы по месту жительства.

Во многих клубах работу с детьми и подростками осуществляют социальные педагоги. Проблема социально-педагогической работы по месту жительства получила в первое десятилетие XXI в. качественно новое общественное звучание. В современном передовом опыте место жительства рассматривается как наиболее стабильная из внешкольных сфер жизнедеятельности детей, активно влияющая на формирование и развитие личности ребенка. Одновременно место жительства – это сфера организации свободного

времени детей, подростков, молодежи, развитие их интересов, способностей, активной, познавательной, трудовой, культурно-творческой деятельности, сфера нравственного формирования личности.

Сегодня такие клубы чаще всего объединяют подростков и молодежь в возрасте от 10 до 19 лет, которые имеют те или иные проблемы. Это дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, дети ветеранов-«афганцев», трудные подростки, ранее судимые и др. Деятельность клубов направлена на организацию их досуга в дневное и вечернее время. Обычно такие клубы имеют спортивную направленность. Клубы занимаются творческой и спортивной и иными видами работы с детьми. Очень часто наряду с досуговой деятельностью, клубы проводят профилактику наркотической и алкогольной зависимости, поэтапную реабилитацию детей и подростков, замеченных в первичном употреблении психоактивных веществ, прививают детям навыки здорового образа жизни.

Важное место в деятельности социального педагога занимают вопросы патриотического воспитания молодежи, подготовки юношей к службе в армии, забота о людях, прошедших «горячие точки», развитие гражданственности, общественной активности и т. д. Новым направлением деятельности является также обучение школьников основам правовых знаний. В некоторых клубах проводится работа по трудоустройству детей. Одно из направлений деятельности – организация летнего отдыха детей из малообеспеченных семей, так называемый «городской лагерь».

Во многих городах создаются и частные клубы, которые посещают несовершеннолетние. Но, в отличие от государственных учреждений по делам детей и молодежи, которые имеют ведомственное финансирование, а поэтому дети могут их посещать бесплатно, частные клубы являются платными, и значит, доступны не любому ребенку.

В домах детского творчества, находящихся в государственном ведении, социальные педагоги работают в единичных случаях. При этом их деятельность связана, в основном, с организацией фестивалей, конкурсов, смотров; проведением городских праздников, мероприятий; организацией экскурсий, оказанием методической помощи разным специалистам; привлечением дополнительных средств для реализации молодежных и детских программ; созданием новых направлений деятельности дома творчества (открытие психолого-педагогической службы, оказывающей помощь педагогам, детям, родителям в проблемах межличностного общения, выбора профессии, повышения уровня правовой грамотности и т. д.).

Еще одним государственным учреждением молодежной политики, где работает социальный педагог, являются социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних. В разных регионах России они получают разные названия – центр профилактики безнадзорности и наркозависимости несовершеннолетних; молодежный социальный медико-педагогический центр; центр адаптации и развития молодежи; центр социальной адаптации и досуга молодежи; приют-убежище для несовершеннолетних и др. В основ-

ном в данных центрах социальный педагог решает проблемы беспризорности, безнадзорности, алкоголизма, токсикомании и наркомании детей и подростков, а также осуществляет сопровождение несовершеннолетних и молодежи, вернувшихся из мест лишения свободы и воспитательных колоний.

В системе учреждений по делам молодежи существует еще одна структура, где работают социальные педагоги. Она называется центр социально-психологической помощи (могут быть и другие названия, например, центр социально-психологической помощи детям и молодежи; центр социально-психологической помощи подросткам и родителям; центр психолого-педагогической службы помощи и профориентации молодежи и др.). Характер работы социального педагога в данных учреждениях связан, в основном, с профдиагностикой, профконсультированием, информационной деятельностью по выбору будущего места учебы или работы обратившихся.

Существует еще одна сфера приложения сил социального педагога в учреждениях по делам молодежи. Это детские и молодежные биржи труда. Социальный педагог, работающий в данных учреждениях, занимается вопросами организации системы трудовой занятости и создания дополнительных рабочих мест для подростков и молодежи 14-17 лет.

Таким образом, в системе учреждений по делам молодежи социальный педагог, в основном, работает с детьми и подростками и занимается вопросами организации детского досуга и подростковой занятости.

В системе *социальной защиты* населения работают разные специалисты, но, в основном, решением социальных проблем людей занимаются специалисты социальной работы и социальные работники. В штатных расписаниях учреждений социальной защиты должности социальных педагогов не предусмотрены. Однако, администрация большинства учреждений системы социальной защиты, деятельность которых связана с семьей и детьми, в рамках своих полномочий вводят в штат и социальных педагогов.

Система социальной защиты населения включает несколько направлений: социальное обеспечение, социальное страхование, социальное обслуживание. Каждое направление имеет свою систему учреждений. Социальные педагоги, как правило, работают в учреждениях социального обслуживания населения. Осуществляется социальное обслуживание через систему социальных служб (учреждений). Основными учреждениями социального обслуживания, согласно Федеральному закону «О социальном обслуживании населения в РФ», независимо от форм собственности (государственные, муниципальные, общественные, частные), являются:

- комплексные центры социального обслуживания населения;
- территориальные центры социальной помощи семье и детям;
- центры социального обслуживания;
- социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
- центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- социальные приюты для детей и подростков;
- центры психолого-педагогической помощи населению;

- центры экстренной психологической помощи по телефону;
- центры (отделения) социальной помощи на дому;
- дома ночного пребывания;
- специальные дома для одиноких престарелых;
- стационарные учреждения социального обслуживания (дома-интернаты для престарелых и инвалидов, психоневрологические интернаты, детские дома-интернаты для умственно отсталых детей, дома-интернаты для детей с физическими недостатками);
- геронтологические центры;
- иные учреждения, предоставляющие социальные услуги.

Социальный педагог обычно работает в различных учреждениях социального обслуживания населения.

В территориальных центрах социальной помощи семье и детям, социальный педагог работает, в основном, с неблагополучными и асоциальными семьями. В первую очередь объектом его деятельности является ребенок, а потом его семья. Социальный педагог осуществляет социально-экономическую поддержку ребенка через повышение социально-экономического статуса семьи, психолого-педагогическую коррекцию семейного неблагополучия, социально-правовую защиту ребенка.

В Центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, социальные педагоги обеспечивают ребенку возможность продолжать учебу, осуществляют социальную реабилитацию ребенка, обеспечивают сбор документов, необходимых для дальнейшего устройства детей в замещающие семьи или государственные учреждения, проводят педагогическое просвещение и обучение приемных родителей или воспитателей, осуществляют патронаж детей в приемных семьях.

В Социальном приюте для детей и подростков (учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, которое оказывает на территории города или района социальную помощь безнадзорным несовершеннолетним и осуществляет комплекс мер по их социальной реабилитации) социальные педагоги реализуют программы социальной реабилитации, обеспечивают подросткам возможность продолжать учебу, участвуют в ликвидации кризисной ситуации в семье, восстанавливают социальный и правовой статус ребенка и устраивают его дальнейшую судьбу.

Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних – это учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, осуществляющее на территории города или района оказание разнообразной социальной помощи и поддержки несовершеннолетним с целью преодоления социальной дезадаптации, возникшей в результате отклонений в психосоциальном развитии и неблагоприятных социальных условий. Социальные педагоги здесь выявляют причины социальной дезадаптации несовершеннолетних, участвуют в разработке программ социальной реабилитации детей и подростков, изменяют отношение детей к учебной деятельности, вос-

становливают нарушенные связи со школой, прививают социально полезные навыки общения со взрослыми и сверстниками, восстанавливают утраченные контакты с семьей и внутри семьи, восстанавливают социальный статус детей в коллективе, содействуют подросткам в получении работы, а также профессионально ориентируют их на дальнейшую учебу и трудоустройство, осуществляют патронаж семей до достижения ребенком совершеннолетия.

Такие реабилитационные центры создаются также для детей и подростков с ограниченными возможностями в целях их социальной адаптации. В этом случае социальный педагог способствует формированию у детей, имеющих отклонения в физическом или умственном развитии, позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению, труду с помощью комплекса медицинских, социальных, психолого-педагогических мероприятий. Также социальные педагоги работают и с родителями по обучению их взаимодействию с детьми, имеющими нарушения; организуют реабилитационные группы и реализуют индивидуальную программу реабилитации ребенка.

Несмотря на то, что социальные педагоги, начиная с 1990-х гг., реально работают только в трех ведомственных сферах, как показывает практика, потребность в специалистах данного профиля гораздо шире. Фактически эта должность может вводиться во всех социальных учреждениях, которые оказывают помощь нуждающимся в ней детям, подросткам и молодежи.

Одной из потенциальных сфер профессиональной деятельности социального педагога является *система учреждений здравоохранения*. На сегодняшний день в системе здравоохранения должность социального педагога практически отсутствует, хотя необходимость социальной помощи, в том числе социально-педагогической поддержки явно ощущается в целом ряде медицинских учреждений. Причина такого положения дел заключается в том, что в учреждения здравоохранения введена должность социального работника. А так как должности социального педагога и социального работника достаточно близки по функционалу, многие учреждения системы здравоохранения имеют в своем штате социального работника, который выполняет, в том числе, и социально-педагогические функции.

В то же время есть немногочисленные учреждения, которые по своей инициативе, наряду с должностью социального работника, вводят и должности социального педагога. В этих учреждениях социальный педагог, в отличие от специалиста социальной работы, решает социальные проблемы семьи и ребенка педагогическими средствами. В зависимости от диагноза ребенка, места его проживания (город или сельская местность), типа семьи (асоциальная или благополучная) социальный педагог в центре осуществляет общее развитие и реабилитацию ребенка (часто с применением творческих методик, используя игры, игрушки, музыку, живопись, лечебную физкультуру и др.), максимально заполняет его свободное от процедур время полезными и интересными, развивающими занятиями. Особое значение имеет создание социальным педагогом максимально комфортных условий проживания ребенка, чтобы он забывал, что находится в больнице. Также социальный педагог ра-

ботает и с родителями ребенка. На основе социально-педагогического обследования педагогических возможностей семьи, он составляет индивидуальную программу обучения родителей и реализует ее. После выписки ребенка из больницы, социальный педагог патронирует данную семью, отслеживая течение реабилитационного процесса.

Еще одной сферой, в которой существует огромная потенциальная потребность в социально-педагогической деятельности, является *пенитенциарная система*. Эта система включает широкий спектр учреждений, относящихся к системе органов внутренних дел, уголовно-исполнительной системе и другим ведомствам. И в число этих учреждений и структур входит немало таких, в которых ведется работа с детьми, подростками и молодежью: центры временной изоляции несовершеннолетних, следственные изоляторы, воспитательные колонии, детские комнаты милиции, комиссии по делам несовершеннолетних, ювенальные суды для подростков, которые в России делают свои первые шаги, и др.

Должность социального педагога или другого работника, имеющего профессиональную социально-педагогическую подготовку, в учреждениях такого рода крайне необходима. Однако такая должность в этой системе отсутствует. В воспитательных колониях с детьми работают воспитатели, во всех других учреждениях с несовершеннолетними и молодыми правонарушителями работают сотрудники милиции или уголовно-исполнительной системы.

В то же время сами руководители и работники пенитенциарной системы уже давно осознают необходимость того, чтобы в этой системе работали специалисты социального профиля. Без этого задача гуманизации данной сферы общества на современном этапе ее развития, не может быть решена. Именно поэтому в 2002 г. в исправительных колониях для взрослых и лечебных исправительных учреждениях официально введена такая структура для работы с осужденными, как социальная служба, в которой предусмотрена и должность специалиста социальной работы. Будут ли с детьми-правонарушителями работать специалисты социально-педагогического профиля, покажет время.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность в период 1990-х гг. — прошла значительную эволюцию. Вначале была введена профессия «социальный педагог», разработана квалификационная характеристика, приняты разнообразные нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность социальных педагогов. Для решения социально-педагогических проблем разрабатываются различные федеральные и региональные программы; возникают вначале стихийно разрозненные учреждения, впоследствии ставшие основой системы образования, социальной защиты, молодежной политики. Большинство данных учреждений имеют в штате должность социального педагога. При чем, в некоторых из них должность предусмотрена законодательно, но при этом отсутствует, а в некоторых вводится по инициативе руководства.

Несмотря на все обозначенные противоречия и сложности, сегодня можно с уверенностью сказать, что социальная педагогика – как сфера практической деятельности, как образовательная область и как наука (о чем будет сказано ниже) – в нашей стране состоялась. Сами эти понятия – «социальная педагогика», «социальный педагог», «социально-педагогическая деятельность» – стали привычными и всем понятными, вошли в теоретические изыскания ученых и общественную практику. Это, конечно, не означает, что решены все проблемы и противоречия, многие из них за прошедшие годы не утратили своей остроты, а, кроме того, появились новые. Однако это вполне закономерно для развития любой сферы человеческой деятельности. Главное, что уже никто не сомневается в необходимости социально-педагогической деятельности и ее значимости для развития общества.

Контрольные вопросы

1. В чем особенности развития социально-педагогической практики в России в 90-е гг. XX в. – начале XXI в.?
2. Дайте развернутую характеристику профессии «социальный педагог».
3. Какие личностные качества присущи профессии социального педагога?
4. Охарактеризуйте систему учреждений, в которых применима профессия социального педагога?
5. В чем проблемы профессиональной деятельности социальных педагогов в России в начале XXI в.?

Литература

1. Бадя Л.В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: История и современность. – М., 1995.
2. Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н. и др. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2002.
3. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пос. – М., 2004.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов. – М., 1997.
5. Платонова Н.М. Основы социальной педагогики. – СПб, 1997.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

4.2. азвитие отечественной социально-педагогической науки на рубеже XX-XXI вв.

Каждая наука имеет свою историю, свою «биографию». Знание этой истории, обстоятельств и причин ее появления, того пути, который она прошла в своем развитии, а также ее отношений и взаимосвязей с другими областями научного знания, оказывавших и оказывающих на нее влияние, помогает лучше понять современное состояние и перспективы развития науки.

Социальная педагогика как наука проходит сложный путь своего становления и развития, начиная от осознания учеными и практиками необходимости исследования социальных аспектов воспитания и образования детей до построения теоретического фундамента социальной педагогики как самостоятельной отрасли педагогического знания.

Начало 1990 г. ученые называют периодом нового рождения социальной педагогики в России. Он был связан с системным кризисом разных сфер жизнедеятельности общества: политики, экономики, образования, военно-промышленного комплекса, здравоохранения, культуры и т.д. За годы советской власти в значительной мере деградировал институт семьи как институт социализации ребенка, 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 решению¹⁸⁹. Монополия Коммунистической партии закончилась, произошла смена государственного строя и идеологии, в образовательных учреждениях не стало пионерских и комсомольских организаций. Следовательно, разрабатываемые долгое время учеными методики и теории коммунистического воспитания оказались невостребованными, кафедры коммунистического воспитания в вузах были закрыты. Но последствия кризисных явлений в воспитании и социализации подрастающего поколения требовали от ученых нахождения безотлагательных решений. Поэтому социальная педагогика в данный период вновь получает свое развитие.

Среди причин, которые активизировали процесс формирования науки «социальная педагогика» в данный период можно выделить несколько групп:

– социально-экономические причины, связанные с процессами развития рыночных отношений, их влиянии на социальную сферу и как следствие появление разнообразного рода социально-педагогических проблем (беспризорность, безнадзорность, малообеспеченность, сиротство и т.д.), которые

¹⁸⁹ Липский И.А. Становление и развитие научных исследований в области социальной педагогики // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы / Материалы научно-практической конференции. – Самара, 2002. - С.18-34.

необходимо было исследовать с целью нахождения оптимальных способов их разрешения;

- социально-политические, обусловленные потребностями общества в оказании квалифицированной социально-педагогической помощи населению, формирование государственного социального заказа на создание особых научно-исследовательских структур, корпуса ученых, задачей которых должна была стать систематизация знаний об определенной социально-педагогической действительности с целью ее позитивного изменения и преобразования;

- собственно-научные, связанные с осмыслением теоретических знаний, накопленных на предыдущих этапах общественного развития, анализа разнообразного опыта социально-педагогической деятельности с целью дальнейшего развития и совершенствования науки, сведения разрозненных знаний в целостную теорию социальной педагогики.

Опираясь на исследования московского ученого Липского И.А., можно выделить несколько этапов современного развития социально-педагогического знания¹⁹⁰.

Первый этап – этап эмпирического развития¹⁹¹. Его временные пределы определяются рубежом 80-90-х годов, то есть периодом, который предшествовал официальному появлению в России социальной педагогики как специальности, научной дисциплины и вида профессиональной деятельности.

Советское общество в тот период находилось в состоянии, которое позже будет названо «периодом застоя». Это состояние заставляло исследователей и практиков искать пути решения накапливающихся проблем в направлении совершенствования социальной среды, советского макро- и микросоциума.

Так как профессии «социальная педагогика» еще не было, а решать социально-педагогические проблемы было необходимо, то в этот период времени социально-педагогическая деятельность была «рассредоточена» среди специалистов других профессий (учителей, врачей, партийных работников, медиков, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой работы и др.). Именно им пришлось оказывать помощь детям, их семьям в преодолении кризисных явлений, профилактике социально опасных заболеваний 192.

¹⁹⁰ Липский И.А. Социальная педагогика. Социальная работа. Диссертационные исследования (1971-2005 гг.): Научо-информационное пособие для докторантов, аспирантов и соискателей ученых степеней / И.А.Липский [Текст] – М. : ГосНИИ семья и воспитания, 2007. – 254 с.

¹⁹¹ Эмпиризм – направление в теории познания, считающее чувственный опыт основным источником знания /Краткий философский словарь /А.П.Алексеев, Г.Г.Васильев [и др.]; под ред. А.П.Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. -. С.461.

По данным банка диссертационных исследований, в период с 1969 по 1988 годы, по социально-педагогическим проблемам было защищено 30 диссертационных работ, из них 16 – на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Результаты этих исследований послужили теоретическим базисом для развития в дальнейшем социально-педагогической науки. Именно диссертационные работы (и ряд научных статей) создали тот фундамент, который позволил начаться процессу профессионализации социально-педагогической деятельности, обосновывая основные положения теории социальной педагогики, специфики деятельности социального педагога, особенностей социально-педагогического образования.

Временные границы второго этапа – этапа научно-эмпирического развития социальной педагогики – ориентировочно могут быть определены как 1989 – 1992 гг. Этот период характеризуется тем, что в стране в 1990 году официально вводится институт социальной педагогики и возникают некоторые организационные формы, в рамках которых начинают вестись научные исследования. Такими организационными формами являлись:

- временные научно-исследовательские коллективы (ВНИК), которые, на основе проведения экспериментальных исследований, определяли основные направления развития науки;
- общественные организации (ассоциации), в рамках которых развивалось сотрудничество между отечественными учеными, а также осуществлялись связи с зарубежными коллегами;
- научные школы, которые занимались вопросами разработки теории социальной педагогики.

Введение института социальной педагогики в России требовало разработки научного и методического обеспечения новой педагогической должности «социальный педагог». Реализация этой идеи осуществлялась через создание инициативной группы ученых, которые должны были обосновать необходимость новой профессии в обществе. Так был создан ВНИК «Школа-микрорайон», руководителем которого была назначена В.Г.Бочарова¹⁹³. Управление внешкольного воспитания Министерства просвещения СССР поручило ВНИКу разработать параметры профессии «социальный педагог». Для этого ВНИКом совместно с Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР был развернут широкомасштабный социально-педагогический эксперимент, который

¹⁹³ Бочарова В.Г. Социальная педагогика: проблемы, поиски, решения. ВНИК «Школа - микрорайон» АПН СССР. - М, 1990.

длился три года. В регионах Советского Союза было открыто около 100 опытно-экспериментальных площадок, имеющих целью разработку и последующую апробацию опытных моделей социально-педагогической деятельности специалистов в различных условиях социума.

Основные направления исследований реализовывались через следующие проекты: «Школа как открытый воспитательный институт», «Сельский социум», «Дошкольник в системе социальных служб микрорайона», «Здоровый образ жизни», «Культурно-досуговая деятельность», «Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми», «Социально-педагогическая деятельность по реабилитации детей-инвалидов» и другие.

В результате работы ВНИКа были разработаны пакеты нормативных документов, учебно-программных и научно-методических разработок, на основе которых в России в 1990 году была впервые введена профессия «социальная педагогика».

Еще одним результатом эксперимента стало создание первой в стране профессиональной общественной структуры – Ассоциации социальных педагогов и социальных работников (АСОПиР). Она объединила на добровольной основе около 20 тысяч специалистов в области социальной защиты населения, а также всех, кто работает с детьми, подростками и молодежью, кто организует их досуг, заботится об инвалидах и престарелых. Президентом АСОПиР стала Бочарова В.Г. Ассоциация стала усиленно изучать мировой опыт, активно сотрудничать со специалистами зарубежных стран. В 1992 году Ассоциация была принята в члены Международной Федерации социальных работников. С этого же года стал издаваться профессиональный научно-популярный журнал «Социальная работа» с разделом на английском языке, что сделало его содержание доступным для ассоциаций других стран. На страницах этого журнала активно обсуждались и социально-педагогические вопросы. Появление профессиональной ассоциации, профессионального журнала является организационными формами развития социально-педагогического знания.

Одной из особенностей введения института социальной педагогики в России в 1990 году, являлось то, что развитие науки, практики и системы образования стало развиваться одновременно. Центрами формирования научных представлений о социальной педагогике стали, прежде всего, вузы, в которых была открыта подготовка и переподготовка кадров по этой специальности. При этом, поскольку социальная педагогика как сфера практической деятельности в стране сама только начала формироваться, научные представления о социальной педагогике вначале черпались, главным образом, из зарубежного опыта. Ставилась и рассматривалась проблема адаптации зарубежного опыта к условиям России.

В развитии социальной педагогики ведущая роль, как известно, принадлежит ученым Германии, где ее развитие насчитывает более ста лет. Там становление этой отрасли научного знания тесно связано с развитием социального, политического и экономического строя страны. Первыми учеными,

обозначившими проблемы социальной педагогики, являются А. Дистервег, К. Магер, П. Наторп, К. Молленгауер, в настоящее время известны работы таких немецких ученых, как М. Бухка, Ф. Б. Беттмер, К. Мюллер, Х. Отто, Ф. Прюс и др. Поэтому, начиная с 1990 года российскими учеными активно изучался опыт развития этой научной дисциплины в зарубежных странах, в первую очередь в Германии. Однако изолированность советского государства от капиталистического мира в течение 70 лет разрушила научные связи ученых с коллегами во многих странах, где социальная педагогика все это время активно развивалась и где был накоплен значительный научный потенциал в этой области знаний.

Так как в России еще не было книг, которые бы освещали зарубежный опыт социальной педагогики, поэтому началась активная работа по изучению опыта развития социальной педагогики и социально-педагогической деятельности за рубежом путем обмена зарубежными и отечественными учеными. Также осуществлялись переводы и издания словарей, книг и статей зарубежных авторов, налаживались контакты с зарубежными коллегами, устраивались международные семинары и конференции.

Однако скоро стало понятно, что в «чистом виде» зарубежные модели не могут «прижиться на российской земле». Более того, в России социальная педагогика возникла не на пустом месте. В отечественной российской истории ее введение было подготовлено многими социальными явлениями. Поэтому наряду с освоением зарубежного опыта и адаптацией его к условиям России, началось переосмысление российской социальной истории и социальной мысли с целью выявления собственных, отечественных корней социальной педагогики и нахождения теоретических, научных подходов к их переосмыслению, а также осмыслению современной отечественной социально-педагогической практики.

На сегодняшний день можно констатировать, что в России социальная педагогика прорастает как на почве собственных истоков и традиций, так и в соответствии с общими тенденциями радикального преобразования государственного и общественного устройства.

Введение института социальной педагогики дало мощный импульс для теоретических исследований в области социальной педагогики. В Российской Академии образования (РАО) РФ в 90-е годы был создан Центр социальной педагогики, который после реорганизаций стал Институтом социальной педагогики РАО, также были созданы центры социальной педагогики в различных педагогических вузах страны (Москва, Свердловске, Челябинске, Омске и др.).

Для периода 1989-1992 год характерно формирование и развитие научных школ в России. Забегая чуть вперед, можно констатировать, что за прошедшие двадцать лет современного этапа развития социальной педагогики сформировалось несколько научных центров, коллективов исследователей, которые в неформальном уровне общения ученых называют научными школами.

Понятие научной школы не является официально признанным, это скорее распространенное в академической среде понятие, обозначающее неинституциональное научное сообщество, группу ученых, разделяющих единую теоретическую концепцию, единые подходы к обоснованию основных характеристик науки. Каждая научная школа имеет своего научного лидера.

Ученые-наковеды выделяют также ряд идентификационных признаков научной школы: наличие исследовательской перспективы, единая научная идеология, преемственность научных знаний, творческая научная атмосфера, единство исследовательских и образовательных задач, наличие харизматического научного лидера, несколько поколений исследователей и другие 194.

Формирующиеся в России научные школы стали проводить научные исследования в разных областях социальной педагогики: разработка методологического аппарата науки; разработка теоретических моделей и парадигм ее развития; изучение и сопоставление различных исторических периодов в развитии научного знания как в России, так и за рубежом, разработке методик и технологий работы социальных педагогов, определения специфики профессиональной подготовки социальных педагогов и другие. Достаточно сильные позиции в научном мире, имеют две научные школы: Московская и Уральская школы социальной педагогики.

Московская научная школа включает в себя достаточно разнообразный круг ученых. Среди них: Бочарова В.Г., Липский И.А., Никитина Л.Е., Г.Н. Филонов, Олиференко Л.Я. (Российская Академия образования); Мудрик А.В., Сластенин В.А. (Московский педагогический государственный университет); Мардахаев Л.В., Никитин В.А. (Российский государственный социальный университет); Панов А.М., Зимняя И.А., Топчий Л.В. (Ассоциация работников социальных служб) и другие.

Научным лидером Уральской школы социальной педагогики является М.А.Галагузова. Ее соратниками и единомышленниками являются ученые из разных вузов. Среди них Беляева М.А., Дорохова Т.С., Сергеева Н.Н. (Уральский государственный педагогический университет), Штинова Г.Н. (Волжская государственная инженерно-педагогическая академия), Тищенко Е.Я., Галагузова Ю.Н. (филиал Российского государственного университета в г.Екатеринбурге), С.А.Ветошкин (Российский профессионально-педагогический университет), Р.А.Литвак (Челябинская государственная Академия культуры и искусств) и другие.

Кроме того очень плодотворно работают научные коллективы в Санкт-Петербурге – Нагавкина Л.С., Царева Н.П.; в Казани – Мухаметзянова Г.В., Масленникова В.Ш.; в Тюмени – Загвязинский В.И.; в Тамбове – Куличенко

¹⁹⁴ Никитина Л.Е. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Л.Е.Никитина [Текст] – М. : Академический проект, 2003. – С.40-41.

Р.М.; в Ульяновске – Шмелева Н.Б.; в Туле – Фокин В.А.; в Ростове-на-Дону – Сорочинская Е.Н.; в Вологде – Лодкина Т.В.; в Орле – Маслова Н.Ф.; в Ставрополе – Гуров В.Н.; в Норильске – Клименко Н.Ю.; в Пскове – Расчетина С.А. и другие.

Возможно, перечень не совсем точен и полон, так как в науке постоянно появляются новые имена, но все же и он дает представление об экстенсивном развитии социальной педагогики как отрасли научного знания. Об интенсивности же развития может идти речь лишь применительно к характеристике каждой отдельно взятой научной школы, ибо на данном этапе слишком велики разночтения, а теоретические позиции и парадигмы разных школ существенно различаются.

Такое разногласие, продолжающееся и до сегодняшнего дня, является закономерностью в науке, так как всегда на первоначальном этапе развития науки вначале появляются различные взгляды и суждения на какие-то социальные процессы, изучаемые исследователями, потом возникают научные споры и дискуссии о сущности изучаемого процесса, и только через несколько десятков лет (в лучшем случае) можно говорить о сведении разных точек зрения в единую картину. Но иногда и по прошествии нескольких сотен лет существуют диаметрально противоположные взгляды на одни и те же изучаемые процессы или явления. Тогда в науке говорят о различных принципиальных подходах научных школ по поводу какого-либо изучаемого процесса, подтвержденного сильной научной аргументацией, научными фактами, разработанными теориями, получаемыми результатами.

Если говорить о периоде 1989 - 1992 года, то основными направлениями деятельности научных школ стали исследования, связанные: с определением специфики профессиональной подготовки социальных педагогов (в первую очередь в вузах), а также определения специфики социально-педагогической деятельности с разными категориями детей и молодежи. По свидетельству Липского И.А. в этот период было защищено 76 диссертаций по изучению социально-педагогических проблем. Основными темами диссертационных исследований стало: обоснование социальной микросреды как фактора формирования личности школьника (Бочарова В.Г.); взаимодействие школы и социальной микросреды в воспитательной работе с учащимися (Василенко И.В.); социальная адаптация воспитанников детских домов (Сысоева Г.В.); профилактика токсикомании, наркомании, преступности подростков (Попов В.А., Казаков Л.Х., Потанин Г.М. Темиров Т.В.); организация досуга молодежи (Королев Н.Н.) и другие. 195

¹⁹⁵ Липский И.А. Социальная педагогика. Социальная работа. Диссертационные исследования (1971-2005 гг.): Научно-информационное пособие для докторантов, аспирантов и соискателей ученых степеней / И.А.Липский [Текст] – М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2007. – С. 36-40.

Третий этап развития социальной педагогики как науки в современной России охватывает период с 1993 -2001гг. Его называют этапом **научно-теоретического обоснования** социальной педагогики. Он характеризуется активным развитием социально-педагогической науки и практики. Основные научные дискуссии были сосредоточены на следующих вопросах: определение статуса социальной педагогики как научной дисциплины; выявление ее взаимосвязей с другими науками; выделение основных методологических характеристик науки (объекта, предмета, понятийно-категориального аппарата); определение специфики социально-педагогического исследования.

Определению научного статуса социальной педагогики посвящены работы разных ученых: Арнольдова А.И., Ю.В.Васильковой, Т.А.Васильковой, В.А.Никитина, А.В.Мудрика, Л.Е.Никитиной, И.А.Липского и других. При всем многообразии научных подходов, ученые сходятся во мнении, что социальная педагогика – относительно самостоятельная отрасль современного социально-гуманитарного знания в системе общественных наук. Ее статус можно рассматривать с нескольких позиций:

а) по группе предметной области знания – ее можно назвать гуманитарной (часто в литературе можно встретить мнение, что социальная педагогика является частью общей педагогики, но общая педагогика, в свою очередь сама является гуманитарной наукой);

б) по способу отражения сущности знания - социальная педагогика является феноменалистской наукой. (По данному основанию науки можно классифицировать на феноменалистские (теории, наделяемые описательными функциями) и эссенциалистские (объяснительные теории, строящиеся на количественных средствах анализа);

в) по функциональному назначению социальная педагогика является прикладной наукой. По данному основанию науки классифицируют на фундаментальные (исследуют явления безотносительно к тому, найдут ли эти знания свое практическое применение или нет; их задача только описать явления, объяснить их, предсказать на этой основе их развитие) и прикладные (изучают явления, важные с точки зрения практической деятельности)¹⁹⁶.

Если в определении научного статуса ученые достаточно единодушны, то в определении объекта и предмета науки существуют самые разные точки зрения. Проблема определения объекта и предмета науки очень важна. Именно от выбора объекта и предмета будет зависеть, какие явления и в каких аспектах могут изучаться именно этой наукой, а с каких точек зрения их должны рассматривать другие науки. То есть посредством объекта и предмета устанавливаются границы науки, выделяющие ее среди других наук, определяющие ее место в системе научного знания.

¹⁹⁶ Никитина Л.Е. Развитие социальной педагогики в России: Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук. М.,2001.

Особенно это значимо для прикладных наук, которые связаны с конкретной сферой практической деятельности и призваны обеспечивать ее научно обоснованными средствами развития. В частности, для социальной педагогики, которая тоже относится к прикладным наукам, проблема выбора объекта и предмета имеет важное значение, потому что от этого будет зависеть, выполнит ли эта наука свою основную задачу – обеспечения социально-педагогической деятельности научно-обоснованным содержанием, формами и методами решения социально-педагогических проблем. Иначе говоря, выбор объекта и предмета науки влияет на содержание теории и практики социальной педагогики.

Для социальной педагогики как молодой и развивающейся отрасли научного знания характерно чрезвычайное разнообразие подходов к выделению объекта и предмета данной науки. В изданных за последние годы научных публикациях и учебных пособиях по социальной педагогике представлены разные определения объекта и предмета социальной педагогики.

Когда говорят о социальной педагогике, то чаще всего, и в первую очередь, ссылаются на работы А.В. Мудрика. В качестве объекта социальной педагогики, этот ученый рассматривает социальное воспитание, под которым он понимает «воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией». Социальная педагогика при этом рассматривается, как отрасль педагогики и стоит в одном ряду с такими педагогическими отраслями как семейная и конфессиональная педагогика. То есть эти отрасли А.В. Мудрик выделяет по основному субъекту воспитания: если таковым является семья – семейная педагогика, конфессия – конфессиональная педагогика, общество – социальная¹⁹⁷. Эту точку зрения А.В. Мудрика разделяют его последователи Ю.В. Ваилькова и Т.А. Василькова, В.Р. Ясницкая и др.

Согласно другой, тоже достаточно распространенной точки зрения, объектом социальной педагогики является процесс социального развития, становления, формирования человека. Например, В.И. Загвязинский и его соавторы в качестве объекта социальной педагогики рассматривают процесс развития человека в социуме на основе совокупности его социальных взаимодействий. Предметом же этой науки, по мнению этих ученых, выступают педагогические аспекты социализации человека, его адаптации в социуме и интеграции в общество¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1999. С. 3-4.

¹⁹⁸ Загвязинский В.И., Зайцев М.П., Кудашов Г.Н., Селиванова О.А., Строков Ю.П. Основы социальной педагогики / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2002. С. 7-8.

Общим для этих научных позиций является то, что социальная педагогика рассматривается как отрасль педагогического знания. Причем, теоретически сторонники обеих позиций настаивают на том, что социальное воспитание (или педагогическое влияние на развитие человека в социуме) может быть направлено на всех людей, независимо от возраста. Когда же они рассматривают какие-либо конкретные виды и формы социально-педагогической деятельности, то, как правило, речь идет об образовательных учреждениях для детей, в первую очередь – о школе.

Некоторые ученые полагают, что социальная педагогика выходит за рамки педагогики и является областью социального знания. Так, Л.В. Мардахаев рассматривает социальную педагогику как составляющую социальной работы. Объектом ее внимания он, так же, как В.И. Загвязинский, считает социальное становление и дальнейшее совершенствование личности, общественных групп в процессе социализации, но предметом этой науки, полагает ученый, являются законы и закономерности социального управления группой (массой) с учетом влияния на них факторов среды и с целью предупреждения и преодоления социальных отклонений в них¹⁹⁹.

Академик РАО Г.Н. Филонов рассматривает социальную педагогику еще шире, чем названные и разделяющие их точку зрения ученые. Объектом социальной педагогики, по Г.Н. Филонову, также является «процесс развития человека в социуме на основе совокупности его социальных взаимодействий»²⁰⁰, т. е. социальное развитие человека. Однако предмет этой науки понимается им более масштабно. По своему целеполаганию, – считает ученый, – социальная педагогика в отличие от традиционной обрела в некотором роде противоположный ей вектор действия. Она направлена на экономическое и социокультурное преобразование, преодоление кризисных ситуаций в целях приближения социума к личности, т. е. для создания реальных условий для претворения в жизнь масштабных социальных программ гуманистической направленности. Огромный спектр задач, которые, как считает Г.Н. Филонов, должна решать социальная педагогика, выходит далеко за рамки педагогических целей, а, по сути, охватывает всю область социальной политики государства, социального управления общественным развитием. В таком понимании социальная педагогика и педагогика – это две самостоятельные науки, относящиеся к разным областям знания, имеющие общие границы, «соприкасаемые», по выражению автора, но не связанные иерархически как часть и целое. И у этой точки зрения тоже достаточно много сторонников.

В рамках решения проблемы соотношения социальной педагогики и социальной работы также высказываются самые разные мнения относитель-

¹⁹⁹ Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций. М., 2002. С. 14-15.

²⁰⁰ Предмет и функции социальной педагогики / Под ред. Г.Н. Филонова. Тюмень, 1998. С. 9.

но объекта и предмета социальной педагогики. Однако они могут быть сведены к двум основным позициям.

Согласно первой позиции, это две различные по своим историческим корням, по сути, не пересекающиеся области: исторические корни социальной работы уходят в помощь людям, заботу, содействие в решении каких-либо проблем, а корни социальной педагогики уходят в проблему воспитания и образования, т.е. в другую сферу приложения сил²⁰¹.

Наиболее четко эту позицию выразили Е.Р. Смирнова и В.Н. Ярская. Они считают, что объектом исследования теории социальной работы является страдающий человек. Его жизненный путь в точках маргинального состояния, патологии, неукоренного социального статуса, социальной дезинтеграции и пограничной ситуации подвергается риску в любом отрезке жизненного пути от раннего детства до престарелого возраста. Объектом же социальной педагогики выступает человек в системе социального обучения (социального научения), синтеза воспитательного и образовательного процессов в основном пространстве социокультурной нормы. В поле зрения социальных педагогов, по мнению ученых, попадают концепции и методы обучения определенной возрастной группы, не имеющей законченного социального статуса²⁰².

Иными словами, в поле зрения социальной педагогики находятся все дети и молодежь, рассматриваемые в аспекте их социального развития, – в отличие от социальной работы, которая ориентирована только на людей, имеющих проблемы (или относящихся к группе риска), но независимо от их возраста. С этой позиции дети и молодежь с социальными проблемами являются объектом социальной работы, социальная же педагогика имеет дело только с «нормальными» представителями данных социальных групп, исследуя процессы их социального становления и возможности педагогического влияния на эти процессы.

Еще одна позиция, характерная для Уральской школы социальной педагогики, объединяет тех ученых, которые считают, что объектом изучения социальной педагогики является процесс и возможности педагогического влияния на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы».

В таком понимании науки, поле зрения социальной педагогики попадают в первую очередь дети и молодежь, поскольку именно эти категории людей находятся в стадии активного социального становления, и педагогическое влияние на этот процесс не только возможен, но и необходим, а поэтому

²⁰¹ Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект. М., 1996. С. 29-30.

²⁰² Е.Р. Смирнова, В.Н. Ярская Философия и методология социальной работы – Саратов, 1997. – С. 51-52.

он должен иметь регулярный характер. При этом, если процесс протекает в пределах «нормы», применяются одни формы и методы социально-педагогического управления им, если же есть какие-то «сбои», «отклонения» — используются другие способы социально-педагогической помощи человеку в процессе его социального развития и становления. Кроме того, различные формы социально-педагогического содействия могут оказаться действенными и в преодолении целого ряда социальных затруднений других категорий людей (взрослых, престарелых и т. д.), процесс социального развития которых оказался либо незавершенным, либо нарушенным в силу каких-то жизненных обстоятельств.

Социальная же работа исследует процессы регуляции поведения социальных групп и личностей в обществе с целью обеспечения уровня их жизни, который должен быть не ниже установленного государством. Поэтому в сфере ее внимания попадают явления совершенно другого порядка.

Таким образом, социальной педагогикой исследуются явления действительности, связанные с условиями и обстоятельствами социального становления человека, т.е. вхождения его в общество, приобщения и приспособления к его нормам и правилам; тогда как теория социальной работы изучает явления, характеризующие социальное функционирование людей в обществе, уровень их жизни и способы их социального регулирования.

Это, безусловно, близкие, но совершенно разные аспекты изучения реальной действительности. Различие процессов социального становления и социального функционирования подобно тому, как различаются профессиональная подготовка человека к профессии и профессиональная деятельность его в этой профессии. А поэтому объекты и предметы исследования данных наук не пересекаются.

В сфере практической деятельности один и тот же человек может быть одновременно объектом и социальной педагогики (в силу того, что находится в стадии социального становления), и социальной работы (если при этом его уровень жизни не соответствует установленным показателям). Поэтому социальная педагогика и социальная работа — как сферы практической деятельности — могут пересекаться в том смысле, что решение проблем такого человека осуществляется одновременно средствами и социальной педагогики, и социальной работы.

Данная позиция представляется более объективной и, главное, она полностью отражает реальное состояние сферы профессиональной социально-педагогической деятельности, на которую социальная педагогика как наука собственно и должна быть ориентирована (чтобы не возник разрыв между наукой и практикой). В такой трактовке объекта науки она, действительно, охватывает все явления, в их полной совокупности, характеризующие социально-педагогическую сферу общества.

Это позволяет дать следующее определение социальной педагогики как науки: социальная педагогика — это отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности целесообразно организованного педа-

гогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы»²⁰³.

Несмотря на сложные условия становления и развития социальной педагогики, научные споры и разногласия между учеными, социальная педагогика сегодня активно развивается как относительно самостоятельная научная дисциплина, возникшая в рамках педагогической науки. И хотя проблема определения ее объекта и предмета пока остается дискуссионной, многообразие подходов к пониманию сущности социальной педагогики позволяет, тем не менее, выделить ряд наиболее общепризнанных положений, определяющих ее специфику:

- социальная педагогика является отраслью педагогики;
- социальная педагогика способствует социальному формированию, развитию человека, преодолению проблем его социализации;
- социальная педагогика использует возможности педагогического влияния, управления этими процессами;
- социальная педагогика и социальная работа взаимодополняют друг друга в решении проблем человека.

Результаты научного поиска ученых отражены в проведении большого числа научных исследований в данный период. За девять лет (с 1993 по 2001 гг.) защищено 573 диссертации.

Данный период характеризуется и появлением учебных пособий и курсов лекций, необходимых для обучения студентов. Большинство из изданных публикаций были рекомендованы Министерством образования России в качестве учебников и учебных пособий для студентов высших учебных заведений по специальности «социальная педагогика».

Расширяется сеть профессиональных журналов. Появляется журнал «Социальная педагогика», «Российский журнал социальной работы», «Социальная педагогика в России», «Социальная педагогика и социальная работа в Сибири» и другие, в которых освещаются вопросы теории и практики социальной педагогики.

В Российской академии образования (РАО) создается Центр социальной педагогики (1993 г.), который разрабатывает и апробирует несколько комплексных программ: Комплексную программу научных исследований ДСП РАО «Социальная педагогика» (1993-1995 гг.), «Педагогика социальной работы» (1996-1998 гг.), «Педагогика социальной работы: интеграция науки

²⁰³ Штинова Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ. ред. М.А. Галагузовой [Текст] – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – С.141

и практики» (1999 г.), «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики» (2000-2002 гг.).

Продолжает работать Ассоциация социальных педагогов и социальных работников, которая привлекает в свои ряды все большее количество ученых и практиков, устанавливает взаимосвязи с научными школами регионов, учебными заведениями субъектов Федерации. При АСОПиР и РАО возникает Квалификационная комиссия подготовки и профессионального развития специалистов в области социальной педагогики и социальной работы. В 2000 году Ассоциация социальных педагогов и социальных работников преобразована в Общероссийскую общественную организацию «Союз социальных педагогов и социальных работников» (ССОПиР). Ее Президентом избирается А.Н. Дашкина. В 2001 ССОПиР разработал Кодекс этики социального педагога и социального работника России. В работе по подготовке данного Кодекса этики принимала группа экспертов ССОПиР во главе с вице-президентом Липским И.А. при активном участии кафедры педагогики высшей школы и социальной работы Ульяновского государственного университета во главе с Н.Б. Шмелевой.

С 2002 года начинается четвертый этап развития социальной педагогики - этап ее профессионализации, который длится по настоящее время. Несмотря на то, что вопросам профессионализации социально-педагогической деятельности уделялось внимание и на предыдущих этапах, но этот процесс не мог быть развернут во всей своей полноте, так как на предыдущих этапах современного развития социальной педагогики, ученые еще не располагали достаточным количеством теоретического, учебно-методического и опытно-экспериментального материала.

На данном этапе, ученым Липским И.А. был сделан прогноз развития социальной педагогики как научной отрасли, который реализуется и подтверждается практикой. Им были обозначены несколько уровней²⁰⁴.

На *гносеологическом уровне* развитие социальной педагогики осуществляется в направлении изучения и научного обоснования сфер взаимодействия социальной педагогики как научной дисциплины с науками и научными дисциплинами более высокого методологического статуса, и прежде всего, - с социальной философией, политологией, социологией, педагогикой, социальной психологией, социальным правом, социальной информатикой, социальной медициной, геронтологией, социальной работой, валеологией и др.

²⁰⁴ Липский И.А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития // Социальная работа. - № 1/7. 1995. - С.53-58.

На *мировоззренческом уровне* получают развитие проблемы исследования возможностей социальной педагогики в познании и преобразовании социума в изменяющихся экономических, политических, социальных условиях.

На *логико-гносеологическом уровне* ученые продолжают формировать науковедческий аппарат социальной педагогики, выстраивая ее понятийно-категориальный аппарат, уточняя ее объект и предмет, выделяя принципы и закономерности.

На *технологическом уровне* продолжается апробация существующих социально-педагогических технологий, разрабатываются инновационные модели помощи и поддержки человека в трудных жизненных ситуациях.

На *научно-методическом уровне* продолжается работа по исследованию структуры, содержания, специфики, границ и правил применения методов социально-педагогического исследования.

Дальнейшее развитие научных исследований в области социальной педагогики становится невозможным без изучения, осмысления, усвоения и использования теоретических и научно-практических основ социальной педагогики, без учета опоры на то знание, которое уже накоплено в этой развивающейся науке. Одной из серьезнейших задач развития социальной педагогики в настоящее время является задача сохранения всего того материала (идей, концепций, подходов, гипотез и т.д.), которые возникли на предыдущих этапах развития социально педагогической практики. Несмотря на ряд теоретических разногласий различных исследователей и научных школ, это знание составляет основу, фундамент, каждый «кирпичик» которого необычайно ценен. Исследователи будущих времен сумеют оценить степень значимости того или иного положения социальной педагогики, но в настоящее время эта задача - сохранения уже накопленного, является весьма серьезной.

Социальная педагогика становится не только частью педагогической науки, обеспечивающей последнюю связь с жизнью, повседневной социальной практикой и объективной реальностью, но и относительно самостоятельной научной дисциплиной, изучающей пути гармонизации взаимодействия человека и социума.

Контрольные вопросы

1. Каковы причины, повлиявшие на развитие социальной педагогики как науки на рубеже XX – XXI вв.?
2. Охарактеризуйте этап эмпирического развития социальной педагогики на рубеже XX – XXI вв.
3. Охарактеризуйте основные организационные формы, в рамках которых стали проводиться научные исследования по социальной педагогике на рубеже XX – XXI вв.

4. Чем характеризуется этап научно-теоретического обоснования социальной педагогики на рубеже XX – XXI вв.?
5. Какие научные проблемы решаются на этапе профессионализации социальной педагогики в России?

Литература

1. Бочарова В.Г. Социальная педагогика: Монография /Под ред.В.Г.Бочаровой / В.Г.Бочаровой [Текст] – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 356с.
2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. — М.: Академия, 1999. — 440 с.
3. Лилский И.А. Становление и развитие научных исследований в области социальной педагогики // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы / Материалы научно-практической конференции. - Самара, 2002. - С.18-34.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / А.В.Мудрик [Текст] – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 184 с.
5. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Ф.А.Мустаева [Текст] – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с.
6. Никитин В.А. Начала социальной педагогики: учеб. для студентов вузов /В.А.Никитин [Текст] – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 72 с.
7. Никитина Л.Е. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Л.Е.Никитина [Текст] – М. : Академический проект, 2003. – 272 с.
8. Семенов В.Д. Социальная педагогика. – Екатеринбург, 1995.
9. Предмет и функции социальной педагогики /Под ред. Г.Н.Филонова. – Тюмень, ТГУ, 1998. – 132 с.
10. Штинова Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ ред. М.А. Галагузовой [Текст] – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

4.3. Развитие отечественной системы социально-педагогического образования на рубеже XX-XXI вв.

Введение института социальной педагогики в России совпало с социально-экономическими преобразованиями в стране. В решении коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию от 13.07.90 года

«О введении института социальных педагогов» были обозначены стартовые начала новой профессии, дана общая квалификационная характеристика социального педагога, определены сферы его профессиональной деятельности. В постановлении коллегии, принимавший данный документ значится и такая задача – «органам управления народным образованием союзных республик рассмотреть вопрос об открытии с 1990-1991 учебного года подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в высших и средних учебных заведениях по специальности «социальная педагогика»²⁰⁵.

Коллегия также постановляла, что необходимо до 1 сентября 1991 года разработать соответствующую учебно-методическую документацию, учебные планы и программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов. Это было непростой задачей, так как в учебных заведениях не было опыта подготовки этих специалистов, организаторы обучения плохо себе представляли специфику деятельности социального педагога, не было никаких учебников, по которым могли бы учиться студенты. Более того, сама система социально-педагогических учреждений, являющаяся будущим местом работы выпускника, только начала развиваться. В связи с этими обстоятельствами абитуриентам, поступающим на специальность «социальная педагогика» было трудно объяснить, где они в дальнейшем будут работать и кто такой социальный педагог?

Первым вузом на Урале, в котором 15 октября 1991 года по согласованию с Министерством образования РСФСР был организован социально-педагогический факультет, явился Свердловский государственный педагогический институт (с 1993 года – Уральский государственный педагогический университет). В этом же году в нем была открыта первая в России кафедра общей и социальной педагогики. Для разработки научно-методического обеспечения профессиональной подготовки социальных педагогов был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК «Социальный педагог») под руководством профессора М.А. Галагузовой. Результатом работы ВНИКа стало разработка программно-методических материалов для педагогических учебных заведений России, на которые можно было опираться в подготовке социальных педагогов в вузе.

Это была первая попытка представить, как необходимо готовить в высшем учебном заведении будущего социального педагога. Разработанный комплект документов включал программы и методические рекомендации по организации процесса профессиональной подготовки социального педагога. Так как не было еще государственного стандарта, который бы четко определял какие дисциплины и в каком объеме следует читать студентам, члены ВНИКа, на основе анализа зарубежного и отечественного опыта предложили модель примерного учебного плана, где были прописаны дисциплины, опре-

²⁰⁵ Социальный педагог: документы, программно-методические материалы для педагогических учебных заведений. Ч.1., М.: Аргус. - С.6-7.

делена их последовательность. В учебный план были включены различные курсы:

- философские (философско-социологические проблемы воспитания и жизнедеятельности молодежи, образования и др.);
- социально-экономические (социология воспитания, экономическая теория и основы предпринимательской деятельности и др.);
- общепрофессиональные (социальная экология, гуманистическая педагогика, нравственный мир личности, педагогическая коммуникация, социальная педагогика, основы профессионального мастерства социального педагога, методология и методы психолого-педагогических исследований и др.).

Была даже сделана попытка выделить дисциплины, которые сейчас можно отнести к национально-региональному компоненту стандарта (этнографическая история социальных групп, историческое краеведение и др.). В этих программных материалах просматривался прообраз будущих стандартов по социальной педагогике.

Апробация данных программ в разных вузах России дала положительные результаты. Но профессиональная подготовка требовала целостного научно-методического обеспечения специальности. Оно должно было включать ряд взаимосвязанных компонентов: учебный план, программы учебных курсов, квалификационную характеристику выпускника, учебные и методические пособия и др.

Для решения данной задачи Министерством образования РФ в 1991 году на базе Уральского государственного педагогического института было создано Учебно-методическое объединение (УМО) педагогических вузов России по социальной педагогике²⁰⁶. Руководителем УМО был назначен В.А.Сластенин. В задачи УМО входила общая координация научно-исследовательской и учебно-методической деятельности вузов, обобщения и распространения их опыта, выработка единых подходов в подготовке специалистов, а также экспертиза документов на открытие специальности в вузе.

Одной из важных задач, которую пытались решать члены УМО, была разработка перечня специализаций, которая имеет важное значение в деятельности социального педагога. Под *специализацией* понимается приобрете-

²⁰⁶ О создании учебно-методического объединения по специальности «Социальная педагогика» на базе Свердловского пединститута: Приказ Государственного Комитета СССР по народному образованию от 13 августа 1991 г. // Бюллетень Государственного Комитета СССР по народному образованию. Серия «Профессиональное образование». - 1991. - № 11. - 46 с.

ние специальных знаний, представлений, умений и навыков в рамках основной профессиональной образовательной программы специальности, учитывающих специфику будущей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации. Проблема выделения специализаций в профессиональной подготовке специалиста напрямую зависит от того, как понимается сущность социальной педагогики, в чем видится специфика ее как особой разновидности профессиональной деятельности социального педагога.

Так, исходя из первоначальной идеи специальности «социальная педагогика», высказанной Коллегией Государственного комитета СССР по высшему образованию, необходимы были специалисты по воспитательной работе с детьми и их родителями, взрослым населением в семейно-бытовой среде, с подростковыми, молодежными группами и объединениями. По первоначальному замыслу социальный педагог должен был уметь «обеспечивать социально-психологическую поддержку процесса социализации детей, подростков и молодежи, оказывать помощь семье и другим воспитательным институтам, выполнять роль посредника, связующего звена между детьми и взрослыми, личностью и коллективом. Он должен помогать подросткам в период их социального и профессионального становления, защищать их права»²⁰⁷.

Данные идеи послужили основой для разработки ВНИКом «Социальный педагог», куда уже входили члены УМО, модели социального педагога как специалиста по организации внешкольной работы с детьми. В соответствии с данной идеей в самом начале 90-х годов УМО рекомендовало вузам осуществлять подготовку социальных педагогов со следующими специализациями: организатор технического творчества учащихся; организатор физкультурно-оздоровительной работы; организатор экономической деятельности; социальный педагог-эколог; руководитель детских объединений и организаций. ВНИК «Социальный педагог» разработал, опубликовал и внедрил комплекты научно-методического обеспечения подготовки социального педагога по этим специализациям, разработал ряд учебных и методических пособий, научно-популярных изданий в помощь социальному педагогу²⁰⁸.

²⁰⁷ Об открытии специальности «Социальная педагогика»: Приказ Государственного Комитета СССР по народному образованию от 21 августа 1990 г. // Бюллетень Государственного Комитета СССР по народному образованию. Сер. Дошкольное воспитание. - 1990. - № 12.

²⁰⁸ Социальный педагог: Квалификационные характеристики и учебные планы подготовки специалиста. / Под ред. М.А. Галагузовой, Д.М. Комского. – Екатеринбург г: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1994. – 38 с.

Однако кризисная социальная реальность первой половины 90-х годов, ухудшение положения детей и семьи потребовали пересмотра функциональных задач, которые должен был решать социальный педагог, а соответственно и содержательного наполнения подготовки и переподготовки кадров по этой специальности.

После того, как Постановлением Правительства РФ от 10 августа 1993 г. был утвержден порядок разработки и введения в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), специально созданными рабочими группами, в состав которых входили представители федеральных органов управления образованием и члены УМО, началась разработка ГОС первого поколения, в том числе и по специальности «социальная педагогика». Образовательные стандарты были призваны стандартизировать требования к профессиональной подготовке социальных педагогов во всех вузах страны, чтобы студенты обучались по одной образовательной программе, проходили одни и те же дисциплины, чтобы, например, в случае переезда студента в другой город он мог продолжить свое обучение на том же курсе, так как перечень дисциплин был одинаковым.

Государственный образовательный стандарт – это утвержденный Правительством РФ документ, который устанавливает:

- обязательный минимум содержания образовательных программ (под образовательной программой в данном случае понимается документ, определяющий содержание образования, иными словами это комплект разных документов, определяющих, как должен быть построен учебный процесс: какие дисциплины будут изучаться студентами, в какой последовательности, в каком объеме и т. д.);

- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Эти требования в совокупности составляют *федеральный компонент* государственного образовательного стандарта, который обязательно должен быть включен каждым учебным заведением в разрабатываемую им образовательную программу. Федеральный компонент стандарта устанавливается государственным органом управления образования (сейчас Министерством образования и науки РФ).

Кроме того, каждый стандарт предусматривает так называемый *национально-региональный* компонент. Его содержание определяется самим учебным заведением с учетом местных особенностей и потребностей региона (национальных, социальных, экономических и др.), а также возможностей образовательного учреждения.

Помимо федерального и национально-регионального, ГОС предусматривает компонент, который называется «Курсы по выбору». Курсы по

выбору включаются в каждый раздел образовательной программы подготовки социальных педагогов в вузе. Курсы по выбору представляют совокупность учебных дисциплин, которые способствуют углублению профессиональной компетентности будущего специалиста, ориентируют в области профессиональной деятельности и способствуют развитию творческой индивидуальности студента.

Эта часть стандарта призвана обеспечить каждому студенту возможность поучаствовать в формировании содержания образования. Реализуя это право, каждый студент может предложить вузу конкретные учебные курсы, которые он хотел бы послушать, исходя из своих интересов, склонностей, профессиональных предпочтений. Вуз, на основе запросов студента, разрабатывает эти курсы и предлагает их студентам.

Таким образом, ГОСы позволяют, с одной стороны, обеспечить единство качества и уровня подготовленности выпускников разных образовательных учреждений, получающих одну профессию, с другой – избежать унылого однообразия в подготовке, предоставить учебным заведениям самостоятельно решать многие вопросы организации образовательного процесса.

ГОСы действуют в течение пяти лет, потом они корректируются, дополняются и изменяются. Первый ГОС ВПО специальности «социальная педагогика» появился в 1995 году. Этот стандарт отражал уже новую, предполагающую более широкий спектр деятельности концепцию социального педагога как профессионального специалиста. Согласно стандарта:

- деятельность социального педагога должна была быть направлена на содействие развитию детей и подростков посредством воспитательной и коррекционной работы с ними в различных социумах;

- «социальный педагог должен был быть «подготовлен для работы в семье, различных типах образовательных учреждений (школа, гимназия, лицей, колледж, ПТУ, вуз и др.), дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, специальных профилактических учреждениях (детские приемники и распределители, спецПТУ и др.), социальных службах (медико-психолого-педагогических, реабилитационных и др.), центрах досуга и творчества детей, физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждениях, учреждениях отдыха детей, детских и юношеских общественных организациях, государственных и общественных организациях, ориентированных на реализацию задач социального воспитания детей)»²⁰⁹.

Соответственно изменился и перечень специализаций, которые предлагались УМО по социальной педагогике. Вузам России предлагались такие

209 Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1995. – С. 143.

специализации подготовки социального педагога, как: социально-педагогическая деятельность в общеобразовательных учреждениях; социально-педагогическая деятельность в физкультурно-оздоровительных учреждениях; социально-педагогическая реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; социально-педагогическая реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей; социально-педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением» и др.

В 1994 г. была утверждена специальность 0314 «социальная педагогика» в рамках среднего профессионального образования (СПО). Подготовка социальных педагогов по данной специальности стала развиваться, в основном, в педагогических училищах и колледжах. Эти учебные заведения традиционно готовили специалистов для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому такие учебные дисциплины, как педагогика, психология, медицина и другие, сравнительно легко были адаптированы для подготовки социальных педагогов, что потребовало сравнительно небольших материальных затрат для подготовки специалистов нового педагогического профиля и переподготовки работающих преподавателей. Материально-техническая база педучилищ также вполне обеспечивала подготовку новых кадров при сравнительно небольших финансовых затратах (пополнение библиотечного фонда специальной литературой, переоборудование ряда кабинетов и др.).

Образовательный стандарт специальности 0314 «социальная педагогика» (для учреждений среднего профессионального образования) был утвержден Министерством образования РФ в 1997г.²¹⁰ Особенностью подготовки специалистов уровня среднего профессионального образования явилась их практико-ориентированная направленность. Профессиональная деятельность специалиста этого уровня должна была быть направлена на социализацию детей дошкольного и младшего школьного возраста в различных типах образовательных учреждений: дошкольных учреждениях, начальных классах общеобразовательных учреждений, учреждениях дополнительного образования, центрах досуга и творчества детей, учреждениях детского отдыха детей, детских домах, школах-интернатах для детей с проблемами. При подготовке специалистов учитывался конкретный вид деятельности, которым будет заниматься социальный педагог, а также конкретные учреждения, в которых он будет работать.

Основными видами деятельности социального педагога, имеющего среднее профессиональное образование, являлись:

– оказание помощи детям в преодолении проблемных ситуаций при реализации соответствующей образовательной программы;

²¹⁰ Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. – М., 1997. – С. 4-5.

- организация деятельности детей, обеспечивающей их развитие в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями;
- создание благоприятных педагогических условий для развития, воспитания и образования детей;
- осуществление сотрудничества с родителями по вопросам воспитания детей;
- организация культурно-просветительской работы в микросоциуме с целью совершенствования социально-педагогической деятельности специалиста;
- самообразование с целью повышения уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства.

По окончании среднего профессионального учебного заведения выпускники могли приступать к профессиональной деятельности или же продолжать обучение в высших учебных заведениях.

Однако, с течением времени стало очевидно, что стандарты СПО, обеспечивающие квалификацию повышенного уровня, на федеральном уровне отсутствовали, поэтому возникла необходимость создания регионального стандарта, реализующий данный уровень образования. Так как в Свердловской области система среднего профессионального образования, в которых готовились социальные педагоги, была достаточно представительной (включала 14 учреждений), то решено было на территории Свердловской области создать региональный стандарт с целью отработки его модели для других регионов страны. Члены ВНИК «Социальный педагог» активно включились в работу по созданию национально-регионального компонента ГОС СПО по специальности «социальная педагогика», который с 1997 года стал действовать на территории Свердловской области.

Принятие государственных стандартов (федеральных и региональных) позволяло стандартизировать процесс профессиональной подготовки социальных педагогов на разных ступенях образования (высшего и среднего профессионального), вырабатывать общие принципы и модели подготовки специалистов. Вместе с тем стали возникать много различных толкований стандарта по тем вопросам, которые не нашли своего четкого обоснования и раскрытия в данном документе.

Одним из основных вопросов, который был чрезвычайно актуален для организаторов обучения – это вопрос практики студентов. Опыта проведения практики по социальной педагогике в российских вузах не было, зарубежный опыт показывал, что практика занимает ведущее место в подготовке специалиста, на ее прохождение отводится гораздо больше времени, чем на теоретическое изучение курсов.

В российских педагогических вузах, где преимущественно и стала развиваться подготовка социальных педагогов, был накоплен большой опыт проведения педагогической практики студентов. Практика выступала в качестве интегрирующей и стержневой компоненты личностно-профессионального становления специалиста, являлась связующим звеном

между теоретическим обучением будущих специалистов и их самостоятельной работой, давала студентам возможность приобрести первоначальный опыт профессиональной деятельности.

Однако социальная педагогика занимает особое место среди других педагогических специальностей. Деятельность социального педагога в принципе отличается от деятельности учителя предметника, и организация его практики требовала нахождения иных подходов.

Членами УМО по социальной педагогике был сделан анализ опыта работы вузов в организации практики студентов по специальности «социальная педагогика». На основании анализа был выделен ряд трудностей. Организаторы обучения отмечали, что:

- образовательным стандартом определено только общее количество часов, отводимое на практику, а такие моменты, как продолжительность ее по годам обучения, последовательность, формы проведения не раскрываются;

- система учреждений, где работают социальные педагоги, чрезвычайно широка и находится сама в стадии становления и развития, поэтому не всегда и везде ждут студентов на практику ввиду отсутствия самой должности «социальный педагог»;

- студент во время обучения и прохождения практики должен быть подготовлен к работе с различными категориями детей, подростков и молодежи, которые в каждом учреждении имеют свою специфику;

- в науке отсутствуют исследования, касающиеся организации и содержания наполнения этого вида учебной работы в рамках специальности «социальная педагогика»;

- отсутствуют программы практики, методические рекомендации к ее организации и проведению.

Во всех вузах России, где существовала подготовка социальных педагогов насущными оставались следующие вопросы: с какого курса необходимо проходить практику? (в вузах России в то время была традиция проведения практики лишь на старших курсах); как создать условия максимально эффективной практики? чему учить во время практики? как организовать обучение студентов во время прохождения практики? как оценить профессиональную компетентность будущих специалистов? как организовать взаимодействие вуза с социально-педагогическими учреждениями? как готовить руководителей практики?

Ответы на эти вопросы можно было найти в научно-методических и программных изданиях, освещающие вопросы практики студентов, которые стали появляться в разных регионах страны. Так, свою концепцию практики предложили сотрудники кафедры общей и социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета. В ней дается определение этого вида деятельности, определяются цели и задачи, выделяются принципы организации практики студентов, обозначается структура и содержание, приводится примерное содержание программы практики, определяются

особенности руководства практикой, как со стороны вуза, так и со стороны учреждения, где студент находится на практике, определяются требования, предъявляемые к студенту и руководителям практики, предоставляются образцы отчетных документов (дневник практики студента, отчет руководителя, образец договора)²¹¹.

Такие научные исследования в области организации практики студентов и как результат, появление методических пособий, рекомендаций, положений становились ориентирами для многих организаторов обучения студентов по специальности «социальная педагогика».

В 2000 году был принят стандарт высшего профессионального образования второго поколения по специальности «социальная педагогика». Стоит вспомнить, что законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», принятом в 1996 году, были узаконены три ступени высшего профессионального образования: бакалавр, специалист, магистр²¹². Как следствие, появилась необходимость разработки образовательных стандартов не только ступени «специалист», но и ступеней «бакалавр» и «магистр». В организационном плане это было решено так. УМО по социальной педагогике было преобразовано в Научно-методический совет по педагогике, психологии и социальной работе, который стал базироваться на базе Московского государственного педагогического университета (МГПУ). В его обязанности входило курирование специальности «социальная педагогика».

Подготовку же бакалавров и магистров стал курировать Научно-методический совет, базирующийся в Российском педагогическом государственном университете (РПГУ) г. Санкт-Петербурга. Первое время проводились совместные заседания этих двух структур. Однако, впоследствии, такая практика прекратилась. Фактически разработкой стандарта специалиста по социальной педагогике занимались работники МГПУ, а бакалавра и магистра – работники РПГУ, имена которых для широкой общественности остались неизвестными. Подготовка новых стандартов фактически носила закрытый характер, осуществлялась вне гласности и широкого обсуждения.

Ступени «бакалавр» и «магистр» для России 2000 года были достаточно новы. Традиционно на протяжении долгого времени в России осуществлялась подготовка только специалистов в рамках моноуровневой системы подготовки кадров. Кроме того, фактически государством не было создано юридических оснований для дальнейшей профессиональной деятельности выпускника со степенью «бакалавр» или «магистр» (отсутствовали должно-

²¹¹ Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Черкасова М.Ф. Социально-педагогическая практика студентов педагогических вузов: Метод.реком./Под ред. М.А.Галагузовой //Урал.гос.пед.ун-т, Екатеринбург, 1996. – 29 с.

²¹² О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон Рос. Федерации. М., 1997.

сти «бакалавр/магистр педагогики», не были четко определены сферы деятельности и их функций и т.д.). В связи с этим абитуриенты неохотно поступали в бакалавриат и магистратуру, выбирая более понятную для себя специальность.

Поэтому среди организаторов обучения очень активно обсуждались недостатки вновь вводимого стандарта специальности «социальная педагогика», нежели стандартов бакалавра и магистра.

Первое разногласие в новом стандарте было связано со сферой деятельности социального педагога. С момента появления должности «социальный педагог» в то время прошло уже 10 лет, поэтому социальный педагог прочно занял свое место в разных сферах: образовании, системе социальной защиты населения, культуре, спорте, здравоохранении, пенитенциарной системе. Однако, согласно новому стандарту областью профессиональной деятельности будущего социального педагога стали *только образовательные учреждения*. Таким образом, деятельность социального педагога сузилась до организации внеурочной работы учащихся в образовательном учреждении и оказания помощи родителям в воспитании.

Такое понимание социального педагога как специалиста в вопросах организации «внеурочной деятельности учащихся» и оказания помощи их родителям «в осуществлении семейного воспитания» кардинально меняло концепцию специальности «социальная педагогика», которая была заложена в образовательный стандарт первого поколения. Ведь те учащиеся, которые вообще были лишены семейного воспитания, или оно носит откровенную асоциальную направленность, а тем более дети, которые и учащимися то не являются, потому что не посещают никакое образовательное учреждение, согласно трактовке данного стандарта, объектом профессиональной деятельности социального педагога не являются.

Кроме того, это положение пришло в острое противоречие с реальной практикой, в которой социальный педагог работает не только в общеобразовательных, но и в социально-педагогических учреждениях разной ведомственной подчиненности (детские дома, реабилитационные центры, центры социальной помощи семье и детству, социальные приюты и др.), а также в управленческих структурах, в общественных и благотворительных организациях.

Тем не менее, в 2000 году стандарт был утвержден и введен в действие, а значит, приобрел для организаторов процесса обучения статус нормативного документа, требования которого необходимо было соблюдать²¹³. В связи с изменением содержания стандарта был изменен и перечень специализаций, который значительно расширился. Новыми специализациями, реко-

²¹³ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «031300 «Социальная педагогика». Квалификация - социальный педагог. М., 2000.

мендуемыми НМС, стали: социально-педагогическая работа с молодежью; социально-педагогическая работа с семьей; обучение взрослых; социально-коррекционная работа классного руководителя; организация досуговой деятельности в образовательных учреждениях и ряд других.

Прошло пять лет. Реалии жизни были таковы, что в школе, как правило, социальные педагоги первые попадали под сокращение, т.к. очень сложно было разделить полномочия между всеми специалистами работающими в то время в школе и выделить специфику деятельности именно социального педагога. В школе работали психологи, педагоги-организаторы, завучи по воспитательной работе, завучи по правовому воспитанию учащихся, педагоги дополнительного образования, классные руководители, иногда в школе даже был специалист по социальной работе. Функциональные обязанности были размыты среди всех специалистов, иногда их деятельность дублировала друг друга, поэтому очень часто должность социального педагога сокращалась. Напротив, в системе социальной защиты населения (центрах помощи семье и детям, реабилитационных центрах, детских домах, социальных приютах, центрах временной изоляции несовершеннолетних и др.) социальный педагог был необходим, работал очень плодотворно и эффективно.

Однако, образовательный стандарт, принятый в 2005 г., не изменил этой весьма противоречивой ситуации в системе профессиональной подготовки социальных педагогов. Согласно данного стандарта:

- областью профессиональной деятельности социального педагога является только социально-педагогическая работа *в сфере образования*;
- объектами профессиональной деятельности – *обучающиеся*;
- виды профессиональной деятельности: *социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая.*

Такое положение дел в системе подготовки еще более усугубляет разрыв между социально-педагогической практикой и системой подготовки. Ведь основными функциями деятельности социального педагога на практике, как следует из квалификационной характеристики этого специалиста, являются также профилактическая, коррекционная, реабилитационная, правозащитная функции. Однако к данным видам деятельности выпускник вуза оказывается практически не подготовленным.

Анализируя действующий сегодня перечень специализаций, можно отметить ряд специализаций, которые больше относятся не к социальной педагогике, а к другим областям знаний: психологии, филологии, педагогике. Такая «пестрота» и необоснованность выделяемых специализаций означает, что подготовка специалистов не предполагает их четкое разделение по определенным областям деятельности. Это объясняется тем, что в науке недостаточно четко определена сущность специализации, ее содержание и критерии выделения, что отрицательно в целом отражается на развитии системы профессиональной подготовки социальных педагогов.

Если исходить из определения специализации, то для выделения специализации необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности, к которой готовится специалист. Для социальной педагогики это означает учет типа учреждения, где предстоит работать социальному педагогу, контингента людей, с которыми он будет работать, а также вида профессиональной деятельности.

В то же время, как показывает практика, многие вузы, стремясь «заполучить абитуриента», предлагают всевозможные «модные» специализации, включая в их название востребованные временем, привлекательные для поступающих направления деятельности специалиста, тем самым, по сути, объявляя набор не на специальность, а на ее специализации. Однако специализации являются частью специальности, в рамках которой они создаются, и предполагают получение более углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в различных областях деятельности по профилю данной специальности.

Современный этап развития системы профессиональной подготовки социальных педагогов характеризуется тем, что Россия активно включается в мировые интеграционные процессы, что отражено в ряде российских и международных документов. Под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО принят целый ряд конвенций и других международных актов, направленных на интеграцию систем подготовки специалистов в области образования разных стран. Наиболее значимым из документов, подписанных Россией является «Болонская декларация», послужившая отправной точкой Болонского процесса, суть которого заключается в формировании единого европейского образовательного пространства и общеевропейской системы образования.

Россия с 2003 года официально включилась в Болонский процесс, приняв на себя определенные обязательства в сфере образования. В официальных документах Министерства образования и науки РФ «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования РФ» указано, что для полноценного участия в Болонском процессе, российской высшей школе предстоит в 2005-2010 годах предпринять ряд мер, среди которых: введение: *двухуровневой системы высшего профессионального образования*; системы зачетных единиц; системы обеспечения качества образовательных учреждений и образовательных программ вузов; внутривузовской системы контроля качества образования. Каждое из указанных направлений закреплено за одним или несколькими российскими вузами-координаторами развития Болонского процесса в высшей школе РФ.

Однако по данным общероссийских социологических исследований уровень информированности организаторов процесса обучения в вузах, преподавателей и студентов о модернизации высшей школы еще недостаточен для осознания масштабности и принятия данной реформы. Не является исключением в этом смысле и социально-педагогическое образование. Многие из студентов не знают, что Россия переходит на двухуровневую модель образования, не понимают существенных отличий между специалистом и бака-

лавром, а сотрудники социально-педагогических учреждений не берут на работу выпускников со степенью бакалавр или магистр.

Согласно закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» бакалавры и магистры готовятся в рамках направления «Педагогика».

Общий срок обучения в бакалавриате составляет не менее 4 лет. Обучение завершается итоговой аттестацией с присвоением выпускнику квалификации (степени) бакалавра педагогики, удостоверенной дипломом. Данная квалификация и одновременно академическая степень предоставляет возможность бакалавру педагогики работать в широкой сфере педагогической, в том числе социально-педагогической деятельности.

Образовательная программа ступени «магистратура» включает в себя образовательную программу бакалавриата и не менее чем двухлетнюю специализированную подготовку, в которой важное место отводится научно-исследовательской и научно-педагогической практике студента. Общий нормативный срок обучения (с учетом обучения в бакалавриате) должен составлять не менее 6 лет. Данная программа завершается защитой магистерской диссертации с присвоением выпускнику квалификации (степени) «магистр педагогики», также удостоверенной дипломом.

Министерство образования и науки также разрешило проводить набор абитуриентов на специальность «социальная педагогика» в 2010-2011 учебном году. Как известно, образовательная программа ступени «специалитет» предполагает обучение по основной образовательной программе специальности сроком не менее 5 лет. За время обучения студент должен освоить учебные курсы федерального, национально-регионального компонентов стандарта, выбрать из перечня «курсов по выбору» те, которые ему интересны и прослушать их, изучить факультативные дисциплины, выбрать специализацию и прослушать учебные курсы, которые составляют ее содержание, написать курсовую работу, пройти разные виды практик (летняя педагогическая, практика в школе, социально-педагогическая и комплексная).

ГОСом специалиста предусматривается также возможность получения студентами очной формы обучения на старших курсах, наряду с основной, второй – дополнительной специальности, на освоение которой отводится 1500 часов. Дополнительная специальность, которая должна быть родственной основной специальности, позволяет выпускнику расширить сферу профессиональной компетенции, дает ему возможность использовать в случае необходимости свои знания и умения в близкой к основной профессиональной области деятельности. В дальнейшем при соответствующей подготовке (например, на курсах повышения квалификации) выпускник может специализироваться в этой области.

Согласно Классификатору специальностей высшего профессионального образования, в качестве дополнительной по отношению к основной специальности «социальная педагогика» могут выступать такие специальности, ориентированные на социально-педагогическую деятельность, как: социоло-

гия, социальная работа, дошкольная педагогика и психология, педагогика и психология, педагогика и методика дошкольного образования, педагогика и методика начального образования, менеджмент и другие. Определение перечня специальностей, которые могут выступать как дополнительные при профессиональной подготовке того или иного специалиста, относится к компетенции Министерства образования и науки РФ. Завершается обучение специалиста итоговой государственной аттестацией, включающей сдачу комплексного междисциплинарного экзамена и защиту выпускной квалификационной работы. По окончании обучения выпускнику присваивается квалификация «социальный педагог», удостоверенная дипломом.

Для каждой ступени образования разработан свой государственный образовательный стандарт: ГОС бакалавра, ГОС специалиста; ГОС магистра. Таким образом, в многоступенчатой системе высшего образования каждый уровень, с одной стороны, характеризуется определенной завершенностью, которая закрепляется соответствующим документом установленного образца, и в то же время является базой для образовательной программы следующей ступени.

Каждая из ступеней дает возможность студенту вуза получить полное высшее профессиональное образование. Однако, по сути, это разные виды образования. Так, обучение в бакалавриате дает только общетеоретическую базу для дальнейшего освоения выпускником конкретной выбранной им профессии в процессе трудовой деятельности – либо путем самообразования, либо через систему переподготовки и повышения квалификации.

Подготовка дипломированного специалиста ориентирована собственно на его будущую практическую социально-педагогическую деятельность, и уже в процессе обучения студент осваивает многие профессиональные умения и навыки, поэтому важная роль в подготовке специалиста уделяется практике.

В магистратуре осуществляется подготовка кадров для научно-исследовательской и преподавательской деятельности в области социальной педагогики, иначе говоря, здесь готовят преподавателей социальной педагогики для средних и высших профессиональных учебных заведений.

Если же выпускник с дипломом бакалавра хочет учиться дальше, то он должен иметь возможность, в зависимости от того, какого рода деятельность его больше привлекает – практическая или научно-педагогическая, продолжить обучение не только в магистратуре для получения степени магистра образования, но и в специалитете для получения диплома специалиста по социальной педагогике. В то же время выпускник с дипломом специалиста, если он обнаружил в себе склонность к научно-исследовательской и преподавательской работе, должен иметь возможность продолжить обучение в магистратуре.

Принятие Болонской конвенции и подготовка ГОС третьего поколения – двухуровневой подготовки (бакалавров и магистров) по социальной педагогике вызывает серьезные проблемы. Прежде всего, они связаны с профессио-

нальной деятельностью таких специалистов, их функциональными обязанностями, востребованностью на рынке труда.

Известно, что до сегодняшнего дня не существует таких должностей, не разработаны их квалификационные характеристики, не определена специфика их профессионального труда, не создана система оплаты труда таких работников и т.д. Данное обстоятельство приводит к противоречию *между законной ступенью высшего профессионального образования и отсутствием сферы профессиональной деятельности специалистов соответствующей квалификации*. Несовпадение конечного результата и целей образования, осуществление подготовки бакалавров и магистров педагогики в «никуда», приводит к серьезному противоречию между *общественной значимостью профессии «социальный педагог» и ее непривлекательностью на рынке труда*, т.к. образовательные учреждения, которые являются одним из основных мест работы данных специалистов согласно ГОСа, не знают на какую должность их можно устроить, а сами выпускники не могут объяснить в чем специфика их деятельности как бакалавра и магистра.

Данная проблема не является только российской. Так, например, в Германии, также наблюдается тенденция невостребованности выпускников бакалавриата и магистратуры в некоторых высших социальных школах, где эти специальности недостаточно согласованы с другими научно-педагогическими и образовательными направлениями в силу недостаточной конкретизации функциональных обязанностей каждой из них.

Другая проблема сопоставимости социально-педагогического образования с требованиями Болонского процесса – это создание общей образовательной системы через значительную унификацию национальных образовательных систем. Конечно, в основу Болонского процесса изначально заложены идеи демократичности, открытости, уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии, однако интеграционные процессы закономерно влекут изменения в национальных системах образования.

Если говорить, например, о техническом образовании, то достаточно легко найти точки соприкосновения и выделить интеграционные механизмы. Но социальная сфера и развитие социальных профессий в разных странах отличается большим разнообразием. Это связано с тем, что профессиональная социальная деятельность, как никакая другая, самым непосредственным образом связана с государственным и общественным устройством страны, ее экономикой и законодательством, идеологией, политикой, национально-культурными традициями. Этим же обусловлен и тот факт, что в разных странах сложились различные системы подготовки специалистов социального профиля (Р. Барон, М. Дозл, Д. Крамер, Дж. Колинс, В.А.Никитин, К. Отте и др.)²¹⁴.

1. ²¹⁴ Дозл М., Шардлоу С. Практика социальной работы: 255

В 1970 году в европейских странах уже предпринимались попытки унификации моделей социальной практики и моделей подготовки специалистов, но они не увенчались успехом. Поэтому поиск механизмов унификации систем социального образования представляет не только практико-технологическую, но и научно-исследовательскую область деятельности.

Специфика функционирования института социальной педагогики в том или ином государстве выстраивает новую проблему в реализации такого положения Болонского процесса как идея студентоцентрированного подхода к образовательному процессу. Реализация данной идеи предполагает осуществление свободного передвижения студента и преподавателя в европейской системе образования; выбор студентом любого места обучения, а затем и трудоустройства. Но если говорить о профессии «социальная педагогика», то она существует не во всех странах. Во многих странах (США, Англия, Австралия, Новая Зеландия и др.) существует другая социальная профессия, близкая по целям социально-педагогической деятельности – социальная работа.

Развитие сотрудничества между европейскими странами выдвинуло еще в середине XX вв. проблему унификации требований, которые бы предъявлялись к образовательному уровню специалистов социального профиля. Ряд зарубежных стран (Германия, Франция, Дания и др.) доказали, что дифференциация в подготовке социальных педагогов и социальных работников не отвечает практическим требованиям общества – владение разнообразными методами работы для комплексного решения социальных проблем клиентов.

Поэтому в настоящее время за рубежом активно реализуются интеграционные процессы в соединении двух или более родственных специальностей. Например, во Франции произошло соединение социальной педагогики и социальной работы в одну профессиональную область и было создано единое направление обучения — социальное обеспечение на базе высшей школы, которое органично сочетает функции воспитания и помощи. В Германии студентов в процессе обучения готовят по двум интегрированным образовательным программам и по окончании учебного заведения им присуждается академическая степень социального педагога/социального работника, что прописывается в государственном сертификате. Это является предпосылкой для поступления на общественную службу: в детские дома и школы, институты, общественные учреждения, церкви, общественные союзы, в учреждениях системы здравоохранения, в различного рода дома и пансионаты.

В России, в силу ведомственной разобщенности специальностей, даже не ставится вопрос о совмещении специальностей педагогического и непедagogического профиля. Специальности «социальная педагогика» и «социальная работа» развиваются обособленно в профессионально-практическом, об-

Пер. с англ. / Под ред. Б. Ю. Шапиро. — М., 1995. — 237 с.

разовательном и научном аспектах. Очевидно, что такая ситуация сложилась искусственно, так как данные сферы деятельности, по свидетельству ряда зарубежных и отечественных ученых, имеют очень близкое содержательное наполнение.

Анализ зарубежного и отечественного опыта показал, что историческое развитие и теоретическое становление двух областей знания (социальной педагогики и социальной работы) представляют собой хотя и взаимосвязанные, но обособленные процессы. Однако практика социальной педагогики и социальной работы близка и по функциям, и по содержанию, и по методам. Так как эти две сферы профессиональной деятельности активно взаимодействуют и имеют тенденцию взаимопересечения, то одной из задач системы социального образования становится подготовка специалиста, умеющего работать в разнородных системах (социальных и социально-педагогических), использующего межпрофессиональные квалификации и знания²¹⁵.

Данную идею подтверждает сравнительный анализ образовательных стандартов специальностей «социальная педагогика» и «социальная работа», который свидетельствует, что профессиональную подготовку социальных педагогов и специалистов социальной работы можно рассматривать как единую профильную подсистему социального образования, поскольку им присуща смежность; содержательная сопряженность профессий, специальностей и направлений разных уровней; их ориентация на одну сферу профессиональной деятельности, а именно социальную сферу. Решить данную задачу возможно, если сконструировать процесс профессиональной подготовки с позиции интегративно-дифференцированного подхода.

Интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке специалистов социального профиля - педагогический феномен, связанный с познанием и преобразованием профессионального социального образования посредством установления динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в отборе, проектировании и реализации содержания профессиональной подготовки, с целью формирования личности профессионала, умеющего работать в разнородных социальных и социально-педагогических системах, владеющего межпрофессиональными компетенциями. Этот подход, органично вписывающийся в Болонский процесс, обновит профессиональное образование социальных педагогов и специалистов социальной работы в личностном, содержательном и организационных планах. Следствием будет являться достижение реальной мобильности специалиста социального профиля, который, имея диплом с двойной квалификацией «социальный педагог/социальный работник» сможет трудоустро-

²¹⁵ Галагузова Ю.Н., Ларионова И.А. Интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов социальной работы. Монография /Ю.Н.Галагузова, И.А.Ларионова, ГОУ ВПО «Урал.гос.пед.ун-т». – Екатеринбург, 2007 – 172 с.

иться в любых социальных агентствах и службах, в любой предпочитаемой выпускником стране.

Однако, в этом аспекте стоит выделить еще одну проблему. Болонский процесс предполагает предоставление большей автономии и академических свобод вузам в целях проектирования образовательных программ. Но для того, чтобы грамотно выстроить ту или иную модель образовательной социально-педагогической системы, нужно хорошо себе представлять сущностные смыслы социальной педагогики как науки, так и практики. Однако, развитие социальной педагогики в России, как новой отрасли научного знания, приобрело противоречивый характер. Фактически с момента ее формального выделения из педагогики начали складываться принципиально различные подходы к пониманию сущности и предмета этой науки, а соответственно и специфики профессиональной деятельности социального педагога. Это не могло не сказаться в практике профессиональной подготовки социально-педагогических кадров, которая в условиях предоставленной учебным заведениям свободы в организации учебного процесса во многом определяется субъективной теоретической позицией его организаторов. Как показывает анализ опыта подготовки социальных педагогов в разных высших учебных заведениях, эклектизм такой позиции нередко обуславливает противоречивость отбора содержания образования в рамках определенных стандартом границ, логики построения теоретических и технологических компонентов процесса обучения и др. В конечном итоге все это приводит к размыванию функциональных обязанностей социального педагога, непрестижности этой профессии на рынке труда, кажущейся ненужности этого специалиста.

Кроме того, переход к частично местному финансированию обусловил децентрализацию управления и автономность в принятии решений: кого готовить и как готовить (профессии, квалификации, учебные планы и учебные программы). Эти решения и документацию должны вырабатывать профессионально-педагогические работники и организаторы образования на местах, большинству из которых не хватает для такой деятельности квалификации. Возникает противоречие между *предложенной свободой в принятии решений и неумением воспользоваться этой свободой.*

Следует признать, что в российской действительности наблюдается существенное различие в моделях специалиста «социальный педагог» и модели выпускника, освоившего специальность «социальная педагогика». Например, согласно ГОС второго поколения, социального педагога готовят для работы только в образовательных учреждениях. В реальной же практике социальные педагоги работают и в системе здравоохранения, и в системе социальной защиты населения, и в пенитенциарной системе. Данное несоответствие приводит к противоречию между *сферой практической деятельности социальных педагогов и системой подготовки кадров для нее.* Такое расхождение в характеристиках профессиональной деятельности и профессиональной подготовки социального педагога объясняется недостаточной разработанностью теоретических положений подготовки социальных педагогов, тео-

ретических аспектов практической деятельности и взаимосвязи этих двух составляющих.

Однозначное определение модели выпускника, сопоставимое требованиям социально-педагогической практики является основой для разработки компетентностной модели специалиста, которая должна быть заложена в ГОС ВПО третьего поколения. Разработчики стандартов именно компетенции и результаты образования рассматривают как главные целевые установки в реализации ГОС ВПО третьего поколения. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, будет охватывать квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражать междисциплинарные требования к результату образовательного процесса.

Данная ситуация послужила основой для разработки новых стандартов по социальной педагогике в рамках Болонского соглашения, которые вводятся с 2010 года. Для решения данной задачи, в 2009 году было проведено Всероссийское совещание, посвященное проектированию образовательных стандартов. На совещании было отмечено, что модель образования, заложенная в основу подготовки, должна быть изменена. Изменения предполагали два момента:

- переход от «знаниевой модели» подготовки к «компетентностной». Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов компетенции: предметные, метапредметные и личностные, для которых должны быть разработаны основанные на научной психологии технологии их формирования и оценки;

- превращением педагогического образования в образование психолого-педагогическое. Это означает необходимость задания в программах подготовки специалиста такого содержания, которое позволит ему осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Если раньше бакалавра педагогики готовили в рамках направления «Педагогика», то в связи с модернизацией образования разработан новый стандарт, согласно которому бакалавра в области социальной педагогики будут готовить в рамках направления 050400 Психолого-педагогическое образование». Изменение названия направления означает, что будет усилена психологическая компонента в подготовке социального педагога. Основной сферой работы социального педагога с квалификацией (степенью) «бакалавр» остается система образования. Основная роль, которая ему отводится в школе - роль менеджера, реализующего социально-педагогическую функцию учреждения²¹⁶.

²¹⁶ Резолюция Всероссийского совещания «Проектирование основных образовательных программ» по направлению «Психоло-

Если в 2005-2009 году активно обсуждались вопросы соотношения социальной педагогики и социальной работы, изучались вопросы, связанные с интеграцией их профессиональной подготовки, то в 2010 году эта ситуация изменилась. Участники совещания по проектированию новых стандартов говорили о том, что более оптимальный путь интеграции разных профессий – это усиление связей между профессиями «социальный педагог» и «психолог». Разработчики стандарта полагают, что подготовка социальных педагогов и школьных психологов в рамках одного психолого-педагогического направления создаст новую ситуацию профессионального общения внутри школы и создаст благоприятные условия для модернизации всей современной системы общего образования.

Содержание учебных дисциплин, предлагаемых разработчиками нового стандарта, как полагают авторы, должно позволить вузам более быстро реагировать на запросы рынка труда: социальные педагоги, имеющие степень бакалавра могут получить магистерскую подготовку уже в области психологии (социальной, специальной, юридической и т.д.), и наоборот, психологи, получившие степень бакалавра по психолого-педагогическому направлению, смогут безболезненно переквалифицироваться в социальных педагогов в процессе магистерской подготовки.

Разработчики стандарта полагают, что подготовка социальных педагогов со степенью бакалавра по психолого-педагогическому направлению потребует расстановки новых акцентов в содержании преподавания таких традиционных дисциплин как общая и социальная педагогика, психология, методика и технология работы социального педагога, а также создания дисциплин, отражающих реалии современной школы, например, ориентация на развивающие образовательные технологии и здоровьесберегающую среду, использование потенциала социума. В этой связи потребуется подготовка новых учебников и методических пособий, новый подход к профессиональной переподготовке профессорско-преподавательского состава. Необходимо развивать прикладные психолого-педагогические исследования новых проблем обучения и воспитания учащейся молодежи.

Также на данном совещании было принято решение о создании рабочей группы для доработки государственного образовательного стандарта по социальной педагогике для бакалавра из представителей шести вузов России: Московского городского психолого-педагогического университета (Торхтий В.С.), Московского гуманитарного педагогического института (Иванов А.В.), Марийского университета (Морова Н.С.), Самарского государст-

го-педагогическое образование» на основе ФГОС ВПО»/опублик.admin. 11.12.2009

венного университета (Горячев М.Д.), Воронежского педагогического университета (Шакурова М.В.), Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова (Басова В.М.).

Позитивным моментом работы совещания стал и тот факт, что участники решили обратиться в Министерство здравоохранения и социального развития с просьбой внесения в реестр классификаций документов, регламентирующих сферу деятельности и область профессионального применения бакалавра социальной педагогики.

Сегодня можно констатировать, что в нашей стране двухступенчатая система профессиональной подготовки социальных педагогов в системе высшего образования находится еще в стадии становления. Существует множество проблем организационного, содержательного плана, а также информационно-методического сопровождения соответствующих образовательных программ. Если такой эксперимент и состоится, то это возможно именно в рамках эксперимента, когда ряд вузов возьмет на себя ответственность провести такую подготовку, чтобы в случае положительных результатов внедрить его во все вузы, занимающиеся профессиональной подготовкой социальных педагогов.

Контрольные вопросы

1. Как развивалась система профессиональной подготовки социальных педагогов до официального принятия в России первого образовательного стандарта?
2. Какая концепция была заложена в образовательный стандарт первого поколения?
3. Изменилась ли концепция подготовки в связи с принятием нового стандарта в 2000 году?
4. Охарактеризуйте основные ступени подготовки социального педагога в вузе.
5. Выделите основные проблемы социально-педагогического образования в свете Болонского процесса.

Литература

1. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: практика. – М: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2005.
3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. – М., 2002.
4. Дипломированный социальный педагог: Специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки / Под ред. М. А.

Галагузовой, М. Н. Костиковой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1996.

5. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федер. закон Рос. Федерации. М., 1997.

Биографии

Бочарова Валентина Георгиевна

член-корреспондент Российской академии образования (РАО), доктор педагогических наук, профессор, Почетный Президент Союза социальных педагогов и социальных работников России – члена международной Федерации социальных работников, директор учреждения РАО «Институт социальной педагогики»



Институт социальной педагогики РАО был создан в 1993 году как головной научно-исследовательский институт, занимающийся изучением проблем методологии, теории, истории социальной педагогики и социально-педагогической практики. Институт пошел несколько этапов развития под разными наименованиями. Эти изменения были обусловлены вызовами и требованиями жизни, выдвигающими на каждом этапе новые масштаб-

ные задачи дальнейшего развития и совершенствования социальной педагогики в нашей стране.

Первоначально (1998-1992 гг.) этот институт функционировал как Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-социум» Гособразования и Академии педагогических наук (АПН) СССР. Данный этап был связан с тем, что инициативная группа ученых под руководством В.Г. Бочарова теоретически обосновала и предложила Гособразованию СССР, АПН СССР, а затем и другим структурам межведомственный проект широкомасштабного опытно-экспериментального исследования и сформировала межведомственный ВНИК «Школа-микрорайон», ставший разработчиком нормативных и программных документов по социальной педагогике. ВНИК объединил более 100 опытно-экспериментальных площадок из республик Советского Союза.

Деятельность ВНИКа осуществлялась в условиях различного социума на партнерских началах с регионами страны и различными ведомствами. Основные направления исследования реализовывались через следующие проекты: «Школа как открытый воспитательный институт», «Сельский социум», «Дошкольник в системе социальных служб микрорайона», «Здоровый образ жизни», «Культурно-досуговая деятельность», «Социально-педагогическая работа с пожилыми людьми», «Социально-педагогическая деятельность по реабилитации детей-инвалидов» и другие. В результате работы ВНИКа были

разработаны пакеты нормативных документов, учебно-программных и научно-методических разработок, на основе которых в России в 1990 году была впервые введена профессия «социальная педагогика».

Еще одним результатом эксперимента стало создание первой в стране профессиональной общественной структуры – Ассоциации социальных педагогов и социальных работников (АСОПиР). Она объединила на добровольной основе около 20 тысяч специалистов в области социальной защиты населения, а также всех, кто работает с детьми, подростками и молодежью, кто организует их досуг, заботится об инвалидах и престарелых В.Г. Бочарова была Президентом АСОПиР в течение 10 лет (1990-2000 гг.), а ныне она – Почетный Президент АСОПиР. Дальнейшая деятельность Института стала активно развиваться в тесном сотрудничестве с АСОПиР.

Следующий этап (1993-1996 гг.) был связан с реорганизацией работы ВНИКа в Центр социальной педагогики (ЦСП) РАО, который также возглавляла В.Г. Бочарова. Это был этап осмысления полученного опыта и формулирования основных методологических характеристик научной области «социальная педагогика». По мнению В.Г. Бочаровой, объектом социальной педагогики является «педагогика отношений в социуме, целостная система социальных отношений. Ее предметом – процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия индивида в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды, его многоплановой социальной жизнедеятельности, на всю совокупность социальных отношений». Совместно с учеными, В.Г. Бочарова обосновала, что социально-педагогический подход является фундаментальной основой модернизации образования (обучения и воспитания) применительно к условиям крупного, малого города, сельской местности. Поэтапное воплощение ведущих идей исследовательской работы стало основанием для создания межведомственной федерально-региональной программы «Социальная педагогика» РАО. Ее реализация связывалась с перестройкой всей системы отношений в обществе, возрастанием роли социальной педагогики как науки, сферы практической деятельности и отрасли образования.

Следующий этап (1996-2003 гг.) был связан с реорганизацией ЦСП в Государственное научное учреждение «Институт педагогики социальной работы». В этот период особое внимание было уделено вопросам соотношения двух родственных профессий: социальной педагогики и социальной работы. Ученые во главе с В.Г. Бочаровой обосновали, что социальная работа должна рассматриваться с позиций социальной педагогики (педагогика социальной работы).

Следующий этап (2003-2007 гг.) был связан с изучением проблем сельского социума. Сельский социум как социально-педагогический феномен рассматривался как один из перспективных и одновременно самых сложных объектов комплексного социально-педагогического исследования. Предложенная Институтом проблематика исследований, объединенных комплексной программой «Развитие системы образования в сельском социуме: инте-

грация науки и практики», интегрирована следующие блоки: стратегия устойчивого развития системы образования в сельском социуме; теоретические и историко-педагогические основы воспитания и развития личности сельского школьника; модернизация содержания дошкольного, общего среднего, дополнительного и начального профессионального образования; развитие вариативных моделей образовательных учреждений на селе; методика и технология образования, социально-психологической поддержки и защиты сельского школьника и его семьи; подготовка специалистов к работе в условиях образовательных учреждений села.

В 2008 г. Институт был переименован в Учреждение РАО «Институт социальной педагогики» (ИСП). Основными направлениями деятельности являются: исследование образования как фактора интеграции и гуманизации отношений в социуме; разработка социально-педагогических механизмов решения социальных проблем детей и молодежи, социальной защиты детства, социально-педагогической реабилитации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; разработка механизмов социально-педагогической поддержки семьи, педагогического влияния на развитие ее потенциала, гуманизацию детско-родительских отношений в семье; научное сопровождение непрерывного социально-педагогического профессионального образования на основе инновационных подходов к кадровому обеспечению образовательно-воспитательной деятельности в социуме и другие.

В состав ИСП входят пять Центров. В.Г. Бочарова, являясь директором ИСП, также руководит структурным подразделением института - «Центр «Образование и российский социум». В рамках данного Центра разработана Концепция «Стратегия и механизмы влияния образования на развитие социальной практики», а также проект «Развитие образования как условие совершенствования социальной практики». Реализация данных научных исследований ведется в направлениях: исследование ценностей образования в городских и сельских условиях; формирование экокультурных, духовно-нравственных ценностей у детей и молодежи; изучение профессионально-ценностного самоопределения молодежи в условиях рыночной экономики; изучение процессов формирования социальной ответственности учащейся молодежи средствами инициативно-созидательной деятельности; формирование социальной компетентности учащихся в условиях информационно-образовательной среды; обновления дошкольного, общего, дополнительного образования детей; разработки инновационных социально-педагогических подходов к профилактике асоциального поведения детей и подростков, профилактики социального сиротства в разных социумах и другие.

В.Г. Бочарова - автор известных научных трудов: «Педагогика социальной работы» (1994); «Социальная педагогика: монография (2004); Социальный педагог: должность, профессия, призвание: учебно-методическое пособие (2007) и другие.

Галагузова Минненур Ахметхановна

Педагог, доктор педагогических наук, профессор, академик «Академии социального образования», академик Международной академии наук педагогического образования



М.А. Галагузова – известный ученый в области педагогики и социальной педагогики, обогативший социально-педагогическую науку трудами теоретического и практического значения в области методологии, теории и истории социальной педагогики, внесший крупный вклад в разработку содержания социального образования. Как одного из видных ученых в области социально-педагогического знания и организатора профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, М.А. Галагузову по праву считают создателем Уральской научной школы социальной педагогики.

М.А. Галагузова начала свою профессиональную деятельность старшей вожатой в школе (1953), затем училась в Свердловском педагогическом училище по специальности «учитель младших классов школы». В 1961 году окончила Свердловский государственный педагогический институт по специальности «физика и основы производства». Будучи студенткой, начала заниматься наукой. Проблемы технического творчества и развития творческой личности школьника стали темами кандидатской, а впоследствии и докторской диссертаций. Результаты проведенных научных исследований нашли отражение в книгах для учителей, школьников, научно-методической литературе, изданных массовыми тиражами в СССР, Литве и Молдавии: «Первые шаги в электротехнику» (1984); «ЭВТ: Знакомимся, делаем, играем» (1989); «Развитие технического творчества младших школьников» (1990) и другие. Это научное направление получило свое продолжение в исследованиях учеников М.А. Галагузовой.

С введением в стране новых социальных специальностей, М.А. Галагузова стала одним из инициаторов формирования на Урале институтов социальной педагогики и социальной работы, а также создания системы профессиональной подготовки кадров для социальной сферы.

Первым вузом на Урале, в котором по инициативе М.А. Галагузовой в 1991 году был организован социально-педагогический факультет и открыта

кафедра социальной педагогики, стал Уральский государственный педагогический институт (УрГПИ). Профессиональная подготовка и переподготовка кадров по новым специальностям потребовала создания учебно-методической базы (учебного плана, программ учебных курсов, квалификационной характеристики выпускника, учебных и методических пособий). Для решения данной задачи Министерством образования РФ в 1991 году на базе УрГПИ было создано Учебно-методическое объединение (УМО) педагогических вузов России по социальной педагогике, работу которого возглавила М.А. Галагузова. В задачи УМО входила общая координация научно-исследовательской и учебно-методической деятельности вузов, обобщения и распространения их опыта, выработка единых подходов в подготовке специалистов, а также экспертиза документов на открытие специальности в вузе.

Коллективом единомышленников были разработаны оригинальные модели и концепции подготовки специалиста, бакалавра и магистра; определена структура и содержание основных и дополнительных образовательных программ по «социальной педагогике», разработан перечень специализаций; определено содержание практики студентов и др. Результаты такой научной деятельности послужили основой для разработки первых ГОС по социальной педагогике (1995) для высших и средне-профессиональных учебных заведений, в которой М.А. Галагузова принимала непосредственное и активное участие.

Разрабатывая в ходе своих многолетних исследований проблему обоснования теоретико-методологических основ социальной педагогики, М.А. Галагузова совместно с учениками предложила оригинальную концепцию социальной педагогики, выделила объект, предмет и статус данной научной дисциплины, определила основные понятия и категории науки, внесла новые предложения по формированию российской модели социальной педагогики. Обосновывая свою позицию, М.А. Галагузова считает, что социальная педагогика – это отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы».

М.А. Галагузова стала также инициатором обучения осужденных по специальности «социальная работа» в исправительной колонии № 2 г. Екатеринбурга (1996), начала исследовать проблемы пенитенциарной педагогики с позиций социального образования. Результатом научно-практической деятельности стали публикации научно-методической литературы по пенитенциарной педагогике, защита кандидатских и докторских диссертаций.

Одним из значимых направлений в научной деятельности М.А. Галагузовой является разработка проблем понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Особое внимание к этой проблематике связано с пересмотром содержания многих категорий и понятий педагогики, вве-

дением большого количества новых понятий и терминов в педагогических исследованиях. М.А. Галагузова является инициатором издания периодического сборника научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования», первый выпуск которого увидел свет в 1995 г. На сегодняшний день вышло уже шесть выпусков сборника, который получили заслуженную известность и признание научно-педагогической общественности.

Перу М.А. Галагузовой принадлежит более 223 научных, учебных, методических, справочно-энциклопедических работ, изданных как в России, так и за рубежом. Среди них: курс лекций «Социальная педагогика», хрестоматия-учебник «История социальной педагогики», научно-публицистические издания под общим названием «Благотворительность на Урале», учебные пособия «Методика и технология работы социального педагога», «Социальная работа с осужденными», «Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе для пенитенциарных учреждений» и другие. Под ее руководством защищено 62 диссертации.

М.А. Галагузова награждена медалями и почетными знаками: «Ветеран труда» (1988), «Отличник народного просвещения» (1990), серебряной медалью «Лауреат ВДНХ СССР» (1991), серебряным почетным знаком им. Петра Великого «За достижения в социальном образовании».

Она стала обладательницей сертификата, подтверждающего, что биография на имя М.А. Галагузовой опубликована в «Dictionary of international biography: A biographical record of contemporary achievement» (1988, Cambridge, England). Данный источник содержит биографии успешных людей из различных сфер деятельности: экономики, политики, науки, культуры и искусства.

Липский Игорь Адамович
педагог, доктор педагогических наук, профессор



Родился 23 февраля 1949 года в г. Гайсин Винницкой области, Украина. С 19 лет – в рядах Вооруженных Сил, где прошел путь от рядового солдата до полковника. Имеет высшее военно-политическое и высшее военное образование, сертификаты Союза социальных педагогов и социальных работников России, сертификат с отличием Армии спасения, сертификаты университета г. Ковентри (Великобритания). Занимал должность заместителя начальника кафедры педагогики по науке Гуманитарной академии Вооруженных Сил, был руководителем Центра воспитательной и военно-социальной работы академии. После увольнения в запас был пер-

вым проректором Института переподготовки военнослужащих и Национального института им. Екатерины Великой.

В Российской академии образования с 1993 года, находился на разных должностях – от ведущего научного сотрудника до заместителя директора Института педагогики социальной работы РАО. В настоящее время – заведующий лабораторией социально-педагогических технологий и политики в области воспитания Института семьи и воспитания РАО. Вице-президент Общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников» (по социальной педагогике). Член редакционных коллегий журналов «Социальная работа» и «Ученый совет».

За годы научной работы Липский И.А. осуществлял исследования в пяти областях научного знания: методология военной педагогики; теория и практика социальной работы с военнослужащими, уволенными в запас, и членами их семей; информатизация научно-исследовательской деятельности; методология социальной педагогики; научное обоснование государственной политики в области воспитания.

Обосновывая методологию социальной педагогики, И.А. Липский определяет ее как «науку и практику гармонизации взаимодействия человека и социума и подготовки их к этому взаимодействию». При этом исследователь выделяет три одновременных качественных состояний социальной педагогики: как области практического действия (практика); как научной дисциплины (наука); как образовательного комплекса (образование). Им определены основные парадигмы развития социальной педагогики, что позволило уточнить объект, предмет, цель, задачи и функции всех трех качественных состояний социальной педагогики и выявить механизмы интеграции практики, науки и образования в области социальной педагогики.

Разрабатывая методологические основы социальной педагогики как самостоятельной научной дисциплины, Липский И.А. уточнил ее научно-содержательную структуру, которая представляет собой совокупность относительно самостоятельных общих разделов и частных дисциплин социальной педагогики: общие разделы – история социальной педагогики; методология социальной педагогики; сравнительная социальная педагогика; и частные дисциплины – педагогика социального развития человека (его социальное обучение, социальное воспитание, социальное формирование и социальное становление); педагогика социальной среды (социально-педагогический менеджмент, социально-педагогическая инфраструктура, социально-педагогические технологии); социально-педагогическое сопровождение развития человека и его взаимодействия со средой (динамический пространственно-временной компонент социально-педагогической поддержки человека); профессиональное образование в области социальной педагогики.

Ученый предостерегает исследователей от противопоставления рационально-логического и эмоционально-ценностного уровней познания социальной педагогики, предупреждает попытки мифотворчества в области «должного», а не «сущего»:

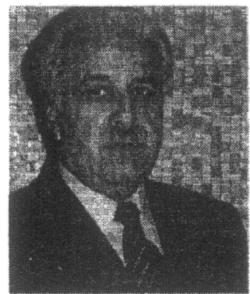
«Если становиться лишь на рациональный путь познания закономерных зависимостей социально-педагогической практики без учета прогностической функции науки, то социальная педагогика будет вынуждена «пшестись в хвосте» этой практики, рождая ответы на проблемы, которые возникли намного ранее, чем она сумела их поставить в качестве своих научных проблем. В этом случае социальная педагогика будет лишь зеркально отражать сложившуюся практику, объяснять принятые управленческие решения, базироваться на них и, в конце концов, повторит тот путь развития наук, который они прошли во времена так называемого общественного «застоя».

«Если становиться лишь на эмоционально-ценностный путь развития социальной педагогики, то она будет обречена на усиление догматических начал в своем содержании, мифологизацию постулатов и пропаганду веры в их истинность. В силу своей догматичности этот путь развития просто не сможет не влиять на рационально-логические компоненты социальной педагогики, противодействуя их научному познанию, выявлению истинных и ошибочных элементов догматичной веры».

Мифами «считаются (или пока считаются, до тех пор, пока не получат научного подтверждения) догматические утверждения, возникшие на эмоционально-ценностном уровне познания социальной педагогики в области «должного», а не «сущего». Любые научные попытки проанализировать сущее показывают, что многие предлагаемые «постулаты» не всегда находят своего места в социальной практике, но они, якобы, по мнению отдельных исследователей, «должны» в ней быть. Вот эта вера в то, что сконструированный на эмоционально-ценностном уровне познания социальной педагогики постулат, не проверенный научными методами и не имеющий зримого проявления в реальной практике, но, якобы, имманентно присущий социальным процессам, и порождает мифологический характер того или иного постулата, превращая его в миф» социальной педагогики.

Награжден 3 государственными и 7 отраслевыми наградами. Имеет медаль им. К.Д. Ушинского (2006 г).

Мардахаев Лев Владимирович



*педагог, общественный деятель;
доктор педагогических наук, профессор,
академик Международной академии наук
педагогического образования; член Президиума
Всероссийской Макаренковской ассоциации;
член Правления Всероссийской ассоциации
социальной работы и социальной педагогики
(АССОПиР).*

Родился в 1944 г. в г. Баку (Республика
Азербайджан). Образование получал в Военно-

политической академии им. В.И. Ленина по специальности «Политработник». В 1981 г. окончил адъюнктуру ВПА им. В.И. Ленина и начал активно заниматься преподавательской и исследовательской деятельностью. Его научный поиск лежал в области исследования проблемы «Формирования активной жизненной позиции молодого офицера», а в последующем – проблемы «Реализации индивидуального подхода в подготовке офицера». Как результат этой работы защищена кандидатская (1982) и докторская (1987) диссертации, а также подготовлены учебные пособия «Индивидуальная воспитательная работа в подразделении (службе)» (1993); «Основы воспитания курсантов военного училища» (1994); «Актуальные проблемы воспитания курсантов военного училища» (1995) и др.

С 1991 г. Л. В. Мардахаев начал заниматься вопросами социальной педагогики. В 1995 г. возглавил факультет социальной педагогики при Московском (ныне Российском) государственном социальном университете, на котором началась подготовка социальных педагогов. Под его руководством формировался учебный план подготовки первого набора социальных педагогов на основе первого государственного стандарта. С 1998 г. им инициирована организация ежегодных социально-педагогических чтений. В 2010 г. прошли XIII социально-педагогические чтения.

За время его руководства, кафедра социальной педагогики стала общеуниверситетской и выпускающей. Л. В. Мардахаев активно участвует в разработке и реализации программ переподготовки и повышения квалификации специалистов в области социальной реабилитации. Программа реализуется в г. Москве и субъектах Российской Федерации. Он непосредственно принимает участие в реализации социальных программ. Так, в рамках программы «Дети России» и «Дети-сироты» М.Л.В. участвовал в разработке «Методики оценки эффективности работы действующей системы социальной профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних».

Л. В. Мардахаев активно участвует и в международных проектах. Так, с 1995 – 1999 гг. принимал участие в подготовке группы специалистов для социально-педагогической работы с детьми с детским церебральным параличом (ДЦП) в Будапеште в Институте кондуктивной педагогики и восстановительной двигательной терапии имени Андраша Пете. Подготовленные в Институте специалисты продолжают работу в различных учреждениях России с детьми ДЦП. В этот и последующий период разрабатывал концепцию социально-педагогического подхода в стимулировании абилитации детей с ДЦП. В основе его лежит наиболее полное использование социально-педагогических возможностей всей жизнедеятельности ребенка, как целесообразного средства индивидуального двигательного развития, овладения навыками самообслуживания. С этой целью, каждый элемент распорядка дня ребенка, каждое мероприятие досуга и учебы наполняются социально-педагогическим содержанием в решении развивающих и воспитательных задач.

Также Л. В. Мардахаев принимал активное участие в разработке и реализации российско-канадской программы по изучению инвалидности (2001-2007 гг.); программы по исследованию проблем альтернативной формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей (совместно с норвежским институтом городских и региональных исследований, 2003 – 2004 гг.); подготовке кадров высшей квалификации для вузов Польши, Эстонии и других стран.

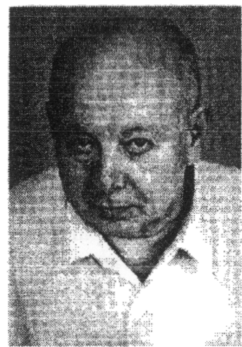
С 2003 г.а в качестве академика-секретаря МАНПО занимается поддержкой и организацией деятельности ученых-педагогов по развитию различных направлений отечественной социальной педагогики. Научная проблематика отделения включает разработку большого круга вопросов, связанных с теоретико-методологическими вопросами социальной педагогики, а также профессиональной подготовкой социального педагога. В настоящее время члены Отделения принимают активное участие в разработке ряда концепций по социальной педагогике: развития стратегии образования молодых инвалидов; обоснования социально-педагогического подхода к защите прав и личного достоинства ребенка; создания системы социально-педагогического сопровождения различных категорий людей и др.

Л. В. Мардахаев – автор более 220 научных публикаций, из них 11 монографий, 28 учебных пособий и учебников. Им опубликовано значительное количество статей в ведущих научных журналах, в том числе зарубежных по проблемам социальной педагогики и социального воспитания. Среди них: «Педагогическая культура преподавателя» (1993), «Социальная педагогика: методология, теория, история» (в соавторстве, 2004), «Социальная педагогика»: учебник (2003, 2005, 2006, 2008); «Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США»: Российско-американский проект: Моногр. (рук. авт. колл., 2009); «Педагогика среды» (2009) и др. Он является автором-составителем первого в России словаря «Социальная педагогика» (2002). Его работы в этой области по праву имеют признание в широких научных трудах

Общий трудовой стаж Л. В. Мардахаева составляет 47 лет, в рядах Вооруженных сил – 32 года (подполковник в отставке), научной деятельности – более 30 лет. Он часто выступает редактором научных публикаций. Стаж редакционной работы – более 25 лет. Является членом редакционных советов журналов «Ученые записки РГСУ»; «Педагогическая наука и образование» (МАНПО); «Педагогического журнала Башкортостана» (Ассоциации «Башкирский педагогический государственный университет»); «Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы» (РГСУ) и др.

Он награжден Орденами: «За заслуги перед Отечеством III степени»; «За службу Родине в Вооруженных силах» III степени; 11 медалями, в том числе медалью «Ветеран Вооруженных сил», «800 лет Москве» и др.; знаком «Общественное признание».

Мудрик Анатолий Викторович
педагог, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор



Родился в 1941 году в эвакуации. По возвращении семьи в Москву, Мудрик А.В. окончил школу и поступил на историко-филологический факультет педагогического института. С самого начала обучения в вузе его интересовала не только история, но и проблемы воспитания детей. Поэтому, узнав, что в одном из подмосковных детских домов работают воспитанники А.С. Макаренко, первокурсник МПТИ им. Ленина отправился на целое лето туда. Реальное погружение в макаренковскую педагогическую систему легли в фундамент профессионального становления Анатолия Викторовича.

Круг научных интересов А. В. Мудрика широк: педагогика, психология, история, социальная педагогика. Им созданы оригинальные педагогические концепции о воспитании личности старшеклассников; организации жизнедеятельности коллектива учащихся; закономерностях общения школьников с первого по одиннадцатый класс; социализации и социального воспитания.

А. В. Мудрик является разработчиком педагогической концепции социализации, которая легла в основу определения сущности социальной педагогики и социального воспитания. В книге «Социализация человека», сущность социализации определена как «сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества». Причем если при приспособлении человек согласует свои притязания с требованиями и реальностями социума, то при обособлении ему, наоборот, необходимо иметь и отстаивать свои собственные взгляды и ценности, то есть происходит его автономизация в обществе. Новизна и современность авторской концепции проявляется также в выделении факторов социализации – мегафакторы (космос, планета, мир, Интернет); мезофакторы (регион, город, поселок, субкультуры); микрофакторы (семья, группы сверстников, соседство и микросоциум), а также ее периодов и механизмов. Стержнем всего процесса социализации автор считает коммуникации. Это и «живое» межличностное общение в разнообразных формах, и включение в его среду технических новинок – мобильных телефонов, компьютеров, широкое распространение средств массовых коммуникаций.

Рассматривая социальное становление человека, А. В. Мудрик обосновывает концепцию «жертв социализации». «Человек не только объект и субъект социализации. Он может стать ее жертвой». К жертвам, реальным

или потенциальным, ученый относит инвалидов, сирот, мигрантов, детей из неблагополучных семей, представителей иной национальности в местах проживания другого этноса...

Обобщая свои научные поиски, А. В. Мудрик в книге «Социальная педагогика» определяет соотношение понятий «социализация» и «социальная педагогика». Социальная педагогика как отрасль знания «изучает социальное воспитание в контексте социализации». То есть она «рассматривает, какие социальные обстоятельства прямо или опосредованно влияют на воспитание человека в масштабах планеты, страны и места его проживания (региона, города, села, микрорайона), какую роль играют в его жизни и воспитании средства массовой коммуникации, семья, общение с окружающими людьми и некоторые другие факторы».

По существу А. В. Мудрик ставит проблему возрождения в стране на новых теоретических основаниях института общественного воспитания, который объединил бы концептуально едиными педагогическими основаниями всех разрозненных агентов социализации в обществе (образовательные учреждения, культурно-досуговые центры, общественные объединения, воспитательные структуры воинских организаций и др.). Он выделяет в социальной практике наряду с тремя известными видами воспитания (семейное, религиозное, коррекционное) социальное или общественное воспитание, которое и является, по мнению ученого, объектом изучения социальной педагогики, а также диссоциальное воспитание в криминальных, квазикультовых, экстремистских организациях (последнее он рассматривает как фактор десоциализации).

А. В. Мудрик широко известен психолого-педагогической общественности. Двадцать семь книг и более четырехсот пятидесяти статей с интересом читаются и учителями-практиками, и научными работниками, и аспирантами, и докторантами, и студентами, и школьниками не только на русском, но и на языках бывших советских республик (киргизском, молдавском, латышском, литовском, эстонском), а также на европейских языках (английском, испанском, немецком, португальском). Он – признанный авторитет в социальной педагогике, теории и методике воспитания. Об этом свидетельствуют и многократные переиздания его монографий и учебников, и Премия правительства Российской Федерации в области образования.

Олиференко Людмила Яковлевна
доктор педагогических наук, профессор



Круг научных интересов Л.Я. Олиференко широк: педагогика, психология, история, социальная педагогика. Ей созданы оригинальные педагогические концепции об организации внеклассной и внешкольной воспитательной

работы; социально-педагогической поддержки детства.

В 1958 году окончила педагогическое училище, школьное отделение и начала свою преподавательскую деятельность учителем начальных классов. Высшее образование получала в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, на историческом факультете, поэтому уже с 1965 года стала работать учителем истории и обществоведения в школе.

Обучаясь в очной аспирантуре при научно-исследовательском институте общей педагогики Академии педагогических наук, сменила преподавательскую работу на административную. Л.Я. Олиференко была назначена главным инспектором Министерства образования СССР, а потом начальником управления внеклассной и внешкольной работы Госкомитета СССР по образованию. Большой практический опыт и проводимые ею научные исследования позволили ей в 1979 году защитить кандидатскую диссертацию на тему: «Организационно-педагогические условия эффективной деятельности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы».

В связи с появлением в России института социальных педагогов, Л.Я. Олиференко была одним из разработчиков нормативно-правового обеспечения деятельности социального педагога (разработка квалификационной характеристики, режима труда, отдыха, прав и обязанностей, тарифов и квалификаций, льгот и др.). Благодаря, в частности, и ее усилиям, такая должность официально появилась в социально-педагогической практике.

Разработав административный ресурс должности «социальный педагог», Л.Я. Олиференко начинает заниматься научным обоснованием проблемы социальной защиты детства. В это время она являлась ректором Института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области, где проходили повышение квалификации и переподготовку, в том числе и социальные педагоги.

Л.Я. Олиференко впервые в России научно и методологически обосновала необходимость социально-педагогической поддержки детей группы риска. Внесла крупный вклад в теоретическое обоснование и практическое создание муниципальных систем поддержки детства в Московской области, а затем и в других регионах России (г. Екатеринбург, г. Нижний Новгород, г. Самара). Благодаря её научным трудам и широкой пропаганде накопленного опыта, в России 90-х годов появились новые типы образовательных учреждений социально-педагогической направленности: приюты, реабилитационные центры, центры семейного воспитания, позволившие в трудные переходные годы 1992-2000 гг. выявить, поддержать, защитить тысячи обездоленных детей. Результаты проведенной научно-исследовательской работы послужили основанием для написания и защиты докторской диссертации – «Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. Теория и практика» (2000).

В настоящее время Л.Я. Олиференко является директором «Института семьи и воспитания» Российской Академии образования. Ее научная деятельность связана с решением проблемы воспитания детей в российской се-

мье; повышением психолого-педагогической культуры родителей; разработкой и внедрением новых технологий, средств и форм организации воспитательного процесса в разных типах образовательных и социально-педагогических учреждениях; созданием концепции развития и воспитания детей, предусматривающей интеграцию усилий школы, семьи, детских организаций, работодателей, других социальных партнеров в данной сфере; совершенствованием системы подготовки педагогических кадров.

Л.Я. Олиференко известна психолого-педагогической общественности своими публикациями. Ей опубликовано более 70 научных работ: монографий, статей, учебников и учебных пособий. Наиболее значимыми из них являются: «Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки» (1997); «Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства» (1998); «Социально-педагогическая помощь обездоленным детям» (2003); «Нормативно-правовое обеспечение деятельности социального педагога и педагога-психолога в образовательных учреждениях» (2005); «Социально-педагогическая поддержка детства» (2008) и другие.

За большую проделанную работу Л.Я. Олиференко награждена: медалью II степени ордена «За заслуги перед Отечеством» (2003); медалью I степени ордена «За заслуги перед Отечеством» (2008); знаком губернатора Московской области – «Благодарю». Является лауреатом премии губернатора Московской области.

Семенов Владимир Давыдович
*педагог, академик Академии социальных и педагогических наук,
доктор педагогических наук, профессор*



Родился в 1930 году в г. Симферополе. После ареста отца, его с мамой сослали в Семиозерск Кустанайской области, в Казахстан, где он окончил среднюю школу. До 1956 года состоял на учете в НКВД как сын врага народа. В 1952 г. окончил Свердловский педагогический институт по специальности «русский язык и литература» и до 1956 года работал учителем средней школы № 14 в г. Нижнем Тагиле. Затем заместителем директора детского дома № 1 для трудновоспитуемых детей и подростков г. Нижнего Тагила. Приобретенный жизненный опыт стал стимулом для его дальнейшего становления

как ученого и как личности.

С 1967 года преподавал на кафедре педагогики в Нижнетагильском педагогическом институте, которую возглавил после защиты кандидатской диссертации. В 1971 году С.В.Давыдов защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по теме «Коллектив трудных подростков: его функции и воспитательные возможности».

С 1976-2001 год являлся заведующим кафедрой педагогики Уральского государственного университета им. А.М. Горького (УрГУ). В 1997 году на базе научного и учебно-методического потенциала кафедры педагогики был создан Центр социальной педагогики (ЦСП), научным руководителем которого являлся Владимир Давыдович. Основной целью ЦСП являлось оказание быстрой и качественной педагогической помощи всем, кто в ней нуждается: образовательным учреждениям – в разработке образовательных проектов, определения образовательной стратегии, оценке качества образования; родителям – по психологическому консультированию и решению детско-родительских проблем, правовой защите ребенка; учителей – в аспекте подготовки и переподготовке их к работе с различными категориями детей.

Происходящие в 80-х годах XX века радикальные социально-экономические преобразования потребовали проведения реформы системы образования. В качестве одного из направлений реформы В. Д. Семеновым и его коллегами была предложена перестройка внешкольной воспитательной работы с подрастающим поколением и связанная с ней задача обеспечения разумного и разностороннего досуга детей, подростков и молодежи. Фактически была создана такая система государственных и общественных учреждений, которая на основе досуговой деятельности различных возрастных групп подрастающего поколения по месту жительства обеспечивала решение задачи социальной адаптации детей, подростков и молодежи, их трудового и нравственного воспитания, духовного и физического развития, удовлетворения потребностей профессионального становления, включения в общественную деятельность.

Основу такой системы, по мнению В. Д. Семенова должна была составить разветвленная сеть муниципальных детских, подростковых и юношеских клубов по месту жительства, которые были бы максимально приближены к местам проживания молодежи и были способны обеспечить наиболее полный охват подрастающего поколения разнообразной активной деятельностью. Такие учреждения становились частью микросреды, в которой развивался творческий потенциал личности ребенка. Особенностью воспитательного процесса в таких клубах являлось то, что этот процесс протекал в условиях свободного времени и специфичной социальной среды – сферы досуга и характеризовался включением детей и подростков в деятельность на добровольных началах на основе личных интересов и внутренних побуждений. Изучение и оптимизация процесса взаимодействия внешкольных учреждений со школой, легли в основу защищенной в 1988 году докторской диссертации

по теме «Педагогическое управление взаимодействием школьного коллектива с социальной средой».

В. Д. Семенова по праву считают одним из авторов возрождения социальной педагогики в России в 90-х годах прошлого века. Придавая особенное значение средовому фактору, Владимир Давыдович определяет социальную педагогику как науку о воспитательных влияниях социальной среды. Социальная педагогика, считает Семенов, изучает воспитание не только как общественное явление, но и как вид духовных отношений, рассматривает не только воспитательный потенциал общества (социализация), но и пути его актуализации, противоречия и движущие силы воспитания человека в единстве с его образом жизни. Сопоставляя педагогику и социальную педагогику, В. Д. Семенов обосновывает, что предметом социальной педагогики является воспитательный процесс в микросреде, тогда как педагогика школы исследует учебно-воспитательный процесс в учреждениях системы образования. В основе целостного воспитательного процесса должно лежать педагогическое взаимодействие сторон, основанное на сотрудничестве, взаимоуважении и соблюдении этических норм общения.

Наряду с традиционными принципами социальной педагогики (природосообразности, культуросообразности), В. Д. Семенов выделяет принцип «целостности жизнедеятельности людей в микросреде с воспитанием подрастающих поколений» и раскрывает его на примере функционирования общины. В. Д. Семенов обосновывает возможность возрождения идеи Шатцкого С.Т. – о создании общины, предлагая идти двумя путями: 1) «сверху вниз» через создания в микросреде социально-педагогических комплексов; 2) «снизу вверх» посредством создания благоприятной среды проживания в микрорайоне для всех жителей и пробуждение в людях желания самим быть хозяевами во дворе, на улице.

На границе микро- и макросреды, по мнению В. Д. Семенова, заканчивается сфера деятельности социальных педагогов, а следовательно и науки: она «передает» свои функции социально-политическим наукам.

В. Д. Семенов – автор более двухсот научных и методических работ, в том числе известных монографий: «Педагогика среды» (1993), «Социальная педагогика: история и современность» (1995), «Трава на асфальте: избранные педагогические труды» (1996), «Взаимодействие школы с социальной средой» (1986). Награжден знаками отличия и медалями: «Отличник народного просвещения», «Отличник народного образования», медаль «Ветеран труда», медаль К. Д. Ушинского за заслуги в области педагогических наук.

Суворов Александр Васильевич

педагог-психолог, действительный член Международной академии информатизации при ООН, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического

университета (МГППУ), почётный международный доктор гуманитарных наук



Родился 3 июня 1953 года в предгорьях Тянь-Шаня в нынешней столице Кыргызстана Бишкеке (тогда Фрунзе). На четвертом году жизни обнаружилось резкое падение зрения (почти полная слепота). Поэтому в 1960 году поступил во Фрунзенскую школу слепых. В 1962 году упал слух (причины слепоглухоты остались неясными). И все же ему повезло. Он стал воспитанником только что открытого

Загорского детского дома. Специалисты НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР решили доказать, что слепоглухие ребята, если им помочь, способны к полной социальной адаптации. Неизвестно, как сложилась бы судьба Александра Суворова в Загорском детдоме и позже, если бы не произошла чудесная встреча талантливого слепоглохого юноши с тремя корифеями человекознания – А.И. Мещеряковым, Э.В. Ильенковым, А.П. Леонтьевым. Именно они и стали духовными родителями С.А.В.

В феврале 1971 года четвертых, самых одаренных молодых людей, перевели из Загорского детдома для подготовки к обучению в университет. Затем – успешная учеба в Московском государственном университете (МГУ). В 1977 году А.В. Суворов закончил факультет психологии МГУ и был принят на работу в должности младшего научного сотрудника в научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (ныне – Психологический институт Российской академии образования). Здесь перед Александром Васильевичем открылся путь в большую науку. С марта 1981 года он начал регулярно приезжать на несколько недель в свой родной Загорский детский дом для работы с его воспитанниками. С тех пор, более чем на десятилетие, Загорский детдом стал для него научной экспериментальной площадкой – и тем «плацдармом», с которого психолого-педагогическая деятельность постепенно расширялась до всероссийского масштаба.

В июле 1987 года А.В. Суворов впервые в жизни побывал в обычном пионерском лагере «Салют» в Лужском районе Ленинградской области. Ездил туда с целью проверить возможности адаптации слепоглохого педагога среди зрячеслышащих детей. Его адаптация прошла настолько успешно, что А.В. Суворов пригласили в этот лагерь на следующий год уже с загорскими воспитанниками. В конце июля 1988 года он выехал туда с четырьмя слепоглохими ребятами. Так начался его период в психолого-педагогической деятельности, который он сразу назвал совместно-педагогическим, так как содержанием его работы стала организация обще-

ния детей-инвалидов, первоначально слепоглухих, а позже и с другими нарушениями, с относительно здоровыми детьми.

Одновременно А.В. Суворов в течение тринадцати лет – с 1980 по 1993 – принимал участие в международном движении слепоглухих, выезжая за границу по обмену опытом и для участия в международных форумах разного уровня. К этому времени его совместно-педагогическая работа уже стала частью всероссийского движения Детского ордена милосердия (ДОМ), научным консультантом которого он стал официально с 1993 года. В мае этого же года его посвятили в Рыцари Свердловского областного ДОМ, которая стала одной из главных экспериментальных площадок ученого, где удалось развернуть работу по «духовному соучастию» А.В. Суворов в личностном самоопределении ребят.

В 1994 году А.В. Суворов выступил одним из авторов и научных руководителей «школ взаимной человечности», где маленьким россиянам с трудной судьбой – с нарушениями слуха и зрения, болезнями опорно-двигательного аппарата, с различными соматическими заболеваниями – помогают вырваться из резервации отчуждения, не чувствовать себя изгоями. В «школах взаимной человечности» учат непростому делу – снять барьеры между здоровыми и больными детьми, научить их созидательному общению друг с другом; учат понимать психологические особенности инвалидов, овладевать специальными приемами общения и помощи, не играть в человечность, а проявлять ее в конкретных ситуациях. Активно эта работа развернулась в Свердловской области и Подмоскowie.

7 января 1995 года комитет «Дети России» наградил А.В. Суворова медалью «Орден милосердия, так как он оказался одним из двенадцати победителей всероссийского конкурса «Добрая дюжина», впервые проводившегося в 1994 году. Радостный факт, что Александр Васильевич попал в первую дюжину людей, признанных ребятами самыми добрыми в России.

В 1994 году А.В. Суворов защитил кандидатскую диссертацию на тему «Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты». Меньше чем через два года, в 1996 году он защитил докторскую диссертацию на тему «Человечность как фактор саморазвития личности», стал доктором психологических наук. Основные идеи диссертационного исследования легли в основу курса «Совместная педагогика», которую он в течение нескольких лет преподавал слабослышащим студентам факультета дефектологии Московского Государственного Педагогического Университета. В своих лекциях Суворов доказывает, что нормально развиваться инвалидам мешает прежде всего дефицит общения, и, следовательно, этот дефицит надо хотя бы смягчить, ослабить, если невозможно снять вообще. И сделать это можно, специально организуя, стимулируя, направляя общение детей-инвалидов с относительно здоровыми ровесниками. Специальную организацию такого общения он назвал совместной педагогикой. Однако, стоит подчеркнуть, что речь идёт о внеклассном, внешкольном общении. Академическая же учёба должна быть, убеждён Александр Васильевич,

по возможности индивидуальной, а если в учебной группе, то малокомплектной (10-12 человек). В общем, говорит А.В. Суворов «я против «интеграции» в школе – и без неё хлопот невпроворот, – но «я за широкую взаимную интеграцию вне школы, вне класса. Против инклюзивного образования, но за совместную педагогику».

1 июня 1997 года Международная ассоциация детских фондов наградила Суворова за работу с детьми почётной золотой медалью имени Льва Толстого.

А.В. Суворов преподает в двух университетах (в Университете Российской академии образования и Московском городском психолого-педагогическом университете), выезжает на работу в лагеря ДОМ, участвует в научных конференциях и симпозиумах, занимается публицистикой, пишет стихи и музыку! Несмотря на чрезвычайную занятость, он поддерживает переписку со своими «юными мыслителями» из Екатеринбурга, которая стала важнейшей частью его жизни вообще и психолого-педагогической работы в том числе.

А.В. Суворов – автор более 140 научных и методических работ, среди которых: «Слепоглухой в мире зрячеслышащих» (1996), «Экспериментальная философия» (1998), «Совместная педагогика» (2001); «Достоинство в склепе» (обновляемая книга стихов); лирико-психологических самоисследований: «Достоинство» (1997), «Разведчик на трудной планете» (1998), «Школа взаимной человечности» (1995) и другие.

Филонов Георгий Николаевич

педагог, академик Российской академии образования (РАО), доктор философских наук, профессор; участник Великой Отечественной войны



Родился в 1922 году в поселке Юхнов (ныне в Калужской области). После окончания в 1961 году Академии общественных наук работал директором Института общих проблем воспитания АПН СССР. В 1982 г. избран действительным членом (академиком) РАО. С 1993 является главным научным сотрудником Центра социальной педагогики РАО, членом редколлегий журналов «Педагогика» и «Социальная работа», членом правления Ассоциации союза социальных педагогов и социальных работников России. С 2008 г. – советник Президиума РАО.

За годы научно-исследовательской работы в РАО ученым осуществлены фундаментальные исследования по трем стратегически актуальным направлениям развития философско-

педагогической теории: оптимизация современного воспитательного процесса; разработка социально-педагогической теории; разработка технологий образовательно-воспитательной деятельности на формирование гражданской личности. По итогам исследований опубликовано более 200 научных работ, часть из которых – в Германии, Польше, Болгарии, Китае, Монголии, изданиях ЮНЕСКО.

С начала 90-х гг., Г. Н. Филонов разрабатывает научные подходы к определению статуса социальной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Социальная педагогика, по его мнению, «нацелена на преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в социуме, поиск механизмов педагогически компетентного вмешательства... в различные личностно-средовые ситуации с целью их разрешения и социальной защиты человека».

Специфика социальной педагогики, по мнению Г. Н. Филонова состоит в том, что как область практической деятельности, она «рассматривает «личность в среде», «личность в ситуации», в конкретных, определенных социальных, культурно-исторических условиях жизни общества... она выступает важным регулятором отношений в системе «личность-общество». Она конкретизирует положения общей педагогики в личностно-средовом контексте, изучает человека в системе его социальных отношений и влияет на их гармонизацию. Ведь еще А.С.Макаренко говорил, что личность «не воспитывается по частям». Процесс формирования личности, считает Г. Н. Филонов, предполагает рассмотрение всей совокупности социальных отношений, целостной системы жизнедеятельности человека, определенных средств и способов реализации возможностей различных социальных институтов.

Так как, по мнению Г. Н. Филонова, объектом социальной педагогики рассматривается целостная система социальных отношений, то ученым выделяются уровни социальных отношений: межличностные, межведомственные, региональные, федеральные, отношения в международном сообществе. Таким образом, социальная педагогика рассматривается как педагогика социальных отношений, где изучается «процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия индивида в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды, его многоплановой социальной жизнедеятельности, на всю совокупность социальных отношений». Данный процесс ученый рассматривает как предмет науки.

Социальная педагогика учит понимать и принимать в социальной и экономической политике педагогически выверенные, обоснованные решения; помогает овладевать навыками общения, коммуникативной культурой, учит уважать индивидуальные и групповые различия, поддерживать в каждом человеке человеческое, нравственно-этическое; помогать людям выжить и жить, не унижая их достоинства, помогая им находить в себе самом внутренние резервы жизнеспособности. Социальная педагогика всегда предполагает соучастие, сотрудничество, побуждение человека к инициативе, действию,

самопомощи, к решению собственных проблем и проблем своей семьи, ближайшего окружения и обществ в целом. Г.Н. Филонов – обладатель 17 государственных наград.

Список тем для контрольных работ и рефератов

1. Общественная помощь как социально-педагогическое явление.
2. Проблемы трудового воспитания в социально-педагогической теории и практике К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.
3. Теория коллектива в трудах А.С. Макаренко.
4. Проблемы дисциплины и наказаний: исторический аспект.
5. Идеи свободного воспитания в прошлом и настоящем.
6. Проблема общечеловеческого воспитания в истории социально-педагогической практики России.
7. Идея народности социального воспитания в русской педагогике XIX в.
8. Проблема единства воспитания и жизни детей в социально-педагогической деятельности А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.
9. Культурно-исторические предпосылки социально-педагогической деятельности в России.
10. Принцип народности в семейном воспитании конца XIX-начала XX вв.
11. Организация общественного призрения и воспитания детей в России.
12. Социальное воспитание в России в годы Великой Отечественной войны.
13. Проблема социальной среды в воспитании детей в истории социальной педагогики.
14. Историко-педагогический аспект проблемы влияния семейного воспитания на личность ребёнка.
15. Место человека и детства в системе общественных ценностей в культуре Древнего востока (Средневековой Европы, Средневековой России, современной России).
16. Влияние реформирования образования в начале XIX в. на социально-педагогическую ситуацию в России.
17. Взаимосвязь социальной педагогики и педологии.
18. Социально-педагогические идеи С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко и современная школа.
19. Особенности развития социально-педагогической теории и прак-

- тики в России во второй пол. XX в.
20. Тенденции развития социально-педагогической теории и практики в России на рубеже XX-XXI вв.

Список вопросов для итоговой аттестации

1. Народная педагогика — социально-педагогический аспект.
2. Социальное воспитание и социально-педагогическая мысль в Киевской Руси.
3. Особенности социально-педагогической деятельности с лицами, имеющими проблемы в социализации в средневековой Руси.
4. Особенности развития социально-педагогической мысли и практики в Московской Руси (XV-XVII вв.).
5. Социально-педагогическая сущность образовательных реформ Петра I.
6. Вклад М.В. Ломоносова в развитие педагогической теории и социально- педагогической практики.
7. Социально-педагогические аспекты наследия русских просветителей XVIII в. (И.И. Новиков, А.Н. Радищев).
8. Идеи и практика сословного дворянского воспитания в образовательных учреждениях закрытого типа: достижения и издержки.
9. Образовательные реформы Ф.И. Янковича как попытка создания фундамента государственной системы образования.
10. Н.И. Пирогов о необходимости приоритета общечеловеческого воспитания в становлении личности.
11. К.Д. Ушинский о ведущей роли принципа народности в общественном воспитании.
12. Особенности концепции и практики «Свободного воспитания» Л.Н. Толстого.
13. С.А. Рачинский о проблемах социализации и специфике социального воспитания крестьянских детей в народной школе.
14. Проблемы социализации и социального воспитания в педагогической концепции П.Ф. Каптерева.
15. Значение педагогического эксперимента К.Н. Вентцеля для развития социальной педагогики.
16. Постановка проблематики социального воспитания в России после Октябрьской революции 1917г.
17. П.П. Блонский — создатель новой модели социального воспитания.
18. С.Т. Шацкий о воспитании как организации детской жизни.
19. Особенности подхода А.С. Макаренко к процессу социального воспитания.
20. Л.С. Выготский о роли социальной среды в воспитании.
21. Анализ педагогической деятельности В.А. Сухомлинского в контексте факторов социализации.
22. Истоки, сущность и принципы «педагогики сотрудничества».

Примерные тестовые задания

1 вариант

1. *Какие возрастные группы, обозначающие период детства, выделялись у восточных славян?*
2. *Автором «Поучения детям» был:*
 - а) Владимир Мономах; б) Ярослав Мудрый; в) монах Нестор.
3. *Какие из перечисленных источников не являются носителями отечественной социально-педагогической мысли периода XII – XVI вв.:*
 - а) «Домострой»; б) Сказание о Мамаевом побоище; в) «Слово о законе и благодати»; г) «Юности честное зерцало»; д) «Пчела».
4. *Публицист и просветитель, впервые в России назвавший педагогику наукой о воспитании детей, а в качестве предмета выделивший «воспитание тела, разума и сердца»:*
 - а) Н. И. Новиков; б) Н. И. Радищев; в) А. И. Герцен.
5. *При каком императоре (императрице) в России за детоубийство впервые была введена смертная казнь:*
 - а) при Петре I; б) при Екатерине II; в) при Александре I.
6. *Расставьте в хронологической последовательности:*
 - а) Н. И. Пирогов; б) Е. Р. Дашкова; в) Феофан Прокопович; г) Н. К. Крупская; д) Илларион.
7. *Соотнесите социального педагога (политика, философа) и его основы его социально-педагогической теории и практики:*
 - А) Л. Н. Толстой; Б) Н. И. Пирогов; В) К. Д. Ушинский.
 - а) статья «Вопросы жизни», развитие идеи общечеловеческого воспитания; б) обоснование принципов народности и культуросообразности в воспитании; в) создание народной школы в Ясной поляне
8. *Теория социальной педагогики сформировалась:*
 - а) в XIX в.; б) в XX в.; в) на рубеже XIX и XX вв.
9. *Какие документы, регламентирующие сферу социальной педагогики, появились в Советской России после октябрьской революции 1917 г.?*
10. *Какие задачи решало социальное воспитание в 40 – 50- гг. XX в.?*

2 вариант

1. *Братская могила и «Божий дом» на Руси:*
а) скудельница; б) братчина; в) приют.
2. *Основная цель христианского воспитания:*
б) самосовершенствование; б) облегчение процесса социализации; в) спасение души.
3. *Известный педагог, просветитель, попытавшийся воплотить на практике идеи социального воспитания Ж.-Ж. Руссо:*
а) В.Н. Татищев; б) И. И. Бецкой; в) И. Т. Посошков.
4. *При каком императоре (императрице) в России за детоубийство впервые была введена смертная казнь:*
а) при Петре I; б) при Екатерине II; в) при Александре I.
5. *Деятельность кого из перечисленных мыслителей, просветителей, социальных педагогов не относится к XIX в.*
а) Н. А. Добролюбов; б) В. Ф. Одоевский; в) М. В. Ломоносов.
6. *Расставьте в хронологической последовательности:*
а) Н. И. Пирогов; б) Е. Р. Дашкова; в) Феофан Прокопович; г) Н. К. Крупская; д) Илларион.
7. *Соотнесите социального педагога и сферу его деятельности:*
А) А. В. Луначарский; Б) Н. К. Крупская; В) А. С. Макаренко; Г) С. Т. Шацкий; Д) В. Н. Сорока-Росинский.
а) «Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского для трудновоспитуемых»; б) организация пионерского движения; в) руководство НКП; г) Первая опытная станция по народному образованию; д) колония им. А. М. Горького.
8. *Кто из перечисленных педагогов не оставил трудов в области педологии:*
а) П. П. Блонский; б) Л. Н. Выготский; в) П. Ф. Каптерев.
9. *В чем сущность понятия «педагогика среды»?*
10. *Перечислите основные особенности в развитии социальной педагогики в 60 – 80-е гг.*

3 вариант

1. Публицист и просветитель, впервые в России назвавший педагогику наукой о воспитании детей, а в качестве предмета выделивший «воспитание тела, разума и сердца»:

а) Н. И. Новиков; б) Н. И. Радищев; в) А. И. Герцен.

2. Теория социальной педагогики сформировалась:

а) в XIX в.; б) в XX в.; в) на рубеже XIX и XX вв.

3. Какие возрастные группы, обозначающие период детства, выделялись у восточных славян?

4. *Автором «Поучения детям» был:*

а) Владимир Мономах; б) Ярослав Мудрый; в) монах Нестор.

5. Какие из перечисленных источников не являются носителями отечественной социально-педагогической мысли периода XII – XVI вв.:

а) «Домострой»; б) Сказание о Мамаевом побоище; в) «Слово о законе и благодати»; г) «Юности честное зерцало»; д) «Пчела».

6. Расставьте в хронологической последовательности:

а) Н. И. Пирогов; б) Е. Р. Дашкова; в) Феофан Прокопович; г) Н. К. Крупская; д) Илларйон.

7. Соотнесите социального педагога (политика, философа) и его основы его социально-педагогической теории и практики:

А) Л. Н. Толстой; Б) Н. И. Пирогов; В) К. Д. Ушинский.

а) статья «Вопросы жизни», развитие идеи общечеловеческого воспитания; б) обоснование принципов народности и культуросообразности в воспитании; в) создание народной школы в Ясной поляне

8. При каком императоре (императрице) в России за детоубийство впервые была введена смертная казнь:

а) при Петре I; б) при Екатерине II; в) при Александре I.

9. В чем суть теории официальной народности?

10. Каковы тенденции развития социальной педагогики в России на рубеже XX-XXI вв.?

Список рекомендованной литературы

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики [Текст] / И.Н. Андреева. – М., 2000.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. [Текст] / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985.
3. Бадя, Л.В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: История и современность [Текст] / Л.В. Бадя. – М., 1995.
4. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М., 2007.
5. Бахрушин, С. В. Борьба с детской преступностью в связи с войной [Текст] / С.В. Бахрушин // Презрение и благотворительность в России [Текст] – М. : СПб, 1916. – 136 с.
6. Беляева, Л. С. Воспитание творческой активности подростков во внешкольной работе по искусству (из опыта школы 20-х - 30-х годов) [Текст] / Л.С. Беляева // Повышение самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении. – М., 1975. – С.150-172.
7. Беляков, В. В. Сиротские детские учреждения в России [Текст] / В.В. Беляков. — М., 1993.
8. Благотворительность на Урале: на ниве духовности и просвещения [Текст] / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург: «СВ-96», 2009.
9. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] / П. П. Блонский. – М., 1972. – Т.1.
10. Богуславский, М. Дети улицы [Текст] / М. Богуславский. – М., Л., 1927.
11. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. [Текст] / К.Н. Вентцель. — М., 1993.
12. Веселова, А. Воспитательный дом в России и концепция воспитания И.И. Бецкого [Текст] / А. Веселова // Отечественные записки. 2004. №3.
13. Водовозова, Е. Н. История одного детства [Текст] / Е.Н. Водовозова. – СПб, 1992.

14. **Выготский, Л. С.** Антология гуманной педагогики [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1996.
15. **Галагузова, Ю. Н.** Социально-педагогическая практика студентов педагогических вузов: Метод.реком. / Под ред. М.А. Галагузовой [Текст] / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, М.Ф. Черкасова, Урал.гос.пед.ун-т, Екатеринбург, 1996.
16. **Галин, С. А.** Исторический опыт культурного строительства в первые годы Советской власти [Текст] / С.А. Галин. – М., 1990.
17. **Гессен, С. И.** Основы педагогики: введение в практическую философию [Текст] / С.И. Гессен. – М., 1995.
18. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования** [Текст]. – М., 2002.
19. **Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования** [Текст]. – М., 2005.
20. **Дипломированный социальный педагог. Специфика профессиональной деятельности и система профессиональной подготовки** [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой, М.Н. Костиковой. – Екатеринбург, 1996. – 61 с.
21. **Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании (1917-1947)** [Текст]. – М., Л., 1947.
22. **Долгов, В.В.** Детство в контексте древнерусской культуры XI – XIII вв.: Отношение к ребенку, способы воспитания и стадии взросления [Текст] / В.В. Долгов // Этнографическое обозрение. – 2006. - №5.
23. **Долотин, Б.** Если тебе «беспризорник» имя...[Текст] / Б. Долотин // Человек и закон – 1999. – №2. – С.36-43.
24. **Дорохова, Т. С., Тоистева, О. С.** Девиантное поведение подростков в истории отечественной педагогики [Текст] : монография / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; под ред. М. А. Галагузовой – Екатеринбург, 2009.
25. **Егошина, В. Н., Елфимова, Н. В.** Из истории призрения и социального обеспечения детей в России [Текст] / В.Н. Егошина, Н.В. Елфимова. – М., 1993.
26. **Загвязинский, В.И., Зайцев, М.П., Кудашов, Г.Н. и др.** Основы социальной педагогики [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2002.
27. **Залкинд, А. Б.** О так называемых трудных детях [Текст] / А.Б. Залкинд // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 29-37.
28. **Занков, Л. В.** Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. – М., 1990.

29. Зезина, М. Р. Система социальной защиты детей-сирот в СССР [Текст] / М.Р. Зезина // Педагогика. – 2000. – №3. – С.58-67.

30. Зейлигер-Рубинштейн, Е. Н. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли [Текст] / Н.Н. Зейлигер-Рубинштейн. – Л., 1978.

31. Зюбин, Л. М. Индивидуальный подход к учащимся в трудных случаях учебно-воспитательной работы [Текст] /. – М. : Высшая школа, 1974.

32. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания [Текст] / Н. Н. Иорданский. – М., 1923.

33. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до кон. до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений [Текст] / Под ред. акад. А. И. Пискунова. – М., 2007.

34. История педагогики. Ч. 1. С древнейших времен до XVII в.: Учеб. пособие для педагогических университетов [Текст] / Под ред. А. И. Пискунова. – М., 1997.

35. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник [Текст] / Под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.

36. Калашников, А. Г. Проблемы политехнического образования [Текст] / А.Г. Калашников. – М., 1990.

37. Кашенко, В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] / В.П. Кашенко. – М., 1992.

38. Киселёва, М.С. Священная история в книжной проповеди: Симеон Полоцкий [Текст] / М.С. Киселёва // Диалог со временем. М., 2008. С. 239–254.

39. Кон, И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая ретроспектива) [Текст] / И.С. Кон. – М., 1988.

40. Королев, Ф.Ф. К.Н. Вентцель — виднейший представитель свободного воспитания (1857—1947) [Текст] / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. 1964. № 4.

41. Королев, Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917-1920) [Текст] / Ф.Ф. Королев. – М., 1958.

42. Королев, Ф. Ф. и др. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931) [Текст] / Ф.Ф. Королев. – М., 1961.

43. Королев, Ф. Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации [Текст] / Ф.Ф. Королев. – М., 1959.

44. Королев, Ф. Ф. Успехи народного образования в СССР за 40 лет [Текст] / Ф.Ф. Королев. – М., 1957.

45. Кошелева, О. Е. «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI—XVIII вв.) [Текст] / О.Е. Кошелева — М., 2000.

46. Кривоносов, А. Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью [Текст] / А.Н. Кривоносов // Государство и право. — 2003.

47. Крупская, Н. К. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР // Педагогические сочинения в десяти томах [Текст] / Н.К. Крупская. — Т.2. — М., 1958.

48. Крупская, Н. К. Политико-просветительская работа. Сборник статей (1920-1923) [Текст] / Н.К. Крупская. — М., 1924.

49. Кузьмин, К. В., Сутырин, Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности и до начала XX века): Учеб. Пособие [Текст] / К.В. Кузьмин, Б. А. Сутырин. — М., 2006.

50. Латышина, Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X— начало XX в.): Учеб. пособие. [Текст] / Д.И. Латышина — М., 1998.

51. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Лесгафт. — М., 1988.

52. Липский, И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пос. [Текст] / И. А. Липский. — М., 2004.

53. Литвак, Р. А. Краткий словарь социального педагога [Текст] / Р.А.Литвак. — Кустанай: ИПКРО, 1998. — 72 с.

54. Лившиц, Е. С. Социальные корни беспризорности [Текст] / Е.С. Лившиц. — М.: Работник просвещения, 1925. — 206 с.

55. Луначарский, А. В. О народном образовании [Текст] / А.В. Луначарский. — М., 1958.

56. Лушников, А. М. История педагогики: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А.М. Лушников— Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1994.

57. Макаренко, А. С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко. — М., 1988.

58. Макаренко, А. С. Педагоги пожимают плечами [Текст] : в 8 т. / А.С. Макаренко. — М., 1957.

59. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике [Текст] : учебное пособие / Л.В. Мардахаев. — М. : Издательский центр «Академия», 2002.

60. Маро, М. И. (Левитина). Беспризорные. Социология. Быт. Практика работы [Текст] / М.И. Маро. — М., 1925.

61. Михайлова, М.В. Дом свободного ребенка. [Текст] / М.В. Михайлова // Советская педагогика. 1983. № 4.
62. Моисеева, Л. А. История цивилизаций. Курс лекций [Текст] / Л.А. Моисеева. – Ростов н/Д., 2000.
63. Моложавый, С. Беспризорный как объект изучения. [Текст] / С. Моложавый // Материалы ко второму Всероссийскому съезду социально-правовой охраны детей и подростков и детских домов 26 ноября 1924 г. – М., 1924. – С. 37-39.
64. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 2000.
65. Мустаева, Ф. А. Основы профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних [Текст] : учебное пособие для вузов / Ф.А. Мустаева – М. : Академический Проект, 2003.
66. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; Под ред. С. А. Козловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
67. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ Сфера, 2002.
68. Огаркова, А. П. Интегративная основа педагогического управления развитием самостоятельности личности обучающегося в образовательном процессе [Текст] / А.П.Огаркова. – Магнитогорск, 1998.
69. Пантюхина, Е. А. Социально-педагогическая защита детей-сирот в России [Текст] / Е. А. Пантюхина // Педагогика. – 2008. – № 6.
70. Педагогический словарь [Текст] : в 2 т. / И. А. Каиров. – М., 1960. – Т.1.
71. Педагогический словарь [Текст] : в 2 т. / И. А. Каиров. – М., 1960. – Т.2.
72. Пинкевич, А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX - XX вв. / сост. А.П. Пинкевич [Текст] – Т. 1. – М., Л., 1928.
73. Пинкевич, А. П. Марксистская педагогическая хрестоматия XIX - XX вв. / сост. А.П. Пинкевич [Текст]– Т.2. – М., Л., 1928.
74. Платонова, Н. М. Основы социальной педагогики: Учебное пособие [Текст] / Н.М. Платонова. – СПб. 1997.
75. Пропп, В. Я. Русские аграрные праздники [Текст] / В.Я. Пропп–Л., 1963.
76. Рожков, А. Ю. Беспризорники [Текст] / А.Ю. Рожков // Родина. – 1997. – №9.

77. Рожков, А. Ю. Борьба с беспризорностью в первое десятилетие советской власти [Текст] / А.Ю. Рожков // Вопросы истории. – 2000. – №1.
78. Семенов, В. Д. Социальная педагогика: история и современность [Текст] / В.Д. Семенов. – Екатеринбург. : ИРРО, 1995
79. Слуцкий, Е. Г. Беспризорность в России: вновь грозная реальность [Текст] // Социологические исследования. – 1998. – №3.
80. Соловьев, С. М. Сочинения. В 18 кн. – Кн. 1. Т. 1-2. пособие / С.М. Соловьев [Текст] – М., 1988.
81. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения [Текст] / В. Н. Сорока-Росинский ; сост. А. Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991.
82. Социальная педагогика: Монография [Текст] / Под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 2004.
83. Сухомлинский, В. А. О воспитании [Текст] / В. А. Сухомлинский – М., 1975.
84. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К.Д. Ушинский. – Т.2. – М., Л., 1971.
85. Хрестоматия по истории педагогики. Т. 2, Ч. 1, – М., 1940.
86. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. В 2 т. / Сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. – М., 2007.
87. Циткилов, П. Я. История социальной работы: Учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / П.Я. Циткилов. – Ростов н/Д, 2006.
88. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения [Текст] / С. Т. Шацкий. – М., 1980.
89. Шульгин, В. Н., Крупенина, М. В. В борьбе за марксистскую педагогику [Текст] / В.Н. Шульгин, М. В. Крупенина. – М., 1929.
90. Шульгин, В.С. Культура России: IX – XX вв.: Учеб. пособие [Текст] / В.С. Шульгин, Л.В. Кошман, М.Р. Зезина. – М., 1998.
91. Штинова, Г. Н. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов [Текст] / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова; под общ ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.

Электронные ресурсы

1. www.ru.wikipedia.org/wiki
2. www.wisdoms.ru/avt

3. www.peoples.ru
4. www.krugosvet.ru
5. www.museum.edu.ru
6. www.psyworld.ru/students/texts
7. www.letter.com.ua
8. www.ypk.yspu.yar.ru/educ
9. www.aforismo.ru
10. www.aphorism-list.com
11. www.rousseau.ru/content
12. www.dic.academic.ru
13. www.persons-info.com
14. www.el-history.ru/node
15. www.history-ryazan.ru/node
16. www.biblio.narod.ru/gymnal
17. www.hrono.ru/biograf
18. www.psychology.net.ru
19. www.otrok.ru/teach/enc

Учебное издание

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

для студентов высших учебных заведений

Авторы-составители:

Галагузова Минненур Ахметхановна

Игошев Борис Михайлович

Галагузова Юлия Николаевна

Дорохова Татьяна Сергеевна

Неволина Ирина Владимировна

Штинова Галина Николаевна

Подписано в печать 05.07.10. Формат 60 × 84 /₁₆.

Бумага для множительных аппаратов.

Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 18,6. Уч.-изд. л. 18,2. Тираж 500 экз. Заказ 3343.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники

ГОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26

тел. 336-14-52, 235-76-30

E-mail: uspu@uspu.ru