

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Амурский государственный университет»

Кафедра

Психологии и педагогики

(наименование кафедры)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ

История социальной педагогики

(наименование дисциплины)

Основной образовательной программы по направлению подготовки
специальности 050711 – «Социальная педагогика»

(код и наименование направления)

Благовещенск 2012

УМКД разработан кандидатом педагогических наук, доцентом

(степень, звание, фамилия, имя, отчество разработчиков)

Ивановой Елены Александровны

Рассмотрен и рекомендован на заседании кафедры

Протокол заседания кафедры от « ___ » _____ 2012 г. № ___

Зав. кафедрой

(подпись)

/ А.В.Лейфа /
(И. О. Фамилия)

УТВЕРЖДЕН

Протокол заседания УМСС _____ 050711 «Социальная педагогика» _____
(направления подготовки)

от « ___ » _____ 2012 г. №

Председатель УМСС

(подпись)

/ _____ /
(И.О.Фамилия)

СОДЕРЖАНИЕ

1. Рабочая программа учебной дисциплины.....	4
2. Краткое изложение лекционного материала.....	6
3. Методические указания (рекомендации).....	112
3.1 Методические указания к практическим (семинарским) занятиям.....	112
3.2 Методические указания по самостоятельной работе студентов.....	113
3.3 Методические указания по выполнению рефератов.....	119
4. Контроль знаний	121

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

История социальной педагогики как учебный предмет направлен на освоение студентами основных педагогических учений, с целью повышения общей и педагогической культуры, формирования целостного представления о развитии педагогической мысли в мировой и отечественной истории социальной педагогики.

Данная цель позволяет сформулировать следующие задачи: формирование у студентов теоретических представлений о социальной педагогике как отрасли гуманитарного знания; вооружение будущих социальных педагогов знаниями об основных этапах становления социальной педагогики как науки, ознакомление их с существующим опытом социально-педагогической деятельности, созданным известными педагогами; формирование у студентов аналитических умений, интереса к исследовательской деятельности; формирование целостного представления о факторах социального воспитания, их взаимосвязи и взаимообусловленности; способствовать развитию у студентов критического мышления, а также умения формировать собственное мнение при оценке крупных педагогических проблем; развитие исследовательских умений, необходимых для полноценного завершения образования и продуктивного решения профессиональных задач; формирование потребности решать конкретные социально-педагогические задачи, опираясь на национальные традиции, знание отечественной и мировой истории социальной педагогики; развитие умений и навыков работы с первоисточниками, овладение методами и приемами критического анализа историко-педагогических памятников.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП ВПО

Дисциплина «История социальной педагогики» предусмотрена ГОС 2005 г. специальности «Социальная педагогика» (СП.Ф.02, цикл специальных дисциплин, федеральный компонент).

Изучение дисциплины «История социальной педагогики» предусмотрено учебным планом специальности 059711 «Социальная педагогика» в 7 семестре в объеме 180 часов, в том числе 54 ч. – аудиторных занятий, 126 ч. – самостоятельная работа студентов.

Распределение часов в семестре: лекций – 36 ч., практических занятий – 18 ч.

Рабочая программа дисциплины составлена на основании Государственного образовательного стандарта ВПО для специальности «Социальная педагогика».

Основное назначение курса - формирование у будущих социальных педагогов специальных знаний о зарождении и развитии социально-педагогической практики и социально-педагогической мысли, осознание связи между педагогическими явлениями прошлого и современной политикой в сфере образования; умения распознавать как сходства, так и различия в политических, общественных фактах, определяющих цели и задачи образования; умения работать со специальной историко-педагогической литературой и первоисточниками.

Процессы воспитания и образования рассматриваются в историческом аспекте: показывается влияние общественных факторов на развитие детей, подростков, юношества в разные исторические периоды; характеризуется государственная, конфессиональная, этническая и общественная системы воспитания и обучения; раскрываются особенности и содержание религиозного и общественного видов воспитания.

Преподавание курса связано с другими курсами учебного плана:

- опирается на знания, усвоенные студентами в результате изучения дисциплин «Введение в профессию», «Культурология», «Отечественная история» (1 семестр), «Этнопедагогика», «Общие основы педагогики» (2 семестр); «Теория и методика воспитания», «Концепции современного естествознания», «История религии», «Философия» (3 семестр), «Теория обучения», «Социальная педагогика» (4 семестр); «История педагогики и образования» (5,6 семестры);

- создает базу для изучения таких дисциплин как «Теория и методика социального воспитания девиантных детей» (7 семестр), «Методика и технология работы социального педагога», «История психологии» (7, 8 семестр), «Методика работы социального педагога с детьми

группы риска», «Педагогическая этика», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» (8 семестр), «Социально-трудовая адаптация детей группы риска» (9 семестр).

3. ТРЕБОВАНИЯ К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

Выписка из ГОС специальности «Социальная педагогика»:

«Зарождение социально-педагогической мысли и практики на ранних этапах развития человечества. Социальное воспитание в античном мире. Проблемы социального воспитания в эпоху Средневековья и Возрождения. Развитие социального воспитания в XVII - XIX веках. Зарубежная социальная педагогика в XX веке. Социальное воспитание и социально-педагогическая мысль в России в IX – XIX веках. Теория и практика социального воспитания в советской России. Возрождение социальной педагогики в России в конце XX века».

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

1) знать: феноменологию, ключевые понятия, теоретические положения и прикладное значение основных подходов к изучению истории социальной педагогики как междисциплинарной области знания; истоки возникновения социально-педагогического опыта и его развитие; зависимость, обусловленность целей, содержания, методов и характера воспитания от общественных (социальных) условий того или иного исторического периода; факторы социального воспитания, их взаимосвязи и взаимообусловленности; социально-педагогическое наследие в сочетании с анализом современных методологических проблем и подходов социальной педагогики; требования к социальному педагогу, выдвигаемые на разных этапах развития социально-педагогической деятельности; различные формы социальной защищенности детей в истории человечества;

2) уметь: оперировать научной терминологией; применять в образовательном процессе знание особенностей многонационального государства и особенностей эволюции воспитательной и образовательной систем; осуществлять сравнительный анализ различных педагогических концепций, учитывая особенности эпох и народов; распознавать как сходства, так и различия в политических, интеллектуальных и общественных фактах, определяющих цели и задачи образования; анализировать социально-педагогический опыт, выделяя в нем черты общего, особенного и индивидуального; не только объяснять современные проблемы жизни общества, но и видеть перспективы развития социально-педагогических явлений и находить способы их решения;

3) владеть: навыками работы со специальной историко-педагогической литературой и первоисточниками; терминологией и четко понимать то, что значение этих понятий и терминов менялось в разное время и в различных языках;

4) сформировать: гуманистические социальные установки по отношению к субъектам и процессу социального воспитания.

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Общая трудоемкость дисциплины составляет 180 часов.

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы			Формы текущего контроля успеваемости Форма промежуточной аттестации
				Лекции	Практич.	СРС	
1	Зарождение социально-педагогической мысли и практики на ранних этапах развития человечества.	7	1	2	-	10	Входящий контроль, устный ответ, конспектирование первоисточников
2	Социальное воспитание в античном мире.	7	1-3	4	2	12	Устный ответ, заполнение таблиц, конспектирование первоисточников, театрали-

							зованное итоговое занятие, таблица, опорный конспект
3	Проблемы социального воспитания в эпоху Средневековья и Возрождения.	7	4-5	4	4	14	Устный ответ, таблица, терминологический диктант, эссе
4	Развитие социального воспитания в XVII - XIX веках.	7	5-7	4	2	16	Устный ответ, конспект, блок-схема, защита проектов и сценариев, решение социально-педагогических ситуаций
5	Зарубежная социальная педагогика в XX веке.	7	7-9	6	2	18	Устный ответ, эссе, решение социально-педагогических ситуаций
6	Социальное воспитание и социально-педагогическая мысль в России в IX – XIX веках.	7	9-12	6	4	20	Устный ответ, работа по группам, защита мини-проекта
7	Теория и практика социального воспитания в советской России.	7	13-14	6	2	18	Устный ответ, конспект, работа по группам, защита мини-проекта
8	Возрождение социальной педагогики в России в конце XX века	7	15-16	4	2	18	Устный ответ, конспект, аналитический отчет, тестирование
ИТОГО 180 ч.				36	18	126	Экзамен

5. СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

5.1 Содержание лекционного курса

ТЕМА 1. ЗАРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКИ НА РАННИХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.

"История социальной педагогики" как учебная дисциплина; ее назначение в процессе подготовки специалиста социальной сферы. Зарождение и становление воспитания как социальной функции на этапе первобытной организации; исторические предпосылки и начало становления воспитания как общественного явления. Человек и детство в системе первобытных ценностей. Теории происхождения и сущности воспитания как способа защиты и помощи ребенку. Генезис механизма трансляции социального опыта воспитания в первобытном обществе. Инициации и системы социального наследования. Становление семьи как социального института и другие институты социализации личности. Социальная природа воспитания, его общечеловеческий, конкретно-исторический характер. Воспитание и обучение в Месопотамии, Древних Египте, Индии, Китае.

До середины XIX в. не существовало термина «социальная педагогика». Чаще говорили о социальном воспитании и его значении, о его организации, доступности, зависимости целей и содержания от социальных условий. Социальная педагогика развивалась как социально-педагогическая практика и социально-педагогическая мысль, реализуемые в деятельности.

На эти аспекты воспитания личности обращали внимание многие выдающиеся педагоги прошлого.

Основные исторические предпосылки обусловили дифференциацию социально-педагогического знания и, как следствие, институализацию педагогики. Среди таких предпосылок называют прежде всего:

а) естественно-исторические (геополитическое положение, ландшафт, природно-климатические условия), определявшие особенности характера народа, открытость новым идеям, своеобразие форм хозяйствований, государственной и общественной организации;

- б) особенности социально-экономического развития России в начале XX в., которые способствовали возрастанию роли науки в обществе, и социальной педагогики в том числе;
- в) особенности социально-политического развития России, когда социальная педагогика становится важным компонентом этого сложного процесса;
- г) развитие государственно-общественного самоуправления, которое создавало определенные условия для проявления самостоятельности, активности социальных групп и слоев населения страны, в том числе в развитии системы социальной помощи и защиты населения, проявлении социально-педагогических функций в этом процессе.

Принципы социальной педагогики.

Принципы природосообразности, культуросообразности, гуманизма. Истоки и развитие принципов в отечественной и зарубежной педагогике (Я.А. Коменский, Ж.-Ж.Руссо, А. Дистервег, Д.Локк, К.Д.Ушинский, А.С. Макаренко, Л.Н.Толстой, С.Т. Шацкий, В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили и др.). Принципы природосообразности - научное представление об естественных и социальных процессах, согласование общих законов развития природы и человека. Учет половой и возрастной дифференциации детей в образовании и воспитании, формирование социального опыта, оказание индивидуальной помощи; формирование установки на здоровый образ жизни. Принцип культуросообразности - престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в социальном воспитании ценностей и норм национальных и региональных культур. Характеристика общечеловеческих ценностей: человек как самоценность, семья как естественная среда существования, труд как основа жизнедеятельности, планета как сфера существования, мир как условие существования, знание как основа деятельности, культура как исторически сложившийся социальный опыт, приобщение человека к различным культурам этноса, общества: бытовой, физической, сексуальной, интеллектуальной, политической, духовной. Принцип гуманизма как социально - ценностный компонент взглядов, убеждений, идеалов; признание человека как высшей социальной ценности общества. Гуманизация как процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры. Взаимосвязь принципов социальной педагогики, их влияние на цели, задачи, содержание социального воспитания, формы его организации.

Социальное воспитание человека: сущность, содержание, социальные ценности, основные направления (исторический аспект).

Понятие "социальное воспитание", его место в социальной педагогике. Возникновение и развитие социального воспитания. Сущность и содержание социального воспитания. Понятие "социальный опыт", "социальный опыт общества". Социальные ценности (национальные, религиозные, региональные, семейные): нормы, принципы и правила общения, поведения, деятельности человека, сложившиеся в обществе, передающиеся от старшего поколения к подрастающему, как проявление социального опыта. Факторы, влияющие на социальное воспитание человека. Основные направления социального воспитания человека.

В науке существует несколько концепций происхождения воспитания. Так, эволюционно-биологическая теория объясняет воспитательную деятельность людей первобытного общества присущим для высших животных инстинктом заботы о потомстве. Другие теории, связывают происхождение воспитания с проявлением у детей бессознательного инстинкта к подражанию взрослым.

Некоторые современные исследователи (А. Н. Джуринский) делают акцент на качественных социальных характеристиках, которые отличали человеческое воспитание при его зарождении в виде особого вида деятельности.

В. М. Кларин, Г. Б. Корнетов, А. М. Лушников, В. М. Петров и некоторые другие авторы утверждают, что историческая необходимость возникновения воспитания объясняется объективной, социальной по своей природе потребностью в подготовке подрастающих поколений к трудовым функциям, что предполагало усвоение ими опыта производственной деятельности. Именно необходимость общественного воспроизводства труда вызвала к жизни объективную потребность в воспитании. Социализация детей была направлена на их включение в систему половозрастного разделения труда.

Происхождение воспитания исторически связано с возникновением системы социального наследования, которая не передается через биологические структуры и формируется у каждого человека в каждом поколении путем усвоения исторического опыта в процессе общественно-практической деятельности. Передача этого опыта истории от поколения к поколению называется **социальным наследованием**.

Хранение и передачу подрастающим поколениям образцов производственного и социального поведения обеспечивает культура, которая представляет собой своеобразное «общение поколений» и является ядром механизма социального наследования.

Включаясь в этот процесс, дети и подростки становятся *субъектами социальной деятельности*. Обязательным условием усвоения ими достижений предшествующих поколений является **общение** в форме совместной деятельности или речевого общения.

Социальное наследование осуществляется в процессе **социализации**, которая понимается как *система целостного социального формирования индивида, превращения его в общественное существо, в человека*.

Воспитание дополняет и направляет стихийное социальное становление ребенка. Другими словами, *воспитание изначально является целенаправленно организованным процессом по руководству становлением человеческой личности в онтогенезе*.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В МЕСОПОТАМИИ

Древние цивилизации Востока (Месопотамия, Египет, Индия, Китай) оставили человечеству первое бесценное наследие организованного воспитания и обучения. Их зарождение относится к V тысячелетию до н. э. Именно в эту эпоху складывается воспитание как особая сфера общественной деятельности, когда возникают новые способы социализации подрастающего поколения.

Если период первобытного общества был временем становления и развития *социально-педагогической практики*, то период появления цивилизаций на Древнем Востоке можно считать временем формирования *социально-педагогической мысли*.

По законам вавилонского царя Хаммурапи (1792—1750 гг. до н.э.) воспитание считалось родительским долгом и за подготовку сына к жизни и обучение его ремеслу отвечал прежде всего отец. Позже воспитание выделяется как самостоятельная социальная функция общества. Основа воспитания — обучение, как и в других цивилизациях Древнего Востока, складывается в период распада первобытнообщинного, строя.

Воспитанию учеников служила «назидательная литература», представленная сборниками пословиц и загадок.

В государствах Месопотамии профессия, как правило, передавалась от поколения к поколению, и такую семейную традицию можно рассматривать как основной способ передачи социокультурного наследия.

В периоды упадка государств Двуречья, когда власть ослабевала, и надобность в чиновниках сокращалась, школьное образование затухало и на смену ему приходило индивидуальное обучение. Передача образовательной традиции от одного поколения к другому осуществлялась в основном в рамках семейного воспитания.

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕМ ЕГИПТЕ

Развитие воспитания в Египте было обусловлено нуждами и потребностями государства. Образование рассматривалось, прежде всего, как *способ воспроизводства политической системы страны*.

В Древнем Египте на основе традиций семейного воспитания складывается оригинальный опыт подготовки чиновников. Опытный высокопоставленный администратор брал к себе «в сыновья» несколько подростков и обучал их технике управления, составления документов, знакомил с нравственными и религиозными представлениями.

Существовала и еще одна особенность. Дети знати воспитывались, как правило, при дворе фараона вместе с наследником престола.

С развитием государственного аппарата и ростом потребности в подготовленных чиновниках в Египте эпохи Среднего Царства (до XVI в. до н.э.) появляются школы, в которых

учащиеся делились на группы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. И в это, и в более позднее время целью образования в Египте всегда оставалось *достижение высокого социального статуса*.

Школа не только давала сумму знаний, но и воспитывала стиль поведения. В Древнем Египте на протяжении тысячелетий сложился определенный тип человека. Идеалом в древне-египетской цивилизации считался человек немногословный, умевший терпеть лишения и хладнокровно принимать удары судьбы. Поэтому ученику нужно было, прежде всего, научиться слушать и слушаться.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ДРЕВНЕЙ ИНДИИ

История Древней Индии подразделяется на два основных периода: *дравидско-арийский* и *буддийский*, рубежом которых является VI в. н. э. На первом этапе воспитание и обучение носили семейно-сословный характер. Школьное образование появилось в III — II тысячелетиях до н. э. Важным фактором развития воспитания и образования стала религиозная идеология брахманизма — индуизм. Индуизм — это не просто религия, это мировоззрение и образ жизни, система социальных и этических норм, совокупность обрядов и праздников. Он был хорошо приспособлен к кастовому укладу индийского общества и имел глубокую философскую направленность.

В Древней Индии в начале I тысячелетия до н. э. сложилась педагогическая идея о том, что все члены высших каст обязаны пройти период ученичества под руководством наставника.

Сословно-кастовый характер древнеиндийского общества во многом определял различное содержание и направленность воспитания для разных социальных групп.

Церемония посвящения в ученики рассматривалась как «второе рождение». Гуру становился духовным «отцом» мальчика. Ученик должен был вести скромный образ жизни, сопровождать гуру с непокрытой головой и босиком. Воспитывался он в духе почтительности и повиновения наставнику. Суровый порядок обучения, воздержание и запреты должны были придавать особые духовные силы. Ребенок усваивал правила поведения, характерные для касты, к которой он принадлежал.

В собрании религиозных текстов конца II — начала I тысячелетия до н.э. — Ведах подчеркивалось значение воспитания и образования — *надзор за воспитанием детей считался одной из важнейших обязанностей главы семейства. Воспитание рассматривалось как одно из важнейших условий исполнения человеком своего жизненного долга.*

Для понимания специфики индуистской цивилизации важно отметить особенность присущего ее культуре обращения к человеческой индивидуальности, осуществляющейся в рамках социума. Акцент делался на самосовершенствование, самовоспитание. Подготовить человека к этому должно было общение с учителем.

В целом древнеиндийские педагогические идеи были тесно связаны с религиозно-философским учением брахманизма, которое в основном определяло цели воспитания, его содержание и конкретные формы. Причем все они были дифференцированы в зависимости от принадлежности к определенной касте.

На втором этапе истории Древней Индии определенное влияние на характер воспитания оказывало религиозно-философское учение *буддизм*. Буддизм отрицал принципы неравенства каст. В школах сложилась последовательная педагогическая система, учитывающая возрастные особенности детей. Она основывалась на нескольких принципах, некоторые из них предполагали комплексное развитие ума, нравственности и физической культуры. Кроме того, проходили беседы монахов с учениками о жизни Будды и его последователей, о нравственности и поведении монахов.

Немалое внимание уделялось «избавлению души от страстей». Достичь этого можно было лишь благодаря правильному пониманию своей сущности и места в мире. Процесс самосовершенствования был длительным и включал в себя *предварительную стадию, стадию сосредоточенности и стадию окончательного усвоения.*

ЗАРОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ДРЕВНЕМ КИТАЕ

Здесь в VI в. до н. э. сформировалось несколько философских направлений, наиболее известными из которых были **конфуцианство** и **даосизм**.

Наибольшее воздействие на развитие образования, воспитания и педагогическую теорию оказали идеи китайского мыслителя и педагога *Конфуция* (551—479 гг. до н.э.). Идеи Конфуция дошли до нас в изложении учеников и последователей в трактате «Лунь юй» («Беседы и суждения»).

Конфуцианство с момента возникновения видело в воспитании важнейшее условие политического прогресса, стабилизации государственной жизни и обеспечения благоденствия. Это во многом обуславливалось подходом Конфуция к сущности человека, пониманием путей и способов формирования качеств идеальной личности. Поскольку люди по своей природе близки друг к другу, Конфуций утверждал, что в воспитании нельзя делать различий между людьми.

Он считал, что возможности людей от природы не одинаковы и в соответствии с этим выделял четыре категории, внутри общества. К первой относятся те, кто обладает *совершенномудрием*, дарованным ему небом. Люди второй категории приобретают *знания посредством учения* (благородные мужи, составляющие опору порядка в Поднебесной). К третьей категории относятся те, кто *учится, несмотря на трудности*. Четвертая категория — это *народ, не способный к приобретению знаний*.

Конфуций особо указывал на *благородных мужей* как на образ, идеал и цель воспитания. Благородный муж должен обладать высокими нравственными качествами (жэнь), суть которых человеколюбие, гуманность. Данные качества, по убеждению Конфуция, должны обязательно сочетаться в человеке с любовью к учебе. Наряду с жэнь благородный муж, по Конфуцию, должен обладать высокой духовной культурой (вень), приобретенной им в процессе обучения.

Подчеркивая связь моральных качеств и образованности в человеке, Конфуций ставил нравственное начало на первое место.

Большое внимание в воспитании человека Конфуций уделял *ритуалу*, который придает определенную направленность процессу образования и воспитания.

Важное значение Конфуций придавал личной активности каждого человека при овладении *должными формами поведения и культурой*, его движению по истинному пути. Он подчеркивал также необходимость *самообразования* и стремления к *самосовершенствованию*.

Законы вавилонского царя Хаммурапи

<...> (§ 185) Если человек взял под своим именем малолетнего в усыновление и вырастил его, [то] этот воспитанник не может быть оспариваем по иску.

(§ 186) Если человек взял в усыновление малолетнего и, когда он его [уже] взял, он [приемыш] отыскал своего отца и свою мать, [то] этот воспитанник может вернуться в дом своего [родного] отца.

(§ 188) Если ремесленник взял малолетнего для воспитания и передал ему свое ремесло, [то] он [приемыш] не может быть оспариваем по иску.

(§ 189) Если он не передал ему своего ремесла, [то] этот воспитанник может вернуться в дом своего [родного] отца.

(§ 190) Если человек не причислил к своим сыновьям малолетнего, которого он взял в усыновление и которого он вырастил, [то] этот воспитанник может вернуться в дом своего [родного] отца.

(§ 191) Если человек, который взял в усыновление малолетнего и который вырастил его, а тот работал в его доме, затем завел [родных] детей и пожелал отвергнуть воспитанника, [то] этот [приемный] сын не должен уйти с пустыми руками; [приемный] отец, воспитавший его, должен ему дать из своего движимого имущества 1/3 его наследственной доли, и затем тот должен будет уйти; из поля, сада и дома он может ему [ничего] не дать.

Богданов В. В. Энциклопедия обыкновенных вещей. — СПб., 1998.

О «развязывающих узлы»

Смысл воспитания исчерпывался служением обожествлявшемуся государственному устройству, и педагогические воздействия были направлены на сохранение его священных символов, а заодно и его идеологии как извечных и непреходящих ценностей, составляющих сердцевину мировоззрения.

<...> Нам известны из большого числа источников и социальные нормы желательного и поощряемого поведения. На первый план выступало почитание богов и царей как «носителей и дарователей жизни». Благочестие и уважение к родителям, благопристойность речи как «лучшее из проявлений благочестия», соблюдение умеренности — вот постоянно повторяющиеся темы дошедших до нас назиданий.

Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: Очерки развития педагогической теории / Пер. с нем. - М., 1979. - С. 26, 27.

КОНФУЦИЙ

Беседы и суждения

Глава IV

Учитель сказал: «Человек, не имеющий человечности, не может долго выносить бедность и не может постоянно пребывать в радости. Человеколюбивый находит спокойствие в человечности, а мудрый находит в ней пользу».

Учитель сказал: «Добродетель не бывает одинокой, у нее непременно есть последователи (соседи)». <...>

Глава VII

<...> Учитель сказал: «Стремись к истине, держись добродетели, опираясь на гуманность, и забавляйся свободными искусствами».

Глава VIII

Конфуций сказал: «На молодежь следует смотреть с уважением. Почем знать, что будущее поколение не будет равняться с настоящим. Но тот, кто в сорок — пятьдесят лет не приобрел известности, уже не заслуживает уважение». <...>

Глава XIV

Учитель сказал: «Любящий человек разве может не поощрять к труду (того, кого он любит)? Преданный разве может не вразумлять (своего государя)?

На вопрос Цзы-лу, что значить быть благородным человеком, учитель сказал: «С благоговением относиться к самоусовершенствованию». «Это все?» — сказал Цзы-лу. «Исправлять самого себя, чтобы через это доставлять спокойствие людям», — сказал учитель. «Это все?» — спросил Цзы-лу. Учитель сказал: «Исправлять себя для доставления спокойствия народу...».

Глава XV

...Цзы-гун спросил: «Есть ли слово, которым можно бы было руководствоваться всю жизнь?» Учитель ответил: «Это взаимность. Чего себе не желаешь, того не делай другим».

Конфуций и его школа / Авт.-сост. В.В.Малявин. - М., 1996. - С. 84-87.

ТЕМА 2. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В АНТИЧНОМ МИРЕ.

Социально-педагогические идеи древнего мира. Философы древности о социальном воспитании. Социальное воспитание в Античном мире: Спартанская воспитательная практика, Афинское воспитание, Эллинистические философские учения. Особенности воспитания в Древнем Риме. Христианское воспитание. Педагогические идеи в трудах философов Древней Греции и Рима.

СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

Древнегреческая педагогическая традиция была представлена двумя системами воспитания.

Спартанская воспитательная практика определялась стремлением данного полиса сохранить свое положение как во внутренней борьбе с илотами, так и во внешней борьбе с соседними полисами, претендуя на господствующее положение в Греции. Именно поэтому сис-

тема спартанского воспитания была направлена на военную и физическую подготовку граждан, на развитие силы, воли, мужества.

Воспитание в Спарте было государственным и осуществляемое городом-государством педагогические функции по воспитанию подрастающих поколений органически сочетались со всей жизнедеятельностью полиса, со всеми процессами социализации. Воспитание было обязательным, равным, имело высокую результативность, представляло собой образец общественного воспитания, органически вплетенного в социально-политическую жизнь государства.

Главным направлением спартанской системы воспитания было *формирование нравственности*, которая базировалась на полном подчинении личности интересам социальной группы.

При переходе с одной ступени воспитания на другую воспитанники должны были демонстрировать свои успехи на публичных состязаниях.

«Воспитание, — писал Плутарх, — продолжалось до зрелого возраста. Никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Вообще спартацы считали себя принадлежащими не себе лично, но обществу».

Иными были идеалы воспитания в другом греческом полисе — Афинах, имевших более демократическое общественное устройство, нежели в Спарте.

Афинское воспитание предусматривало сочетание умственного (мусического) и физического (гимнастического) воспитания, которое дополнялось художественным и нравственным воспитанием. Характерные черты этой системы: свобода, привлекательность, полнота, разносторонность.

Идеалом афинского воспитания был человек, способный продуктивно и добросовестно исполнять свои гражданские обязанности и сочетающий в себе индивидуальное и коллективное, личностное и общественное. Целью воспитания провозглашалось *гармоническое развитие личности*, формирование человека с прекрасной душой и совершенным телом.

Вклад софистов в древнегреческую педагогическую традицию определяется тем, что они выдвинули проблему воспитания независимого свободного человека, ориентированного на достижение личного жизненного успеха.

Важно отметить, что в Древней Греции, особенно в период между V и IV вв. до н. э. *воспитание становится особой социальной функцией общества*. В нем обнаруживаются черты, которые в последствии станут основой дальнейшего развития педагогической науки. Это прежде всего глубокий интерес к личности подрастающего человека, особенностям его возраста, к определению факторов и движущих сил его развития.

Видным представителем философии софистов был *Сократ*. Он доказывал, что обязанность человека состоит в познании самого себя, своей сущности. Целью человеческой жизни, по Сократу, является достижение добродетели и нравственное самосовершенствование.

Воздействуя посредством слова на интеллект, приобщая человека к знанию, добродетели, считал Сократ, можно воспитать его и таким образом преобразовать общество. Сократ оказал заметное влияние на зарождающуюся педагогическую теорию.

Наиболее известным учеником Сократа был *Платон*, который вошел в историю и тем, что создал первую на Западе систему *теоретической педагогики*. Воспитание он называл важнейшим средством формирования человека. Однако Платон говорил и о том, что возможности воспитания не безграничны. Они определяются как врожденными способностями ребенка, так и воздействием окружающей среды, которое обеспечивает правильное его формирование.

В центр педагогического процесса Платон ставил личность, при этом он утверждал, что воспитание должно быть подчинено общественным интересам и традициям и целиком контролироваться государством. Этим он делал акцент на социуме. В целом Платон, пожалуй, впервые доказал, что общество обязано регулировать воспитание.

Многие идеи Сократа и Платона были в дальнейшем развиты *Аристотелем*. Аристотель считал, что воспитание является важной социальной функцией и должно формировать у каждого гражданина качества, обеспечивающие стабильность общества. По мнению Аристо-

теля, воспитание призвано восполнять то, чего не достает человеку от природы. Причем социальное окружение с раннего детства должно способствовать формированию у него положительных качеств, и, прежде всего характеризующих его как гражданина государства, а также помогающих достичь благополучия в жизни.

Аристотель обосновал идею «общего образования», задача которого — сформировать в человеке способность и стремление к восприятию культурных ценностей. Однако он не ограничивался взглядами Сократа и Платона о приобретении добродетели путем знания, уделяя особое внимание воспитанию нравственных навыков.

Аристотель провозгласил принцип природосообразной педагогики.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ДРЕВНЕМ РИМЕ

Римское воспитание подразделяется на несколько этапов. На первом оно носило ярко выраженный практический характер. В этот процесс активно была вовлечена семья как важный социальный институт. Именно здесь хранилась верность традициям предков.

Второй этап в развитии воспитания связан с завоеванием Римом Греции, когда влияние афинской культуры стало более заметным.

Воспитание, считал *Квинтилиан*, помогает ребенку стать лучше. Природная доброта человека и воспитание должны быть соединены. Цель этого процесса Квинтилиан видел в основательной подготовке к исполнению гражданских обязанностей, в формировании свободного человека.

В формировании христианской педагогики заметную роль сыграл современник Иоанна Златоуста *Августин Аврелий* (Блаженный). Он считал, что ведущее место в образовании должно занять изучение Библии и христианской догматики. Августин утверждал, что одна из главных задач воспитания состоит в нравственном совершенствовании личности на основе христианских идеалов и ценностей. Само воспитание он понимал как средство помощи человеку в достижении вечной священной истины, помощи в слиянии с Богом.

Раннехристианская педагогическая концепция предусматривала доминирование *семейно-религиозного воспитания*. Процесс же образования в общественных учебных заведениях должен был контролироваться верующими родителями и духовными наставниками.

ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ВИЗАНТИИ

В Византийской империи традиционно заметную роль играло *домашнее воспитание*. Именно в семье концентрировался и передавался опыт, знания особенностей профессии (ремесла от отца к сыну, навыков ведения домашнего хозяйства от матери к дочери). Используя традиции, обряды, обычаи, родители воспитывали у детей нравственные качества. Большое влияние на этот процесс оказывали религиозная вера и авторитет старших. Дети ремесленников обучались, кроме всего, письму и счету. В знатных семьях использовались наставники-педагоги.

В Византии не существовало социальных ограничений на получение школьного образования.

Значительный вклад в развитие педагогических взглядов внес византийский политик, ученый и писатель *Михаил Пселл*. Во многих своих работах педагогического характера он развивал идеи христианского гуманизма, создав образы воспитанных византийцев: светски образованных, умеющих восхищаться красотой материального мира, обладающих христианской твердостью ума и душевным благородством.

Одним из последних крупных мыслителей и педагогов Византии считают *Георгия Гемиста Шифона*, утверждавшего, что цель воспитания — идеальное совершенство, достижение которого невозможно без усилий самого ученика. Преодолеть путь нравственного воспитания можно лишь посредством самообразования.

В XIV—XV вв. в Византии сложилось *аскетическо-монашеское направление* христианской мысли — исихастов (исихастов). Странники этого течения видели цель воспитания в стремлении человека к слиянию с Богом.

О спартанском воспитании

ПЛУТАРХ

Считая воспитание высшей и благороднейшей задачей для законодателя, Ликург приступил к осуществлению своих планов издалека — с самого зачатия и рождения, регулируя заключение браков. Он установил, чтобы девицы также упражнялись в беге, в борьбе, в бросании диска и копья, чтобы их тела были сильны и крепки и чтобы такими же были и рождаемые ими дети. Закаленные такими упражнениями, они могли легче вынести муки деторождения и выйти из них здоровыми.

Воспитание ребенка не зависело от воли отца — он приносил его к старшим членам филы, которые осматривали ребенка. Если он оказывался крепким и пропорционально сложенным, его отдавали на воспитание отцу, выделив ему при этом один из девяти тысяч земельных участков, а слабых и уродливых детей кидали в пропасть возле Тайгета. Они думали, что жизнь такого ребенка не принесет пользы ни ему самому, ни обществу, поскольку природа с самого начала не дала ему силы и хорошего телосложения. Спартанские дети не имели купленных или нанятых «дядек», и родители не могли воспитывать своих детей, как им хочется. Но все дети, которым только исполнилось семь лет, собирались вместе и делились на «агелы» (кучки). Они жили и ели вместе, приучались играть и проводить время друг с другом. Начальником «агелы» становился тот, кто оказывался понятливее других и более смелым в гимнастических упражнениях; остальным следовало брать с него пример и исполнять его приказания, и беспрекословно подвергаться от него наказанию, так что школа эта была школой послушания. Старики смотрели за играми детей и нарочно доводили их до драки, ссорили их и при этом прекрасно узнавали характер каждого — храбр ли он, не побежит ли с поля битвы.

Что касается чтения и письма, то они учились только самому необходимому, остальное же их воспитание преследовало одну цель: беспрекословное послушание, выносливость и науку побеждать. С годами их воспитание становилось суровее: им наголо стригли волосы, приучали ходить босыми и играть вместе — обыкновенно без одежды. На тринадцатом году они снимали с себя рубашку и получали на год по одному плащу. Их кожа была загорелой и грубой, они не брали теплых ванн и не мазались маслом — только несколько дней в году позволялась им эта роскошь. Спали они вместе по «илам» (отделениям) и «агелам» на постелях, сделанных из тростника, который они собирали на берегах Еврота, причем рвали его руками, без ножа. Зимой клалась под низ подстилка.

В этом возрасте начинают появляться у наиболее достойных юношей так называемые любящие патроны, или покровители. Именно старики обращали на таких юношей больше внимания, чаще ходили в их школы для гимнастических упражнений, смотрели, если они дрались или смеялись один над другим, причем делали это не мимоходом — все они были как бы отцами, учителями и наставниками молодых людей, так что провинившийся молодой человек нигде ни на минуту не мог укрыться от выговоров или наказания. Кроме того, к ним приставлялся еще другой воспитатель, «педоном», из числа лучших, достойнейших граждан; сами же они выбирали из каждой «агелы» всегда самого умного и смелого, так называемого «эйрена». «Эйренами» назывались те, кто уже более года вышел из отроческого возраста. «Миллиэйренами» называли самых старших из отроков. Двадцатилетний «эйрен» начальствовал над своими подчиненными в примерных сражениях, дома же прислуживал за обедом. Взрослым «эйренам» приказывали собирать дрова, маленьким — овощи. Все, что они ни приносили, было ворованным. Одни отправлялись для этого в сады, другие прокрадывались на сисситии, стараясь выказать вполне свою хитрость и осторожность. Попадавшегося били беспощадно плетью, как плохого, неловкого вора. Если представлялся случай, они крали и кушанья, причем старались воровать во время сна хозяев или же пользовались беспечностью сторожей. Если они попадались, их не только секли, но и морили голодом. Правда, их пища была всегда скудна, и они, чтобы возместить этот недостаток, принуждены были прибегать к своему мужеству и своей ловкости. Это была главная цель их скудного питания, а подчиненная цель — содействовать их более высокому росту.

Мальчики обнаруживали такую выдержанность во время воровства, что один из них, держа украденного лисенка под своей одеждой, мог стерпеть, когда молодое животное своими зубами и когтями разрывало ему живот, и предпочитал скорее умереть, чем открыть свое воровство. И это не покажется нам невероятным, если мы обратим внимание на то, как выносливы их

дети; ведь мы видели, что некоторые из них умирали во время сечения на алтаре Дианы. «Эйрен», отдыхающий после обеда, обыкновенно приказывал одному из мальчиков петь песни, другому он задавал какой-либо вопрос, требовавший серьезного ответа, например: «Кто был лучшим человеком в этом городе?» или «Что он думает о таком-то поступке?» Это приучало их с детства рассуждать о добродетели, входить в дела их сограждан. Так, если кого-либо из них спрашивали, кто является хорошим гражданином или кто бесчестным, и если спрошенный не сразу отвечал, то на него смотрели как на медленно соображающего, и душа его не могла внушать особого уважения. Ответ должен был опираться на определенное основание или доказательство, выраженные в немногих словах. Если ответ какого-либо мальчика был неверен, «эйрен» в виде наказания бил его по большому пальцу. При этих испытаниях часто присутствовали старики и власти и наблюдали, насколько рационально и соответственно положению проявлял свой авторитет «эйрен». «Эйрену» разрешалось налагать наказание на детей, но по уходе мальчиков его самого подвергали наказанию, если он наказывал их или слишком сильно, или слишком слабо.

Покровители любимцев также принимают участие в отличиях и позоре своих мальчиков. Про одного из них рассказывают, что он был подвергнут штрафу за то, что у любимого им мальчика во время борьбы вырвалось одно неумное слово или такой же крик. Эта любовь пользовалась таким уважением и так ценилась, что девочки также имели своих, любящих их покровительниц среди самых добродетельных пожилых женщин. Соревнования в чувстве привязанности не приводило к каким-либо недоразумениям, а скорее порождало взаимную дружбу между лицами, сосредоточившими свое внимание на одном и том же юноше, а также вызывало объединенное стремление сделать его как можно более совершенным.

Хрестоматия по истории педагогики: В 4 т. / Сост. И. Ф. Сवादковский. - М., 1935. - Т. 1. - С. 11 —13.

ПЛАТОН

Протагор

Когда дети оставляют школу, государство заставляет их изучать законы и жить по тем образцам, которые содержатся в законах, а не по собственной фантазии. Подобно тому, как при обучении письму учителя начертывают палочкой буквы, дают мальчику дощечку и заставляют его выводить фигуры их, так и государство начертывает законы, являющиеся изобретением добродетельных законодателей древнего времени. Эти законы даются юноше, чтобы руководиться ими в положении и управляющего, и управляемого. И тот, кто нарушает закон, подлежит наказанию или привлекается к ответственности, и это соблюдается не только в нашей стране, но и во многих других странах.

Хрестоматия по истории педагогики. — М., 1935.-Т. 1.-С. 19-21.

АРИСТОТЕЛЬ

Политика

Воспитание юношества — главное средство сохранения государственного строя

Но самое важное из всех, способствующих сохранению государственного строя средств, которыми ныне все пренебрегают, — это воспитание юношества в духе соответствующего государственного строя. Никакой пользы не принесут самые наиболее полезные законы, единогласно всеми лицами, к государству причастными, одобренные, если граждане не будут приучены к государственному порядку, если они не будут в духе его воспитаны, т.е. если основные законы государства демократические — в духе демократии, олигархические — в духе олигархии: если ведь не дисциплинирован один, не дисциплинировано и все государство. Задача же такого рода государственного воспитания состоит не в том, чтобы поступать в угоду олигархам или сторонникам демократии, но чтобы дать возможность первым поддерживать олигархический строй, вторым — демократический. Между тем в настоящее время в олигархиях сыновья лиц, принадлежащих к правящему классу, избалованны, а сыновья неимущих закаляются до усталости гимнастическими упражнениями, и поэтому эти последние и предпочитают замышлять всякого рода новшества в государственной жизни и в состоянии осуществить свои замыслы. В демократических же государствах, по крайней мере в тех, которые тако-

выми признаются по преимуществу, дело воспитания организовано вовсе не в интересах государства, и причиной этого служит то, что там плохо понимается, что такое свобода.

Хрестоматия по истории педагогики. — М., 1935.-Т. 1.-С. 44, 46.

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ.

Социально-педагогические идеи Средневековья. Влияние течение гуманизма на развитие социальной педагогики. Школа и социально-педагогическая мысль в эпоху феодализма. Религия - господствующая идеология общества, проповедование аскетизма, покорности, смирения, строгое следование канонам мировой религии, преследование научной мысли. Отражение этих взглядов в системе и содержании воспитания. Привилегированный характер воспитания. Воспитание и педагогическая мысль в Византии. Система воспитания на Востоке. Социокультурные особенности эпохи Возрождения. Возрождение и поиск индивидуальности. Гуманистические идеалы воспитания и образования в трудах педагогов- гуманистов: Ф.Рабле, Витторино да Фельтре. Представление об образовании в трудах социалистов- утопистов: Т. Мора и Т. Кампанеллы.

ИДЕИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Главной ценностью на земле был провозглашен человек. Педагогическая традиция того времени включала классическое образование, интенсивное эстетическое и физическое развитие, а также гражданское воспитание. Восстанавливалась традиция формирования человека, способного на самостоятельные и полезные для общества действия.

Пристальное внимание гуманистов к педагогическим проблемам объясняется тем, что они связывали воспитание человека с социальным прогрессом общества. Гуманисты выступали за то, чтобы в процессе воспитания учитывались психофизическая природа человека, возрастные особенности ребенка. Мир детства представлялся как мир радости, игры, творчества.

Колыбелью европейского Возрождения называют Италию. В своих педагогических трудах *П.Верджерио, Л.Альберти, Л.Бруни, Л. Балла, В. да Фельтре, Т. Кампанелла* отстаивали идеи гражданского воспитания человека, действующего на благо общества. В этом процессе особое значение придавалось семье как основной ячейке общества. На родителей возлагалась ответственность за создание благоприятной нравственной атмосферы, заботы о здоровье детей и их хорошем образовании. В подготовке активного жизнестойкого гражданина подчеркивалась также роль государства.

Воспитание помогало обеспечить гармоническое развитие жителей утопического государства в «Городе Солнца» *Т. Кампанеллы*. Оно носило общественный характер, подкрепляемый совершенными законами и угрозами жестоких наказаний. Воспитание в «Городе Солнца» было исключительно государственным: дети находились на попечении общества и под его надзором. *Социальное воспитание*, состоявшее из прямых наставлений в нравственности и добрых примеров старших, продолжалось, по сути дела, почти всю жизнь, поскольку в свободное время люди проводили в нравоучительных беседах и изучении наук.

Представители французского Возрождения *Ф. Рабле, М. Монтескье* и другие, рассматривая человека как высшую ценность, в своих сочинениях провозглашали идею *гуманистического воспитания*, предполагавшего духовное и физическое развитие личности.

Одним из виднейших мыслителей эпохи Возрождения, идеи которого получили широкую известность, был Томас Мор. Его «Утопия» создана под непосредственным влиянием сочинения Платона «Государство». Разумные законы, принятые в «Утопии», а также определенная система воспитания позволили создать идеальное государство, в котором царит полная гармония. Воспитание состояло из семейного и общественного. Оно представляло собой не только нравственное совершенствование и подчинение личных интересов общественным (как у Платона), но и подготовку детей к трудовой деятельности, а также свободу в выборе профессии.

Как первостепенную социальную задачу рассматривал Т. Мор воспитание нравственности, построенное на началах религии. По мнению мыслителя, человека следует воспитывать в духе морали, отвечающей интересам общества и каждого человека.

Гуманистическим идеалом эпохи Возрождения был человек образованный, просвещенный, воспитанный в принципах высокой нравственности, физически развитый и душевно стойкий. Педагоги-гуманисты, заботясь о воспитании сильного и гордого человека, настаивали на отказе от физических наказаний и использовании таких методов нравственного воспитания, как поощрение и похвала.

Физическое воспитание считалось важной частью педагогики Возрождения. Гуманисты понимали под ним формирование не только здорового тела, но и здорового духа. Закаливание тела, гимнастика, подвижные игры, танцы, прогулки на воздухе считались важнейшими средствами физического воспитания.

В целом можно отметить, что главными идеями развития педагогической мысли в эпоху Возрождения были идеи *гармоничного развития ребенка*, связь умственного, нравственного и физического воспитания, учет индивидуальных особенностей и природных способностей детей. Педагоги-гуманисты проповедовали идею обновления общества через просвещение и пропаганду христианской нравственности. В качестве главной задачи они выдвигали воспитание нового, более совершенного человека, понимая его как общественное существо, готовое к социальной жизни. Они были убеждены, что знание способно сделать человека лучше. Эта *социальная цель воспитания соединялась с целями интеллектуального и нравственного развития*. Характерными чертами гуманистического идеала являлись социальность и гражданственность гармонично развитого человека.

В развитии педагогических идей Реформации заметную роль сыграли *Ж. Кальвин, М. Кардьер, М. Лютер, Ф. Меланхтон, У. Тиндель* и др. Они выступали за обучение детей всех сословий на родном языке. Интересен опыт «братских общин», одной из главных задач которых было воспитание детей, включавшее выработку умения совместно работать и уважения к физическому труду. *Братские школы* в Чехии служили инструментом реализации идеи взаимного воспитания в рамках общины.

Католическая церковь увидела в реформаторском движении угрозу своего влияния. В качестве основных средств борьбы были определены инквизиция и воспитание. Инквизиция возглавляла контрреформацию. Педагоги ордена иезуитов разработали систему воспитания, через которую можно было оказывать влияние на политическую и общественную жизнь стран Европы. Цель иезуитского воспитания — подготовить такого служащего католической церкви, который мог бы противостоять протестантизму. На протяжении всего обучения осваивались основы христианской религии. Система воспитания была направлена на развитие индивидуальных способностей. Широко использовался метод *самоуправления* (магистрат, академии, ректоры).

Большое место отводилось *светскому воспитанию*, включавшему в себя правила поведения за столом, умение вести беседу, быть галантным в любых обстоятельствах. Иногда обучали верховой езде, танцам, пению, фехтованию.

Жизнь учеников строго регламентировалась нормами христианской этики, а также использованием системы взаимного надзора и доносительства о поступках товарищей, взаимного разбора поведения. Широко использовались физические наказания.

Итак, в эпоху Возрождения и Реформации произошли заметные изменения в понимании назначения социального воспитания, создавались его формы и методы.

ТЕМА 4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В XVII - XIX ВЕКАХ.

Социально-педагогические идеи просвещения. Социально-педагогические эксперименты. Воспитание и педагогическая мысль в странах Западной Европы и Северной Америки к началу XVIII в. Педагогическая концепция Я.А. Коменского как органическая часть его проекта переустройства человеческого общества. Социально-педагогические идеи Д. Локка. Философские и социально-политические взгляды Ж.-Ж. Руссо. Социально-педагогическая дея-

тельность и взгляды И.Г. Песталоцци. Социально-педагогический эксперимент Р. Оуэна. Теория развивающего и воспитывающего обучения А. Дистервега. Социально-педагогические идеи Д. Дьюи, А. Лая, Г. Кершенштайнера. Социальное воспитание и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в. П. Наторп.

Эпоха Просвещения (конец XVII —XVIII в.) охватила многие страны Западной Европы и Северной Америки. Развивая гуманистические традиции эпохи Возрождения, деятели Просвещения стремились обосновать необходимость изменения общества путем просвещения народа. В эту эпоху вопросы социального воспитания вновь выступили на первый план.

Идеология Просвещения с ее огромным интересом к человеку не была «однородной», каждая страна привносила в это духовное течение свой вклад. В Северной Америке знание и просвещение рассматривались как важный фактор преобразования общества, как средство укрепления республиканских институтов и надежная основа благополучия (Т.Джефферсон, Дж.Вашингтон, Б.Франклин и др.).

Видные мыслители Англии, развивая идеи Просвещения, предлагали сословные школы заменить прогрессивной демократической системой образования и воспитания. Ими разрабатывались проекты изменения общества путем трудового воспитания всего народа, бесплатного светского всеобщего обучения и воспитания (Дж. Мильтон, Дж. Беллерс, Т. Пейн, У. Петти, Дж. Пристли и др.).

Идеи единой светской школы, общественно полезного обучения граждан, которые могли бы способствовать демократическому обновлению своего государства, выдвигали передовые немецкие педагоги (И.Г.Фихте, Ф.А.Вольф, И.Г.Базедов, Х.Г.Зальцман, И. Г. Кампе и др.).

Под влиянием английского просвещения активизировалась общественно-педагогическая мысль во Франции. Так, *Ш. Монтескье* ратовал за замену сословной школы системой демократического национального образования. *Д.Дидро* призывал в процессе воспитания учитывать не только анатомо-физиологические особенности ребенка, но и социальные условия, в которых происходит формирование его личности. Он выдвинул новые принципы организации просвещения: всеобщность и бесплатность, бессословность и светскость обучения. *К. Гельвеции* не признавал врожденных способностей человека, он считал, что различия в умственных способностях и воззрениях объясняются исключительно влиянием внешней среды. По его мнению, совпадение интересов правителей и народа — важнейшее условие успешного воспитания, которое носит общественный характер.

Особо необходимо выделить значение идей представителя раннего французского просвещения *Ш. Монтескье*. В книге «О духе законов» он утверждал, что государственные законы, определяющие задачи и принципы общественного воспитания, должны отражать социально-политическое устройство страны. Задача воспитания — научить искусству жить с другими людьми, воспитать гражданина «чуткого к общественным бедствиям». Важно подчеркнуть и другую мысль Монтескье: при монархической форме правления социализация детей происходит не столько в семье, сколько в «свете», в процессе общественной жизни, военной или придворной службы. По его мнению, именно социальная группа (семья, школа, «свет» и т.д.) оказывает определяющее воздействие на формирование человеческой личности.

В плеяде французских просветителей широтой своих позиций в подходе к воспитанию особо выделяется *Ж.Ж.Руссо*. По мнению *Ж.Ж.Руссо*, просвещение и правильное воспитание могут изменить общественный уклад. А поскольку воспитание является опорой любой формы правления, оно носит общественный характер.

Воспитание должно учитывать «природу человека», соотноситься с возрастными особенностями ребенка, а также отвечать его интересам и потребностям. Цель воспитания, считал Руссо, — научить ребенка жизни, вырастить человека самостоятельного, здравомыслящего, доброжелательного к людям, уверенного в себе. Для каждого возраста Руссо предусматривал особые задачи и средства воспитания.

Основная идея «Эмиля» заключается в том, что нового человека нельзя воспитать в старом обществе, и потому ребенка нужно изолировать от общества. Отсюда вытекало отрицание им системы общественного воспитания.

Характеризуя практический опыт воспитания того времени, следует особо выделить «школу для военных сирот», созданную бывшим офицером *Ф. Поле* в 1773 г. В ней учились в основном дети солдат и бедных дворян. Школа была построена по принципу самоуправления. Дети сами обслуживали себя, готовя пищу, охраняя школу, избирая своих командиров. Занятия в этой школе чередовались с отдыхом, спортивными играми и физическим трудом. Большинство выпускников школы становились не только военными, но и квалифицированными ремесленниками, преподавателями, адвокатами и т.д., а главное — оказывались подготовленными к самостоятельной жизни.

Ж. Кондорсе основными целями образования считал обеспечение возможности каждому человеку стать полноправным членом общества и всестороннее развитие индивидуальных дарований. Образование *Ж. Кондорсе* рассматривал как важнейшее средство совершенствования общества. В систему общественного воспитания он включал участие детей в гражданских праздниках, их присутствие на собраниях, на выборах и пр.

Ярким выражением педагогической мысли якобинцев стал проект «общего воспитания» известного общественного деятеля периода Великой французской революции *Л.М.Лепелетье*. Объединить нацию может единое воспитание, которое должно быть государственным, общим для всех детей, независимо от их социального происхождения. Для того чтобы порвать со старыми традициями, оказывающими вредное влияние на народ, следует отдалять детей от семьи. В этой связи Лепелетье предусматривал совместное воспитание всех мальчиков с 5 до 12 лет (девочек до 11 лет) в специальных воспитательных учреждениях — «общих домах», где особая роль отводилась физическому труду, закаливанию и спорту.

В целом к концу XVIII в. идея общественного, а не индивидуального воспитания, которое готовило бы человека к жизни в реальном социуме, получала все большее развитие.

Социальное воспитание и педагогическая мысль в странах Западной Европы в XIX в.

«Человек есть то, чем он должен быть, только благодаря воспитанию», — считал *Г. Гегель*. Личность формируется во взаимодействии с окружающей средой, а благодаря воспитанию она активно приобщается к культуре, к социуму. Воспитание и образование, по Гегелю, направлены на выведение индивида из сферы субъективности и его объективирование (т.е. становление действительным человеком, личностью) в обществе и государстве.

По Гегелю, семья и государство являются социальными формами воплощения всеобщей нравственности, и именно они берут на себя обязанности по воспитанию ребенка, не умаляя значения школы в этом процессе.

Определяющую роль среды и воспитания в развитии ребенка признавали также социалисты-утописты. В формировании гармонической личности они уделяли особое внимание производительному труду, приучению детей к общественно полезной работе (*А.Сен-Симон*, *Ш.Фурье*, *Р.Оуэн*). Они последовательно проводили мысль о связи общественного воспитания с состоянием экономического развития государства.

Идею социалистов-утопистов о гармоническом развитии личности поддержали и развили авторы коммунистической доктрины *К. Маркс* и *Ф. Энгельс*. Воспитание и образование они рассматривали в связи с необходимостью классовой борьбы. Они также считали, что человек является не только продуктом воспитания, среды и обстоятельств, но и продуктом всех общественных отношений. Поэтому идея о единстве преобразования общества и воспитания нового человека составила базисную основу учения о коммунистическом воспитании, которое предполагало гармоническое развитие личности.

Большое влияние на развитие педагогической мысли оказал *И. Г. Песталоцци*. Кроме широко известного его педагогического "опыта в приютах для бедных детей в историю воспитания *И. Г. Песталоцци* вошел и как автор педагогического романа «Лингард и Гертруда».

Очень важно, что И. Г. Песталоцци понимал воспитание как социальный процесс, утверждая, что обстоятельства формируют человека, как, впрочем, и он сам формирует обстоятельства.

В своей книге «Лебединая песня» (1826) Песталоцци наряду с другими важными педагогическими проблемами осмысливает природосообразность воспитания, оценивая его как важную цель всей человеческой культуры.

Система социального воспитания применительно к одной, но самой большой социальной группе — беднякам — получило у него достаточно полную и законченную разработку. Педагогические идеи И. Г. Песталоцци долгое время служили определенным ориентиром для развития науки об общественном воспитании в Европе.

Последователем педагогических идей Руссо и Песталоцци, а также представителей немецкого просвещения и классической философии являлся видный педагог *Ф.А.В.Дистервег*. Важнейшими принципами воспитания он считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Культуросообразность, например, означала необходимость учитывать в содержании воспитания уровень культуры и воспитательный идеал общества. Это являлось признанием социальной обусловленности воспитания. Дистервег исходил из того, что каждый отдельный человек живет в определенное время и в определенном пространстве. Поэтому воспитание должно учитывать внешние условия, время, место, дух эпохи, всю современную культуру. Это была идея общечеловеческого воспитания в соответствии с социально-историческими условиями своего времени.

К XIX в. относится оформление социальной педагогики как науки. Считается, что термин «социальная педагогика» был введен Дистервегом, хотя многие исследователи считают одним из создателей социальной педагогики немецкого философа и педагога *П. Наторпа* (1854— 1924).

Основной педагогический труд П. Наторпа «Социальная педагогика» был издан в 1898 г. По сути дела, первые две части сочинения — это система этики, которую можно рассматривать одновременно и как социальную философию, поскольку Наторп касается таких проблем, как законы социального развития, взаимоотношения техники, хозяйства и права, общественного идеала и др.

В третьей части П. Наторп в общих чертах изложил теорию домашнего воспитания, теорию школы и теорию «свободного самовоспитания». Он утверждал: человек и общество в целом развиваются по одним и тем же законам, что подчеркивало общественное содержание воспитания. Именно поэтому одно из определений понятия «социальная педагогика» у П. Наторпа заключается в том, что она исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. В другом определении данного понятия акцент П.Наторпом делается на социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни. При этом основными компонентами социальной жизни он считал организацию труда, политико-правовую организацию и организацию образования.

Главным фактором прогресса, по Наторпу, является «прогресс сознания» отдельных людей и всей «общности» в целом. Таким образом, он придавал социальному воспитанию очень большое значение. П. Наторп полагал, что основной целью человеческого существования является достижение высшего идеала некой абсолютной идеи, которая объединяет в себе все начала. Поскольку человеческое сознание стремится к гармонии и совершенству, то выразителем такого стремления Наторп считал волю и «педагогику воли» — в частности. Воспитание воли, по мнению Наторпа, и должно стать основной задачей педагога.

Наторп выделял несколько стадий развития воли у человека (развитие влечения, развитие воли в обычном значении этого термина, развитие разумной воли), а исходя из этого — три типа социального воспитания, соответствующие этим стадиям: *домашнее воспитание, школьное воспитание, свободное самовоспитание*.

Таким образом, семейное воспитание он считал первой ступенью воспитания общественного. Что касается второй ступени (школьного воспитания), то он определял необходимым существование на этой стадии направленной организации воспитания, когда происходит воздействие на волю человека, осуществляется ее регулировка (сдерживание негативных и разви-

тие позитивных волевых устремлений индивида). Школьные порядки Наторп сравнивал с юридическими нормами жизни общества, которым должны подчиняться все. Школа, считал он, должна быть многоступенчатой и доступной для всех учеников.

В конце XIX в. в рамках реформаторской педагогики возникло педагогическое течение «новое воспитание». Оно было отражением потребности общества в подготовке людей, способных к активной деятельности в разных сферах жизни общества. На основе этих принципов создавались «новые школы», первая из которых была открыта в 1889 г. в Англии (Абботсхольм) С. Редди. Затем подобные учебные заведения появляются и во Франции (школа Р. Демолена, 1899 г.), и в Германии.

В целом важно подчеркнуть: педагоги XIX в. отмечали возросшую социальную функцию школы и воспитания, выступали за создание государственной системы школьного образования. Они отстаивали право на образование всех общественных классов.

К концу века сформировалась и социальная педагогика как отрасль педагогики, изучающая социальное воспитание всех возрастных и социальных категорий людей.

ТЕМА 5. ЗАРУБЕЖНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В XX ВЕКЕ.

Особенности развития социального воспитания в начале XX в. Влияние НТР на социальную педагогику. Социально-педагогические движения, идеи и эксперименты за рубежом. Развитие социальной педагогики за рубежом во второй половине XX в. Воплощение социальной педагогики Я. Корчака в «Доме сирот». Опыт профессиональной подготовки специалистов в социальной сфере в зарубежных странах.

В начале XX в. идет дальнейший процесс активного развития социальной педагогики. На рубеже столетий массовая школа в Западной Европе представляла собой модель «школы учебы», впитав новые достижения педагогики и общественные потребности. Однако она носила на себе печать гербартианства, основанного на авторитарной педагогике, которая рассматривала ребенка как объект воспитательного воздействия и включала дисциплину, классическое образование и прагматическую ориентацию.

В начале XX столетия все больше стало ощущаться недовольство сложившейся системой воспитания и обучения. Многие западные педагоги настаивали на необходимости в процессе воспитания следовать за природой детей, лучше организовывать среду, в которой формируется ребенок. В этой связи заметным явлением в педагогике стала книга Дж. Дьюи «Демократия и образование», (1916), в которой утверждалось, что с развитием цивилизации наблюдается возрастание роли воспитания и образования в жизни общества. Это, в свою очередь, потребовало уточнения его цели и задач, которые должны соответствовать потребностям ребенка. Дж. Дьюи настаивал на единстве индивидуального и общественного, установке на личный прагматизм с социально значимой системой ценностей.

Особенности социального воспитания в новых условиях (рубеж XIX—XX вв.) обстоятельно изложены Дьюи в работе «Школа и общество», где он утверждал, что, поскольку воспитание детерминировано экономическим и социальным развитием общества, люди должны учиться жить в новых условиях. Большую роль в этом он отводил новой общественной школе, которая из «школы слушания» должна превратиться в «прагматическую школу». Именно в этой воспитывающей и обучающей среде дети гораздо успешнее смогут развивать личную активность, инициативу, чувство социального сотрудничества.

Под воспитанием Дьюи понимал рост наклонностей и способностей ребенка и заботу об этом, так как это путь подготовки ребенка к взрослой жизни. В новой, современной школе дети смогут естественным образом овладевать навыками социального поведения и опытом деятельности, именно такая школа пропитает ребенка духом служения обществу. По Дьюи, общественно воспитать ребенка — значит помочь ему усвоить социальное значение его поступков. Для достижения названной цели в центр школьной жизни необходимо поставить ручной труд, чтобы организовать активную, социальную по своей природе практическую работу детей.

Многие идеи социального воспитания Дж.Дьюи получили широкое распространение не только в США, но и в странах Европы и Азии.

Идею «трудовой школы» разрабатывал немецкий педагог *Г. Кершенштейнер*. Он утверждал, что подготовка ребенка к служению общим интересам будет гораздо успешней именно в «трудовой школе», которая, обладая гибкой социальной направленностью, развивает социальные инстинкты ребенка и позволяет осуществлять его эффективную профессионально-трудовую подготовку. В историю социальной педагогики Г. Кершенштейнер вошел и как автор теории гражданского воспитания, изложенной им в книге «Понятия гражданского воспитания» (1910).

Суть этой теории заключалась в формировании у молодежи представления о их гражданском назначении, формирование потребности служить своему отечеству. Другими словами, по Кершенштейнеру, цель воспитания состояла в подготовке полезных обществу граждан. Именно этим объясняется выдвижение им требования государственного образования для всех подростков от 13 до 18 лет, причем образования всестороннего, в интересах общества и общественной культуры. Такое образование и воспитание он связывал с занятием определенной профессией, в овладении которой существенную роль отводил школе как важнейшему социальному институту. Кроме того, Г. Кершенштейнер высоко оценивал в процессе социализации деятельность различных внешкольных молодежных организаций.

Известный итальянский педагог, признанный авторитет в области свободного воспитания *М. Монтессори* считала важным условием такого воспитания организацию среды жизнедеятельности ребенка, которая соответствовала бы его потребностям. И лишь потом ребенка можно предоставить самому себе, не мешая ему в его выборе и в его самостоятельной работе.

Немало ценных идей, близких социальной педагогике, высказал в рассматриваемый период *В. Лай* — немецкий ученый, один из основателей экспериментальной педагогики. В частности, в своем труде «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» он говорит о том, что школа действия представляет собой разностороннюю деятельность, куда входит и производственный труд, она должна стать для детей общиной, в которой моделируется природная и социальная среда. Именно такая школа заставляет ученика соотносить свои действия с законами природы и требованиями окружающего его социума. Поэтому одну из первоочередных задач воспитания он видел в создании благоприятной для развития личности биологической и социальной среды.

Большой популярностью среди педагогов начала XX в. пользовалась книга известной шведской сторонницы свободного воспитания *Э. Кей* «Век ребенка». Преимущество общественного воспитания она видела не только в тесной связи школы с реальной жизнью, но и в организации среды, в которой развивается ребенок. И если до XVIII в. ребенка считали маленьким взрослым, то к началу XX в. за ним признали особый период жизни — детство. Э. Кейн смело называла XX век веком ребенка, очень точно выразив изменившуюся ситуацию по отношению к нему. В этой связи она отстаивала новую для того времени идею защиты прав ребенка на неприкосновенность его внутреннего мира, на недостатки характера и др.

В условиях экономического и духовного кризиса, наступившего в Германии после Первой мировой войны, ценными были социально-педагогические идеи немецкого философа и педагога *Р. Штейнера* и опыт социального воспитания в основанных им вальдорфских школах. Разработанная им теория трех «эпох» развития ребенка позволила увидеть связь между различными периодами детства, наметить пути подготовки детей к взрослой жизни, их «вхождение» в жизнь общества.

Р. Штейнер также считал возможным применить свою педагогику и к воспитанию детей, имеющих нарушения здоровья. Они проходили курс оздоровительного лечения и социального воспитания в специализированных лечебно-педагогических учреждениях, которые работали по его методике.

Свои социально-педагогические идеи Р. Штейнер реализовывал в Первой свободной школе (1919) в г. Штутгарте для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория», ставшей из-

вестной в мире как *вальдорфская школа*. Она положила начало открытию подобных школ во многих странах мира.

В начале XX в. социальная педагогика получает дальнейшее развитие в работах *П. Наторпа*. В 1905 г. была издана «Всеобщая педагогика в тезисах...», а в 1909 г. — труд «О философии как науке, фундаментальной для педагогики». В них автор рассмотрел проблему научного статуса и содержания педагогики. В частности, П.Наторп развивает идею о том, что педагогика создается как наука о человеке и поэтому может быть обоснована только философски. Такой подход помогает сформулировать цель воспитания и пути его реализации. П. Наторп подводит к выводу о том, что социальное воспитание является основной функцией, через которую человек осмысливает общественную деятельность.

Заметный вклад в пропаганду и развитие идей социальной педагогики на Западе внесли общественные объединения. Во Франции, например, была широко известна деятельность Общества социального воспитания, возглавляемого *Л. Буржуа*, бывшим министром народного просвещения Франции. Важной задачей эта общественная организация считала определение форм общественного воспитания, среди которых были всевозможные объединения, ассоциации, товарищества, общества и т.д. Именно это общество организовало проведение Международного конгресса по общественному воспитанию в сентябре 1900 г. (в Париже), на котором обсуждались теоретические проблемы социального воспитания, определялись задачи и формы работы. Интересным явилось и то, что на конгрессе наметились пути и методы воздействия на старшие поколения и пожизненного их воспитания.

Одним из наиболее известных представителей социальной педагогики начала XX в. был французский социолог и психолог *Э.Дюркгейм*. Он считал, что человечество прошло определенные исторические стадии с присущими им системами идеалов воспитания. Современная цивилизация, вобрав опыт предыдущих периодов, выработала свои особые педагогические ценности. По его мнению, целью воспитательного процесса, носящего общественный характер, является слияние социального и биологического компонентов (достижение «индивидуальной социализации»).

Согласно его представлениям ребенок рождается существом асоциальным, но в процессе социализации приобретает те качества, в становлении которых заинтересовано общество. Школа, которая охватывает практически все подрастающее поколение, является наиболее важным социальным институтом. Именно она включает ребенка в общественные отношения. Роль педагога при этом состоит в том, чтобы готовить учащихся к активной, полезной жизнедеятельности. Взгляды Э.Дюркгейма оказали заметное влияние на становление социальной педагогики.

Развитие современной социальной педагогики за рубежом.

В последние годы западные педагоги все чаще обращаются к социологическим проблемам. Сложилась новая отрасль педагогики, так называемая социопедагогика, анализирующая влияние социальных факторов на воспитание и образование и обратное влияние педагогической практики на развитие общества. Проводятся многочисленные исследования, имеющие целью определить экономический эффект образования, проанализировать распределение детей из разных социальных слоев по типам учебных заведений, влияние социальной среды на успехи учащихся в школе. Расширяется сотрудничество педагогических центров с экономическими, статистическими, демографическими научными учреждениями, организуются национальные и международные конференции по вопросам планирования развития просвещения.

Педагогика наряду с психологией в структуре социальной педагогики выполняет *объяснительные* функции. Решение социальных задач во многом определяется воспитанностью людей, поэтому педагогика выполняет *прогностические* функции.

Социальные технологии носят комплексный характер. Они включают социологические, экономические, правовые, психологические, медицинские, педагогические подсистемы. Педагогические элементы систематизируют содержательные и процессуальные компоненты социальной педагогики, относящиеся к личности человека, участника социального процесса.

Когда пишут о социальной педагогике за рубежом, то обычно имеют ввиду западноевропейские страны, США и Канаду. Однако в определенных формах, разными или похожими методами, с разной отдачей и эффективностью социальная работа ведется во всех странах.

Только с конца XIX - начала XX в. социальная педагогика формируется как вид профессиональной деятельности. Официальное признание социальной работы как профессии, специальности, введение должности социального работника в официальных государственных документах осуществлено было в разных странах в разное время.

Изучение зарубежного опыта социальной работы предполагает использовать ряда методов. Среди них можно выделить как общие (исторический, системного анализа, сравнения и др.), так и более частные (опрос, наблюдение, анализ документов и т.д.) методы.

Исторический метод позволяет сравнить то, как шел процесс становления и развития благотворительности в тех или иных странах, как зарождалась и развивалась профессиональная социальная работа.

Сравнительный метод позволяет выделить объекты сравнения, в том числе страны с учетом их уровня общественно-политического и социально-экономического развития. По этому признаку можно выделять страны капиталистические и некапиталистические.

Системный метод позволяет изучать зарубежный опыт социальной работы как целостную систему, включающую в себя, такие элементы (компоненты), как объекты и субъекты, содержание, средства, управление, функции и цели социальной работы. И в этом случае возможен сравнительный анализ как систем социальной защиты отдельных стран в целом, так и отдельных наиболее важных их компонентов. Взаимосвязь страноведческого и субъектно-объектного, функционального подходов естественна и неизбежна. В то же время каждый из них может преобладать в зависимости от поставленных целей и задач изучения социальной работы.

Практика показывает, что при изучении зарубежного опыта могут быть использованы такие формы, как проведение международных конференций, коллоквиумов и семинаров, "круглых столов", командировки, работа и учеба в социальных учебных заведениях и социальных службах зарубежных стран; подготовка совместных книг, брошюр, учебников и учебных пособий и т.д. В связи с этим можно отметить развивающиеся контакты ГАСБУ с рядом учебных заведений США, ФРГ, Норвегии, Швеции, Финляндии, Мальты и других стран.

Серьезное внимание уделяется выбору соответствующего места для практического обучения. Помимо учета интересов обучающихся главным критерием выбора места для практического обучения является наличие опытного наставника, готового взять на себя задачу интенсивного консультирования одного или группы учащихся школы. От наставника требуется понимание того, что учащиеся - это не дополнительная рабочая сила, поэтому важны не только передача профессиональных умений и навыков, но и педагогический подход, учитывающий критерии образовательного процесса, характерные для данной школы.

После окончания эксперимента и проведения тщательного анализа полученных результатов проведения тщательного анализа полученных результатов инициаторы надеются, что отдельные идеи или вся модель целиком станут достоянием государственной системы школьного образования (при условии принятия соответствующего школьного закона). Это должна быть общеобразовательная школа с одновременной профессиональной функцией и с несколько особым педагогическим стилем работы.

Экспериментальный опыт работы школ по данному проекту показывает, что методика "практического обучения" в социуме, основанная на личной заинтересованности учащихся, обеспечивает достижение успешных результатов в воспитании и обучении молодежи, а также позволяет социально защитить подростков и молодежь, оказавшихся на перепутье, о чем свидетельствуют высказывания многих учителей, родителей и самих учащихся.

Обучение через практическую, производственную деятельность оказалась такой формой обучения, благодаря которой молодежь в активном и творческом общении с соответствующим предметом своей в реальной среде может развить свою индивидуальность, выработать свое собственное отношение к будущей жизни. Учащиеся покидают эти школы с ясными перспективами на будущее

и четкой профессиональной ориентацией.

За счет создания обширной и многообразной сети мест прохождения практики по всей Европе и путем развития соответствующих проектов практического обучения учебная форма "Обучение на практике" будет в значительной степени способствовать тому, что подростки в странах-участницах проекта смогут не только получить образование, но и расширить свои представления об имеющихся профессиях в других странах, выработать новое понимание в жизни в Европе в различных ее параметрах (труд, социальная жизнь, здравоохранение, окружающая среда, политика и др.), осознать мироощущение и образ жизни других народов и культур, общечеловеческие социальные проблемы.

Все это будет способствовать европеизации школьной системы в объединяющейся Европе, готовить подрастающие поколения к совместной жизни в Европе, не теряя при этом своего национального своеобразия.

В настоящее время ведется уже конкретная работа по дальнейшему развитию концепции "Обучение на практике" в европейском масштабе, разрабатывается силами энтузиастов в различных странах проект "Интернациональная сеть обучения на практике в Европе".

Интернационализация обучения получила отражение прежде всего в содержании профессиональной подготовки и в исследовательской работе вузов, где был сделан серьезный акцент на "европейский параметр" с учетом изменений, происшедших в странах Восточной Европы. Одновременно были увеличены в ряде стран ассигнования на укрепление контактов и сотрудничества европейских высших школ.

Наряду с разработкой различного рода программ европейское движение за единство континента требует нового понимания воспитательного процесса вообще и социально-педагогической деятельности в частности.

Новые тенденции европейского развития делают необходимым расширение сферы внешкольного образования, начиная с элементарного обучения, включая работу с молодежью и образование взрослых.

Для социальной работы это можно рассматривать как вызов и шанс, чтобы усовершенствовать профессиональную подготовку социальных педагогов и социальных работников. До сего времени система подготовки кадров социальной сферы лишь частично реагировала на новую ситуацию. Пока отсутствуют еще внутриевропейские источники научной информации, согласованные в содержательном плане учебные курсы и общеевропейские единые дипломы об окончании образования по специальности социальная работа/социальная педагогика. Аналогичная ситуация сложилась и в других, в частности, экономических науках.

В последние годы процесс межкультурного взаимопроникновения начался и в сфере социальной работы и социальной педагогики. Правда, сценарий будущего развития возможно представить пока только в глобальных масштабах.

Социальная работа в США.

Немало интересного имеется в стране в социальной работе с детьми. Специальные учреждения социальной помощи детям предоставляют (для малообеспеченных семей бесплатно) следующие услуги: организация специальных групп профессионального обучения для родителей, обеспечение помощи по трудоустройству; обеспечение присмотра за детьми работающих в дневное и вечернее время родителей; создание при городских центрах здоровья служб для незамужних матерей; создание и поддержка служб защиты детей, подвергающихся насилию; создание и инспектирование детских домов, работа с приемными семьями, наблюдение за адаптацией ребенка в новой семье; развитие социальных служб помощи детям в помощи получения образования, помощи родителям в ведении домашнего хозяйства и т.д. Подобные услуги оказываются и другим семьям, но за некоторую плату. В экстремальных ситуациях службы берут на себя заботу о детях независимо от уровня доходов семьи. В задачу детских социальных служб входят и вопросы усыновления детей-сирот.

Как и в ряде других стран, в США социальное обслуживание умственно отсталых осуществляется как в психиатрических больницах и домах-интернатах, так и в специализированных стационарах и диспансерах, а также амбулаторно. Особое внимание при этом обращается

на работу с малолетними несовершеннолетними.

В США, как и в ряде других западных стран, проводится следующая работа с бежавшими из дома и бездомными детьми; функционируют приюты и общежития; проводятся индивидуальные и групповые консультации, беседы с родителями с целью возвращения ребенка в семью; оказывается помощь семьям, вновь объединившимся с детьми, и т.д. В США существует также служба “телефонов доверия“, оказывающая бесплатные услуги для юных беглецов.

Социальная работа с несовершеннолетними правонарушителями и подростками “группы риска“ в США строится на основе целого ряда программ: базовых программ полиции; базовых программ судов по делам несовершеннолетних; базовых программ школ. Последние подразделяются на две группы: программы для нормальных и специальных школ, рассчитанных на “трудных“ и осужденных подростков.

Многообразные задачи и функции школьного социального работника остаются неизменными. Лучше всего охарактеризовать эту профессию, направленную на “человека в среде“, путем разбора его деятельности в определенных обстоятельствах. Используя системный подход к детям, семьям и их социальному окружению, школьный социальный работник способствует переменам во всех сферах жизни ребенка.

Школа, одно из наиболее традиционных мест деятельности социальных работников, требует индивидуального, группового и семейного воздействия; комплекса профилактических мер, консультаций и сотрудничества с учителями и персоналом; организации социума с окрестными гуманитарными учреждениями и агентствами соцобеспечения; вмешательства в тех случаях, когда требуется изменение законов и правил; исследований и оценок с учетом ответственности перед общественностью. Предлагающий эти услуги социальный педагог должен иметь образование в областях развития личностей, психотерапевтических методик, групповых методик, политики соцобеспечения, политических течений, научно-исследовательской работы и оценки.

Более конкретно, первоочередная задача школьного социального работника - обеспечить помощь в тех ситуациях, когда социальные, психологические, экономические или культурные барьеры мешают учащемуся реализовать свои потенциальные возможности получения образования. Это реализуется путем взаимодействия с учащимися, семьей, школой и социумом.

Школьные социальные педагоги делают анализ состояния, оказывают непосредственную помощь и консультируют. Их база знаний должна включать теорию систем, динамику развития семей, сети общественных ресурсов и связей дом - школа - социум.

Как член экспертного совета, школьный социальный педагог должен оценивать функционирование и адаптивное поведение учащихся в их окружении. Основой при оценке потребностей учащихся в условиях поддержки или вмешательства является психо-социальная история личности. При этом школьный социальный педагог использует разнообразные методы - визиты на дом, индивидуальное и групповое консультирование, посредничество в кризисных ситуациях, мобилизация и координация средств социума, наблюдение за воспитуемым, его защита. Он нацелен на решение таких проблем, как поведение и посещаемость учащихся, а также семейные трудности, влияющие на качество обучения (например, нищета и дискриминация, плохие условия для занятий, жестокое обращение с ребенком, злоупотребление с алкоголем и наркотиками, беременность несовершеннолетних, суицидальные наклонности, утрата интереса к окружающему). Школьные социальные работники поддерживают семьи учащихся, анализируют их отношение к персоналу школы, поощряют участие родителей в образовательном процессе.

В качестве консультанта школьный социальный работник взаимодействует с администрацией школы и преподавательским составом по вопросам отношения учащихся к школьной политике, практике и структурам власти. Проводятся консультации по домашним условиям, культурной и социальной среде, влияющей на перемены в учащихся. Социальные работники вносят свой вклад в составление расписания и выработку политики в таких вопросах, как дисциплина учащихся, их психическое здоровье, социальные навыки и подготовка к семейной жизни.

Сочетая навыки межличностного общения и знание множества социальных факторов, воздействующих на учеников и школу, школьные социальные работники играют ведущую роль, способствуя педагогическому процессу и преобразованиям в школе путем предотвращения и улаживания конфликтных ситуаций. Во всех случаях залогом успеха является коллективная работа, которая повышает эффективность всех школьных служб.

Велика роль социального педагога в периоды кризисных ситуаций и обострений международной обстановки. Ведь, участниками любого международного конфликта являются все - не только взрослые, но и дети, особенно те, родители которых затронуты этим конфликтом.

Школьный социальный работник может и должен предложить в такой обстановке ряд мер применительно к влиянию международного кризиса на учащихся. Начиная с формирования личной оценки, он помогает группе ученической службы оценить приоритеты и направить детей с конкретными нуждами в соответствующие службы. В свете запросов родителей, оставшихся с детьми, в решении их проблем должны активно привлекаться полномочные консультанты и терапевты. В этом процессе особенно важна постоянная поддержка, чтобы иметь уверенность, что семья прочно вовлечена в такие стадии решения проблем, как консультирование и терапия.

В школе могут быть сформированы кратко- и долгосрочные группы, занимающиеся конкретными тревогами учащихся. Некоторые из этих групп учащихся могут организовать школьные воспитателя, тогда как школьный социальный работник отбирает других учеников для групповых обсуждений. Некоторые корректирующие группы могут обратиться, например, к таким темам: как выражать сильные чувства приемлемым способом? - как оценивать сообщения средств массовой информации? - что делать, если родитель подавлен или расстроен? и т.д. Ключевым вопросом этих занятий должно стать признание, что ребенок не виноват в создавшейся ситуации и что он является причиной к происходящим в семье переменам.

В США существует множество теорий практических методов в профессии социального работника. Относительные заслуги, достоинства различных теорий и методов продолжительное время дебатировалось на академических форумах. Хотя школы социальных работников могут менять свою направленность или специализацию, все они должны соблюдать основные элементы в шести областях учебного плана.

Основу учебного плана должны составлять знания и тренинг в шести областях - поведение человека в социальном окружении, социальная политика, теория и практика профессии, исследование, ценности и этика, а также поле практики.

После многих лет борьбы, профессионалы в США пришли к выводу, что социальная работа - не просто модификация существующих профессий. Это тоже профессия среди них. Верится, что только эта профессия обеспечит равно хорошее существование личности и ее социальному окружению. Не имеет значения, является ли эта модель обучения доступной или нет. Важно, что это стабильная, но гибкая система, понимающая природу практики, и что система обучения непрерывно развивается, чтобы служить опорой практической деятельности.

Развитие социально-педагогической работы в Германии.

XIX век - это век начала социальной работы в Германии. Становлению и развитию социальной работы способствовала индустриализация страны, так как с последней связано резкое обнищание семей рабочих, и, как следствие, большее число людей стало пользоваться социальным обеспечением.

Осознание того, что для социальной работы нужны свои кадры, привело к открытию социальных школ. В 1905г. появилась первая христианская социальная женская школа. В течение последующих четырех лет начали работу еще 13 других социальных школ, где девушки из буржуазных семей изучали профессию попечительницы благотворительного учреждения. По указу вновь образованного прусского министерства народного обеспечения в 1920 году было введено государственное регулирование подготовки кадров социальных работников. Этот законодательный акт явился основой дальнейшего развития всей системы обучения и подготовки специалистов к социальной деятельности в Германии вплоть до второй мировой войны.

Методы принято рассматривать как часть социальной работы, отвечающей на вопрос,

“как это делается?”. Большой частью концепцию методов понимают как основной каркас или рамки, в соответствии с которыми социальные работники и социальные педагоги должны применять свои знания и навыки в действии, определять соответствующие критерии эффективности своей работы. Методы включают систематизированный свод правил, позволяющих осуществлять социальную работу, разумно действовать на “рабочих полях”.

Будучи органической частью социальной работы, методы развивались и совершенствовались вместе со становлением и развитием самой профессии социального работника и социального педагога.

В разных странах эти пути развития не могли быть идентичными. Хотя социальная работа и система подготовки кадров для ее проведения в Германии, как и в других странах, претерпели известное влияние США, но все же развитие их безусловно носило в Германии самобытный характер и имело национальные корни.

Социальную работу и социальную педагогику можно определить как специфическую форму государственного и внегосударственного воздействия на человека с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня жизни населения. Но вместе с тем социальная работа и социальная педагогика - это не синонимы в полном смысле слова.

В Федеративной Республике Германии получили права оба понятия - “социальная работа” и “социальная педагогика”, в то время как в большинстве других стран используется лишь одно понятие “социальная работа” для обозначения профессии.

Необходимо отметить, что в ФРГ проводят границу между социальной работой и социальной педагогикой. Социальная работа связана с помощью, уходом и заботой по отношению к клиенту. Социальная педагогика занимается в основном вопросами непосредственного воспитания и образования клиентов. Так, например, социальный педагог преследует цель, чтобы его клиенты-дети были воспитаны в духе лучших традиций европейской культуры, его клиенты юношеского возраста могли получить европейское образование, психически нездоровые люди могли бы получить все то, что позволило бы им включиться в естественную жизнь общества.

Социальный педагог участвует в повседневной жизни клиента, оказывает на нее педагогическое влияние. Социальный работник занимается конкретным социальным вопросом клиента, ищет пути его решения.

Видно, что в работе социального педагога и социального работника есть немало общего. Однако, специализация указанных направлений происходит с учетом особенностей различных социальных профессий.

Группа педагогов ФРГ, посетив в 1983 году Нью-Йорк, “открыла” для себя среднюю школу “Город как школа” и была восхищена очень простой и одновременно действенной формой обучения в ней - “обучение путем эксперимента”. Инициатором модели “Город как школа” были Фред Кури и Рик Сафран, которые создали в 1972 году государственную “альтернативную школу”, взяв за основу идею программы Парквея “Школа без стен”. По мнению педагогов, эта экспериментальная модель открытой школы или “школы без стен” является наиболее удачным, интересным и перспективным вариантом школы. Подростки, обучаясь в этой школе, проходят практику по индивидуальным учебным программам, работая в самых различных уголках города.

Модель “Город как школа” является, с одной стороны, “шансом” покрыть данный пробел в системе образования, с другой стороны, в стране немало подростков и молодежи, покинувших и постоянно покидающих школу, что влечет за собой многие негативные последствия. Например, по свидетельству немецких специалистов, в школах ФРГ, особенно на старших ступенях обучения, 10-15% учащихся теряют мотивацию к учению и отсеиваются из школы. Только в Берлине ежегодно оставляют школу от трех до четырех тысяч учащихся.

В концепции “Город как школа” отводится значительное внимание деятельности социальных работников и социальных педагогов. Считается, что социальной работой, не требующей особой подготовки, должны заниматься все учителя. Но, кроме того, в школе обязательно должно быть два или три профессионально подготовленных педагога. Последние должны по-

могать организации социальной групповой работы, проектной работы, в установлении связи с другими институтами, а также с родителями. Используя классические, а также новые методы социальной работы, социальные педагоги должны поддерживать учащихся в решении конкретных проблем (жилья, семейных конфликтов, финансового обеспечения и т.д.).

Социальная педагогика обозначает лишь сферы деятельности с педагогическими целями, включая работу со взрослыми, так как воспитание и образование - процессы, сопровождающие всю жизнь человека.

Таким образом, социальная работа направлена на практическое решение социальных проблем, на помощь социально незащищенным или малозащищенным группам населения. А социальная педагогика подразумевает скорее профилактику и внешкольное образование. Общее же в них то, что и социальная педагогика, и социальная работа ориентированы на изменение социального поведения человека и социальных отношений.

Методы воспитания в социально-педагогической работе Швейцарии.

Усилиями многих педагогов-исследователей и практиков открыты существенные признаки воспитательных методов и приемов. Вот почему можно надеяться, что недалеко то время, когда мы более широко будем пользоваться качественно новой системой методов воспитания и в социально-педагогической работе.

В социальной сфере Швейцарии значительная часть работы, совершаемой социальными работниками, направлена на осуществление педагогических действий. Благодаря этим действиям помощь, которую социальные работники оказывают, способствует тому, что их клиенты приобретают личностные характеристики, позволяющие им самостоятельно решать проблемы, возникающие в их жизни. Именно поэтому социальная работа в значительной степени является и педагогической, требует разнообразных методов воспитания. Последние тесно переплетаются с общими методами социальной работы, стали даже их постоянным компонентом. Это всегда ряд определенных действий (психических и практических), объединенных в группы - приемы которые выполняются в определенной последовательности. Педагоги, социальные работники их конструируют, подбирают, реализуют на практике. Но при этом неделимой частью каждого метода являются как действия, приемы педагога (социального работника), так и действия и реакция их клиентов, независимо от того, кто они - дети или взрослые. Таким образом, каждый метод воспитания представляет собой единую целостность, в которой неразрывно связаны специфические действия, приемы двух его субъектов - воспитателя или социального работника, с одной стороны, или воспитанника или клиента - с другой.

В педагогических исследованиях чаще подчеркивается, что методы воспитания присущи якобы только педагогу. Безусловно, педагог - это субъект воспитательной работы. Но объект его действий, рассматриваемых в современном духе, - является не только воспитанник и его установка, взятые в отдельности, но и вся окружающая его среда, непосредственная деятельность и межличностные отношения с ней.

Как и в школьной работе, в социально-педагогической практике конечный результат каждого метода воспитания будет зависеть не только от цели, которую поставил перед собой социальный работник или социальный педагог, но и от намерений клиента, его деятельности и межличностных взаимоотношений.

Социально-педагогическая работа, как и всякая другая педагогическая работа, состоит из ряда последовательно или одновременно применяемых методов социальной работы и методов воспитания, которые взаимно дополняют друг друга, обеспечивают реализацию конкретных задач социальной работы и протекание процесса изменения личности.

В социально-педагогической работе посредством метода содействия и творчества социальный работник или социальный педагог обеспечивает благоприятные условия и содействует самостоятельной деятельности клиента по преодолению его социальных проблем.

Оказание со стороны общества социальной помощи индивиду является основной характеристикой социально-педагогической деятельности. В отличие от непосредственной помощи социальная помощь проявляется преимущественно как "помощь с целью самопомощи". Она предполагает, что личность сама научится помогать себе при решении многочисленных проблем, а также преодолению

левать трудности и неудачи в жизни, укреплять свой дух.

Социально-педагогическое воспитание в Финляндии.

Обязательное обучение в Финляндии состоит из 9-летней обязательной школы, которая обеспечивает основы общего образования. Это дает всем выпускникам одинаковую возможность для будущей учебы, независимо от их пола, экономического положения или места жительства.

Цель обязательного школьного обучения - дать возможность детям вырасти полноправными, ответственными, независимыми, творческими, миролюбивыми людьми и гражданами, умеющими сотрудничать.

Главный принцип в Финляндии в том, что семья несет основную ответственность за воспитание детей. И школа поддерживает ее в решении этой задачи.

Многие родители в Финляндии сегодня очень образованы. Поэтому в этой стране школа не ставит задачу "просветить" родителей. Но учителя в обязательных школах за последние 10-20 лет научились устанавливать контакт с семьями, родителями. Это означает, что, по крайней мере, один раз за школьный семестр учитель, который отвечает за определенную группу учащихся, беседует с родителями. Встречи с родителями в школе общие. Родителей вовлекают в разные виды деятельности в школе, например, для работы в лагерях, посещения рабочих мест и т.д. Важно, что связь между школой и семьей выявляет зоны риска до того, как возникает тревожные проблемы.

Среди учителей во всех общеобразовательных школах высшего звена (7-9 классы), а также в младшей общеобразовательной школе имеется руководитель студентов-практикантов. Их образование состоит из обычной учительской подготовки и одного года специального обучения. На сегодняшний день в стране разработана университетская пятилетняя программа для обучения социальных педагогов, не имеющих предварительной учительской подготовки.

Цель этого обучения - подготовить студентов для продолжения образования и трудовой жизни. Ставится также задача обеспечить рост студентов как независимой и равноправной личности.

Одна из основных проблем на сегодня в Финляндии - как организовать процесс обучения так, чтобы он дал возможность развить мотивацию учащимся с различным потенциалом. Если не сделать что-нибудь сегодня, то рано или поздно школа потеряет конкурентоспособность с другими информационными источниками.

В Финляндии нуждаются в разработке новой концепции информации, новой концепции получения знаний в процессе обучения.

Социальные педагоги думают, что самый лучший способ организовать социальное воспитание в школьной среде - это привести в порядок саму школу. Она должна быть такой, чтобы каждый мог быть в ней хорошим в чем-то; чтобы каждый имел чувство значимости для кого-либо и каждый чувствовал бы, что он имеет собственное место и свои собственные убеждения.

Социально-педагогическое обучение в Австрии.

Наиболее трудные проблемы, с которыми сталкиваются семьи и дети в развивающихся странах, обусловлены более общими и всеохватывающими проблемами: нищета, безработица, безземельность, недоедание, плохое здоровье, недостаток образования, неудовлетворительные санитарные условия, плохое и перенаселенное жилище, высокий уровень заболеваемости и смертности, эксплуатация детского труда и др.

В плане ликвидации этих недостатков в стране было рекомендовано следующее: всем работникам, занятым одной проблемной семьей договориться о координации усилий или делегировать кому-то одному полную ответственность.

Однако существующая разобщенность различных социальных служб препятствует подобному практическому решению проблемы.

Поэтому забота о проблемных семьях - это как раз та область, в которой социальный педагог мог бы оказать существенную помощь, становясь связующим звеном не только между детьми и родителями, но и между семьей и ее окружением, особенно социальными и воспита-

тельными службами.

Что касается образовательных нужд, то в этом плане школа, конечно, может оказать большое внимание на семью, родителей через детей, демонстрируя на практике социальное сотрудничество и давая некоторые сведения по личной гигиене и охране среды. Именно в этом может состоять главная задача социальной педагогики в Австрии. В процессе визитов и контактов педагоги могут заниматься воспитанием по вопросам экономики, психологии или охраны здоровья. Учителей же следует специально готовить для выполнения этой задачи. Желательно проводить также лекции и демонстрации в общественных центрах. Естественно, необходимо сотрудничество со штатными социальными работниками.

Некоторые члены педагогического штата социальных школ могут пройти соответствующий курс подготовки и эффективно работать в области молодежных и семейных проблем, если их поддержать в стремлении к профессиональному совершенствованию.

Социально-педагогическая работа в Норвегии.

В Норвегии и Скандинавских странах социологи разработали и начали осуществлять широкую норвежскую и межскандинавскую программу, которая названа Альтернативный Проект Будущего.

Главная идея проекта - создать условия для желаемого развития, разработать сценарий будущего. Основная значимость состоит в том, чтобы добиться экологической поддержки, глобальной справедливости и социальной защищенности. Экологические, социальные и человеческие ценности должны иметь абсолютный приоритет, только тогда это приведет к материальному изобилию.

Очень важным для любого общества является вопрос о системе передачи знаний.

Принципы отбора учебного материала могут быть охарактеризованы с двух позиций:

- сколько времени отводится на различные предметы;
- как преподаются различные предметы отдельно или в связи друг с другом?

В характере отбора и передаче знаний, а также в системе их оценки и контроля отражается сила общества.

Система образования будет всемогущей, если она тесно связана с потребностями общества.

Основные принципы, которые определяют, когда отобранный материал, методы обучения и оценка знаний будут работать, педагоги бы определили как системный код знаний. Два понятия помогут раскрыть этот код и рассмотреть в целостном виде систему образования: классификация и структура.

Классификация, относящаяся к школьным предметам, содержанию обучения различна.

В конце 1960-х годов в Норвегии появились новые школы (в основном семи - девятилетние). Министр образования выступил с инициативой и новой системой подготовки учителей. Учителя не допускались в эти школы без получения одногодичного образования по специальным дисциплинам (около 15 различных предметов).

Согласно нововведениям, каждый преподаватель должен был работать с 200 или даже 300 учащимися. Данный опыт продемонстрировал улучшение качества знаний у учителя по каждой дисциплине, установление товарищеских отношений между преподавателем и учащимися. Преподавание стало более предметно ориентированным и менее подпадало под влияние интересов учащихся.

Сильная классификация характеризует знания с четкими границами между специфическими дисциплинами. Учебный план или содержание образования подразделяется при этом на множество предметов. Преподаватель специализируется по ним. Некоторые ученые называют такое понимание знаний "собирательным кодом".

Речь идет и "собирательном коде" тогда, когда следование по учебному материалу протекает без видимой связи с другими предметами или с "внешним миром".

Знания, соответствующие "собирательному коду", стимулируют "предметную лояльность"; предмет или дисциплина удерживаются в их четко установленных пределах по отношению к другим дисциплинам. Это создает иерархическую организацию знаний, при которой

основная суть предмета, школьной дисциплины раскрывается очень поздно в дальнейшей учебе.

Слабая классификация - это другой тип знаний, устанавливающий отношения между предметами. Знать - это значит связывать дисциплины, темы, части и изучать их как интеграцию в составе целого. Такое понимание знаний называют "интегрированным кодом".

Целесообразно использовать "интегрированный код" знаний, когда различные предметы и дисциплины изучаются для лучшего понимания одной принципиальной идеи, которая направлена на внутреннюю связь между частями предметов и методов обучения. Сила кода зависит от количества предметов, которые им управляются или от того, сколько учителей-партнеров координируется через этот код.

В каждой учебной ситуации можно говорить и о контексте, в котором передаются знания. К такому контексту или фону можно отнести и отношения между преподавателем и учеником, между классом и целой школой, между отдельной школой и целой местной или даже национальной системой образования.

Важной частью фона контекста является предоставление возможности ученикам самим отбирать учебный материал.

Аспектом этого фона является также дозволенность или недозволенность определенных знаний. В силу устоявшихся некоторых социальных каналов некоторые вопросы не подлежат обсуждению в школе.

Общий фон влияет и на соотношение между содержанием и формой знаний.

Общий фон учебной ситуации должен характеризоваться возможностями собственного выбора содержания и методов обучения. Преподавателям и школьным властям следует прислушиваться к обучающимся, развивать их инициативу и творчество, умение слушать другого.

Система оценок знаний должна исходить из признания важности кооперации, интеграции, соединения теории и практики, опоры на жизненный опыт обучающихся.

Как показывает практика, важным результатом использования "интегрированного кода" является тенденция к качественно новым отношениям между учащимися, студентами и преподавателями, ослабление иерархической системы обучения в целом. В этом социальные педагоги усматривают тенденцию развития образования в будущем.

Социальному педагогу нужны конкретные знания об особенностях возрастного развития и закономерностях коллективообразования, о природе и характере народной педагогики и социально-психологических механизмах группового сплочения, умения вести педагогическое исследование и организовывать психологическую службу. Величайшая трудность социального педагога состоит в том, что он призван своей работой, своей личностью соединить "коня и трепетную лань" - то, что объективно противоречиво и по сути, и по технологии, что требует адекватного выбора пути достижения связи через взаимопроникновение. Ему требуется привести в единство сознательное и стихийное, объективные законы и субъективные вкусы, взгляды, формальное и неформальное, реальности и условности.

Социальный педагог - это качественно новая категория педагогов. Сегодня эта проблема уже стала предметом специального рассмотрения, как в нашей стране, так и в странах запада. От успехов социальной педагогики во многом зависит формирование личности - сегодняшней и завтрашней.

ТЕМА 6. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В IX – XIX ВЕКАХ.

Предпосылки возникновения социального воспитания. Становление воспитания, как социального явления на Руси. Развитие воспитания у восточных славян, в Киевской Руси и в Русском государстве (до конца XVII в.). Милосердие и благотворительность. Народная педагогика о правилах поведения. Монастырское воспитание и образование. Поучение Владимира Мономаха. Домострой. Просветительские реформы первой половины XVIII века. Вклад М.В. Ломоносова в развитие просвещения, науки и культуры в России. Развитие социального воспитания и педагогической мысли в России XIX в.. Революционно-демократическая педагогика

в России. Идеи Н.И. Пирогова об общечеловеческом воспитании и реальном образовании. Вклад К.Д. Ушинского в развитии отечественной научной педагогики. Идеи Л.Н. Толстого о свободном воспитании, развитии творчества, инициативы детей и учета их интересов. Социально-педагогические идеи П.Ф. Лесгафта.

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.

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

Воспитание было равным, хотя имелись различия в воспитании детей, определяемые, прежде всего полом.

В традициях, обычаях и обрядах концентрировался опыт прежних поколений, в их нормах поведения были запрограммированы нравственные качества члена первобытной общины (вежливость, гостеприимство, уважение старших, почитание родителей и т.п.).

В 1721 г. по инициативе известного церковного и общественного деятеля *Феофана Прокоповича* был открыт *Дом сирот и бедных детей*. Для них он написал специальную учебную книгу «Первое учение отрокам» с советами правильного воспитания детей. Развитие просвещения и воспитания в России Ф. Прокопович рассматривал как основное условие процветания государства, ибо был сторонником общественных форм воспитания и образования.

Воспитание детей-сирот

Чужа ласка — сироте великий день. Только и роди, что лапти одни мира по нитке, а бедному сироте сорочка.

В сироте жить — слезы лить.

Зайцу да воробушку, а третьему — приемышу нет житья на свете хуже.

Жить сиротам — что гороху на дороге: кто мимо идет, тот и урвет.

Живой не без места, а мертвый не без могилы.

Перечисленные пословицы, на первый взгляд, лишены между собой логической связи. В действительности они отражают существенный элемент народной педагогической культуры — заботу или раздумья о детях, оставленных родителями, подкидышах.

Категория брошенных матерями малюток являлась наиболее страдающей частью детей. Следовало бы ожидать, что об их судьбе позаботится церковь с ее проповедью братолюбия. Историк русской церкви Е. Е. Голубинский пришел к выводу: «Наши епископы периода домонгольского (как и всего последующего времени) не ознаменовали себя в этом отношении ничем». Небезучастным к судьбам сирот оставался народ. Сложившаяся еще в период матриархата традиция заботиться всей родовой общиной о ребенке в классовом обществе трансформировалась в виде попечительства над домами убогих детей при скудельницах. *Скудельница* — общая могила, куда свозили зимой замерзших, утонувших, умерших во время эпидемии для последующего захоронения весной. При скудельницах сооружали сторожки (божедомки). В случаях необходимости в эти помещения свозили брошенных матерями малюток. Скудельниками подбирали старцев и старух, которые могли выполнять обязанности сторожа и воспитателя.

Содержались сироты в этих домах за счет подаяний населения окрестных городов и сел. Детям приносили продукты питания, одежду, игрушки. Тогда, по-видимому, и возникла пословица: «С миру по нитке, а бедному сироте сорочка».

<...> При всей своей примитивности дома убогих детей являлись выражением народной заботы о сиротах, проявлением человеческого долга перед детьми. В домах скудельники смотрели за их физическим развитием. С помощью сказок, пословиц передавали им нравст-

венные правила человеческого общежития, коллективные отношения сглаживали остроту детских характеров. Домам убогих детей не суждено было попасть на страницы древнерусских произведений, но они нашли отражения в пословицах.

Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. / Сост. С.Д.Бабишин, Б.Н.Митюров. — М., 1985. — С. 34, 66.

Генеральный план императорского Воспитательного дома (составлен И. И. Бецким при активном участии А. А. Барсова)

Глава II. О принимаемых в Воспитательный дом младенцах

5. Младенцев кормилицам или нянькам кормить до двух лет, а после переводить их в большие покои и воспитывать обще с прочими. По прошествии же третьего и до окончания шестого или седьмого года могут оба пола вместе жить, а между тем за всякую легкую работу приниматься.

6. От седьмого до одиннадцатого года как мальчики, так и девочки ходят по одному дому каждый день в школу и учатся читать и первым основаниям веры для вкоренения в них заблаговременно страха божия.

В те же годы мальчики обучаются вязать чулки, колпаки, сети и пр., тако привыкают к садовой работе; а девочки упражняются в пряже, в вязанье, в тканье лент и тесем, в плетенье кружев и пр.

7. От одиннадцати до четырнадцати лет мальчики по силе своей и по состоянию пеньку, лен, шерсть и пр. чистят, чешут и готовят, а взрослые девочки из того делают пряжу и далее вырабатывают, так ткнут шелковые и другие ленты, полотна и пр.; мальчики от часу больше привыкают к огородной и дворовой работе. Девочки по очереди стряпают, хлебы пекут, моют, гладят, крахмалят, шьют и в прочих домашних работах упражняются. В сие годы мальчики и девочки по часу на день обучаются писать и цифры, также катехизису; притом же всем крайне наблюдать, чтобы воспитываемое юношество привыкло к трудолюбию и чистоте.

8. По прошествии четырнадцати или пятнадцати лет должны как мужского, так и женского пола дети приготовиться к совершительному окончанию разных мастерств; и так мальчиков отдавать учиться мастерствам, какие они по склонности выберут. На обучение всего времени в простых мастерствах четыре или пять лет полагается...

11. Если из множества воспитываемых детей найдутся некоторые такого понятия и остроты, что государству больше пользы принести могут изучением наук и художеств, нежели каким-нибудь грубым мастерством, то дарования такого не должно пренебрегать, но и по довольном испытании особенной к тому способности отсылать их для наук (ежели низко невозможно будет) в Московский университет, а для художеств в Академию художеств.

Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И.А.Соловков. - М., 1985.-С. 152-154.

Становление и развитие социальных служб в России.

Общинное и мирское призрение, общественное презрение, церковная и государственная благотворительность. Этапы развития благотворительной деятельности в России:

1 этап. До середины XVI века. Частная, личная благотворительность.

2 этап. С середины XVI века "Стоглав" (1551г.), как уникальный для Европы того времени документ, показывающий состояние общества в его бытовой, производственной и не-политической сферах, о трудоустройстве нищих, создании богаделен. "Уложение" 1649. Переход от милосердной помощи отдельным лицам к системе общественного призрения.

3 этап. XVII в. - XVIII в. 1682 г. - проект программы по борьбе с нищенством всеми средствами: от частной и монастырской благотворительности, организации ремесленных училищ для малолетних и до полицейских мер.

XVIII в. - наивысшее развитие государственной системы призрения (богадельни, дома для воспитания "ззорных младенцев"), официальное разрешение частной благотворительности.

4 этап. С середины XIX века до 1919 г. Сочетание государственных реформ благотворительности с общественными и частными формами. Благотворительные общества, братства. Учреждения ведомства императрицы Марии Федоровны. Женские благотворительные общества. Призрение старости в дореволюционной России.

В XIX в. получает дальнейшее развитие общественное воспитание. *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.

В воспитательных домах были открыты *латинские классы*, где преподавались иностранные языки (немецкий и латинский); выпускников готовили к поступлению в Медико-хирургическую академию и в университет на медицинское отделение. Для наиболее способных воспитанниц были открыты *французские классы*, где обучали будущих воспитательниц частных домов. Кроме латинских и французских классов создавались *немецкие* с целью подготовки нянь и акушеров, а также музыкальные — для подготовки учительниц музыки.

В первой половине XIX в. возникают *сиротские институты* — Александровский (в Москве) и Гатчинский (в Петербурге). При воспитательных домах создавались сиротские отделения.

В конце столетия в деятельности воспитательных домов начали принимать активное участие земства. В некоторых таких учреждениях открывались школы, где обучали ремеслам с целью дальнейшего трудоустройства воспитанников. Предпринимались попытки создавать воспитательные дома в провинции, но из-за большой смертности детей они были закрыты.

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 «вечно увольнительное свидетельство». В некоторых губерниях из числа совершеннолетних воспитанников были созданы земледельческие колонии, снабжавшиеся орудиями труда и освобождавшиеся от податей.

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 работниц 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 благотворительности. Общий надзор и управление за детским приютом осуществляли попечитель (попечительница), а также их помощники — директор, почетный старшина, смотрительница приюта и ее помощница (она же педагог-воспитатель).

Основная задача приютов состояла в том, чтобы предоставить детям временное убежище и элементарное образование. Впоследствии в них разрешался ночлег, а затем и постоянное проживание для наиболее обездоленных.

По своей подчиненности большинство детских приютов относились к Ведомству учреждений императрицы Марии. 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 сходящими — 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 старших.

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

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. Обучение в детских приютах осуществлялось в соответствии с рекомендациями Министерства народного просвещения.

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. Несмотря на довольно строгий контроль за их деятельностью, имелись серьезные трудности в работе. Не было четкой структуры детских учреждений, отсутствовала связь и преемственность между отдельными видами детского призрения и т.д.

Большой вклад в развитие воспитательных домов и детских приютов внес известный общественный деятель, педагог, философ *В. Ф. Одоевский*. Именно он занимался созданием первых детских приютов в России, разработал Положение о них, подчеркивая необходимость гуманистического характера воспитания. Как правителю дел комитета Главного попечительства о детских приютах ему удалось превратить приюты в воспитательные заведения с систематически организованной учебно-воспитательной работой.

В истории отечественной культуры социальная педагогика складывалась, впитывая практику семейного, сословного, православного и одновременно народного воспитания, как воздействующие на человека в обществе. Как развивается ребенок (подросток) под этим воздействием, как формируется его личность, его изменения были предметом исследований многих отечественных педагогов в XIX в. Поэтому прежде чем рассмотреть семейное и православное воспитание, остановимся на работах некоторых из них, посвященных вопросам развития личности ребенка.

М.М.Манасеина (1842-1903)

Опираясь на психологию и физиологию ребенка, она сделала вывод, что воспитание - самая важная и сложная наука. Оно возможно только в единстве его физической, нравственной, и умственной сторон. Дробить воспитание на отдельные элементы нельзя, так как многостороннее развитие ребенка составляет единое целое.

Попытаемся из огромного числа поднятых ею проблем рассмотреть только две: о воспитании настроений и образовании ума.

Анализируя *воспитание настроений*, автор отмечает, что это направление в воспитании человека совершенно не изучено. В то же время, отмечая важность воспитания настроений, она доказывает, что индивидуальные особенности характера человека обусловлены преобладанием определенных настроений.

Настроение рассматривается автором в сравнении этого психологического процесса с физическими потребностями тела, которое, встречая препятствия к своему удовлетворению, воплощается в сознании в форме самых разных ощущений. Настроение, по ее мнению, - *это мостики, переброшенные из психической жизни человека в физическую*. Она объясняет причины изменения настроений у человека: от общения, неудовлетворения, болезней. Безусловно, люди пытаются изменить свое настроение, принимая различные возбуждающие средства, но это только притупляет эффект.

Автор ставит вопрос: *как воспитать настроение?* Наряду с физическими существуют и психологические условия различных настроений.

М.М. Манасеина приводит убедительную классификацию настроений:

1-я группа (нормальное) - *веселое, жизнерадостное настроение* - результат равномерного развития разнообразных сил и способностей души и тела человека. При работе с этой группой детей в возрасте от года до восьми лет воспитатель должен обращать внимание на даже временное отсутствие у ребенка веселого настроения, так как это указывает или на физическое расстройство *ребенка, или на то, что* психическое развитие совершается неправильным односторонним путем. В некоторых семьях в 3 года заставляют ребенка учить серьезные стихи, что приводит к его угнетенному настроению. Воспитатель должен помнить, что удрученное состояние перерождается в характер.

Ко 2-й группе относятся *настроения, которые развиваются вследствие вялого кровообращения*. М.М.Манасеина определила, что у детей апатичного настроения наблюдается застой кровообращения со значительными накоплениями в ногах во время сидячего и стоячего положения. Для этих детей характерно равнодушное, ленивое настроение, которое составляет основу флегматичных темпераментов. Для таких детей необходимы прогулки на воздухе, гимнастика, спорт.

3-я группа настроений - *застенчивость, стыдливость, робость, смущение*. Дети, подверженные таким настроениям, прячутся от каждого незнакомого, трудно осваивают любое изменение окружающих условий. В более старшем возрасте они ненаходчивы. Если в раннем детстве не побороть застенчивость, то это настроение перерастает в патологические формы в период половой зрелости. У таких детей недостаточно развиты мышцы, что приводит к слабому волевому контролю над другими мышцами, которые не задействованы в конкретный момент: гримасы во время письма или игры на пианино и т.д.

М.М.Манасеина утверждает, что конфузливое настроение обусловлено произвольным состоянием мышечной системы, когда мышцы «не слушаются» воли, трудно контролируемы. Дети этой группы часто и сильно краснеют, в большинстве случаев беспричинно. В их воспитании следует обращать внимание на закаливание, занятия гимнастикой, плаванием, спортом, проводить игры на воздухе, необходимо воспитывать волю, которая может повлиять на уверенность ребенка.

К 4-й группе настроений Манасеина относит те, которые развиваются на почве *ускоренного кровообращения и усиленной раздражительности* нервной системы. Это настроение беспокойства, раздражительности, вспыльчивости. Мышечная система этих детей быстро усваивает правильность и координацию движений, но они с трудом выдерживают длительную продолжительность того или другого движения. При письме быстрее пишут мелкие буквы, чем

крупные, заглавные, не могут спокойно сидеть на уроке, часто плачут, одарены богатой мимикой. У них быстро возникают ассоциации, они не жадны, бывают застенчивы. С годами это настроение перерождается, дети хотят все оспаривать, противоречить. Важно обратить внимание на то, чтобы при еде они пережевывали пищу, жидкость не пили залпом, чаще гуляли на воздухе; необходимо приучать их к ритмическим движениям, а также сидеть смирно.

5-я группа настроений является результатом ненормальных примесей в крови - это *настроения тоскливости, угнетенности, хандры*.

Малыш беспричинно плачет. Для маленького ребенка хандра неестественное состояние. Если она часто повторяется, то станет привычным состоянием. Люди такого настроения нежелательны в семье, в обществе. Поэтому с раннего возраста нужно следить за тем, чтобы пища у ребенка была здоровой.

6-я группа настроений может быть названа *скукой*. Манасеина определяет скуку как скудность и однообразие впечатлений. Такое определение автор называет относительным, так как одним людям в одной и той же обстановке бывает скучно, а другим нормально. Настроение скуки начинается тогда, когда внимание человека остается не занятым, а область знаний лишена новых впечатлений. Нужно убирать препятствия, которые мешают правильному ходу психической жизни.

Препятствия состоят в том, что недисциплинированное внимание не может снабжать сознание необходимым для психической деятельности материалом. Воспитатель должен следить, чтобы не развивалась склонность к быстрым переходам от одного ощущения к другому. Следует ограничивать число игрушек у ребенка, приучая ремонтировать старые, находить в них что-то новое.

7-я группа настроений - *мечтательность, рассеянность*. Малыши в таком настроении любят удаляться от всех в уголок, разговаривают сами с собой. С годами эта привычка переходит в мечтательность «про себя». Дети рассеяны, их часто наказывают. Это объясняется неправильным развитием внутреннего внимания, его неумением подчиняться внутренней воле, ребенок стремится отстранять внимание на вещах более приятных для него. Это перерастает в стремление человека жить не настоящим, а будущим.

Автор говорит, что такие дети обладают высокими способностями, но они рассеяны и внутренняя недисциплинированность сказывается на их учебе. Они трудно усваивают математику. Работая с ними, необходимо воспитывать у них внутреннее внимание, тренировать в счете, упражнениях с отвлеченными понятиями, приучать наблюдать за явлениями внешнего мира.

М.М.Манасеина делает вывод, что все группы настроений, кроме первой, развиваются вследствие различных отклонений от нормы.

Отсюда следует фиксировать у ребенка все отклонения настроений, чтобы предотвратить их развитие.

В процессе воспитания с первых лет жизни важно приучать детей сохранять жизнерадостное настроение среди всевозможных обстоятельств волнений, тревог, обращать их внимание не столько на горестные случаи их жизни, сколько на радостные, приятные события.

Остановимся еще на одном исследовании М.М.Манасеиной: об умственном воспитании ребенка. Проанализируем отрывок из ее работы «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования».

М.М.Манасеина

О воспитании ума (до 8 лет) (отрывок)

...Господствующая система воспитания детей, отнимающая у малюток почти всякую возможность интеллектуальной самостоятельности, в то же самое время силой вещей вынуждена бывает предоставлять им большую или меньшую свободу в деле развития мышечной системы, в сфере различных мышечных актов, так как путем пассивной механической гимнастики дети не могут научиться разнообразным движениям. Одним словом, при воспитании детей их лишают по возможности всякой самостоятельности в психическом отношении и в то же время по необходимости вынуждены, бывают предоставлять им свободу самостоятельности в деле упражнения и разви-

тия их мышц. Что же удивительного после этого в том, что люди цивилизованной Европы видят личную свободу не в условиях самообладания и самодисциплины, а напротив того, в возможности давать больший или меньший простор своей мышечной системе, то есть силе мышц, захватывающих делаемое и удерживающих его силой кулака. Не должно забывать, что всякое самообладание, самодисциплинирование является всегда и везде результатом самостоятельной и деятельной психической жизни; а для этого человек должен привыкать с пеленок самостоятельно пользоваться дарованными ему душевными силами и способностями, и тогда-то он действительно может обрести свободу мысли, слова и действий.

Ввиду стремления, общего всем людям, объяснять все и вся по аналогии с собой маленькие дети при ограниченности их опыта и знаний, выслушивая басни и сказки, удивляются сравнительно мало, так как им кажется вполне вероятным, что все животные, растения и даже предметы неорганического мира и чувствуют, и рассуждают подобно людям. Ввиду этого и басни, и сказки я вовсе не могу признать за средство развивать воображение малютки; хотя обойтись без них при воспитании было бы трудно именно ввиду их соответствия детскому возрасту. Но давать им первенствующую роль не следует, напротив того, даже детей от 1 до 8 лет необходимо знакомить с явлениями незнакомой им еще реальной жизни во всех ее разнообразных формах, вследствие этого детям надо и рассказывать и читать о жизни других детей, о детстве их отца, их матери, их деда, бабушки и т.д.; их следует знакомить с жизнью других стран, в другом климате, среди других народов. Точно так же детям следует в рассказах и в чтениях давать короткие очерки жизни различных животных, растений; их следует знакомить и с ролью разных предметов неорганической природы, одним словом, при воспитании детей от 1 до 8 лет следует всегда помнить, что им прежде всего и главным образом следует по возможности полнее и лучше освоиться с окружающим миром. Следовательно, им нужны не сказки, а факты и факты, наблюдения и опыты, при всем том надо по возможности больше приучать детей к самодеятельности, памятуя, что каждому ребенку предстоит быть человеком и, следовательно, ему предстоит вести жизненную борьбу во всевозможных ее видах, борьбу с природой, борьбу с другими людьми и, главное, со своими собственными дурными наклонностями, со своим собственным эгоизмом.

Для всего этого будущий человек должен, возможно, лучше научиться самостоятельно, наблюдать, самостоятельно думать и самостоятельно действовать.

Сказки допустимы только те, в которых в поэтической форме заключена какая-нибудь мысль, и в этом отношении всегда следует отдавать предпочтение народным сказкам, в которых воплощены, бывают и наиболее дорогие данному народу мечты и стремления, и те выводы, к которым народ пришел на основании жизненного опыта.

При воспитании воображения следует помнить, что оно оказывается тем пышнее, чем богаче бывает у того или иного человека запас ощущений, представлений, понятий, запас чувств, стремлений и, следовательно, чем больше мы будем давать детям возможности упражнять свои органы ощущения, набирая все новые и новые знания, тем богаче окажется и содержание их воображения. Это с одной стороны, а с другой - воображение в качестве свободного проявления собственной жизни нервно-мозговых приборов окажется у ребенка тем деятельнее, чем больше мы его приучим к самостоятельному мышлению.

Воспитатели должны помнить, что жизненной атмосферой воображения служит именно психическая свобода. И потому повторяю и настаиваю - маленьких детей надо вести так, чтобы они привыкли самостоятельно мыслить и отстаивать свои детские мнения, и окружающие люди должны с полной терпимостью и совершенно серьезно относиться к детским умозаключениям, как бы наивны и ошибочны они ни были к тому же в ошибках и промахах детской мысли зачастую как в зеркале отражаются заблуждения человеческой мысли вообще...

Семейное воспитание в истории отечественного образования, его особенности в России, социальные проблемы семьи - огромная тема.

В начале XX в. группа известных русских педагогов (П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, И.А.Сикорский, В.П.Острогорский) принимают участие в издании «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению».

По вопросам семейного воспитания проводятся Всероссийские педагогические съезды. Организатором одного из них был Каптерев.

В журнале «Народная школа» еще в 1875 г. он писал, что воспитание детей в семье должно начинаться с момента рождения. Однако часто родители устраниваются от духовного влияния на ребенка, ограничиваются физической стороной воспитания.

И самым важным в семейном воспитании должно быть знание, что «первые три-четыре года ребенка составляют самое важное время всего воспитательного процесса». Именно в эти годы закладываются основы дальнейшего развития и образования ребенка.

В начале XX в. русская городская семья переживает изменения. Браки становятся расторжимыми. Вовлечение женщин в производство порождает необходимость создания детских яслей и садов. Поэтому огромное внимание уделялось семейному, дошкольному воспитанию.

Петр Францевич Лесгафт.

Его исследования становления всесторонне развитой личности, физического развития человека, а также создание теории развития ребенка в семье - огромный вклад не только в историю отечественного образования, но и медицинской науки и отечественной культуры в целом.

В своих работах «Об играх и физическом воспитании в школе. (1883), «О наказании в семье и его влиянии на развитие типа ребенка» (1884), «Школьные типы» (первая часть его «Семейного воспитания») (1884), «Руководство по физическому воспитанию детей дошкольного возраста» (1888) Лесгафт обращается к общим вопросам воспитания, определив методы физического, нравственного, школьного и семейного воспитания.

Рассматривая проблему всестороннего развития личности ребенка, ученый относил к числу главнейших вопрос о роли наследственности. Он признавал наследование конструкции тела, строения органов, особенностей проявления энергии человека. Но в физическом и духовном развитии ребенка он придавал решающее значение среде, воздействию окружающих людей.

«Большинство воспитателей, - писал он, - в случае неудачи своих педагогических мероприятий охотно сваливают все на пресловутую «наследственность», «на прирожденную испорченность» детской природы... и верить не хотят, что «испорченность» ребенка школьного и дошкольного возраста есть результат системы воспитания, за которую расплачивается все-таки один воспитанник».

Он осуждал педагогическое невежество воспитателей и родителей, не знающих своего ребенка, указывал, что многие пороки детей создаются самими взрослыми и условиями среды. «Злым ребенок будет только тогда, - писал он, - когда его раздражают и оскорбляют несправедливостью, произволом и неправдой. Лень у него появляется тогда, когда его насильно заставляют производить непосильную, несоответствующую его занятиям и подготовке, следовательно, логически непоследовательную работу или работу сильно, угнетающую его однообразием, утомительным действием».

Свою теорию «об идеальной нормальной личности» Лесгафт изложил в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение», рассматривая физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое развитие ребенка как единое целое. Он пытается ответить на вопросы: чем определяется нормальное физическое и нравственное развитие ребенка, почему у детей так много отклонений от нормального развития человеческого организма? По мнению ученого таких причин множество.

Во-первых, ребенок должен быть окружен атмосферой любви. Если он будет лишен этого чувства с детства, то сам всю жизнь не будет способен любить, делать людям добро.

Во-вторых, воспитатель должен быть эталоном нравственности, человеком слова и дела. Лучше, если этим человеком будет мать.

В-третьих, атмосфера труда в семье должна быть радостной, так как ребенок этому учится сначала в игре, а потом уже работая со взрослыми.

В-четвертых, следует исключить из жизни ребенка лакомства, роскошь, нищету, азартные игры, табак, беспорядочную еду.

В-пятых, чередовать занятия ребенка: труд - с игрой, игру – с учением, рисование - с лепкой и т. д. Выбирать занятия должен сам ребенок, а не родители.

В-шестых, следует постоянно следить за нагрузкой ребенка, не допускать перегрузки в учении и труде.

В-седьмых, следить, чтобы ребенок не был с безнравственными детьми.

До 7 лет, считал Лесгафт, ребенок повторяет все за взрослыми и только в 7 лет вырабатывает свои «нравственные основания» и может оценивать поведение и поступки окружающих. Поэтому взрослые должны следить за каждым своим поступком. В дошкольном возрасте «складывается его тип, усваиваются им обычаи и привычки данной местности и семьи». Этот период имеет большое влияние на судьбу человека, оставляя след на всю жизнь.

Критикуя семейное воспитание, ученый обращает внимание на то, что и семья и школа не вырабатывают у ребенка самостоятельности, не приучают его рассуждать. А раннее определение ребенка в школу уничтожает его индивидуальность, «его самостоятельное проявление, содействует развитию в нем стадности за счет развития личных его способностей».

В воспитании следует помнить, «что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека».

Лесгафт выделяет «основания», точнее, основы воспитания ребенка в семейный период. Это соблюдение чистоты, отсутствие произвола взрослых, последовательность взрослых в словах и делах, признание ребенка как полноправного человека.

Чистота, указывал он, необходимое условие предупреждения болезней и детской смертности. «Большая смертность детей семейного периода всегда больше бывает там, где распушенность нравов и неопрятность всего сильнее развита».

Отсутствие произвола не даст ребенку впитать эти качества в себя, не позволит поступать так по отношению к другим.

Последовательность в отношении слова и дела важна в воспитании ребенка в том плане, что «на ребенка главным образом влияет дело, а не слово», ребенок формируется «под влиянием поступков, которые видит».

Признание ребенка как личности Лесгафт выдвигает как протест против обращения с ребенком, как с куклой, «существующей для потехи взрослых». И в то же время он предостерегает, что нельзя потворствовать капризам ребенка, «превращать их в кумиров».

Считая наилучшей средой для воспитания ребенка семью, он главную роль отводит матери, подчеркивая, что «умная, толковая, правдивая и любящая мать... никогда не допуская произвола, лжи или оскорбления ребенка, будет в состоянии содействовать его умственному развитию и установлению его нравственного характера... Вовремя сказанным словом и разъяснением сумеет поддержать деятельность ребенка, а также будет содействовать усвоению им понятий о правде, будет непременно содействовать развитию сознательной деятельности».

Такая мать, писал Лесгафт, «никогда не отдаст своего ребенка в детский сад, ее семья никогда и ни в коем случае не может быть заменена школой, начинающейся с трехлетнего возраста ребенка». В то же время он признавал существование детских садов как необходимость и предлагал изменить содержание их работы. В группе детского сада должно быть не более 4-5 детей, их организация должна быть близкой к семье, создавать их следует на природе.

В семейном воспитании Лесгафт огромное значение придавал игре, игрушкам, считая, что это богатое средство для умственного, физического, нравственного воспитания. Он разделял игры для семейного и школьного возраста. Ребенок семейного возраста своей игрой повторяет все, что видит в окружающей жизни, при этом развивается его наблюдательность, он приобретает навыки в труде.

Работа П.Ф. Лесгафта «Семейное воспитание ребенка и его значение» представляет научный интерес в том плане, что в ней дается возможность всем, кто занимается с детьми, понять «психическое отправление» ребенка, его «индивидуальные свойства», не зная которых воспитатель «может ежеминутно встать в тупик перед проявлением той или иной черты нрава воспитанника».

В первой части книги под названием «Школьные типы» он характеризует детей по типами поведения: лицемерные, честолюбивые, добродушные, мягко-забитые, злостно-забитые, угнетенные и нормальные. Нормальный тип - это идеал воспитания, достигаемый при «полной гармонии между умственным и физическим развитием».

Лесгафт дает характеристики детям, которые только пришли в школу и прежде их воспитание проходило в семье; обращает внимание родителей на недостатки семейного воспитания, приводящие к формированию у детей отрицательных привычек и черт характера.

С.П.ШЕВЫРЕВ Об отношении семейного воспитания к государственному

Государство, принимая человека из семьи и вводя в свои общественные заведения, окружает его развитую свободу сферой долга и необходимости и связывает его множеством обязанностей и отношений, среди которых должна развиваться жизнь его. Свобода, под действием внешней необходимости, образуется в виде воли: нравственный характер из идеальной сферы семейной переходит в живую сферу общественных отношений. Вот первая, необходимая и незаменимая польза государственного воспитания, достигнуть которой у себя семья не может никакими средствами.

Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. - М., 1987. - С. 341.

Православие и социальное воспитание в истории России.

Православие и образование в России. Церковь как социальный институт, воспитывающий человека. Обучение грамоте прихожан. Роль церкви в воспитании детей.

XX век. Религиозное воспитание как часть социального воспитания. Просветительское движение после реформ 1861 г. Церковно-приходские школы. С.А. Рачинский и его тип церковно-приходской школы, система отношений в школе, организация детского труда и самообслуживания. Программы школ С.А. Рачинского. Христианское воспитание детей в системе социального воспитания. Православный храм как центр эстетического воспитания. Роль церковного пения в воспитании. Воспитание в христианской семье. Крестные мать и отец. Издание «Христианское воспитание детей». Митрополит Киевский и Галицкий Владимир как выдающийся проповедник своего времени. Митрополит Московский Макарий (Невский). «О христианской жизни и воспитании».

В истории России православие играло огромную роль. Русь крепла в тяжелых испытаниях, и только вера и нравственная сила народа помогли ей выжить. Вся русская жизнь проходила под знаком благоговейной церковности и внутренней религиозности.

Церковь была основным социальным институтом, который воспитывал человека. Русская община, христианская община верующих, объединенная вокруг церкви одного прихода. Община выступала воплощением Духа Христова на земле русского народа, так как в ее основе лежали заповеди любви к Богу и ближнему. Каждая деревня, село и улица тянулись к своему приходу, который освящал любое семейное или общественное дело.

Приходский священник был центральной фигурой русской жизни; Он был посредником между крестьянином и царем, объяснял крестьянину государеву политику, стоял на страже народной нравственности, неся евангельские заповеди в жизнь каждого прихожанина. В борьбе с пьянством, развратом и смутой правительство опиралось на священника.

Священнику и дьякону поручалось обучение грамоте прихожан. Обучали в трапезной при церкви сначала по букварю, потом по Часослову и наконец по Псалтыри. Священник, дьякон, пономарь обучали грамоте каждого пятого крестьянина, не говоря о городских, служилых и торговых людях. Обучение грамоте простого народа до XX в., а дворян до царствования Екатерины II осуществлялось первоначально через чтение Часослова и Псалтыри. В школе

при церкви или монастыре ребенок начинал свое познание истины, любви и чистоты, учился бороться с дурными помыслами, праздностью, сластолюбием и корыстолюбием.

Православие развивалось в постижении книг Божественного писания. Знание таких книг - своеобразная святость. Не случайно в крестьянском доме книга хранилась за ризницей, как икона, в переднем углу.

Церковь занимала видное место в социальной работе, охватывая основные потребности человека - религиозные, социальные, культурные и образовательные. Церковь занималась воспитанием детей.

Она учила нормам поведения человека от рождения до смерти. требовала уважения к власти, приучала с детства отвечать за свои поступки. Следует подчеркнуть особую воспитательную роль исповеди. Исповедуясь с семи лет, ребенок самостоятельно анализирует свое поведение, поступки, отношения с окружающими его людьми, сам дает нравственную оценку добру и злу.

Благодать, духовное начало человека - суть русского православия. Благочестивый человек не тот, кто все время проводит в постах и молитвах, а тот, кто добродетелен в жизни.

Патриотизм, готовность отдать жизнь за родную землю характеризует православных святых; Они осуждали грехи человеческие: ложь, клевету, зависть, гнев, гордость, насилие, воровство.

Аскетического следования заповедям Христа недостаточно для спасения. Нужно творить добрые дела, на благо ближним. Воспитание осуществлялось на евангельских заповедях терпения, смирения, отречения. В «Изборнике 1076 г.» читаем: «Что требует небесный царь от земных людей?» Ответ: «Милостыни и добра». В сборнике «Пчела» проводится идея, что главное для человека - стремление к свершению благих дел. Известный нам «Домострой» - не просто сборник советов - это картина идеального церковного и хозяйственного семейного быта. Обрядовая упорядоченность деятельности человека, его послушание достигают почти монастырской строгости. Любовь к Богу, Царю и Отечеству, родному дому и семье приобретает черты настоящего религиозного служения.

Смысл жизни христианина - спасение души. Это идеал. И Русь потому святая, что ее народ стремится к святости, чистоте, духовному совершенству.

О воспитательной роли православия И.Ильин писал: «В нравственной области это дало русскому народу живое и глубокое чувство совести, мечты о праведности и святости, верное осознание греха, дар обновляющего покаяния, идею аскетического очищения, острое чувство «правды» и «кривды», «добра и зла».

Л.Н.Толстой писал о великой роли религии как творящей силы из-за присутствия в ней чувства греха, вины, т.е. глубокой нравственной зависимости дел людей, их последствий для всего общества. Черное зло одного вносит сумятицу в сознание многих. Отсюда же столь характерный для русского народа дух милосердия и всенародного, бессловного и сверхнационального братства, сочувствие к бедному и слабому, больному и даже преступнику. Отсюда наши нищелюбивые монастыри и государи, отсюда наши богадельни, больницы, клиники, которые создавались на частные пожертвования.

Православие воспитывало в русском народе тот дух жертвенности, служения, терпения и верности, без которых Россия никогда не поборол бы всех своих врагов. Русские люди клялись в верности Родине «целованием креста» и черпали нравственную силу в молитве. Дар молитвы есть лучший дар православия.

Почему на протяжении тысячелетия заповеди христианства не отторгались. Вероятно, играло роль то общечеловеческое, что лежит в основе нравственных заповедей православия. Так, и верующие, и неверующие считают жизнь высшей ценностью, только одни говорят, что это дар Божий, а атеисты ссылаются на уникальность каждого индивида, на Природу, на Разум. Религиозное учение постоянно обращается к нравственности человека, и верующие, и неверующие следуют заповедям: «не воруй», «не лги», «не убий» и т.д.

С.А.Рачинский (1833-1902)

Прекрасный опыт работы церковно-приходской школы был накоплен в конце прошлого века в с. Татеево Смоленской губернии, которой несколько лет руководил Сергей Александрович Рачинский.

Профессор Московского университета, автор ряда исследований в области естествознания, зачинатель русского дарвинизма, член-корреспондент Российской академии наук по отделению русской словесности, ботаник и математик, талантливый журналист и писатель, педагог-просветитель С.Л.Рачинский создает новый тип церковно-приходской школы, не похожий ни на один из существовавших тогда типов школ.

Весь педагогический процесс здесь был направлен на объединение обучения и воспитания. Занятия шли целый день, школа работала круглый год, при школе было создано общежитие для детей из дальних деревень. Основным принципом разработанной программы школы было сочетание воспитания в духе христианской веры и обучения всему тому, что необходимо будущему крестьянину для ведения культурного крестьянского хозяйства.

В школе Рачинского была сделана попытка объединить религиозное, нравственное, трудовое и профессиональное воспитание и обучение, согласованное с потребностями крестьянской семьи и сельской общины. Это была школа «благочестия и добрых нравов», школа духовности. В ее программу вошли методы народной педагогики, направленные на воспитание христианина, добросовестного труженика, хорошего семьянина, порядочного человека.

Религиозное воспитание и обучение включало проведение так называемых «образовательных путешествий», когда дети летом шли на богомолье, к святым местам или в ближайший монастырь. Кроме посещения святых мест дети во время таких походов узнавали свой край, его историю, собирали песни и сказки, записывали обряды и игры Смоленского и Тверского краев. Собранный материал включался в спектакли, праздники, в самый любимый детьми праздник славянской письменности.

Вторым предметом были русский язык и чтение. Обучение грамоте шло одновременно с изучением церковнославянского, т.е. чтению и письму на церковно-славянском языке. Совпадение славянского устава с печатным начертанием букв делало из письма подспорье чтению. «Само чтение на старославянском несравненно легче, чем на русском, ибо произношение вполне соответствует правописанию», - писал С.А.Рачинский.

Третьим обязательным предметом была арифметика, в изучении которой много внимания уделялось устному счету.

В школах, открытых Рачинским, работали учителя, подготовленные в его же школе. Для них был продлен год обучения. По его убеждению, для сельской школы учителя должны быть из крестьян, для них он и составил программу. В Татеевской школе успешно учили заикание, детей с врожденными недостатками обучали ремеслам, чтобы они могли в будущем включиться в жизнь общества.

Христианское воспитание

Христианское воспитание детей следует рассматривать в системе социального воспитания с позиции влияния веры, православия на личность. Вся церковная литература XIX и XX вв. говорит о том, что православие облагораживало все лучшие инстинкты человека, возвышало его духовные качества. Мысли русского человека шли с точки зрения светлой веры и «по писанному».

Прежде всего, православие определяло мировоззрение, мышление и талант русского человека. С принятием христианства зодчество и живопись, музыка и пение, привнесенные на Русь греками, развивались и совершенствовались принимали русские формы. Православный храм был центром эстетического воспитания человека.

Православная вера, являясь основой русского патриотизма, воспитывала в народе преданность «Церкви, Царю и Отечеству». Перед боем русское воинство молилось, нередко впереди него несли не только знамена, но и наиболее чтимые на Руси святые иконы.

Из всех форм религиозного воспитания обратим внимание на роль церковного пения, на широкое участие в нем детей и взрослых. При каждом храме, монастыре, Духовной академии училище, церковно-приходской школе были хоры. В середине XIX в. Россия в культуре

освобождалась от немецкого влияния, восстанавливались старорусские распевы и многоголосие.

С православным воспитанием связаны нравственные черты русского человека: «русское благодушие», простота, сердечность. Русский уживается с человеком любой национальности, если его не обижают. Призреть странника, накормить голодного, «сотворить милостыню» - священный долг христианина.

Говоря о воспитании в христианской семье, следует наглядно представить, как проходила повседневная жизнь. Встав, утром зажигали лампаду, молились и исправляли у Бога благословения на трудовой день. В храме слушали проповедь, исповедовались, в праздники причащались. В храме крестили, венчали, отпевали, поминали, в храм приходили исполнять обет.

В семейном воспитании христианина полезно обратить внимание на роль крестных отца и матери. Они были ответственны за воспитание крестной дочери или сына так же, как родные отец и мать. В народе считали: если ребенок выйдет нехорошим, то Бог взыщет и с них.

Важно не только знать, что такое добро, нужно иметь силу его достичь. Для этого необходимо воспитание у ребенка твердой воли, выдержки, духовной бодрости. Поэтому с детства ребенка следует упражнять в мышлении и напряжении воли. Эти упражнения часто довольно просты. Родители сомневаются, нужно ли ребенку рано вставать и стоять часами в церкви, выслушивать повторяющиеся богослужения, есть грубую пищу или надолго оставаться без пищи. Все эти поступки - школа воспитания воли.

Автор неоднократно подчеркивает, что начинать воспитывать ребенка следует с колыбели. Обращая внимание на духовное воспитание, не следует забывать о воспитании его природы. Не развивать чревоугодие, укреплять его мускулы, приучать к труду, умению безболезненно переносить различные температуры воды и воздуха, сырость и жару, голод и боль. Приобретая эти навыки, ребенок будет счастлив.

В развитии ребенка родители должны обращать внимание на главные силы его души: *ум, волю и сердце*.

Образование Ума у ребенка начинается со словом. Поэтому, когда родители говорят с детьми, они должны называть вещи своими именами, больше читать им рассказов, спрашивать, что думает ребенок о различных вещах.

Ребенок, предоставленный самому себе, становится своевольным. Предупредить это могут родители только *воспитанием воли*. Самое простое - запрещать детям делать что-то без их разрешения, в результате будет полное послушание. Но важно приучить ребенка самостоятельно делать добрые дела: помогать другим, раздавать милостыню и т.д.

В результате такого воспитания ума и воли и его сердце будет иметь здоровые чувства. Действительным средством *воспитания истинного вкуса в детском сердце* является церковность: сочувствие всему церковному, сладость пребывания среди него. Церковь, иконы, духовное пение отвергнут ребенка от всего дурного.

Воспитывая ум, волю и сердце, следует воздействовать на высшие силы духа ребенка. Это приучение к *страху Божьему, Молитве и воспитание совести*.

На нравственное воспитание детей в семье и общественных детских учреждениях обращали внимание и православные педагоги. *Иоанн Кронштадтский* говорил о том, что одного образования для человека недостаточно, поскольку можно знать много, но в то же время быть «негодным человеком и вредным членом общества». Причину упадка нравственности он видел в отсутствии должного семейного и социального воспитания.

О некоторых аспектах воспитания в общественных учебных заведениях размышлял *владыка Макарий (Невский)*, опубликовавший беседы «О христианской жизни и воспитании (для городских жителей)». В них затронуты проблемы социализации ребенка и влияния на этот процесс преподавателей и школьного коллектива, отмечается необходимость нравственного совершенствования воспитанников.

Значительный интерес для характеристики развития социального воспитания представляют взгляды крупнейшего представителя русской педагогики XIX в., основателя научной педагогики в

России *К. Д. Ушинского*. Он считал важным определить предмет и цель воспитания, разработать модель образования, обосновать воспитательную идею. Творчество *К. Д. Ушинского* охватило такие важнейшие аспекты педагогической теории, как закономерности и принципы воспитания. Цель воспитания он выводил из общественного бытия и видел в духовном развитии человека. *К. Д. Ушинский* считал также, что достичь этой цели можно лишь при опоре на культурно-исторические традиции народа, которые рождены православием.

К. Д. Ушинский утверждал, что духовное воспитание человека совершается не только школой, но и такими великими воспитателями, как природа, семья, общество, религия, язык, другими словами, — природой и историей в широком смысле этих понятий.

Раскрывая один из основных принципов воспитания — принцип народности, *К. Д. Ушинский* считал, что народность укрепляет общественное воспитание, содействуя развитию народного самосознания, оказывая влияние на развитие общества и всю его историю. В ряду факторов общественного воспитания *К. Д. Ушинский* называет общественную среду, подчеркивая необходимость ее изучения. В раскрытии принципа народности важное значение он отводил труду как ведущему фактору развития личности. Задача нравственного воспитания — формирование уважения и любви к труду. В подготовке к трудовой деятельности *К. Д. Ушинский* видел средство вхождения в народную жизнь.

В целом многие выдающиеся педагоги конца XIX в. возлагали надежды на общественное воспитание «нового» человека и гражданина. Отмена крепостного права, развитие капиталистических отношений, изменения в системе социальных отношений создавали определенные условия для активизации социального воспитания: усложнения его содержания, появления новых форм, включения в этот процесс различных возрастных групп населения. Именно в этот период складываются принципы социального воспитания, определяются его условия и средства. В их разработке приняли участие такие видные педагоги, как *Н. И. Пирогов*, *В. Я. Стоюнин*, *К. Д. Ушинский* и др.

К концу XIX в. представители социально-педагогической мысли (*Н. Ф. Бунаков*, *Н. И. Пирогов*, *В. Я. Стоюнин*, *К. Д. Ушинский* и др.) выявили основные факторы социального развития, среди которых — наука, природа, народ, общество, государство, семья, государственные и общественные организации. Были предприняты также попытки определить сущность и компоненты социально-педагогического процесса, средства и механизмы социального развития человека (*Н. Ф. Бунаков*, *Н. И. Пирогов*, *Л. Н. Толстой*, *К. Д. Ушинский*, *А. П. Щапов*), сформулированы принципы социального воспитания (связь с жизнью, природосообразность и культуросообразность, самодеятельность, народность и др.).

В качестве основных средств социального воспитания названы труд и общественное мнение (*К. Д. Ушинский*, *Н. В. Шелгунов*), а к его важнейшим условиям отнесены прежде всего организация быта, образование, индивидуальный подход, саморазвитие и др. (*Н. Ф. Бунаков*, *Н. И. Пирогов*, *В. Я. Стоюнин*, *К. Д. Ушинский*, *А. П. Щапов*).

Таким образом, в этот период произошло заметное оживление в изучении проблем социального воспитания, определении его сущности и назначения.

В России начало XX в. характеризовалось бурным ростом буржуазных отношений. Развитие образования шло ускоренными темпами. В 1911 г. был принят законопроект «О введении всеобщего обучения». Как и на Западе, пропагандировалась «школа учебы». Однако все сильнее начинают ощущаться тенденции к обоснованию учебно-воспитательного процесса, построенного на уважении к личности ребенка, стремлении приблизить образование к жизни.

В первое десятилетие XX в. главную роль играла деятельность педагогов, сформировавшихся в 80 — 90-е гг. предыдущего столетия, — *Л. Н. Толстого*, *П. Ф. Каптерева*, *В. П. Вахтерова* и др. Они выражали гуманистические и демократические идеи воспитания и образования.

На необходимости и важности социального общественного воспитания настаивал *П. Ф. Каптерев*. В фундаментальном труде «История русской педагогики» он рассматривал развитие воспитания и обучения прежде всего с социальных позиций, выделяя "интересы различных социальных групп и всего общества в целом. Третьим этапом становления отечественной

педагогике, вслед за церковным и государственным, по мнению Каптерева, должен был стать общественный (со второй половины XX в.). П. Ф. Каптерев считал, что именно общественная педагогика, наиболее полно отражающая интересы всего народа, является наиболее передовой и перспективной. В работе «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» он утверждал, что единственной задачей общественного воспитания может быть только подготовка энергичного борца «за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры».

Многие идеи социального воспитания получили отражение и в трудах известного педагога того времени *В. П. Вахтерова*. Он считал, что задача воспитания — приспособить ребенка к среде и среду к потребностям ребенка.

Решая проблему соотношения общего и специального образования, В. П. Вахтерев рассматривал общее образование как составной элемент социализации ребенка. По его мнению, важна подготовка людей, не только хорошо овладевших специальностью, но и умеющих мыслить и воспринимать мир по-новому, во всем его многообразии. Особое внимание он уделял развитию всеобщего начального обучения как главного фактора социализации детей.

Большое внимание проблемам социального воспитания, в частности, уделял *В. М. Бехтерев*. Он рассматривал процесс формирования личности как взаимодействие унаследованных качеств и реакций на внешние воздействия, включая и воспитательные. Человек, получивший воспитание, по мнению В. М. Бехтерева, имеет как бы две природы: одна наследуется им от предков; другая приобретается путем упражнения.

В воспитании, считал он, важную роль призвана играть школа, где осуществляется социальное воспитание, прививаются нравственные идеалы. В. М. Бехтерев, анализируя взаимосвязь среды, наследственности, воспитания, решающее значение в формировании личности отводил общественной среде и воспитанию с учетом наследственности.

***К. Д. УШИНСКИЙ* О народности в общественном воспитании**

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собой разумеется, что и отдельные члены его могут почерпнуть силы для своей общественной деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует к развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов... словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание.

В семействе природа prepares в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но, выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более что нет надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским...

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще третья, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть наука. Развитие сознания, без сомне-

ния, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно дать не только знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

Народная идея воспитания создается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимается им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частые поверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами, педагогические журналы, а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим" те положения, которые мы хотели доказать.

1. Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания.

2. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3. Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен испытать собственные свои силы.

4. Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она общая для всех народов, но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5. Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собою историю, но следует за ней. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

6. Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников, но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, а если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7. Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части; где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений. Насколько мы доказали каждое из этих положений, предоставляем судить другим; мы желали только предложить вопросы и будем считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовут мнения других.

Развитие «теории свободного воспитания» в России.

Реализация идей Ж.Ж. Руссо, Д.Дьюи, К.Н. Вентцеля, Л.Н. Толстого в педагогической деятельности. Воспитание как стихийное воздействие на ребенка всей окружающей среды. Задача воспитания - содействовать воспитанию типа высшей творческой личности, глубоко проникнутой идеальным началом общественности. Единственным средством осуществления этой задачи является освобождение ребенка. Д.Дьюи. «Ребенок становится солнцем, вокруг которо-

го вращается воспитание, он – центр, которому оно подчиняется». Решающая роль школы в прогрессивном обновлении социальных отношений. К.Н.Вентцель. Эксперимент по воплощению в жизнь идеи свободного воспитания. «Дом свободного ребенка», «Общество друзей естественного воспитания», «Родительский клуб» как новые учебно-воспитательные учреждения, где осуществлялось социальное воспитание и образование. Цель – создание ребенку условий для развития его творческих способностей. Вентцель К.Н. Права ребенка в России. Комиссия по организации семейных школ. Семейное воспитание. Л.Н. Толстой. «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое». «Образование свободное взаимоотношение равных лиц». Яснополянская школа как попытка осуществить идею свободного, вытекающего из жизни и служащего жизни образования. Гуманное отношение к ребенку как основной принцип свободного воспитания по Л.Н. Толстому.

Известно, что на рубеже XIX—XX вв. получило развитие свободное воспитание. Сторонниками этих идей в России были *К. Н. Вентцель*, *И. Н. Горбунов-Посадов* и др. Они выступали за создание такой воспитывающей среды, которая не только эффективно обеспечивала бы физическое, умственное и нравственное развитие детей, но и готовила их к широко трактуемой практической деятельности. Одной из таких новых школ в России была школа, созданная *Е. С. Левицкой* в 1890 г. в Царском Селе.

Как и на Западе, в России получили развитие педагогические идеи «свободного воспитания», наглядным примером которого служили «Дом свободного ребенка», созданный К. Н. Вентцелем в 1906 г., «Школа шалунов» А. Радченко, учебно-воспитательные комплексы «Сетлемент» и «Детский труд и отдых» А. У. Зеленко и С.Т.Шацкого.

Особое место среди сторонников «свободного воспитания» принадлежало К. Н.Вентцелю, который отстаивал право самоопределения ребенка во всех областях жизни, в том числе и религиозной.

Константин Николаевич Вентцель (1857 – 1947 гг.) отвергал старую школу, настаивал на организации таких учебно-воспитательных учреждений, где детям предоставляется полная свобода самостоятельного развития не стесненная заранее готовыми планами. Особое место отводилось ручному труду, воспитанию активного альтруизма. Педагогический идеал предоставляется не только созданием рабочих мест, но и созданием мест полной, цельной и всесторонней жизни, места, где ребенок живет широкой всеохватывающей жизнью, а это ведет к всестороннему гармоническому развитию. Отвергая авторитарное воспитание, противопоставлял ему иную систему: ребенок и воспитатель состоят в одном сообществе на равных началах.

Он считал, что задачей социального воспитания является воспитание в ребенке прежде всего социального самосознания, а основой такого воспитания является «единство человеческой личности с окружающим ее человеческим обществом». С 1907 г. начал выходить ежемесячный педагогический журнал «Свободное воспитание», в котором сотрудничали К. Н. Вентцель, А. У. Зеленко, Н. В. Чехов, Л. К. Шлегер, С. Т. Шацкий и др. В целом же к 1916 г. в России издавалось более 300 педагогических журналов. Органами прогрессивной педагогической мысли были журналы «Русская школа», «Вестник воспитания» и др. В большинстве журналов обсуждались и проблемы социального воспитания. В процессе становления и развития личности представителями концепции свободного воспитания высоко оценивалось значение социальной среды, в том числе различных социальных институтов. Организуя воспитательный процесс в создаваемых детских учреждениях, они подчеркивали неоднозначность воздействия на ребенка социальной среды.

Рассматривая ребенка как биосоциальное существо, сторонники свободного воспитания призывали учитывать требования среды, а не ориентировать воспитательный процесс только на приспособление к конкретным узким социальным рамкам жизни. Они считали также, что для сглаживания, ослабления негативного влияния среды на развитие личности ребенка возможно создание особой воспитательной среды, ее активной педагогизации.

ТОЛСТОЙ О ВОСПИТАНИИ (1862)

Воспитания как предмета науки нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму. Воспитание есть, я не скажу, выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности – науки.

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т.е. больше испорченным.

Если существует веками такое ненормальное явление в образовании – воспитание, то причины этого явления должны корениться в человеческой природе. Причины эти я вижу: 1) в семье, 2) в религии, 3) в государстве, и 4) в обществе (в тесном смысле – у нас, в кругу чиновников и дворянства).

Первая причина состоит в том, что отец и мать, какие бы они ни были, желают сделать своих детей такими же, как они сами, или по крайней мере такими, какими бы они желали быть сами. Стремление это так естественно, что нельзя возмущаться против него. До тех пор пока право свободного развития каждой личности не вошло в сознание каждого родителя, нельзя требовать ничего другого. Кроме того, родители более всего другого будут зависеть от того, чем сделается их сын; так что стремление их воспитать его по-своему может назваться ежели не справедливым, то естественным.

Вторая причина, порождающее явление воспитания, есть религия. Как скоро человек – магометанин, жид или христианин, твердо верит, что человек, не признающий его учение, не может быть спасен и губит свою душу на веки, он не может не желать, хотя насильно, обратить и воспитать каждого ребенка в своем учении.

Повторяю еще раз: религия есть единственное, законное и разумное основание воспитания.

Третья и самая существенная причина воспитания заключается в потребности правительств воспитать таких людей, какие им нужны для известных целей. На основании этой потребности основываются кадетские корпуса, училища правоведения, инженерные и другие школы. Если бы не было слуг правительства, не было бы государства. Стало быть, и эта причина имеет неоспоримые оправдания.

Четвертая причина, наконец, лежит в потребности общества, того общества в темном смысле, которое у нас представляется дворянством, чиновничеством и отчасти купечеством. Этому обществу нужны помощники, потворщики и участники.

Говорят, наука носит в себе воспитательный элемент; это справедливо и несправедливо, и в этом положении лежит основная ошибка существующего парадоксального взгляда на воспитание. Наука есть наука и ничего не носит в себе. Воспитательный же элемент лежит в преподавании наук, в любви учителя к своей науке и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, и науку, и ты воспитатель их; но ежели ты сам не любишь ее, то, сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния. И тут опять мерило, одно спасение – опять та же свобода учеников слушать или не слушать учителя, воспринимать или не воспринимать его воспитательное влияние, т.е. им одним решить, знает ли он и любит ли свою науку.

И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и, пока оно не будет сделано, единственное дело не только образования, но и всей науки нашего времени, не той, которая вычисляет тяжесть той звезды, вокруг которой вращается Солнце, или исследует происхождение организмов за миллионы лет до нашего времени, или описывает жизни королей, полководцев, или излагает софизмы теологии или юриспруденции, а той одной, которая есть точно наука, потому что действительно нужна людям. Нужна же людям потому, что наилуч-

шим образом отвечая на те, одни и те же вопросы, которые везде и всегда ставит себе всякий разумный человек, вступающий в жизнь, она содействует благу как отдельного человека, так и всего человечества.

Лечебная педагогика В.П. Кащенко.

Краткие биографические сведения. Замысел создания лечебно-воспитательного учреждения. Школа-санаторий в Москве. Основа концепции воспитательной системы – лечебная педагогика, развивавшаяся в рамках педологии. Значение труда в жизни воспитанников. Средства социальной коррекции. Анализ работы «Недостатки характера у детей и подростков». В.П. Кащенко об одаренных детях.

В.П.Кащенко Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников?
(в сокращении)

...Итак, речь идет о даровитых детях наших учебных заведений. Следует ли оставлять их в этих учебных заведениях или их надо выделять? Вот вопрос, интересующий нас.

Для решения этого вопроса обратим внимание на отношение школы к своим питомцам. Самым существенным недостатком здесь можно отметить то, что наша школа не считается, да и не может считаться, с индивидуальной психологией каждого ребенка. Требования ее рассчитаны на силы и способности предполагаемого среднего ученика, ученика со средними способностями, естественно потому, что они не годятся по ту или другую сторону средней нормы. Потому, если еще можно сказать, что школа удовлетворяет своих средних учеников, то утверждать это совершенно невозможно, когда дело касается даровитых и слабых учеников.

Почему это так? Современная школа имеет дело с крайне разнородной массой учеников: вы найдете все степени по качеству и количеству интеллектуального развития, перед вами пройдет учащийся с общим высоким дарованием или дарованием в той или иной области, здесь же посредственность, здесь же различные формы умственной дефективности.

Школа берет на себя огромную ответственность: она должна развить все способности до их возможного высшего уровня. При этом она считает возможным принять за идеал отношений к своим питомцам *схематичные* отношения к *теоретическому среднему* ученику; я говорю за идеал, ибо ведь на этом схематическом отношении и построена вся учебная программа, весь учебный план.

Такое положение будет до тех пор, пока школа не захочет облегчить сама себя, производя *дифференциацию* в среде своих питомцев. Такая дифференциация отчасти уже существовала в Западной Европе, Америке, Японии, где в нормальную (элементарную) школу не принимают детей, у которых можно подозревать ту или иную форму умственной дефективности; этих последних помещают либо в так называемую вспомогательную школу, либо в закрытое учебно-воспитательное заведение, физически дефективные дети также выделяются в специальные школы или заведения.

Наконец, существует еще более детализированная дифференциация в форме мангеймской системы; в последней кроме нормальной и вспомогательной школ существует как переход также и так называемая повторительная, куда попадают дети, представляющие средний тип между учащимися нормальной и вспомогательной школ.

Результатом этого является то, что с одной стороны, нормальная школа значительно облегчает свою задачу; с другой стороны - значительно улучшает положение своих неуспевающих учеников, так как и вспомогательная, и повторительная школы больше считаются именно с их психологическими и физиологическими особенностями.

Кого же из детей можно признать за даровитого ребенка? Делаю попытку ответить на этот вопрос, сознавая всю его трудность, лишь для того, чтобы в общих, несколько грубых чертах отметить своеобразность психологической организации даровитого и показать, как трудно ему, а часто и невозможно, мириться с укладом и требованиями нашей современной школы.

Под дарованием надо разумеать некоторые свойства интеллекта и также другие стороны нашего душевного склада, в силу которых данный индивид производит эффект в той или иной

области с минимальной затратой труда и энергии. Или, другими словами, даровитый субъект такой, который при той же затрате энергии в данной области делает больше, чем средний по способностям; в этом заключается совершенство (превосходство) даровитого. Какие моменты психики играют наибольшую роль при таком совершенствовании, до сих пор мы не можем сказать с определенностью.

Надо, однако, предположить, что даровитость главным образом относится к области интеллекта и представляет собой как бы особую напряженность и живость интеллектуальных процессов. Обладая, по-видимому, большой способностью сосредоточивать внимание в определенной области, обладая более совершенной апперцепцией (непрерывная связь старого материала с новым, установление связей новых знаний со старыми), даровитые дети лучше воспринимают впечатления и претворяют их в представления и понятия.

...Кроме непосредственного восприятия громадную роль у некоторых играет *эмоциональная сфера и воображение*, которое открывает им целый мир новых образов; работа воображения бывает при этом до такой степени напряженной, что эти образы принимают характер как бы галлюцинаций даже без того, чтобы данный субъект затрачивает большие усилия для этого; недаром великие музыканты, поэты нередко жалуются, что их преследуют музыкальные мелодии, поэтические образы и картины.

Так, известный художник Рерих говорит, что часто помимо его воли перед ним возникала во всей полноте задуманная им картина. Наконец, для творчества даровитого человека характерна также наличность большого, интенсивно выраженного к творчеству интереса, который может перейти в беззаветную любовь. Гончаров вынашивал своих Обломова и Райского по несколько лет, не переставая любить их.

Обратимся теперь к даровитым детям в школе. Вероятно, каждый помнит, что в среде его школьных товарищей был хотя бы один такой даровитый. Большею частью такие даровитые дети, юноши, однако, учатся из рук вон плохо и нередко считаются худшими учениками в классе. Здесь кстати будет процитировать Н.И.Пирогова, который так хорошо знал школьное дело и который в своей статье «Школа и жизнь» пишет: *«Сколько учеников сльвут в школе тупоголовыми, а в жизни оказываются умнее своих учителей»*. Нелишне будет вспомнить исторические примеры, ...что Наполеон считался одним из последних учеников Бриенской военной школы. Гениальный Ньютон и в средней школе, и в высшей считался за малоспособного. Известный натуралист Александр Гумбольдт также отставал в школе от своих сверстников.

Одним из видных свойств даровитых является оригинальность мышления, которая не мирится ни с каким притязанием школы подчинить ее правилам и требованиям, выработанным по иному масштабу. Зачастую мышление это выражено с определенно направленным интересом. В то время как школа требует от него одинакового участия во всех занятиях, начиная от латинской грамматики и кончая естественной историей, его мысль витает в какой-нибудь определенной области, и школа только мешает этой работе мысли: только подавляет ее.

...При наличности разностороннего дарования данные субъекты легко справляются с задаваемой им школьной работой. К их способностям предъявляются слишком минимальные требования; способности их не упражняются, ум не приучается пользоваться ими. Требования школы должны быть больше согласованы с силами ученика; не посягая на его самостоятельность и оригинальность, должны побудить эти силы производить весь тот полезный эффект, на который они способны, чем приучить данный организм в нужный вызванный жизнью момент живо ответить на данное раздражение, - это и есть приучение индивида к управлению своими силами вообще и своими дарованиями в специальной области в частности.

И вот такой недовольный школьным преподаванием ученик начинает самостоятельно заниматься, так как школа ему только мешает. Предоставленный самому себе, он не всегда получит необходимую общую подготовку, не выработает в себе работоспособность, но, увлекшись какой-нибудь отраслью знания или искусства, сделается дилетантом, недоучкой.

Общее образование необходимо, и только на фоне этого общего образования могут получать дальнейшее полное развитие дарования в тех или иных областях. Мы только настаиваем на необходимости привести в гармонию эти дарования с общим развитием. На этом основании шко-

ла должна приноровиться к своим одаренным воспитанникам иными словами, для них должна быть создана *специальная школа*, которая принимала бы во внимание своеобразие их организации. Такая школа должна иметь особую программу, настолько гибкую и подвижную, чтобы модифицироваться в каждом отдельном случае. Повторяем, современная общая школа - для учеников со средними способностями, но не для одаренных.

...Сколько талантов погибает в пучине случайностей русской жизни. Положим, Ломоносов, Горький, Шаляпин выбились из этой пучины но ведь им помог случай, который не всегда приходит и приходит вовремя...

То положение, что гений всегда пробьется, в корне неверно. Между тем на этом пути даровитому приходится затрачивать, может быть, лучшие элементы своего дарованиями, и он подчас губит их безвозвратно.

Далее противники приводят такое возражение, что не следует выделять даровитых детей из общей школы, так как этим последняя как бы лишается ее лучших элементов, которые оказывают плодотворное влияние на остальных средних... Но позвольте, что же это за аргумент? За что вы хотите приносить в жертву даровитых детей посредственности? Это, по меньшей мере, оригинальное использование не развернувшихся дарований на пользу процветания среднего индивида. Можете чем хотите, поднимать дух соревнования в классе, но только не глушите зачатков великих, быть может, дарований, которым вы должны дать возможность развернуться во всю ширь и мощь. Они с лихвой возместят вам принесенную им жертву.

Что касается до таких аргументов, что 1) в классах специальных школ было бы больше опасности переутомления ввиду большого разнообразия дарований учеников или что 2) для характера ребенка было бы вредно сознание, что он принадлежит к избранным. Оба эти аргумента также несостоятельны.

Переутомление устраняется уменьшением до минимума числа учащихся в классе, сознание же превосходства над остальными больше угрожает в общей школе, ибо там данный ученик постоянно убеждается в этом превосходстве над своими посредственными товарищами; в специальной же школе преимущество одного ученика будет уравниваться преимуществом другого.

Слышим мы соображения - и такого рода, что, мол, как же отобрать таких детей, где данные, на которых при этом надо базироваться? Эти соображения не должны нас останавливать. В истории лечебной педагогики можно найти очень ценные указания и факты по этому поводу.

С другой стороны, и в настоящее время, еще без разработанной методики, есть возможность в известных случаях, бесспорно, сказать, что данный ученик представляется даровитым.

В.Освальд в своей книге «Великие люди», психологически разобрав биографии нескольких известных исследователей, не без основания указывает, что характерным свойством великих людей наряду с самостоятельностью и оригинальностью мышления является раннее созревание. В наличности этого фактора мы действительно убеждаемся на многих примерах. Не говоря уже о таких известных, как Дж. Ст. Милль, уже в 9-летнем возрасте владевший латинским и греческим языками, как Лермонтов, начавший писать стихи с 10 лет, и т.п., при более внимательном наблюдении за даровитым ребенком мы очень часто более или менее правильно можем представить себе, куда направлено его дарование.

Как должна быть устроена специальная школа, кому это поручить, откуда взять учителей и учеников, как выделять их из общей массы школьников, с какого возраста, какую установить программу, учебный план - эти вопросы считаю важными, но не останавливаюсь на них, чтобы не уклониться в сторону. Пока важно осознать необходимость такой дифференцировки и создания специально организованных школ.

Итак, интересы даровитого ребенка требуют, чтобы его взяли из неблагоприятной для его развития общей школы и поместили в специально созданную для него школу. Надо помнить, что всякое великое дарование, получившее правильное и максимальное развитие, представляет большое социальное благо, поскольку оно служит дальнейшему культурному прогрессу.

...«Человечество движется вперед благодаря избранным», - говорит Бине, поэтому обществу выгодно, чтобы избранные повсюду культивировались надлежащим образом. Ребенок с высшими умственными способностями есть сила, которой нельзя дать погибнуть.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. - М., 1990. - С. 480-487.

Проблема социальной среды в педагогической теории и практической деятельности С.Т. Шацкого.

Общество «Сетлемент»(1905г.). Клубы для детей подростков рабочих охраны Москвы. Летняя трудовая колония «Бодрая жизнь»(1911г.). Природная и социальная среда как стимул развития ребенка. Клубная деятельность. Предисловие к книге «Годы исканий». Три взгляда на взаимоотношения школы и среды. Развитие педагогической теории формирования личности в социальной среде в трудах С.Т. Шацкого. Исследование среды, проводимое сотрудниками Первой опытной станции, руководимой С.Т. Шацким, и организация работы на основе полученных материалов – первые шаги социальной педагогики. Направления социолого-педагогических исследований Первой опытной станции. Приемы, методы, средства исследования, используемые сотрудниками Первой опытной станции. Метод наблюдений, анкетирование, беседа-опрос, метод обобщения независимых характеристик. Сочинение как одно из средств изучения среды. Занятия(курсы-съезды) для сотрудников Первой опытной станции. Темы исследования коллектива сотрудников опытной станции. Эксперимент как важный метод исследования ребенка и окружающей действительности.

Появляются новые формы *социального воспитания*. Примером может служить практический опыт в этом направлении *С. Т. Шацкого*, который вместе с *А. У. Зеленко* в 1906 г. организовал в Москве общество «Сетлемент» (Культурный поселок). На средства, выделенные владельцами крупных предприятий братьев Сабашниковых, Кушнеровых, Морозовой, по проекту *А. У. Зеленко* (архитектор по своей основной профессии) на окраине Москвы в Марьиной роще было построено клубное здание для детей. Педагогический коллектив состоял из талантливых выпускников Московского университета *Е. А. Казимировой*, *К. А.* и *А. А. Фортунатовых*, *Л. К. Шлегер*, *Н. О. Массалитиновой*. Дети посещали различные клубы, каждый из которых имел свое название и самоуправление. Подростки учились ремеслу, пению, танцам, занимались астрономией, биологией, театральным творчеством. Однако 1 мая 1908 г. «Сетлемент» закрывается московским градоначальником за «попытку проповедования социализма среди детей». Но благодаря настойчивости Шацкого и его единомышленников в 1909 г. создается новое общество «Детский труд и отдых», которое фактически продолжило традиции «Сетлемента». В 1911 г. вместе с *В. Н. Шацкой* на общественных началах он основывает летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». В ней ежегодно проводили лето 60 — 80 детей, которые посещали учреждения детского общества. Здесь *С. Т. Шацкий* вместе с сотрудниками в опытной работе проверяли идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества. По сути, проводился эксперимент организации жизни детей на принципах разнообразной трудовой деятельности — самообслуживания, благоустройства территории, приготовления пищи, работы в огороде, саду, поле, на скотном дворе. Шацкому помогало глубокое знание опыта социального воспитания Западной Европы. Детский коллектив вместе с педагогами обсуждал все дела колонии. Творческому развитию способностей воспитанников содействовала разумная организация досуга детей по их желанию, она включала в себя игры, чтение, пение, драматический кружок и другие занятия. Созданные Шацким колония и клуб не уступали лучшим иностранным учебным заведениям, а оригинальных социально-педагогических решений у московских педагогов было даже больше. По сути, они занимались исследованием влияния социальных условий жизни на детей и объединяли в одном центре научно-педагогическую и учебно-воспитательную работу.

Этот напряженный поиск привел педагогов к выводу о том, что ребенок — носитель разнообразных социальных явлений, черт, качеств, идей — формируется под воздействием окружающей среды. Сотрудниками колонии во главе с С. Т. Шацким уже в те годы были сделаны первые попытки воздействия на эту среду.

В 1912 г. в обществе «Детский труд и отдых» был создан проект, который включал в себя все возрастные группы детей и основные виды работы с ними. Сюда же входили клубы, мастерские, детские библиотеки и так называемая детская трудовая колония. Содержание, формы и методы новаторского социального воспитания были обобщены в монографии В.Н. Шацкой и С.Т. Шацкого «Бодрая жизнь», изданной в 1915 г.

В том же году в проект были включены постоянно действовавшие опытные курсы для подготовки культурных работников, что было обусловлено необходимостью вести широкую культурно-просветительную работу со взрослым населением. Авторы проекта считали, что только в культурной во всех отношениях среде можно сформировать культурную и воспитанную личность.

В 1916 г. было создано еще несколько проектов, согласно которым должен был возникнуть межездный опытный участок, куда должны были войти несколько начальных и дополнительных школ, целый ряд детских садов и ясель, мастерские, библиотеки для детей и взрослых, местный краеведческий музей, народный дом. Сюда же кроме педагогов планировалось включить специальную группу научных работников, чтобы расширить изучение окружающей социальной среды и ее влияния на детей. Следует отметить, что главная заслуга С.Т. Шацкого состоит в том, что он впервые в России целостно рассмотрел влияние условий среды на социализацию ребенка. Результаты работы в колонии получили международное признание. Это были первые практические шаги социального воспитания в России начала XX в.

С. Т. ШАЦКИЙ Задачи общества «Детский труд и отдых»

Общество «Детский труд и отдых» ставит целью своей деятельности культурно-воспитательную работу среди подрастающего поколения Москвы.

Создавая наше общество, мы имеем в виду те коренные недостатки условий детской жизни, которые вытекают из неблагоприятных условий жизни города. Мы глубоко убеждены, что в деятельности городского общества существует пробел, все более и более расширяющийся. Его необходимо заполнить. Пробел этот состоит в том, что жители города почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей обстановки Для городских детей...

Две силы, действующие одновременно и в близком соседстве, дают ту или другую окраску городу: первая — сила культуры, созидающая прогресс общества, находящая свое выражение в школах, университете, музеях, картинных галереях, лекциях, театрах, концертах, и вторая — сила невежества, темноты, голода, тормозящая работу первой и, в противоположность ей, действующая всюду, днем и ночью. И среди этой атмосферы растут будущие члены общества, огромная часть которых перейдет не в ряды созидателей культуры, а в число ее разрушителей...

Что мы можем противопоставить улице? Определенность впечатлений, настойчивость в работе, привычку к труду. Но это будет скучно. Да, но не всегда так. И это не будет так, если мы создадим простор для детской общительности, если мы предоставим детям возможность удовлетворять их потребности созидания, исследования, если создадим условия для детского творчества.

Таким образом, улица учит нас, чего надо бояться в детях, что надо им дать и как привлечь их к нам.

Поэтому центром, основой нашей работы является детский труд, существенно отличающийся от труда взрослого тем, что он должен быть общеобразовательным.

Мы считаем необходимым наладить побольше форм человеческого труда, имеющих наиболее важное значение в жизни.

Дети будут работать в слесарной, столярной, ткацкой, гончарной комнатах.

Нам нужна будет кухня, где могли бы дети учиться готовить самые обычные кушанья для тех, кто недоедает дома.

Необходимо устроить комнаты для скульптуры, рисования, для работ по естествознанию, куда могли бы уйти наиболее пытливые детские умы, и помещение для таких детских работ, для которых потребовался бы самый разнообразный материал, где широко и свободно проявлялось бы детское творчество.

Все, с чем дети познакомятся при помощи рук, глаз, слуха, наверное, перерабатывается еще раз при помощи книжки. Поэтому библиотека должна занять в нашей работе большое место...

Но мало дать детям работу, мало знакомить их с прошлым трудом людей, связывая в их представлении прошлое и настоящее. Важно привести детей в более близкое соприкосновение с тем, что дает современная жизнь.

Отсюда возникает необходимость широкого устройства экскурсий в музеи и картинные галереи Москвы, на фабрики и заводы и за город...

Мысль о деревне, о природе приводит к созданию необходимости дополнить городскую работу общества. Мы должны иметь в виду создание постоянной детской сельскохозяйственной колонии недалеко от города, которая ввела бы детей, главным образом подростков, в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развивать свои силы, основываясь на разумном, серьезном труде.

Большое оживление в детскую жизнь нашего дома внесет общий зал, где можно будет порезвиться и поиграть, где будут ставиться детьми свои спектакли, где будут происходить общие чтения с «туманными» картинками, спевки и концерты нашего хора. Летом же все оживление перенесется на площадку для игр тут же при доме.

Так рисуется нам деятельность нашего общества... Наше общество надеется бороться с улицей при помощи самих же детей. Если дети приучатся к созидательной деятельности, если работа будет захватывать их интересы, их творческие инстинкты, то они сами и создадут для себя прочный оплот против того, что тянет их назад, что ожесточает, притупляет и отдает во власть диких инстинктов, создавая из них грозную опасность для культуры.

С. Т. ШАЦКИЙ Изучение жизни и участие в ней

Жизнь сдвинулась со старого фундамента и подводится новый. Среди огромного, кажущегося хаотичным, движения создаются пути новой экономики, новых социальных отношений и связанного с ними нового быта. Всякое общественное дело, всякая организация большого и малого масштаба должны дать ответ на то, чем глубоко затронута жизнь самых основных требований. То дело, которое нас интересует, — дело педагогическое, подлежит тому же закону соответствия нуждам и запросам современной жизни.

А между тем проблема, поставленная программами, говорит еще и о другом: местные условия жизни изучаются школой еще и для того, чтобы в них вмешиваться, чтобы школа могла принять доступное ей участие в местной жизни, в ее трудах и нуждах. Программы связывают школу с жизнью организаций участия школы в жизни.

Мы должны признать, что трудовая школа, как мы ее понимаем, та школа, которая нам нужна, — это школа, которая организует и изучение жизни, и участие школы в ней.

Воспитать в том смысле, как мы понимаем, — значит создавать в данной среде благоприятные условия для детей, черпающих и мотивы, и материалы для работы из этой же среды. Нельзя говорить о педагогическом процессе, который протекает только в специальных школьных зданиях, а правильнее было бы определять педагогические процессы среды, т.е. деревни, фабричного поселка, народа, страны, как то, что должно подвергаться нашему изучению и, поскольку мы имеем средства и силы, организации. Закладывать основы такой педагогической организации можно и теперь.

...Добиться этого возможно лишь соответственным изменением среды, в которой вращается ребенок. Изменение среды возможно лишь при участии в нем тех живых сил, которые среду образуют, будь это дети или взрослые. Таким образом, привлечение этих сил к совместной работе со школой неизбежно.

Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. - М., 1964-1965. - Т. 2. - С. 286, 289, 291.

ТЕМА 7. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ.

Основные тенденции в теории и практике социального воспитания в России после октября 1917 г. Социально-ориентированная педагогика в 20-30 годы в трудах Н.К. Крупской, П.П. Блонского, С.Г. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского. Идеи социального воспитания в наследии В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной. В.П. Кащенко о воспитании детей с особыми образовательными потребностями. Учение А.С. Макаренко о воспитании социально активной личности и роли детского коллектива в ее формировании. Педагогика среды. Социальное воспитание в России 40-50-х гг. XX в. Система коммунистического воспитания в СССР. История молодежного движения. Педология. В.А. Сухомлинский о воспитании настоящего человека. Особенности развития социально-педагогической теории и практики в 60-80-е гг. XX в.

Государственная политика защиты детей в России 20-50-х гг. XX в.

Детская беспризорность как первостепенная проблема правительства и общества. Преобразование приютов и сиротских домов в государственные в 1917г. 1919г. – создание Государственного Совета защиты детей. 1921г. – создание Комиссии по улучшению жизни детей (Деткомиссия ВЦИК). Открытие новых детских домов. 1924г. – создание фонда имени В.И. Ленина для оказания помощи беспризорным детям. 1926г. – постановление «О мерах по борьбе с детской беспризорностью». Общество «Друг детей». 20-30-е гг. – открытие трудовых колоний, детских коммун, детских городков, пионерских домов. 1926г. – постановление правительства о передаче воспитанников детских домов в крестьянские семьи. Деятельность польского педагога Я.Корчака. «Дом сирот» как учреждение нового типа. 1935г. – постановление ЦИК и СНК СССР «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних». Открытие трудовых колоний отдельно для юношей и девушек: общего типа, для осужденных за тяжкие преступления и трудовые колонии со строгим режимом. Детские дома как главная форма призрения детей – сирот. Увеличение количества детских домов при колхозах, промышленных предприятиях. Роль общественных организаций в судьбе детей-сирот. 1956г. – создание школ-интернатов. 50-е гг. – открытие детских домов для одаренных детей-сирот.

Переломным моментом в развитии социально-педагогического процесса стала Октябрьская революция. Новое правительство признало наиболее соответствующей идеалам социализма модель трудовой школы, «школы труда», которая была разработана на Западе и имела некоторое распространение в дореволюционной России.

Важнейшие документы по строительству новой системы воспитания и образования: «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (Декларация) (1918 г.), «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.) и др., указывали на то, что дети должны активно участвовать во всей школьной жизни, пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную товарищескую взаимопомощь, «Основные принципы...» подчеркивали мысль, что дети, «готовясь стать гражданами государства, должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы», а занятия должны быть подчинены «трудовому знакомству с окружающей ребенка природой и общественной средой». В них также отмечалась необходимость обратить особое внимание на реализацию воспитательных функций школы, выработку характера, развитие воли.

Не менее актуальными были положения «Основных принципов...» о структуре и основах школьного самоуправления, призванного готовить учащихся к активному участию в демократических формах управления общественной жизнью; о роли педагогов, которые должны уметь быть «старшими братьями разновозрастной семьи, каковой является школа».

В процессе подготовки названных документов, а также разделов второй Программы партии (март 1919 г.), посвященных политике партии и Советского государства в области народного образования особенно остро встали проблемы взаимоотношения школы и общества, системы просвещения и пролетарского государства. Педагоги-марксисты ориентировались на то, что школа должна выполнять особые функции воспитания и непролетарских, и полупроле-

тарских слоев населения. Советское правительство стремилось всячески восстанавливать и развивать систему образования и воспитания; в государственном бюджете на долю просвещения в 1920 г. приходилось до 10% национального дохода.

В целом первые документы советской власти о школе декларировали демократические подходы, поскольку в них обосновывалась идея гуманного отношения к личности ребенка, объявленного высшей ценностью общества. Ставилась задача способствовать развитию воли, характера, интернационалистических чувств ребенка, исходить из его интересов и потребностей, из социальных инстинктов и влечений, направленных в общественное русло, воспитывающих нового человека.

В феврале 1918г. Наркомпрос в целях углубления демократизации ввел в школе выборы учителей и административно-управленческого персонала.

Среди педагогов, не принявших Октябрьской революции, был С.Т. Шацкий. Он был одним из организаторов забастовки учителей, организованной Всероссийским учительским союзом и направленной против захвата власти большевиками, отверг предложение участвовать в работе Наркомпроса. В журнале «Свободное воспитание» (1918, № 3) С.Т.Шацкий опубликовал статью «Дети и общество», в которой еще раз говорил о необходимости соотнести цель воспитания с целью социального окружения, в котором происходит воспитательный процесс: в качестве строительного материала важно использовать в обучении и воспитании все лучшее в детской субкультуре.

Одновременно с перестройкой прежней школьной системы начался процесс складывания марксистской теории воспитания.

Эту работу возглавили Н. К. Крупская, А. В.Луначарский, М. Н. Покровский. Руководствуясь классовым подходом в оценке общественных процессов, они рассматривали воспитание как социальное явление, подчеркивая зависимость его целей от общественного строя; как планомерное, целенаправленное воздействие, формирующее человека с коммунистическими взглядами, стремлениями, убеждениями и поступками, указывали на классовый и исторический характер воспитания, на значимость его конкретных условий, экономического развития и политики господствующего класса. Н. К. Крупская неоднократно подчеркивала, что цели воспитания должны определяться идеалом человека, а для нового общества — человека, воспитанного в духе борьбы за коммунистическое общество.

Как известно, первым наркомом просвещения стал *А.В.Луначарский* (1917). Его публикации были посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания. Наиболее отчетливо это проявилось в статье «О социальном воспитании» (1918). В ней была поставлена проблема нового воспитания, обсуждалось, кто должен воспитывать детей в новых условиях — семья или общество; для кого их нужно готовить — для семьи или для общества? Естественно, лично А.В.Луначарский отдавал предпочтение общественному над личным. Он считал, что с конца XIX в. вопросы социализации, подготовки человека к жизни в интересах общества выдвинулись на первый план, что обусловлено развитием капиталистических отношений в России, разрушением патриархальной семьи, использованием женского труда, когда государство вынуждено было брать воспитание детей на себя. Но такая система социального воспитания осуществлялась лишь в интересах буржуазной власти.

По А.В.Луначарскому, социальное воспитание в условиях социалистического государства должно быть организовано совсем по-другому. Противоречия между семейным и общественным воспитанием будут сняты. Целью воспитания станет социальное воспитание граждан в духе коммунизма, гармоническое развитие каждой отдельной личности. Более того, в процессе строительства нового общества, когда государство постепенно «отомрет», воспитание, считал А.В.Луначарский, станет по-настоящему общественным.

Семейное воспитание при социализме также должно стать социальным. Женщина, занятая трудом на общественном производстве, будет освобождена от тяжелых семейных обязанностей. Дети будут собраны в специальных учебно-воспитательных заведениях, где их воспитанием займутся специально подготовленные педагоги. Именно в таких условиях можно соз-

дать систему «нормального воспитания», способную готовить гармонически развитых и социально-мыслящих людей.

Работы *Н. К. Крупской*, содержащие критический анализ буржуазной школы и педагогики, способствовали постепенному переходу дореволюционных ученых-педагогов, стремление *С. Т. Шацкого* заниматься педагогической деятельностью на благо общества побудило его через два года после революции принять предложение Наркомпроса о сотрудничестве.

С первых дней после Октябрьской революции 1917 г. одной из насущных социально-педагогических проблем была проблема формирования нового человека, получившая отражение в работах *Н. К. Крупской* и *А. В. Луначарского*. Они отмечали, что только при условии полного совпадения социальных целей школы с личными запросами и интересами ее воспитанников возможен естественный истинно психологический процесс формирования юной личности. Не ребенок для школы, а школа для ребенка — только выполнение этого требования позволит превратить школу в подлинный дом радости и свободного духовного развития.

С первых послереволюционных лет важнейшей социально-педагогической задачей стало гармоничное развитие детей, подростков и молодежи. Идея всестороннего развития личности привлекала многих педагогов.

Уже в первых своих выступлениях послереволюционных лет *А. В. Луначарский* отмечал, что к «дорогим и неоспоримым идеалам коммунистической педагогики» относятся идеи всестороннего развития личности и политехнического образования на базе соединения обучения с производительным трудом. Социальную роль образования он усматривал в создании физической и социальной среды, соответствующей материальным и духовным потребностям человека. Позиция *А. В. Луначарского* хоть и была близка взглядам *Н. К. Крупской*, все же отличалась большей гибкостью, акцентом на культурные ценности человечества. *А. В. Луначарский* считал, что всестороннее развитие личности возможно лишь в условиях бесклассового общества и, строя новое общество, мы тем самым закладываем фундамент для всестороннего развития человека. Кроме того, он был убежден, что задачи всестороннего развития личности решает не только школа. Большая роль в этом принадлежит самообразованию и самовоспитанию: музеям, библиотекам, театрам, народным университетам, курсам, обществу в целом.

Цели и задачи новой школы были изложены *Н. К. Крупской* в январско-февральском номере журнала «Народное просвещение» за 1918 г. По ее мнению, важно было воспитывать всесторонне развитых людей с «общественными» инстинктами, которые имели бы цельное мировоззрение и понимали, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни, людей, подготовленных к труду, умеющих строить «разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь». Другими словами, *Н. К. Крупская* ратовала за идеал всесторонне развитой личности коммунистического типа.

Вообще проблемы воспитания постоянно находились в поле зрения советской власти. Уже в одном из первых документов нового государства «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) особо подчеркивалась воспитательная функция школы как государственного учреждения, выдвигалась главная задача — воспитание строителя социалистического общества и, в соответствии с этим, определялись наиболее важные морально-нравственные черты и качества, которые должны быть присущи гармонически развитой личности: настойчивость, трудолюбие, дух солидарности и пролетарского интернационализма. Трудовой принцип рассматривался как ведущий во всей целостной системе воспитания.

Важной задачей воспитания было в тот период формирование у детей общественной активности и самостоятельности, чему способствовала трудовая помощь школьников фронту и семьям красноармейцев.

Октябрьская революция 1917 г. внесла смятение и раскол в детское общественное движение, игравшее важную роль в социализации подростков. Идеологические структуры советского государства рассматривали существующие скаутские объединения как вредные, буржуазные и поэтому фактически запретили их. В середине 1918 г. по инициативе школьно-санитарного отдела Наркомздрава, Наркомпроса и органов всеобщего обучения были созданы отряды юных коммунистов (ЮКов), которые стремились в работе с детьми использовать метод «скаутинга». Однако отряды

юков, по выражению Н. К. Крупской, «слишком рабски подражали скаутизму» и просуществовали недолго. Они были распущены в 1919 г.

Одновременно проходил процесс создания новых пролетарских детских объединений, среди которых выделялись «Юные красноармейцы» на Урале, «Детский пролеткульт» в Туле, «Муравейник» в Перми и др.

Уже тогда, в первые послереволюционные годы, в воспитательную практику внедряли идеи коллективистского воспитания, причем с использованием общественно значимого труда, связи школьного коллектива с окружающей жизнью. Примером этого может служить педагогический опыт *С. Т. Шацкого*. Его школы в *Первой опытной станции по народному образованию* тесно сотрудничали с населением.

Ведущим принципом организации и развития детского коллектива являлось школьное самоуправление. В воспитательной работе с детьми уже тогда заметное внимание уделялось внеклассной и внешкольной работе. Ее основной формой стала клубная работа.

Новые идеи и принципы социалистической педагогики проверялись и совершенствовались в *опытно-показательных школах*.

Интересным оказался опыт *Второй (Шатурской) опытной станции по народному образованию*. Здесь кроме апробирования новых методов общественного воспитания была выстроена система непрерывного воспитания, начиная с дошкольного возраста и заканчивая взрослыми людьми. Основной задачей была подготовка «новых граждан, умелых и приспособленных ко всякому делу работников-творцов... с готовыми навыками к управлению и самоуправлению, с выработанным при помощи общественного воспитания и совместной координированной работы коллективистическим мышлением».

Определенное развитие в послереволюционные годы получили так называемые *школы-коммуны* и *школы-клубы*.

К этому времени относится и создание *школ рабочей молодежи* для подростков и юношей до 18 лет. Помимо учебных занятий в них проводилась большая общественная и культурно-просветительная работа: лекции, концерты, вечера, встречи и т.д., действовали и свои органы самоуправления.

В первые послеоктябрьские годы сложилась *единая государственная система внешкольного образования* под эгидой Наркомпроса.

Однако большинство детей в школе не учились. Революция 1917 г. и гражданская война привели к разрушению экономики, распаду общественных и семейных связей. В результате — рост числа сирот и беспризорных и вставшая перед страной задача срочного спасения детей.

В феврале 1919 г. начал свою работу Российский совет защиты детей, в функции которого вошли охрана здоровья, организация питания и снабжения одеждой, создание сети учебно-воспитательных учреждений, где воспитанники сочетали бы учебу с общественно полезной деятельностью и производительным трудом.

Если в 1919 г. количество беспризорных, находившихся в специальных детских учреждениях, составило 125 тыс. человек, то к началу 1921 г. — 540 тыс. детей.

В первые послереволюционные годы возникла идея о необходимости передачи государству всей социальной работы с детьми. По мнению Н.К.Крупской и А.В.Луначарского, именно государство должно было взять на себя воспитание и материальное обеспечение детей, чтобы изолировать их от влияния семьи. Все существовавшие прежде детские приюты передавались в ведение секций социального обеспечения губернских отделов народного образования.

В годы гражданской войны наиболее острой становится проблема массовой детской беспризорности: к 1920 г. в России насчитывалось свыше 4 млн. таких детей. Поначалу проблемы защиты детей возлагались на Наркомат социального обеспечения, но с конца 1918 г. эти функции были переданы Наркомпросу.

Для упорядочения работы в данном направлении в феврале 1919 г. был создан Совет защиты детей при Наркомпросе, куда вошли представители наркоматов труда, продовольст-

вия, здравоохранения, социального обеспечения. Однако эффективность работы Совета была незначительной. Поэтому в 1920 г. была создана Комиссия при ВЦИК РСФСР по улучшению жизни детей, которую возглавил Ф.Э.Дзержинский. Сюда кроме представителей наркоматов вошли члены рабоче-крестьянской инспекции, ВЦИК, Всероссийского центра профсоюзов. И что очень важно, комиссия имела в губерниях сначала своих уполномоченных, а затем и отделы при местных Советах депутатов. Комиссия оказывала детям помощь продовольствием, жильем, топливом, одеждой; принимала решения, касающиеся охраны жизни и здоровья подрастающего поколения.

Огромная работа по спасению детей была проведена во время голода 1921 г. Началась массовая перевозка детей из бедственных районов в другие регионы, где создавались детские дома.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В РОССИИ В 20-30-е гг. XX в. ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ

На первый план в школьной политике были выдвинуты задачи социального воспитания трудящихся через воспитание подрастающего поколения в коммунистическом духе.

Новая официальная идеология классово-пролетарского подхода реализовывалась и в воспитании. Идея всесторонне развитой личности коммунистического будущего сменялась представлениями о личности борца и строителя социализма. Ее направленность характеризовалась марксистским мировоззрением, исследовательским интересом к окружающему, стремлением работать на общую пользу. Это должно было обеспечивать самостоятельную ориентировку в окружающей среде, самостоятельное овладение знаниями, применение их в быту, в труде, в общественной жизни, работу в коллективе и многое другое. В этом проявилась марксистская антропологическая доктрина о том, что человек есть субъект социального действия.

Концепция нового содержания образования и воспитаний гусовских программ требовала кардинального переустройства всех компонентов школьной жизни. Учащиеся теперь принимали участие в планировании не только образовательной, но и воспитательной деятельности. Программы стимулировали общественно-полезную активность. В школах развернулась работа органов самоуправления, пионерских форпостов. Все это существенно оживило школьную жизнь. Важным положительным последствием, внесенным в школу программами ГУСа, стал решительный ее поворот к окружающей жизни.

Проблема взаимоотношения личности и среды, индивидуума и социума заняла центральное место во взглядах *М. М. Рубинштейна*. Во взаимодействии личности с социальной средой он видел один из необходимых путей ее развития. Однако признавая факт социальной детерминации поведения личности, М.М.Рубинштейн, как и другие представители антрополого-гуманистического направления, был далек от мысли свести только к ней суть процесса становления и развития человека.

Как преднамеренное воздействие одного человека (одних людей) на другого (других) с целью развития биологических или социально полезных природных свойств личности определял воспитание *А.П.Пинкевич*. Особое значение придавал он влиянию социальной среды — семье, всей окружающей общественной жизни, общественным организациям и учреждениям.

Другой известный в 20-е гг. ученый-педагог *М. М. Пустрак* в своих работах тех лет выдвигал и отстаивал мысль, что советскому государству нужны люди, ясно и четко представляющие себе задачи нового строительства и готовые активно участвовать в нем. Именно на это должно быть нацелено социальное воспитание.

С.Т.Шацкий также считал, что среди многих педагогических правил наиболее важными являются необходимость открытия для детей окружающего мира, помощь в расширении их социальных устремлений до уровня широких общественных интересов, до вовлечения в жизнь общества. Школа, призванная координировать воспитательные воздействия семьи и общест-венности, должна стать центром воспитания детей в окружающей среде.

В. Н. Шульгин воспитание трактовал по-своему, в частности, как систему социальных связей и отношений, охватывающих все сферы общества, как процесс социализации личности. Основным методом педагогической работы, по его мнению, является развитие самостоятельно-

сти детей и подростков. Большое значение придавал ученый деятельности детских и юношеских объединений и особенно пионерской организации.

В.Н.Шульгин выступал за то, чтобы педагогика стала наукой, организующей всю социальную среду человека нового типа. Вместе с другим известным ученым-педагогом М. В. Крупениной он исследовал проблему взаимоотношений школы и окружающего мира. Именно тогда были впервые проведены массовые исследования влияния социальной среды на педагогический процесс.

М. В. Крупенина организовала опытно-экспериментальную работу, разделяя взгляды В. Н. Шульгина, на специальной Станции социального воспитания, созданной на базе Трехгорной мануфактуры в Москве. В то время под влиянием утопических идей коммунистического будущего рассматриваемые проблемы приводили к отрицанию школы и учителей в их традиционном понимании. Эти функции перекладывались на школы-предприятия, школы-колхозы, где обучающие и воспитывающие функции выполняли все взрослые жители.

Естественно, что такие подходы к проблеме педагогики среды вызывали горячие споры. Особенно в ходе развернувшейся в 1928—1930 гг. педагогической дискуссии. Большинство ее участников под: *педагогикой среды* понимали совокупность факторов окружающей ребенка среды (семейно-бытовые, общественные, производственные и др.), стихийно воздействующих на детей. Эти идеи горячо поддерживал и В. Н. Шульгин. Отождествляя воспитание со всем процессом социализации человека, М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин считали, что предметом педагогики должно стать изучение процесса социального формирования личности в таких сферах жизни, как производство, быт, искусство, общественная среда в самом широком их значении. Одно из назначений педагогики, считали они, — организация «всей жизни». Но по оценке своих современников этим они принижали роль школы в воспитании подрастающего поколения и вооружении учащихся систематическими знаниями основ наук, что нашло отражение в пропаганде ими «метода проектов» как универсального, активного метода социального воспитания. Он основывался на использовании среды для выработки мировоззрения детей, их активной деятельности в социуме и влиянии на изменение мировоззрения взрослых, на их самостоятельной, наполненной социальным смыслом жизни и т.д.

Главным идеологом этого метода являлся В.Н.Шульгин, видевший перспективу превращения школы в открытую социально-педагогическую систему. Один из этапов данного процесса — подчинение общественно необходимой работы социально значимой цели, которое, в свою очередь, предполагало включение детей в систему социальных отношений со взрослыми на основе необходимой обществу деятельности.

Система продуманной и методически грамотно обеспеченной работы должна была стимулировать самореализацию личности ребенка. Однако подобные взгляды и методы социального воспитания не нашли поддержки, а социальную педагогику отнесли к буржуазным наукам. Идеи М. В. Крупениной и В. Н. Шульгина были объявлены «антиленинскими».

Представители другой точки зрения — А. Г. Калашников, П. П. Блонский и отчасти А. П. Пинкевич — преувеличивали значение биологических факторов в воспитании. Оно рассматривалось ими как социально-биологический процесс, в котором социальное и биологическое выступают как равнозначные факторы. Предметом педагогики они считали, во-первых, осознанное, организованное, планомерное воздействие на человека, а во-вторых, организацию общественных влияний на сознательное формирование личности.

В начале 20-х гг. беспризорность в стране продолжала носить массовый характер. В результате сильной засухи 1921 г. только в Поволжье голодало 3 млн. детей и подростков. К 1922 г. насчитывалось около 7 млн. беспризорных детей. Поэтому советское правительство продолжало создавать новые детские дома, открывать ночлежки для беспризорных детей, трудовые коммуны, детские социальные инспекции, которые вели борьбу с беспризорностью, защищали права детей.

Во второй половине 20-х гг. число беспризорных пошло на убыль, и данное явление перестало быть наследием только гражданской войны и только голода в Поволжье. Приток новых беспризорных происходил теперь (1925—1926 гг.) из городских семей с тяжелым материальным поло-

жением, вызванным безработицей. Решено было помещать таких детей в семьи ремесленников, кустарей, крестьян и предоставлять этим семьям определенные льготы. Однако данная система не оправдывала себя, так как получить льготы семьям, бравшим ребенка на воспитание, из-за бюрократических проволочек было очень трудно. Кроме того, происходило сокращение детских домов. Поэтому проблема беспризорности, несмотря на ряд важных правительственных решений (1926, 1927 гг.), оставалась неразрешенной.

И тем не менее, невзирая на неурядицы, трудности, вызванные существованием множества различных видов детских учреждений, непродуманными экспериментами, связанными с массовым переводом детских домов из крупных городов в сельские населенные пункты, к концу 20-х гг. система детских учреждений в целом устоялась. Она состояла из дошкольных детских домов, детских домов для учащихся и детских домов с профессиональным обучением. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа, детские дома для инвалидов.

Совершенно особым типом учреждений были *трудовые колонии* и *трудовые коммуны для трудновоспитуемых и беспризорных детей*, находившиеся в ведении органов НКВД и ОГПУ.

Во второй половине 20-х гг. получила известность Большевская коммуна (первая трудовая коммуна ОГПУ) под Москвой, которой руководил *М. С. Погребинский* и где воспитывались несовершеннолетние преступники-рецидивисты. В ней хорошо было поставлено трудовое воспитание, предусматривавшее получение рабочей специальности. Воспитательная работа строилась на основе самоуправления, ненасильственного воспитания, уважения человеческого достоинства воспитанников.

Важным средством улучшения жизни детей в 20-е гг. стало привлечение к этой работе общественности. В 1923 г. общество «Друг детей» (ОДД) — добровольное общество питания детей. Оно проводило широкую культурно-массовую работу по воспитанию детей. Оно проводило широкую культурно-массовую работу с детьми и подростками, организовывало педагогическое просвещение населения, осуществляло общественный контроль над детскими воспитательными учреждениями. К 1926 общества имелись в каждой губернии. Средства ОДД состояли из членских взносов, добровольных пожертвований, доходов от платных концертов, лекций, а в некоторых регионах — даже из доходов от работы буфетов, торгующих спиртными напитками. Общество издавало журнал «Друг детей».

По инициативе социальной инспекции в 1925 г. была создана межведомственная организация профилактического характера «Ядра», занимавшаяся защитой прав детей. Организация выявляла все виды неблагополучия в семье, толкавшие ребенка на бродяжничество и беспризорность.

Проблемами детства занимался также детский фонд им. В. И. Ленина — общественная организация, созданная в июне 1924 г. с целью оказания помощи беспризорным детям. В работе фонда использовались отчисления государственных и частных предприятий, пожертвования, средства от платных концертов, лекций и т.д. Фонд работал под контролем детской комиссии при ВЦИК.

Таким образом, воспитание в 20-е гг. было направлено на социальное формирование личности, на включение его в систему новых общественных связей и отношений. Достичь этого можно было лишь коллективным воспитанием.

Советская педагогика разработала *учение о воспитании в коллективе*. Теория о детском коллективе как основе воспитания нового человека убедительно доказывала, что важным стимулом формирования коллектива является общественно значимый труд, связь школьного коллектива с окружающей его жизнью и др.

В целом 20-е гг. в России прошли под знаком «школы труда», идеи которой разрабатывались в научно-педагогической секции ГУСа.

В связи с утвердившейся линией на жесткую политизацию и идеологизацию всей духовной жизни в 30-е гг. настойчивее, чем раньше, провозглашается требование твердо следовать принципам марксизма-ленинизма, неуклонно воплощать их в теории и практике воспита-

ния, в педагогической науке. В основу обучения и воспитания были положены политические цели и задачи. Фактически прекращается исследование таких проблем, как личность и среда, соотношение стихийных и организованных воздействий, развитие ребенка, школа и общество.

Существенное влияние на становление социальной педагогики в этот период оказала *педология* — наука о всестороннем и комплексном изучении ребенка.

Сформировался также новый подход к определению идеалов воспитания, не имеющий ничего общего с гуманистическими традициями отечественной дореволюционной педагогики. Несмотря на провозглашенный идеал воспитания всесторонне и гармонически развитой личности, на деле велась подготовка «кадров строителей социализма».

В 30-е гг. в воспитании стали утверждаться тенденции, которые привели к тому, что в школе вопреки гуманистическим лозунгам стал господствовать дух пренебрежения к личности, приспособления ее к политическими идеологическим условиям, осуществлялось воспитание людей, не способных действовать инициативно, самостоятельно и творчески, свертывались демократические традиции предшествующего десятилетия, а самодеятельность учащихся была направлена только на обеспечение дисциплины и учебного труда.

В связи с ликвидацией в стране массовой беспризорности акцент воспитания был перенесен на профилактику безнадзорности, предупреждение педагогической запущенности. Эта работа осуществлялась по нескольким направлениям, таким, как оказание помощи детям на дому, организация детских площадок, клубов, мастерских, общественных столовых, устройство завтраков в школах и т.д.

По мнению А. С. Макаренко, именно коллектив, представляющий своеобразную модель отношений, сложившихся в обществе, мог стать «местом для тренировки социальных отношений», и личность в нем выступает не объектом воспитательного влияния, «а его носителем-субъектом». В этом смысле А. С. Макаренко осуществлял личностно-социальное воспитание, создавая условия для развития индивидуальности каждого члена коллектива и его естественной социализации.

В первой половине 30-х гг. еще продолжалась деятельность общества «Друг детей». Так, в 1931 г. состоялся I Всероссийский съезд общества, на котором в качестве основной задачи была выдвинута борьба с беспризорностью и безнадзорностью. Кроме того, общество оказывало содействие в организации дошкольных учреждений, проведении всеобщего начального и развитии семилетнего образования, внешкольной культурно-массовой и оздоровительной работы среди детей и подростков. Одновременно «Другу детей» была придана четкая идеологическая направленность. Спустя четыре года общество «Друг детей» было ликвидировано: в стране больше не было беспризорности. В 1937 г. прекратил свое существование Детский фонд им. В. И. Ленина.

Огромное значение для социализации детей имела в начале 30-х гг. деятельность внешкольных учреждений. Именно тогда появились дворцы и дома пионеров, открывались детские парки, железные дороги, речные порты, экскурсионно-туристические и спортивные школы, технические станции, дома художественного воспитания. В 1933 г. было создано специальное издательство для детей — Детиздат. Огромное внимание уделялось развитию летних пионерских лагерей и Всесоюзной пионерской здравнице «Артек». В Москве открылся первый в стране стадион юных пионеров. Все эти формы и виды деятельности детской организации имели огромное социально-педагогическое значение.

В целом следует отметить, что в предвоенный период закрепилась та система социального воспитания, которая сложилась еще в начале 30-х гг. во время перехода пионерской организации «под крышу» школы. Но уже тогда проявилась тенденция к неоправданному ограничению сферы общественной деятельности пионерской организации и школьного комсомола стенами учебного заведения. Все шире распространялись методы администрирования в руководстве пионерской организацией, практика подмены детской и подростковой самодеятельности диктатом пионерских и комсомольских руководителей.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ 40-50-х гг. XX в.

Война тяжело отразилась на развитии образования и воспитания. Началась массовая эвакуация детских учреждений из прифронтовых районов в глубь страны. Заметно сократилось число школ и учащихся в них, недоставало учебников, тетрадей, карандашей, ручек. Обычным явлением стали занятия в две-три смены.

Кроме того, война потребовала серьезной *перестройки воспитательной работы школ и внешкольных учреждений*. Теперь особое внимание стали уделять патриотическому воспитанию учащихся. Их знакомили с жизнью великих полководцев, с героическими подвигами на фронтах Великой Отечественной войны. Школьники активно включались в общественно полезный труд, тем самым укрепляя связь школы с жизнью, увязывая ее с задачами военного времени.

В годы войны связи школы с жизнью укреплялись. Школьники оказывали помощь колхозам, совхозам, промышленности и транспорту. Была разработана широкая программа привлечения учащихся к общественно полезному труду: работе на огородах, в поле, сбору металлолома, заготовке топлива для своей школы, помощи семьям фронтовиков. В школах практиковались обучение основам сельского хозяйства и двухнедельная производственная практика. В годы войны получило широкое распространение военно-физическое воспитание школьников. Дети участвовали во всесоюзных военно-спортивных играх «Рейд в тыл врага», «На разгром», «На штурм», в спортивных соревнованиях, смотрах военной и физической подготовки. Чтобы не допустить новой волны массовой беспризорности и безнадзорности детей, местные органы власти брали на учет всех детей, оставшихся без родительского присмотра. В детские учреждения помещали в первую очередь детей фронтовиков, задержанных беспризорников отправляли в детские дома.

В августе 1943 г. правительство инициирует организацию девяти *суворовских военных училищ* (500 человек в каждом, срок обучения семь лет), 23 специальных ремесленных училищ (400 человек в каждом, срок обучения четыре года), специальных детских домов с общим количеством воспитанников 16 тыс. 300 человек, домов ребенка на 1750 детей, 29 приемников-распределителей на 2 тыс. человек. Сюда направляли детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов. В стране был создан *общественный фонд помощи детям*. Средства в него поступали от солдат и офицеров, рабочих и колхозников, служащих, деятелей литературы и искусства. Большую помощь детям, оставшимся без родителей, оказывали предприятия, колхозы, общественно-военные организации. Использовалась и такая форма работы, как устройство детей, оставшихся без родителей, на воспитание в семьи трудящихся. Все перечисленные выше меры позволили справиться с беспризорностью к концу 40-х гг.

Активно разрабатывались в 40-е гг. теоретические проблемы *нравственного воспитания*.

Большую роль в организации воспитательной работы и осуществлении всеобщего обучения сыграли созданные в начале 50-х гг. *группы продленного дня*. Первоначально они возникали по инициативе общественных организаций при школах, клубах, красных уголках и финансировались исключительно на средства родителей. Позже, когда опыт этой работы получил распространение по всей стране, большую часть расходов взяло на себя государство.

Заметные изменения в системе образования произошли в конце 50-х гг. В рассматриваемый период получают развитие *школы-интернаты*, призванные помочь в воспитании детей, лишившихся попечения родителей, а также детей, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье.

В 50-е гг. довольно остро встают проблемы социально-педагогической защищенности детей и подростков, трудновоспитуемости, правонарушений. Большую помощь в их решении оказывали комиссии по делам несовершеннолетних при райисполкомах, детские комнаты милиции, созданные в 1950 г. во всех столичных и областных городах, в промышленных центрах.

Дальнейшее развитие в эти годы получила *внешкольная работа с детьми*. Особая роль в этом принадлежала дворцам и домам пионеров, станциям юных техников, туристов, натуралистов, детским театрам и кинотеатрам и т.д. Основными принципами их работы были тесная

связь с жизнью и производством, активное участие детей в общественно полезном труде. Многопрофильная деятельность внешкольных учреждений создавала благоприятные возможности для разумной организации свободного времени учащихся.

Развитию интереса школьников к науке, воспитанию у них потребности постоянно пополнять свои знания о природе и обществе способствовала деятельность научных обществ и клубов учащихся.

В развитии внешкольной воспитательной работы участвовала также общественность страны. Особенно активизировалась ее деятельность в конце 50-х гг. Создавались и работали советы содействия семье и школе в учреждениях, на предприятиях, в колхозах и совхозах. Возникли советы по внеурочной работе с детьми при домоуправлениях, кинотеатрах, библиотеках, депутатских комиссиях городских и районных Советов. Действовали комиссии по делам несовершеннолетних, советы детских секторов клубов профсоюзов и т.д.

Определенный поворот в развитии общественного воспитания намечился в середине 1950-х гг., когда началась «оттепель», связанная с разоблачением культа личности Сталина. В атмосфере перемен появляются новые формы и методы социального воспитания детей, активизируется организация общественно полезного труда учащихся. Особенно это стало ощущаться после принятия Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (декабрь 1958 г.

А.В.ЛУНАЧАРСКИЙ **О социальном воспитании**

Товарищи и граждане, я приглашен говорить о социальном воспитании. С первых же слов я должен обратить внимание на то, что это понятие может толковаться двояко и оба толкования представляют значительный интерес. Первый вопрос, который возникает перед нами при словах «социальное воспитание», — это вопрос о том, кто должен воспитывать детей — семья или общество, так как социальное воспитание может толковаться как воспитание общественное. Второе толкование этого выражения имеет другое значение — для кого должен воспитываться ребенок, для себя или для общества?

С точки зрения отношения между семьей и государством встречаются очень интересные явления. Здесь передовые буржуазные педагоги выступают все определеннее за необходимость социального воспитания, потому что семейное воспитание разворачивает чувство высокой оценки своей личности, а высоко ценящий личность партикулярный человек, обыватель не может сделаться хорошим солдатом или чиновником, который служил бы целому.

Чем дальше, тем сильнее разворачивается эта тенденция, сама действительность толкает на это. Знаменитый мыслитель Наторп констатирует, что семья разлагается и у рабочих и даже у крестьян, которые оказываются втянутыми в капиталистическую культуру. Мать перестает быть в детской... она идет на службу в контору. Стало быть, маленькое воспитательное учреждение, маленькая кухня, прачечная — все это проклятие, которое удерживало женщину от социальной жизни, все это отходит в прошлое... Создадутся детские сады: воспитание ребенка будет падать на общественные организации и государство. Государство должно поймать ребенка в тот момент, когда мать выпустит его из рук.

Совершенно иначе ставится вопрос о воспитании у социалистов. Только в социализме педагогика находит себе естественное выражение... Социализм есть нормальное человеческое общество, его основной и главный принцип заключается в простом понятии содружества всех людей для блага всех.

Социализм соглашается со сторонниками гражданского воспитания и говорит, что надо развить в человеке гражданина, надо развить такую личность, которая умеет жить в гармонии с другими... которая связана с другими сочувствием и мыслью социально.

Величайшая индивидуализация входит в настоящую, социалистическую школу, но чем больше развивается ребенок, тем важнее с самого раннего возраста научить его уважать социальный характер другого, создавать в играх совместное времяпрепровождение, заставлять детей сотрудничать.

Если мать бедна, она завалена работой, она нервничает, дает своим детям подзатыльники... и дети бегут на улицу и находят там свою «социальную академию», не особенно полезную для их характера и ума.

Нам, социалистам, приходится думать не о том, как отнять детей у тех, которые стараются воспитать их в семье, а как устроить тех, кто оказался за бортом семьи.

Чтобы устроить их, мы пригласим женщину, которая умеет быть матерью в полном смысле слова, которой не надо ходить на фабрику, которая будет получать кусок хлеба именно за свою педагогическую работу... Педагогических дарований у женщин много, и встречаются они часто. Необходимо, чтобы и в этой области, так же как и в других областях, были специалисты.

Тогда на самом деле мы сможем воспитать каждого для социального общества и жизни, и это будет значить — воспитать гармонично развитую индивидуальность.

Таков общий идеал социального развития, отсюда вытекают определенные приемы воспитания и обучения. С этой точки зрения мы можем взять у защитников индивидуализма приемы, путем которых развертываются особенности данной личности. С этой стороны мы можем взять у сторонников гражданского воспитания некоторые приемы «хорового» воспитания.

Луначарский А. В. О воспитании и образовании. — М., 1976. - С. 223-225, 227, 237, 238.

Н. К. КРУПСКАЯ Идеалы социалистического воспитания

Окружающая среда имеет громадное влияние на воспитание человека, поэтому реорганизация общественного строя имеет в деле воспитания громадное значение. Но мы будем говорить о воспитании в более узком смысле, подразумевая организованное воспитательное влияние на наше подрастающее поколение. Ему должно быть дано широкое общественное воспитание, а для этого школы должны быть общественными. Идеи о господстве рабочего класса уже глубоко охватывают подрастающее поколение. Мы видели, как в Петрограде ходили юноши на Марсо-во поле и произносили речи о том, что рабочему классу принадлежит господство. Говорили это часто подростки 13—14 лет, и видно было, как при этом глубоко эти идеи их захватывают.

Воспитывать — значит планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенный тип человека. Конечно, идеалы воспитания весьма различны в зависимости от эволюции жизни, и можно проследить изменения в идеалах воспитания, но это не входит в мои задачи. Укажу только, что перед нами с особой силой встали идеи социалистического общественного воспитания — воспитание домашнее все более и более отходит на задний план.

Самая характерная сторона социальной школы — планомерная организация; социализм — это особого рода организация, и поэтому чрезвычайно важно дать в школе детям возможность приобретать некоторый организационный опыт. В школе, где дело учеников — только отвечать по книжкам, такого опыта нет. В школе же, где главную роль играет производительный труд, разовьется и организационный опыт.

Необходимо построить труд так, чтобы дети сами принимали участие в его организации, и навык с ранних лет в организации работы будет иметь громадное значение.

Колоссальнейшая задача организации жизни идет медленно из-за недостатка организационных навыков, а они как раз и дадут возможность рабочим массам организовать производство действительно в интересах трудящихся.

<...> "

Громадное воспитательное значение и в том, что ребенок может разностороннее развивать способности. В школе часто развивается только память: прочитать — рассказать, заучить наизусть. Часто же ребенок, не обладающий богатой памятью, может быть очень развитым, одаренным.

Задача социалистического строя — сделать труд менее однообразным и утомительным. Если ребенок сможет развивать все свои дарования, он легче выберет себе дело по душе, и ра-

бота не будет ему в тягость. Точно так же коллективный труд воспитывает ряд других ценных свойств. Ребенок научится распределять свое время, организовывать свой труд.

Крупская Н. К. Сочинения: В 4 т. — М., 1930-1934. - Т. 3. - С. 64, 67, 73.

П. П. БЛОНСКИЙ Школа и общественный строй

...Настоящая работа имеет целью убедить, что школа есть социальное явление и что она обусловлена существующим общественным строем. Школу создает не личность, но общество, и идеальной школе должны предшествовать идеальные социальные предпосылки.

Там, где в обществе человек не самоцель, школа не может воспитывать человека как человека. Там, где нет социального равенства, социально единая на всех ступенях школа невозможна. Там, где культура народа есть гипнотизация темных трудящихся масс, школа не может быть очагом просвещения.

Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. -М., 1961.-С. 184.

С. Т. ШАЦКИЙ Изучение жизни и участие в ней

Жизнь сдвинулась со старого фундамента и подводится новый. Среди огромного, кажущегося хаотичным, движения создаются пути новой экономики, новых социальных отношений и связанного с ними нового быта. Всякое общественное дело, всякая организация большого и малого масштаба должны дать ответ на то, чем глубоко затронута жизнь самых основных требований. То дело, которое нас интересует, — дело педагогическое, подлежит тому же закону соответствия нуждам и запросам современной жизни.

А между тем проблема, поставленная программами, говорит еще и о другом: местные условия жизни изучаются школой еще и для того, чтобы в них вмешиваться, чтобы школа могла принять доступное ей участие в местной жизни, в ее трудах и нуждах. Программы связывают школу с жизнью организаций участия школы в жизни.

Мы должны признать, что трудовая школа, как мы ее понимаем, та школа, которая нам нужна, — это школа, которая организует и изучение жизни, и участие школы в ней.

Воспитать в том смысле, как мы понимаем, — значит создавать в данной среде благоприятные условия для детей, черпающих и мотивы, и материалы для работы из этой же среды. Нельзя говорить о педагогическом процессе, который протекает только в специальных школьных зданиях, а правильнее было бы определять педагогические процессы среды, т.е. деревни, фабричного поселка, народа, страны, как то, что должно подвергаться нашему изучению и, поскольку мы имеем средства и силы, организации. Закладывать основы такой педагогической организации можно и теперь.

...Добиться этого возможно лишь соответственным изменением среды, в которой вращается ребенок. Изменение среды возможно лишь при участии в нем тех живых сил, которые среду образуют, будь это дети или взрослые. Таким образом, привлечение этих сил к совместной работе со школой неизбежно.

Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. - М., 1964-1965. - Т. 2. - С. 286, 289, 291.

В. Н. ШУЛЬГИН Школа и государство

...Воспитывают ребенка среда, уклад жизни, нравы, обычаи, взгляды, работа окружающих. И не выпрыгнешь из этого, и не уйдешь.

...С момента появления на свет его учит, его воспитывает среда. Она прививает ему оценки происходящего, она изо дня в день воспитывает в нем определенную идеологию. Поэтому беспочвенна болтовня, все разговоры о том, что можно уйти от этого, что можно предохранить ребенка от того, что требует от него среда. Это значит уйти на необитаемый остров, а если не ушел, если остался жить в обществе, это значит, что изо дня в день оно воспитывает тебя и воспитывает в том направлении, как это угодно командующему классу, так как его идеология разлита повсюду, так как его директивы осуществляет каждое государственное учреждение. Выпрыгнуть из этого нельзя.

...Вот почему ребята не только изучают мир, не только изучают окружающее, но и принимают участие в его перестройке. В свою семью они приносят ряд новых знаний и тотчас же под руководством учителя применяют их к жизни. Они борются за гигиенические навыки, за лучшую обработку земли, за лучшую курицу, они ликвидируют неграмотность среди взрос-

лых и детей, они агитируют за кооперацию. Они не только пропагандисты, но и новаторы. Они сами в хозяйстве отцов имеют «опытные грядки», «улучшенное гнездо птиц» и т.д. Они заботятся об украшении деревенской улицы. Засаживают ее деревьями, разбивают клумбы цветов, проводят электричество и т.д. Они маленькие граждане. Так готовятся они быть строителями коммунистического общества.

Вопросы пролетарской педагогики. — М., 1929. — С. 195.

П. Н. ГРУЗДЕВ Воспитание как общая категория общественной жизни

...Воспитание всегда будет существовать, пока существует человечество.

Отсюда, конечно, не следует, что воспитание является неизменяемой функцией общественной жизни. Воспитание в то же время и историческая категория в том смысле, что изменяются задачи, содержание и формы воспитания в зависимости от определяющих его условий общественного развития.

Воспитание в человеческом обществе является общественным отношением, в каких бы формах оно ни осуществлялось. Воспитание всегда было делом общества в целом или его классов. ...Даже воспитание детей в семье никогда не было делом одних родителей, а составляло органическую часть общественного воспитания и развития, отражая широкие и сложные общественные связи...

Воспитание новых поколений — необходимая функция общественной жизни прежде всего потому, что ребенок появляется на свет слабым и беспомощным и нуждается в повседневном уходе и заботах взрослых для своего роста и развития как физического, так духовного.

...Это только одна сторона дела, вызывающая необходимость воспитания детей. Другая сторона заключается в том, что человек не обладает после рождения всем тем опытом, который ему необходим для приобщения к жизни взрослого поколения. Человек приобретает необходимый ему для жизни опыт, проходя длинный путь воспитания и развития.

Приобретая этот опыт, ребенок так же нуждается в систематической помощи взрослых, как и в уходе за его физическим развитием. Без этой помощи более опытных и знающих людей ребенок не мог бы установить правильного отношения ко многим вещам и явлениям окружающего его мира.

Итак, ребенок с первого дня своего существования нуждается для своего развития в воспитании и воспитателях, будут ли это сначала его родители и близкие люди, или позднее учителя и руководители, специально уполномоченные обществом люди для последовательной передачи молодому поколению опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Воспитание детей необходимо не только потому, что ребенок нуждается в нем, чтобы жить и развиваться, но и потому, что само общество нуждается в этом для своего дальнейшего существования и развития.

Чтобы жить, общество должно производить материальные блага. Для этого необходимо, чтобы новые люди, приходящие на смену, могли пустить в ход наследуемые ими производительные силы. Но для того чтобы пустить в ход эти силы, всю технику, нужно обладать определенным опытом, т.е. умениями, знаниями, навыками, которыми обладало предшествующее поколение. Так как люди не рождаются с готовым опытом, то общество организует передачу его в тот период, когда молодые поколения лишь учатся, чтобы потом стать в ряд с опытными людьми.

Всегда и всюду связь между поколениями осуществлялась посредством передачи идущим на смену поколениям всего общественно-трудового опыта предшествующих поколений. Так, первобытные люди, найдя как-то способ добывания огня, передавали сознательно этот способ молодым поколениям, и каждое следующее поколение училось перенимать этот способ, пока не нашло новых, более усовершенствованных, которые оно в свою очередь передавало следующим поколениям...

Задача воспитания молодых поколений состоит не в том, чтобы повторять на собственном опыте тысячелетний путь развития, пройденный предшествующими поколениями. Идущим на смену новым поколениям вовсе нет нужды превращаться каждый раз в Робинзонов. Каждое новое

поколение усваивает предшествующий опыт в уже обобщенном наукой виде, что сокращает путь развития новых поколений и дает возможность каждому следующему поколению двигаться дальше, развивать свой собственный опыт, новые знания, которых не было в предшествующем наследии. Это положение замечательно глубоко и верно выразил А. С. Пушкин, вложив в уста Бориса Годунова следующие слова: «Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни».

...Воспитывать — это значит не только передать опыт, но и влиять на отношение воспитанника к этому опыту, к деятельности других людей, к данному обществу и пр.

Существенной задачей воспитания является воздействие воспитателя на воспитанника в таком направлении, чтобы воспитанник, усвоив известный опыт, приобрел такие черты и свойства, которые необходимы с точки зрения воспитателя и которые проявлялись бы в его многообразных отношениях к окружающему миру.

Но воспитанник — не «чистая доска», на которой можно писать все, что угодно воспитателю. На воспитанника воздействуют разные факторы: семья, окружающая среда, люди, с которыми он повседневно общается, книги, которые он читает, и пр. Эти влияния иногда настолько сильны, что у воспитанника уже образовались такие черты и свойства, которые нередко противоречат задачам воспитания и которые надо преодолеть, чтобы добиться поставленных целей.

В воспитании происходит борьба между тем, что прививается воспитателем, и тем, что уже образовалось у воспитанника в результате других влияний.

Подводя итоги сказанному выше, можно дать такое определение понятию «воспитание».

В самом общем виде воспитание представляет собою такую функцию общественной жизни, в которой осуществляется уход за подрастающими поколениями, передача и усвоение исторически накопленного опыта, необходимого для включения этих поколений в общественно-трудовую жизнь своего времени и развитие этого опыта в новых общественных условиях.

Данное определение, по нашему мнению, схватывает самые существенные черты воспитания как общей категории общественной жизни.

Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения. - М., 1949. - С. 3-5, 9.

Ю.В.ВАСИЛЬКОВА Опытные станции Наркомпроса

Для проверки опыта и экспериментов новых принципов учебной и воспитательной работы в 1918 г. Наркомпросом стали создаваться опытно-показательные школы. В 1925 г. в стране их насчитывалось 100. Кроме того, создавались опытные станции, перед которыми также ставилась задача апробировать новые формы и методы учебной и воспитательной работы в школе. Станции представляли собой комплекс воспитательных учреждений, включая детский сад, несколько школ, курсы повышения квалификации учителей.

Первой опытной станцией руководил комитет во главе с С. Т. Шацким. Станция была создана на базе колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии и включала детский сад, школу, педагогический техникум, а также исследовательскую группу. На протяжении 13 лет Шацкий апробировал свою идею влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, а также влияния ребенка на окружающую его среду; здесь он разрабатывал теоретические вопросы социальной педагогики, педагогики социальной среды.

Шацкий продолжал изучение детского общества в самых различных социальных условиях, определял связи школы с окружающей средой, разрабатывал содержание методической помощи сельским школам. Он составлял программы для других опытных станций Наркомпроса.

Анализируя наследие С. Т. Шацкого, следует подчеркнуть, что диапазон педагогических проблем, которыми он занимался, достаточно обширен. Для социальной педагогики это прежде всего изучение детского общества в самых различных социальных условиях: в детском саду, в подростковом клубе, в летней детской трудовой колонии...

Василькова Ю. В. Лекции по социальной педагогике (на материалах отечественного образования): В 2 т. —М., 1997.-Т. 2.-С. 56-58.

О мерах улучшения работы среди детей вне школы и предупреждение детской безнадзорности Постановление Совета Министров РСФСР от 4 октября 1957 г.

1. ...Предусмотреть: создание при школах и домоуправлениях спортивных площадок, их оборудование... организацию при домоуправлениях и внешкольных учреждениях различных технических и швейных кружков, кружков по домоводству и др....; трудоустройство всех не обучающихся и неработающих подростков, достигших 16 лет...; выделение комнат под красные уголки при домоуправлениях...

3. Обязать Министерство культуры РСФСР улучшить кинообслуживание детей путем увеличения количества детских киносеансов... Организовать систематическую культурно-массовую работу с детьми в садах, парках, детских библиотеках и других учреждениях министерства.

4. Обязать Комитет по физической культуре и спорту при Совете Министров РСФСР широко развернуть спортивную работу среди детей и подростков, систематически оказывая помощь в этом деле школам, внешкольным учреждениям и домоуправлениям...

5. Рекомендовать... с 1 января 1958 года выделять во вновь вводимых в эксплуатацию крупных жилых домах помещения для проведения внешкольной работы с детьми.

7. ...обеспечить своевременное выявление и устройство всех детей и подростков, нуждающихся в определении на работу, учебу, детские учреждения.

9. ...вменить в обязанность руководителям предприятий принимать на работу подростков, достигших 16 лет, направляемых комиссиями по устройству детей...

10. ...до 1 января 1958 года провести проверку условий жизни и воспитания детей, находящихся на патронаже, под опекой, и по итогам обследования принять меры к оказанию помощи семьям, воспитывающим детей, оставшихся без попечения родителей.

Детей, патронируемых и подопечных, находящихся в неблагоприятных условиях, помещать в детские дома и школы-интернаты.

11. Разрешить... в отдельных случаях прием в детские дома осиротевших подростков в возрасте от 14 до 16 лет, которые могут быть направлены для учебы в школы и интернаты или профессиональные учебные заведения с полным государственным обеспечением.

12. ...обязать органы народного образования сообщать комиссии по устройству детей, подростков сведения о всех подростках, исключенных и оставивших учебу в школах, для своевременного их устройства.

СП РСФСР. - 1958. - № 5. - Ст. 38.

А.С. Макаренко. Опыт практического моделирования социально-педагогической деятельности.

20-е гг. - борьба с беспризорностью. Колония им. А.М. Горького. Разработка А.С. Макаренко методики сплочения и воспитания детского коллектива. Основные положения методики: постановка общественно-значимой и увлекательной для детей перспективы; включение воспитанников в совместную деятельность по ее реализации; использование самоуправления, соревнования и игры как методов ее организации; культивирование традиций, закрепляющих ее результаты; включение коллектива в систему более широких социальных связей. Законы развития коллектива, стадии его развития. Основные принципы отношений педагогов и воспитанников. Коммуна Ф.Э. Дзержинского. Самоуправление в воспитательных учреждениях, руководимых А.С. Макаренко. Связь обучения с производительным трудом. Досуг воспитанников. Свободная мастерская.

Особое место в разработке теории и практики социального воспитания в принадлежит А. С. Макаренко, обосновавшему педагогическую систему организации детского коллектива, определившему условия и средства его динамического развития, в частности, значение перспективных линий, разработавшему и проверившему на практике методику воспитания в коллективе и через коллектив.

Кроме того, А. С. Макаренко уделял много внимания проблемам, связанным с положением молодого поколения в обществе, считая их основополагающими в педагогике. Это зна-

чительно расширяло представление о сфере воспитания и внесло определенный вклад в развитие социальной педагогики. Развивая тезис «Жизнь образует (воспитывает)», А.С.Макаренко отмечал, что воспитывает образ жизни, который ведут молодые люди, и очень важно сделать его педагогически целесообразным и открытым для влияния происходящих в обществе прогрессивных изменений.

Суть макаренковской «педагогики параллельного действия» — в противоречивом единстве воспитания и других социальных явлений жизни детей и взрослых, общественно-коллективного и личного. Он доказывал, что индивидуальное развитие личности не может быть абстрагировано от цели приобщения к культуре, жизни данного общества и перспектив социального развития. Самостоятельность и природная индивидуальность человека развиваются лишь в социуме. Однако, считал А. С. Макаренко, связь формирующейся личности с обществом осуществляется непосредственно и прямолинейно, а через специальное связующее звено — воспитательный коллектив, функции которого — оберегать детей от превратностей жизни, приобщать к основам жизнедеятельности в обществе. По А. С. Макаренко, *воспитательный коллектив — это единый трудовой коллектив воспитанников и педагогов*, работников образовательно-воспитательного учреждения в таком качестве воспитательный коллектив выступает как полноценное явление общественной жизни с высоким социальным статусом. Именно в воспитательном коллективе, считал он, действует целостный комплекс всех основных типов социальных отношений, которые воплощаются в образовательной, хозяйственной, морально-психологической и других сферах жизнедеятельности. О том, что педагогические цели неотделимы от общественного идеала, А.С.Макаренко заявил со всей определенностью в начале 20-х гг. Главным направлением его педагогической работы в колонии им. А. М. Горького стал «путь трудовой общины, определенно прогрессирующей в разных областях жизни». И если до Революции 1917 г., по словам А.С.Макаренко, в его ведении находилось «очень ограниченное социальное поле», то в 20е г.г он использовал понятие «социальное поле» как совокупность факторов, ограничивающих или расширяющих сферу деятельности воспитателя.

В середине 20-х гг. А. С. Макаренко определенно пытался доказать, что «воспитывает не сам воспитатель, а среда», т.е. комплекс деятельности воспитанников и воспитателей в определенных социальных условиях. Организация воспитания с привлекательными общественными и личными перспективами играла в его системе важную роль.

Для того чтобы преодолеть изоляцию воспитания от трудовой жизни, от среды, А.С.Макаренко стремился всемерно усиливать роль социально-экономического фактора в воспитательном процессе. Именно поэтому система воспитания строилась им на основе общего самоуправляемого хозяйства и производства, с «экономическим прогрессом всей страны». Именно поэтому ему удавалось использовать социальную энергию всего воспитательного коллектива.

Во второй половине 30-х гг. он опубликовал ряд статей по проблемам беспризорности и безнадзорности, а в 1937 г. прочитал цикл лекций «Воспитание в труде». Макаренко считал, что соединение обучения с производственным трудом — это основа жизни детского коллектива, действенное средство формирования гражданина нового общества. Однако он предупреждал, что труд как воспитательное средство возможен только в общей системе, включающей учебную, трудовую и общественно полезную деятельность детей и подростков. В коммуне им. Ф.Э.Дзержинского он создал методику включения детей в производительный труд с учетом их возрастных особенностей.

По мнению А. С. Макаренко, именно коллектив, представляющий своеобразную модель отношений, сложившихся в обществе, мог стать «местом для тренировки социальных отношений», и личность в нем выступает не объектом воспитательного влияния, «а его носителем-субъектом». В этом смысле А. С. Макаренко осуществлял личностно-социальное воспитание, создавая условия для развития индивидуальности каждого члена коллектива и его естественной социализации.

А.С.МАКАРЕНКО Цель воспитания

...Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность обязательно должны быть и воздействия на коллектив. И наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив.

Каждое действие отдельного ученика, каждая его удача или неудача должны расцениваться как неудача на фоне общего дела, как удача в общем деле. Такая педагогическая логика должна буквально пропитывать каждый школьный день, каждое движение коллектива.

Коллектив является частью советского общества, органически связанной со всеми другими коллективами. На нем лежит первая ответственность перед обществом, он несет на себе первый долг перед всей страной, только через коллектив каждый его член входит в общество.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 43, 48.

Проблемы школьного советского воспитания

Тезисы

...Диалектичность педагогического процесса необходимо требует от педагога большого охватывающего внимания, относящегося к целой системе средств. Сама система средств никогда не может быть мертвой и застывшей нормой, она всегда изменяется и развивается, хотя бы уже потому, что растет и ребенок, входит в новые стадии общественного и личного развития, растет и изменяется и наша страна.

Поэтому никакая система воспитательных средств не может быть установлена навсегда. Но кто должен ее изменять, кому можно дать право вносить в нее поправки и коррективы? Она должна быть так поставлена, чтобы отражать необходимость движения и отбрасывать устаревшие ненужные средства.

Указанные выше принципы должны быть реализованы в следующих отделах и деталях о воспитательной работе:

- а) коллектив и его организация;
- б) общее движение коллектива и его законы;
- в) общий тон и стиль работы;
- г) коллектив педагогов и их центр;
- д) система режима и дисциплина;
- е) эстетика коллектива;
- ж) связь коллектива с другими коллективами;
- з) индивидуальные особенности коллектива;
- и) преемственность поколений в коллективе.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 121.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. - Т. 4. - С. 248, 249.

Опыт В.Н. Сороки-Росинского по воспитанию социально-активной личности в коллективе.

Основные этапы педагогической деятельности В.Н. Сороки-Росинского. Интерес к психологии. «Только хорошо зная психологические особенности ребенка, можно стать настоящим педагогом». Работы, посвященные трудновоспитуемым подросткам, одаренным детям. Целью воспитания является «создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников путем создания культурных ценностей». В.Н. Сорока-Росинский. О национальном воспитании, которое должно быть «педагогической системой, а не системой дрессировки». Принципы, которыми необходимо руководствоваться при организации национального воспитания:

- анализ всей совокупности реальных фактов текущей жизни и определение их педагогической значимости;
- выяснение ближайшего направления этих и учет вырисовывающихся в будущем новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни страны».

Проблемы в воспитании, возникающие в переломные моменты истории России. Роль семьи в национальном воспитании. 1920-1925гг. – школа для трудновоспитуемых им. Ф.И. Достоевского в Петрограде (ШКИД). Принципы и методы воспитания в школе. Организация детского самоуправления. «Учиться, чтобы выйти в люди» - цель воспитания в ШКИДе. Взаимодействие школы с окружающей социальной средой.

Сорока-Росинский (1882-1960)

В 20-е годы вопросом воспитания в коллективе, проблемами социальной педагогики занимался замечательный ученый Виктор Николаевич Сорока-Росинский, имя которого можно поставить рядом с именем А.С.Макаренко и С.Т.Шацкого.

В начале XX в. педагогическая общественность России поднимает проблемы семьи, ее роли в воспитании и образовании подрастающего поколения.

В советское время, в 1920-1925 гг., он возглавляет школу для трудновоспитуемых им. Ф.М.Достоевского в Петрограде, описание которой вошло в литературу как «Республика ШКИД».

«Республика ШКИД», написанная Г.Белых и Л.Пантелеевым, бывшими воспитанниками школы им. Ф.М.Достоевского для трудновоспитуемых, получила широкую известность. Это была новая педагогика небольшого педагогического коллектива и ее руководителя «Викниксора».

«Надо было, - писал Сорока - Росинский, - твердо определить стиль воспитания, надо было ясно представить себе мотивы, посредством которых можно было бы осуществить положенные в основу его принципа и, наконец, что всего труднее, внимательно изучать приемы воспитания, изучать в процессе практической работы... С самого начала было ясно, что в нашей школе не может быть места свободному воспитанию... Было очевидно, что построить все дело на принудительном начале еще менее возможно, чем в школах нормального типа, с уравновешенными и покорными воспитанниками, - с нашими «бузовиками» надо действовать иначе».

И далее: «Основным из методов нашей школы является следующее: постоянный надзор, педагогическое использование всех душевных особенностей воспитанников и надлежащее направление и культура их душевной энергии, так как во многих случаях потому-то они и стали трудновоспитуемыми, что их душевная энергия не находила целесообразного выхода и расходовалась либо зря, либо в уродливых формах».

И первое, с чего начиналось перевоспитание в этой школе, это участие во всех хозяйственных, трудовых делах. Это *был* коллективный, общественный и четко организованный труд, который стал основным орудием нравственного и общественного воспитания.

Труд как наказание никогда не применялся, в труде осуществлялся принцип «добровольчества», Сорока-Росинский писал о трех этапах воспитания добровольного труда. На третьем этапе введенная регистрация каждым воспитанником добровольного доброго дела привела к всеобщему увлечению «добровольчеством», когда ребята стали все просить работу, помыть пол, лестницы, уборные, наколоть дрова и т.д. Просили работу дети, которые никогда не трудились. Они стали создавать артели по пошиву одежды, починки валенок и т.д. Добровольный труд стал нормой жизни школы.

Особенностью школы Сороки-Росинского было детское самоуправление. На первых порах из-за неумения бывших беспризорников жить в коллективе попытка создать самоуправление рушилась. Выбранных старост не слушались, на общих собраниях молчали. На втором этапе, когда отношение к труду изменилось, его стали считать неизбежным, ребята стали выбирать старост умеющих организовать труд, ребята сами организовывали труд и соревнование между классами.

Старосты стали организаторами всей школьной жизни, они назначали дежурных и давали наряды по кухне. Развитие «добровольчества» привело к изменениям в самоуправлении. Вводятся старосты, которым поручалась кропотливая работа по гардеробу: выделение постельного белья, подготовка белья к выдаче, регистрация выдачи пальто и шапок. Особенно ответственной была работа старосты по амбулатории, его ребята выбирали.

В результате детское самоуправление стало играть важную воспитательную роль в жизни школы. Старост на те или иные работы стали назначать в порядке очередности, так как каждый уже мог справиться с организаторской работой. Некоторых старост переизбирали на два или три срока.

Важный процесс в любой школе, - писал Сорока-Росинский, - это «преодоление противостояния» учеников и учителей. В этой школе оно проходило особенно тяжело. На это был направлен весь уклад школьной жизни. В этом противостоянии побеждал педагог - ярко выраженная личность, который жил жизнью ребят, переживал за их удачи и неудачи, который хорошо знал свое дело, преподавал с увлечением, радовался вместе с ними. Ребята ценили такого педагога. В этом процессе преодоление проходило с пользой и для тех и для других.

Организация обучения на первых порах проходила с распределения ребят не по знаниям и по возрасту, а по желанию и по нежеланию учиться. Свободное от уроков время заполняли занятиями в кружках. Выручала библиотека. Увлечение литературой сменялось историей, готовили инсценировки на исторические сюжеты. Игры, которые проводились в школе, захватывали всю школу, и взрослые, и дети были ими увлечены. Это был также один из рычагов перевоспитания.

Во всех этих приемах перед педагогическим коллективом была поставлена одна задача: научить ребят учиться. Тезис «Всякое учение превращать в деяние» осуществлялся так, что после урока истории ребята в кружке изрисовывали на исторические темы, изготавливали наглядные пособия. Если на уроке представлялась таблица, ее не просто анализировали, а рисовали у себя в тетрадях. Ученические литературные журналы и газеты ребята выпускали самостоятельно без учителей.

Центральной во всей педагогической системе в школе им. Ф.М.Достоевского была личность. Выгодным в работе педагогического коллектива было то, что в отличие от колонии А.С.Макаренко здесь было меньше ребят, и они *были* почти одного возраста - 11-14 лет.

Дневник школы, который лежал на столике дежурного воспитателя, в который воспитанники записывали свои дела, был инструментом объединения коллективных интересов и интересов каждого воспитанника.

В 20-е гг. на роль индивидуальности в педагогическом процессе многие педагоги, увлеченные идеей воспитания коллектива, не обращали внимания, считая детский дом, а впоследствии и школы-интернаты идеальной формой организации коммунистического воспитания.

В.Н.Сорока-Росинский пишет об отрицательном влиянии на ребенка его постоянное пребывание в детской массе 25-30 человек. Это, по его мнению, утомляет ребенка, принижает его творческую способность. Для разгрузки психических напряжений он предлагал создание в детском доме творческих комнат, где ребенок мог бы уединиться, поразмышлять.

Такие комнаты вводил в своей практике А.С.Макаренко. Из опыта руководства школой им. Ф.М.Достоевского для трудновоспитуемых Сорока-Росинский формулирует принципы новой педагогики коллектива, в основу которой он ставит не принуждение, а «добровольчество». «Добровольчество» в его практике это самостоятельность, самоуправление, соревнование, самоактивность.

Рассмотрим фрагмент его статьи «Детский дом», из которого мы можем представить педагогические проблемы воспитания беспризорных детей не только в 20-е гг., но и нерешенные вопросы организации воспитательного процесса в современных детских домах, приютах, школах-интернатах, в работе с нормальными, талантливыми и трудновоспитуемыми детьми.

В.Н. Сорока-Росинский Детский дом (фрагмент)

...Детский дом рассматривается нами, сторонниками социально-трудового воспитания, как детская трудовая коммуна, где дети и воспитательский персонал составляют тесную группу содружественного творчества.

Конечно, наш детский дом в том виде, как он существует сейчас, нас далеко не удовлетворяет. И сейчас в нем еще много пережитков старого. На детском доме более, чем на всяком другом учебно-воспитательном учреждении, чувствуется, что это создание переходного вре-

мени. Много, очень много нужно в детском доме изменить для того, чтобы он мог с полным правом носить название учреждения социально-трудового.

Сейчас его казарменного типа дортуары, где в одной комнате спят порой 20-30 детей, в лучшем случае 10-15 человек, отсутствие достаточного количества комнат для свободного творчества отдельных детей, конечно, налагает определенный отпечаток на детскую психику и на детское развитие. Общение всей детской массы, хотя и, разбитой на группы в 25-30 человек, в течение всего дня и всего вечера, невозможность уединиться, труд и отдых в непрерывном сообществе других детей - все это, безусловно, утомляет и принижает творческую способность каждого ребенка...

Как же мы себе мыслим будущий детский дом? Что для нас совершенно бесспорно - это первое: будущий детский дом не будет иметь спален-казарм, и второе: будущий детский дом будет представлять помимо общих зал и помещений отдельные уголки и уголки, где каждый ребенок согласно своим вкусам и наклонностям создаст для себя уголок творчества и вдохновения...

...Для полного слияния работ школы и детского дома и единого педагогического воздействия необходимо установить тесную организационную связь детского дома и школы. При установлении распорядка, дня в детских домах план этот должен обсуждаться на совместном заседании педагогического совета детского дома и школы. В педагогических советах школы должны принимать участие воспитатели детских домов; также необходимо вхождение в педагогический совет детского дома представителя от педагогического совета школы.

Совместная работа педагогического совета школы и детского дома не только желательна но и необходима. Иначе работа детского дома не может правильно идти...

...Так как школа должна быть открыта на весь день и заполнять весь день ребенка, удовлетворяя все его потребности, то детский дом является домом, куда ребенок приходит отдохнуть от шумной жизни, которую он проводит в школе. Здесь он может сосредоточиться, продумать весь свой день. Таким образом, детский дом или детское общежитие для старшего возраста является местом отдыха и ночлега. Вопросы питания в будущем также всецело будут принадлежать школе...

...11 января с.г. на экстренном заседании коллегии сектора социального воспитания с участием специалистов был подвергнут обсуждению вопрос об изъятии трудновоспитуемых детей из детских домов и школ нормального типа и о создании в губернском масштабе сети специальных учреждений для таких детей...

Это дети, которые по особенностям своего душевного склада не могут ужиться спокойно в рамках школы обычного типа. Переживаемое нами бурное время отпечаталось на их психике, сделав ее повышено-возбудимой и увеличив ее активность до степени, совершенно иногда неприемлемой при тех условиях, в которых ныне приходится вести преподавание и воспитание в большинстве из школ.

Такие дети, будучи часто очень талантливыми и способными импонировать своим товарищам, могут сорвать занятия с целым классом, - буйные, невыдержанные, иногда страшно запущенные в педагогическом отношении, нервные и очень легко заражающие своими настроениями товарищей, они легко превращаются в вожаков, ведут за собой класс и создают в нем такое стадное настроение, при котором не может быть и речи о сколько-нибудь планомерном обучении и воспитании.

Таких детей - бунтарей по натуре, буянов и истериков, старая школа просто выбрасывала за борт, не заботясь об их дальнейшей участи и совершенно не смущаясь тем обстоятельством, что из этих-то отброшенных детей и выходили впоследствии очень талантливые люди, выработывались яркие индивидуальности.

Но в нашей новой школе эти дети должны стать предметом особенно тщательного попечения, ведь, может быть, это именно дети того будущего, к которому мы стремимся, которое мы лишь неясно чувствуем; ведь, может быть, тот самый факт, что эти дети никак не могут уместиться в рамках нашей школы, говорит лишь о том, что они это будущее отражают уже на своей психике, уже

воспринимают его своими нервами, чувствуют его гораздо лучше нас своей тонкой детской интуицией - ведь нередко устами младенцев гласит сама истина.

Для таких детей нужна особая школа, нужны особые методы воспитания, способные дать надлежащий выход той буйной беспокойной энергии, которой полны эти дети.

Подобные школы индивидуально-социального воспитания для трудновоспитуемых детей должны быть созданы в каждом районе Петербурга, и ныне организация таких школ поручается секции индивидуально-социального воспитания при Петербургском отделе народного образования.

Для разработки вопросов о типе таких школ, о постановке в них воспитания и обучения, об управлении ими и об отношении их к школам обычного типа, а также к школам для дефективных детей создается особая комиссия; в состав которой войдут специалисты по детской психологии и по воспитанию морально дефективных и педагогически запущенных детей, а также представители Петербургского наробраза и педагоги школ обычного типа.

В настоящее время Петербург располагает лишь двумя учреждениями индивидуально-социального воспитания - институтом индивидуано-социального воспитания и недавно открытой школой имени Достоевского. Кроме того, уже готовы к открытию еще три детских дома-школы для трудновоспитуемых.

В.Н.Сорока-Росинский. Пед. соч. - М., 1991. - С. 136-139.

В.Н. Сорока-Росинский **Трудновоспитуемые** (в сокращении)

До революции и в педагогической литературе, и в педагогической практике уделялось известное место той категории детей, которых прежде называли малолетними преступниками и которые воспитывались в особых воспитательно-исправительных учреждениях, направляясь туда по приговору суда. Что же касается до трудновоспитуемых, то о них почти ничего не говорилось, и, разумеется, не оттого, что трудновоспитуемых прежде не было.

Они были и до революции, но обыкновенно, помыкавшись по разным школам и интернатам, они всюду изгонялись, а затем и вовсе выбрасывались за борт школы и, таким образом, не затрудняли ее больше вопросом о своем воспитании, по крайней мере до того момента, пока они не становились малолетними преступниками и не поступал на попечение упомянутых воспитательно-исправительных учреждений.

Ныне тяжелые условия переживаемой нами эпохи дали очень большой процент всякого рода дефективных детей, и трудновоспитуемых в частности. Но теперь школа нормального типа не может так легко отмахнуться от них, попросту выбросить их за борт, как это делалось, прежде; ныне вопрос о трудновоспитуемых ставится совсем иначе трудновоспитуемые нередко переворачивают вверх дном школы и детские дома нормального типа, делая невозможным в них правильный ход учебно-воспитательного дела.

Для трудновоспитуемых нужны учреждения особого типа - таково решение этого вопроса. Вопрос заключается в том, какого типа должны быть эти учреждения, такого ли, как для морально дефективных детей или здесь необходим совсем иной, особый тип воспитания и обучения. Обычно принято смешивать эти категории детей, объединяя их под общим наименованием дефективных, и с внешней стороны такое объединение кажется вполне законным - ведь в самом деле каждый дефективный ребенок трудновоспитуем, а каждый трудновоспитуемый оттого-то и труден, что обладает каким-нибудь дефектом...

...Тот или иной ребенок может оказаться трудным вовсе не в силу какой-либо дефекта в частности, а наоборот - по причине сложности и богатства своей природы...: сильные и талантливые природы развиваются зачастую очень бурно, а с другой стороны - умеренность и аккуратность, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-нибудь ценном в духовном отношении. Чичиков в литературе и Аракчеев в истории были примерными воспитанниками, приводившими в умиление своих воспитателей, как раз-то наиболее яркие во всех отраслях жизни люди очень часто бывали горем для родителей и воспитателей и предметом их отчаяния - достаточно прочесть биографии наших выдающихся писателей и общественных деятелей, чтобы многих из них отнести к числу трудновоспитуемых.

Нет, трудновоспитуемость не всегда означает дефективность...

...Раньше, не говоря уже о резких случаях дефективности физической и умственной, очень много детей самых разных категорий считались трудновоспитуемыми только потому, что в школе нормального типа с ними приходилось трудно, но вот отсюда выделили умственно отсталых, выделили морально дефективных, затем невропатов, нуждающихся в медико-педагогическом воздействии, затем переростков, и все-таки за вычетом всего этого остается еще какой-то остаток, который готовы признать какой-то особой категорией, отличной от всех других, вышеперечисленных, но который, с другой стороны, при попытках более точного определения вновь готовы смешать со всей массой трудновоспитуемых, из которой он был выделен, и только потому, что дети принадлежащие к этому недостаточно дифференцированному виду трудновоспитуемости, имеют сходные с остальными ее видами черты.

Вместо термина «трудновоспитуемость», принимаемого в широком смысле этого слова, мы будем употреблять выражение «уклонение от нормы».

Но уклонения могут быть следующего вида: вниз от нормы, вверх от нормы и, если так можно выразиться, в сторону от нормы. Эти три вида уклонения мы условимся называть:

1. *субнормность*, или дефективность;
2. *супранормность*, или повышенная одаренность натуры;
3. *денормность*, или уклонение от нормы в узком смысле этого слова.

По своему происхождению всякое уклонение от нормы может быть двояким:

1 *экзогенным*, когда оно происходит под влиянием внешней обстановки и идет от периферии психики к ее ядру;

2 *эндогенным*, когда оно является результатом какой-нибудь органической особенности душевной или нервной природы человека.

И вот, рассматривая с этой точки зрения различные типы уклонения от нормы, мы можем отметить следующие типы характеров, из которых каждый требует особого к себе подхода, особого типа воспитания и соответственно с этим особого типа учебно-воспитательного учреждения.

1. Представим себе ребенка вполне здорового в духовном отношении, не уклоняющегося в отношении одаренности ни вверх, ни вниз от нормы, потенциально, так сказать, вполне нормального ребенка школьного возраста и предположим, что внешние условия оказали неблагоприятные влияние на его развитие: мы будем тогда иметь случай экзогенной деформации духовной личности ребенка, где могут быть следующие две возможности.

а) Деформация сравнительно поверхностная, не успевшая исказить и изуродовать устоев духовной личности ребенка, т.е. мы берем типичный случай - мальчик благодаря тяжелым условиям переживаемой нами эпохи оторвался от семьи, попал на улицу, стал поворовывать, перестал ходить в школу, привык бродяжничать, просветился в сексуальном отношении, исхулиганился, но все это так, что здоровое ядро его личности осталось все-таки нетронутым, что вся порча отразилась на периферии его характера, не создав еще устойчивых соединений и прочных дурных привычек.

Что же это, моральная дефективность или что-нибудь иное?

Нет, это денормность только, так как порча моральной стороны психики носит лишь поверхностный временный характер, т.е. то, что временно случается со всяким нормальным человеком. Это от педагогической запущенности, т.е. от запущенности в отношении воспитания и обучения.

...Для такого мальчика нужна школа-интернат особого типа, переходного между учреждением для дефективных и нормальной школой, нужна лишь здоровая трудовая атмосфера, хорошая дисциплина, хорошая выправка ума и воли - в такой атмосфере здоровая по существу натура мальчика скоро сама потянется к осмысленному труду и постепенно забудет все скверные привычки; общество же дефективных замедлит этот процесс самооздоровления, самолечения психики и даже исказит его.

Весь вопрос заключается в том, насколько велика запущенность такого мальчика, может ли он нагнать своих сверстников и продолжать обучение во второй ступени, или это для него уже недостаточно. В первом случае его нужно вернуть в школу нормального типа, во

втором случае надо дать какое-нибудь ремесло или возможность получить какую-нибудь профессию, сообразно с одаренностью.

б) Берем второй случай - вполне здоровый и нормальный в нервно-психическом отношении мальчик с экзогенной деформацией психики, но настолько глубокой и упорной, что она отразилась не только на периферии психики, но и на здоровом ее ядре, сообщив ей дефективные привычки и наклонности - мальчик ворует, привык уже к воровству и видит в нем наиболее удобный способ существования; он привык к бродяжничеству, сделался неисправимым бегуном не из-за какой-нибудь болезненной страсти, а просто потому, что вне детского дома он всегда умеет устроиться с большим для себя удобствами, промышляя всякими видами уличного промысла - от мелкой торговли до воровства включительно... Приспособиться к уличной жизни ему помогло общее здоровье психики - ведь он обладает достаточно развитым интеллектом, умеет ставить цели и добиваться их осуществления, он владеет собой, достаточно деятелен, энергичен и предприимчив достаточно уравновешен в проявлениях своих эмоций...

...У такого типа мы, наряду с порочными сторонами, можем найти и своеобразное благородство, чувство чести, шаечной, но все-таки чести, найдем, и умение любить и привязываться, и способность к героизму и даже к самопожертвованию. И при всем этом на таких ребят надо смотреть как на в высшей степени опасных в общественном отношении, особенно если при этом они умны, темпераментны и талантливы, - из них могут впоследствии вырабатываться вожаки и атаманы вредных шаек.

...Таких ребят следует признать морально субнормальными, надолго изолировать в особых воспитательно-исправительных учреждениях для правонарушителей и продержат там достаточно продолжительное время. Не следовало бы отсюда прямо выпускать их в жизнь, но предварительно пропустить через учреждение со строгой дисциплиной, например, через военную школу либо через техническую школу с напряженной трудовой дисциплиной.

После продолжительного периода перевоспитания такие ребята могут совершенно исправиться и, получив необходимые для жизни честным трудом знания, могут стать полезными членами общества...

2. Перейдем к видам отклонения от нормы эндогенного происхождения. Здесь мы будем иметь дело с проявлениями болезненной конституции психики, на которой чрезвычайно тяжело отразилась пережитая эпоха войны и революции, с тяжелой наследственностью, с различными органическими дефектами нервной системы и психики. Мы ограничимся рассмотрением отклонений от нормы, когда оно не требует специального лечебного режима.

а) Сюда войдут всякого рода психоневротики, истерики, неврастеники, дети с разного рода дефектами в области эмоциональной и волевой, дать общую характеристику которых очень затруднительно в виду удивительного разнообразия форм отклонения от нормы. Одним из наиболее характерных признаков в данном случае будет общая неустойчивость психики, плохая ее сопротивляемость вредным влияниям, повышенная эмоциональная возбудимость, слабость задерживающих центров и сильная наклонность ко всякого рода душевным вывертам.

При всем разнообразии отклонений от нормы наметим некоторые основные группы.

Вот мальчик 14 лет Д. Б., истерик, с чрезвычайной эмоциональной возбудимостью, вспыльчивый, невыдержанный, самолюбивый. Будучи в нормальном детском доме, он постоянно дерзил, грубил, совершенно не подчинялся дисциплине, совершал побег, разрушал вещи и производил всякого рода беспорядок, доходя в приступах нервного возбуждения до припадков гнева и грубости, теряя в таких случаях всякое обладание собою и кидаясь на воспитательниц. Но при всем этом Д.Б. не может быть признан аморальным - он не ворует, доступен раскаянию, старается загладить свои промахи, у него есть чувство чести, он дорожит хорошим о себе мнением и всячески старается исправиться, порученную работу выполняет добросовестно, часто выбирается на разного рода административные посты ученического самоуправления...

Разумеется, такому мальчику не место в детском доме нормального типа - он становится коноводом, чувствует свою силу и безнаказанность, заражает товарищей своим настроем и в результате портит всех, да и его там портят, так как здесь требуется особый режим, особый подход. Но такому не место и среди морально дефективных - благодаря своей слабой сопротивляемости дурным влияниям он рискует лишь развратиться. ...Два года пребывания в специальном для таких детей учебно-воспитательном учреждении - и он может быть возвращен в школу нормального типа... Разумеется, некоторая неуравновешенность останется у него надолго, может быть и на всю жизнь он всегда будет во главе протестующих, ему трудно будет ладить с окружающими...

б) Второй случай - наиболее характерный для питомцев воспитательно-исправительных учреждений: на почве эндогенного извращения психики при общей ее болезненности, либо вследствие дурной наследственности, либо из-за тех или иных органических недостатков мы имеем более или менее стойкое повреждение морального чувства.

Вот воспитанник В.Г. 12 лет, скверная наследственность - отец разбит прогрессивным параличом на почве сифилиса, старший брат имеет несколько судимостей, мальчик интеллектуально развит хорошо, может учиться, любит читать, все запоминает легко, но в остальном отношении очень испорчен: ворует, но будучи пойман, не только не обнаруживает какого-либо раскаяния или смущения, но, наоборот грубит, нагло отрицая неопровержимые улики, ворует у товарищей, ворует в школе, лжив, никогда не сознается. Желая разжалобить воспитателя при определении его в школу-интернат для трудновоспитуемых наговорил всяких ужасов про скверное с ним обращение со стороны матери, что при проверке оказалось ложью. При всяком удобном случае норовит убежать из детского дома с целью что-либо «промыслить» на улице или на рынке. В половом отношении преждевременно развит циничен, испорчен, бывает нагл до нетерпимости, особенно с воспитательницами, позволяет отвратительные по цинизму слова и выходки, привязанность или симпатии ни к кому не обнаруживает.

...Таков В.Г. Здесь мы имеем дело с типичным случаем нравственной дефективности. В нормальном учреждении ему не место - там он становится источником нравственной заразы. Следует ли отдавать его в учреждение для трудновоспитуемых?

Вряд ли. Ведь его субнормальность в моральном отношении настолько велика, что шансов на исправление в короткий срок нет никаких... Думать о возвращении в школу нормального типа и о продолжении его образования тоже не приходится. Вполне достаточно, если он получит знания и умения в области какого-нибудь ремесла и найдет впоследствии выгодным заниматься ремеслом, а не воровством. Для этого мальчика место в учреждении для морально дефективных.

в) Третий случай сравнительно не частый и обычный: при наличии эндогенной деформации психики, в общем, сохраняет равновесие...

Вот мальчик 15 лет Д.Е. уже второй год находится в школе-интернате для трудновоспитуемых, и с внешней стороны у него все благополучно: учится он прилежно, ведет себя прилично, должности по ученическому самоуправлению выполняет исправно, принимает участие в кружках, в кражах и картах не замечается, в самовольные отлучки не уходит.

...В этом-то и заключается его дефективность: Д.Е. не способен ни на что крупное - ни на хорошее, ни на дурное. Он - полная противоположность мальчику А.Б. У него с внешней стороны все благополучно, но как раз этого внутреннего ядра и недостает - у него недостает порядочности, чувства чести, простого нравственного чувства. Прежде Д.Е. был в нормальном детском доме, по возрасту, физической силе и по житейской опытности он был выше всех своих сотоварищей, любил предводительствовать. Постоянная грубость к воспитателям, дерзкие выходки, чтобы показать себя, терроризирование слабых, понукание ими и их эксплуатация, демонстративное неповиновение принятому порядку - «кому нельзя - мне можно». грубость воспитательницам в случае принуждения с их стороны, ругань, спокойная, обдуманная ругань - все это приводит к тому, что Д.Е. становится фактическим руководителем детского дома... Пришлось удалить его в школу для трудновоспитуемых...

Попав в новую обстановку, наш Васька Буслаев, деспот, тиран и предводитель, сразу почувствовал, что здесь каждый новый товарищ ничем не слабее его что здесь другая обстановка: насильничать оказалось невыгодно... Д.Е. это сразу понял, и украсился вышеупомянутыми добродетелями... - быть добродетельным оказалось очень выгодным, даже не прибегая ни к какому лицемерию.

Изменившись внешне. Д.Е. внутренне он остается еще все тем же и проявляет себя, если надеется на безнаказанность: был замечен в избиении более слабых товарищей, проявляет жестокость к животным... По отношению к новым и мягким воспитателям принимает независимо-наглый тон, но моментально меняет его на очень почтительный, когда получает надлежащее воздействие.

В моральном отношении Д.Е. - типичный хам, он дефективен в этом случае. Следует ли его из-за этого воспитывать в учреждении для морально дефективных?

Нет, и вот почему. Будучи морально дефективным. Д.Е. не представляет ничего опасного в общественном отношении, так как он не идет против среды, а приспосабливается к ней и точно отражает ее на себе... Таким, как Д.Е., надо воспитываться в школах для трудновоспитуемых.

3. Переходим теперь к супранормным детям, т.е. одаренным выше нормы, мы должны указать, что... человеческая психика настолько бога та и разнообразна, что часто выдающиеся люди оказываются таковыми только потому, что вся энергия их психики сосредоточилась в одной какой-нибудь из ее сторон, придав ей удивительное богатство и силу, но с другой стороны обеднив до дефективности другие стороны души. И вот судьба такого человека зависит иногда от простой случайности: если внешние условия жизни сложатся так, что такому человеку удастся пустить в ход сильную и богатую сторону своей психики, все будут считать его выдающимся человеком и он действительно станет таким; сложатся внешние условия неудачно - и перед нами будет типичный неудачник, которого все зачислят в разряд дефективных.

За примерами недалеко ходить: Ньютон считался в школе очень неспособным учеником, Бисмарк еле-еле мог двигаться вперед и тоже считался тупицей, Линней только по счастливой случайности не закончил свою карьеру сапожником. Уатт считался дефективным в умственном и невропсихическом отношении, а на Корнелия и Свифта махнули было рукой и родители, и воспитатели, Чарльз Дарвин в юности был типичным шалопаем и лентяем, Ж.-Ж.Руссо был дефективен во многих отношениях - и все-таки все эти люди оказались талантливыми: может быть, именно в силу того, что их психика очень и очень уклонялась от нормы, что может быть, вообще, богатая деятельностью душевная жизнь возможна лишь тогда, когда в самой душе имеются известные диссонансы, когда в ней самой идет активная борьба противоречивых начал, лишь бы душевная энергия ее была бы достаточно велика, лишь бы способность творчески действовать не была попорчена, лишь бы моральная сторона психики была достаточно здорова.

Таким образом, под супранормными натурами мы будем разумеать такие характеры, в которых:

а) способность к творческой переработке воспринимаемых материалов хотя бы в виде достаточно высокой работоспособности;

б) повышенной одаренности, хотя бы и односторонней;

в) нормально развитого морального чувства.

При отсутствии работоспособности или морального чувства мы такого ребенка, как бы богато одарен он ни был, должны признать дефективным. Приведем примеры, иллюстрирующие нашу мысль.

а) Вот мальчик Ж.З. 15 лет, невропат, истерик со многочисленными признаками вырождения и с весьма неблагоприятной наследственностью, буян и скандалист, он в детском доме нормального типа был коноводом, демонстративно не подчинялся никаким правилам дисциплины дерзил, ругался, в школе для трудновоспитуемых он тоже причиняет немало хлопот, иногда он из кожи лезет, чтобы отличиться хорошим поведением, иногда он закусывает удила и безобразничает, ничего не разбирая. И при всем этом Ж.З. избранная натура, артист

божьей милостью - он полон творческой энергии, всегда чем-нибудь увлечется, все делает с упоением, вдохновенно, как артист, - он читает запоем очень серьезные для своих лет книги, пишет рефераты, сочиняет стихи, интересуется политикой, будучи убежденным коммунистом, удивительно играет на сцене, совершенно перевоплощается в изображаемый им образ, учится он по всем предметам, кроме математики, прекрасно. Он не ворует, не курит из-за принципа, привязывается к школе и к отдельным лицам, доходя до институтского обожания тех педагогов, которых он считает знающими и которые дают что-нибудь его ненасытной жажде знаний.

Вот типично супранормная натура, которую психопатолог, наверное, признает дефективной, но в которой педагог чувствует высшую, избранную и сложную индивидуальность.

б) Вот И.К. 16 лет, будучи довольно слабым физически и имея туберкулезную наследственность, он вполне владеет собой, вполне благополучен в нервно-психическом отношении, обладает средними способностями, но талантлив как художник, тонко чувствующий свой стиль, кроме того, одарен чувством юмора, умением подметить все смешное и выразить это в короткой язвительной эпиграмме, в карикатуре, в стихе, в простой надписи. О нем можно говорить как о начинающем писателе-юмористе... В школьных занятиях он ленив, ничем не желая заниматься вместе с классом, не признавая никакого авторитета и считая, что он сам лучше всяких учителей знает, чем и как ему надо заниматься. Обыкновенно он все время что-нибудь читает, пишет и рисует, издавая богато иллюстрированные журналы со своими произведениями, - и в этом он удивительно работоспособен и неутомим.

в) Вот еще пример - Л.М. 13 лет, вполне здоровый в нервно-психическом отношении, но сильно попорченный улицей; в умственном отношении одарен не выше нормы, но учится туго, чтением не интересуется и вообще чужд каким-либо духовным запросам - это натура практическая, с узко утилитарными устремлениями, но зато в этом не имеет себе равных - в этой области он талант, является маленьким Катаном Ротшильдом: пользуясь голодом летом и осенью 1922 г., когда питание в детских домах было скудным, он с помощью психологических приемов добился того, что чуть ли не все его товарищи, в том числе и старшие по возрасту, оказались в полной его власти - он спекулировал порциями хлеба, отдавая их под большие проценты в долг и артистически действуя на голод, на жадность или на легкомыслие товарищей. Вскоре он уже действовал не сам, через «рабов» - неоплатных должников... На общих собраниях воспитанников все выборы заранее определялись волею Л.М., который не допускал на должность старосты по кухне никого, кроме своих «рабов», и заставлял их обвешивать в свою пользу товарищей... Через полтора месяца эти операции раскрылись перед педагогическим составом школы, хотя воспитанники уже давно заметили, что дело обстоит неладно... Общее собрание вынесло постановление о полном аннулировании всех долгов... а Л.М. вскоре убежал.

...По своим организаторским талантам, по своей одаренности может быть отнесен к супронормным, правда, область морального чувства оказывается у него дефективной, но если эта дефективность оказалась бы не органической, а экзогенной, то при надлежащем воспитании из Л.М. мог выработаться впоследствии замечательный финансист и хозяйственник-организатор.

4. Подведет теперь итоги нашему исследованию.

Мы поставили вопрос: что представляют собой трудновоспитуемые, для которых нужны особые учебно-воспитательные учреждения, отличные от учреждений для морально дефективных?

На этот вопрос мы можем ответить так:

- а) денормные, как экзогенного, так эндогенного происхождения, в том числе и типа А.Б.;
- б) субнормные, за исключением морально дефективных и умственно отсталых;
- в) супронормные типа Ж.З., И.К., Л.М.;
- г) отчасти легкой степени морально дефективные типа Д.Е.

Что же касается остальных видов моральной дефективности, как экзогенной, так и эндогенной (типа В.Г.) и в особенности одаренных, но морально дефективных, то они должны воспитываться особо от трудновоспитуемых.

Чем же учреждения для трудновоспитуемых должны отличаться от школы и детского дома нормального типа и от воспитательно-исправительных заведений для морально дефективных?

Особенность этих учреждений заключается в том, что здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанников до нормы, ставить значительные задачи было бы утопией. Перевоспитание морально дефективного стоит такой траты времени и энергии, что думать о возвращении такого воспитанника в школу нормального типа не приходится. Перевоспитать, довести до нормы, снабдить знанием какого-нибудь ремесла, с помощью которого воспитанник мог бы существовать честным трудом, определить его на работу и оказать ему поддержку на первых порах его самостоятельной жизни - вот реальные достижения, к которым должно быть направлено воспитание морально дефективных.

А для этого необходим длительный срок пребывания в таком учреждении - не менее трех лет, необходима полная изоляция от улицы и от условий прежней жизни, в том числе и от семьи, если она оказала вредное влияние на воспитанника; наконец, необходима мастерская при учреждении, где изучалось бы ремесло, - вот, что необходимо учреждению для морально дефективных и без чего оно превращается в бессмыслицу.

...Не надо забывать, что такой вид моральной дефективности излечивается всего труднее, что подобного рода типы всего опаснее в общественном отношении, а поэтому допускать их во что бы то ни стало к высшему образованию было бы в высшей степени рискованно, это значило бы вооружить опасного для общества человека самым острым оружием - высшим образованием, допустить его впоследствии к ответственным постам и этим самым довести его общественную вредность до максимальных размеров.

Совсем иначе обстоит дело с трудновоспитуемыми - здесь требуется не радикальное перевоспитание предполагающее полное перерождение всей натуры, а лишь очень интенсивный воспитательный процесс, имеющей своей целью известную гармонизацию психики и придание ей максимально устойчивого вида, после чего такого воспитанника надо вернуть в школу нормального типа и, во всяком случае, дать ему возможность довести свои дарования до максимального развития... Здесь не нужна его изоляция от жизни, от нормальных условий...

Учреждения для трудновоспитуемых должны ставить цель: возвращение воспитанников в школу нормального типа и предоставление им возможности продвигаться дальше - вплоть до высшего учебного заведения.

Что же касается отличия таких учреждений от школ и детских домов нормального типа, то внешним отличием здесь является необходимость соединения в одном учреждении и школы, и детского дома - попытки строить детские дома без школы и школы без детских домов дали отрицательные результаты по отношению к трудновоспитуемым.

Внутренним же отличием здесь является следующее обстоятельство: то, что в школе нормального типа может мыслиться как желательная возможность, без которой в конце концов можно обойтись, это же в школе для трудновоспитуемых должно рассматриваться как необходимое условие, без которого школа неминуемо рано или поздно разваливается, например, самоуправление, трудовая дисциплина, клубные занятия, индивидуальный подход к воспитаннику, физическое воспитание и т.д. Качественная разница между методами и приемами школы нормального типа и школы для трудновоспитуемых невелика, различие заключается лишь в количественном отношении - в школе для трудновоспитуемых педагогический процесс должен вестись с максимальной интенсивностью.

...Школе для трудновоспитуемых нужны воспитатели с особыми нервами, с особой работоспособностью, с особой складкой характера и с глубокой верой в то, что камень, отвергнутый другими строителями, может лечь в основу дома.

В.Н. Сорока-Росинский. Пед. соч. - М., 1991. - С. 139-153.

Общественно-педагогическое движение в стране, направленное на организацию досуга детей и подростков выливалось в отдельные движения. Скауты. 1914г. – общество содействия русским скаутам – «Русский скаут». Изучение интересов, запросов подростков. Развитие детской инициативы; красочность и привлекательность церемоний и ритуалов; овладение различ-

ными практическими навыками; умелое использование склонностей детей к коллективизму; применение живых форм работы, особенно, игр. Закалка здоровья детей и подростков, привитие им навыков самообслуживания. Формы организации деятельности: сборы, соревнования, походы, участие в благотворительной деятельности. Программы скаутов. Пионерская организация. (1922г. – рождение организации). Организация первых пионерских отрядов на базе заводских клубов, предприятий, учреждений (по месту жительства). Общественно- полезная деятельность пионерских отрядов: борьба с беспризорностью, участие в субботниках, агит-пробеги по деревням, борьба с неграмотностью и пр. 30-е годы – перенесение деятельности пионерских отрядов в школу. Укрепление связи школьных коллективов предприятиями, колхозами; работа оборонно-массовых кружков. Конец 40-х – начало 50-х годов – работа многих коллективов замкнулись рамками школы, была утрачена связь с жизнью, с рабочими коллективами, разнообразная деятельность подменялась парадными сборами. Пионерская работа рассматривалась как часть учебной работы. Пионерский сбор отождествлялся с уроками. 1957 г. – постановление «О мероприятиях по улучшению работы пионерской организации им. В.И. Ленина». Привлечение пионеров к общественно – полезному труду. «Законы пионерского действия» - форма работы пионерской организации по месту жительства, вожатые с производства, руководители кружков и секций. 70-е гг. – формализация и политизация деятельности пионерской организации. 40-е гг. – тимуровское движение. Выполнение добрых дел «по секрету», сбор по цепочке. Помощь семьям фронтовиков, шефство над ранеными, работа в госпиталях. Слияние тимуровского движения с деятельностью пионерской организации привело к угасанию энтузиазма. 60-е гг. – «коммунарское движение» как своеобразное возрождение опыта С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко. Главное – создание самостоятельного детского подросткового коллектива, организация самоуправления, свободного творчества личности. Поисковые экспедиции, творческие дела, «трудовые десанты». Стремление ЦК ВЛКСМ объявить весь школьный комсомол «коммунарским движением», подчинить его себе, заформализовать привело к угасанию движения.

Подготовке энергичных, деловых и преданных своей стране граждан во многом способствовала возникшая в начале XX в. скаутская система общественного воспитания, ориентированная на личность ребенка. Идеальному обоснованию *скаутизма* способствовали педагогические концепции М. Монтессори, В. А. Лая, Дж. Дьюи и др.

Скаутизм возник в Великобритании. Основные его идеи были разработаны *Р. Баден-Пауэлом* и изложены в книге «Скаутинг для мальчиков» (1908). Вскоре движение скаутов охватило многие страны Европы, Америки, Азии, Австралии. В 1920 г. на международной конференции скаутов была основана Всемирная организация скаутского движения, объединявшая детей из более чем 30 стран мира (свыше 1 млн. человек).

Идеология скаутизма строилась на общечеловеческих ценностях. Ее главные цели отражены в нескольких принципах: долг перед Богом; долг перед другими; долг перед собой. На этих принципах построено торжественное обещание и законы скаутов.

Программы скаутов базируются на игре как скаутском методе, способствуют развитию ответственного поведения, как в малой группе, так и в обществе в целом. По сути, они являются своеобразной базой социализации и социального развития подростков.

Особенность скаутизма состоит и в том, что в нем участвуют взрослые — скаутмастера (верхняя граница возраста отсутствует), родители. Это способствует преодолению традиционного конфликта между поколениями. Скаутизм не заменяет воспитание в семье, школе, церкви, а лишь дополняет образовательные и воспитательные социальные институты.

Доступность и ясность методики скаутизма, ее простота и удобство в практическом использовании делают популярными скаутские программы. Они охватывают важнейшие стороны детства, включая права ребенка, его здоровье, профилактику наркомании, экологию и защиту окружающей среды, воспитание в духе мира, социальную реабилитацию, работу с семьями беженцев и др. Атмосфера дружбы и взаимопомощи, отсутствие при приеме в организацию ограничений по социальным, религиозным и национальным признакам создают идеальные условия для воспитания демократических навыков и гражданской ответственности. Скау-

тизм способствует социализации детей, помогает им реализовать свои потребности в социальной деятельности.

в 1907 г. новая форма демократического движения детей — скаутизм — возникает в России. На основе изучения зарубежного опыта (Англия, Голландия, Дания, Швеция) почти одновременно в Царском Селе под Санкт-Петербургом (О. И. Пантюхов) и Москве (Г. А. Захарченко) были организованы первые *скаутские отряды*. Накануне Первой мировой войны они объединяли около 50 тыс. детей и подростков в 24 губерниях России. Распространению скаутизма способствовало издание соответствующей литературы. Русский перевод книги одного из видных организаторов скаутского движения Б. Р. Баден-Пауэла «Юный разведчик» (1912) привлек внимание Николая II. По его распоряжению тираж был повторен и разослан во все гимназии.

Созданное в августе 1914 г. «Общество содействия мальчикам-разведчикам "Русский скаут"» объединяло более 200 преподавателей, военных, врачей. Они вели пропаганду идей скаутизма, содействовали его развитию на всей территории России. Был проведен I Всероссийский съезд инструкторов и лиц, интересующихся скаутизмом (декабрь 1915 г.). Съезд сыграл заметную роль в более четкой формулировке целей и задач этого движения в России, способствовал определению взаимоотношений семьи, школы и организаций скаутов, а также этических основ движения, выявлению особенностей скаутской работы среди девочек, организации летней работы отрядов, актуализировал другие ценностно значимые вопросы. Были приняты проекты законов, заповедей и обычаев русских скаутов, разработанные известным скаутским деятелем, секретарем общества «Русский скаут» И.Н.Жуковым. Они требовали от «разведчиков» исполнять свой долг перед Богом, Родиной, государством, любить свое Отечество и всеми силами стремиться быть полезными и честными гражданами России, помогать старым людям, детям и женщинам, быть другом животных, вежливым и аккуратным человеком. Ценностные социально-педагогические ориентации скаутского движения, получившие свое отражение в названных документах, были призваны служить общественному воспитанию детей, выдвигая в качестве социально-педагогических приоритетов идеи гражданственности, общественного долга, патриотизма, гуманного, действенного, доброго отношения к людям, к нашим «младшим братьям» — животным, т.е. к непреходящим, общечеловеческим ценностям социального воспитания.

И на I и на II съезде по скаутизму (начало 1917 г.) прозвучала мысль о создании Всероссийского союза скаутов. Активно обсуждались проблемы, связанные с необходимостью преодолеть «рабское» подражание английскому скаутизму, последовательно и творчески учитывать национально-государственные, психологические особенности отечественного воспитания детей и традиций, сложившиеся в истории страны. В частности, подчеркивалась важность опоры в работе на традицию «мягкого русского воспитания», российского «разведчества», обращалось внимание на специфику географических и климатических условий России.

Ведущие организационные и содержательные идеи получили закрепление в Уставе общества содействия скаутизму. Скауты России издавали свой журнал «Будь готов!» При журнале «Вокруг света» существовал музей скаутского движения, созданный благодаря активному участию редактора журнала В. Попова, одного из руководителей Московской дружины скаутов, автора известной скаутской песни «Картошка».

Возникновение и развитие в начале века первых детских объединений подтверждают закономерность естественного стремления подростков к объединению, укреплению товарищеских и дружеских отношений со сверстниками.

Оценивая рассматриваемый период развития детского движения в России, следует подчеркнуть общественную значимость данного социального явления. Оно воспитывало скаутов, ориентируя на такие гуманистические нравственные ценности, как милосердие, рыцарство, готовность всегда оказать помощь окружающим людям. Их заповедь «Сегодня быть лучше, чем я был вчера, а завтра быть лучше, чем я был сегодня» стимулировала стремление к постоянному совершенствованию. Образ жизни скаутов способствовал формированию у детей нравственных качеств, большинство из которых составляло основу воспитания человечности и

принадлежало к вечным ценностям в сфере духовного общения и взаимопонимания людей: верность, надежность, полезность, дружелюбие, благородство, доброта, религиозность и др. Определенный социально-воспитательный эффект давало участие скаута в жизни группы (патруле). Здесь уважение и симпатия друг к другу во взаимодействии с осознанным чувством свободы и раскованности создавали благоприятную атмосферу для становления гуманной личности подростка.

Существенная в ценностном отношении особенность российского скаутизма состояла в том, что задача воспитывать преданного православию, верноподданного гражданина, мужественного воина и защитника Отечества органически сочеталась с такими аксиологическими ориентирами общечеловеческого значения, как гуманизм, нравственный идеал добра, справедливость, честь и служение людям.

Положительной оценки в опыте скаутизма заслуживает система подготовки кадров руководителей организации. Каждый отряд имел своего, прошедшего специальную школу по программе, соответствующей основным ценностям движения, скаут-мастера и его помощника, обеспеченных необходимой методической литературой. В социально-педагогическом плане представляет интерес и позиция взрослых членов организации скаутов. Она заключалась главным образом в помощи молодым советами и личным примером в достижении цели движения без каких-либо элементов менторства, навязывания своего мнения и тем более диктата. По сути это была позиция доброго наставника, старшего брата.

Воспитанию социальной активности детей в начале 20-х гг. способствовало *пионерское движение*. Это было время сложного противоречивого процесса его организационного оформления. В центре внимания первых теоретиков и практиков пионерского, или детского коммунистического, движения (М. В. Крупениной, С. М. Ривеса, О. С. Тарханова, В. А. Зорина и др.) находилась проблема обоснования путей участия детей в социалистическом строительстве и влияния пионерской организации на революционизирование и демократизацию школьной жизни. Ценным в первую очередь было и то, что пионерское движение вырабатывало новые формы внешкольной работы с детьми, вводило их в самую гущу общественных событий современности, формируя гражданские качества, чувство социальной ответственности, интерес к общенародным делам и заботам, стремление участвовать в них.

Организация общих дел, праздников, приобщение пионеров к активному участию в окружающей жизни — все это было аксиологически значимой стороной социального воспитания нового поколения.

Заметным становилось влияние пионерской организации на перестройку школы. Пионерские форпосты создавали ученическое самоуправление в школе, выпускали стенгазеты, добивались горячих завтраков для учащихся, организовывали школьные кооперативы, в которых по дешевой цене продавались тетради, чернила, перья для ручек и т.д. Пионерская организация оказывала активное влияние на учителей, привлекая их к общественно полезной деятельности, что содействовало более тесной связи школы с жизнью и различными общественными организациями.

В 1923—1924 гг. была введена «система этапов». Суть ее заключалась в том, что год разбивался на шесть периодов, вехами для которых служили революционные праздники. В зависимости от характера праздника и времени года менялось содержание политико-просветительской, трудовой, экскурсионной работы пионерских отрядов.

Позже, в 1926—1928 гг., пионерская организация перешла на работу по методу «конкретных заданий», т. е. к привлечению детей к труду на общую пользу. Метод «конкретных заданий» предусматривал сельскохозяйственную и производственную тематику, работу с неорганизованными детьми, школьную деятельность, досуг и его организацию и др. Новая система нацеливала деятельность всей пионерской организации на общественно полезные дела, сближала интересы детей с окружающей жизнью, учитывала их возрастные возможности.

В конце 20-х гг. была разработана и введена в практику пионерской деятельности новая программа «К работе по-новому». Содержание работы в ней определялось несколькими направлениями, среди которых ведущим считалась общественно полезная деятельность: пропа-

ганда пятилетки, помощь в индустриализации страны и коллективизации сельского хозяйства, борьба за новый быт и трудовую школу, ликвидация неграмотности, экономическая защита детей и др.

В целом в течение 20-х гг. велся настойчивый поиск педагогически эффективной системы деятельности детской организации. Этот процесс к тому времени еще не завершился. Несмотря на трудности и перегибы, он характеризовался результативными творческими находками в решении таких важных и сложных воспитательных задач, как развитие в детях гражданственности, патриотизма, чувства общественного долга. Естественно, через вовлечение их в общественно полезные практические дела, в трудовую, производственную и общественно-политическую жизнь страны. Все это обогащало опыт социального воспитания детей и способствовало формированию их социальной активности.

В 20-е гг. развернул свою деятельность *школьный комсомол*, основными задачами которого были: помощь педагогам в строительстве трудовой школы, вовлечение учащихся в общественную работу, руководство органами ученического самоуправления, участие школьников в борьбе с бюрократизмом и злоупотреблениями на производстве. Однако по масштабу и эффективности работы он уступал пионерской организации.

В первой половине 30-х гг. происходят заметные изменения в общественном детском движении. Если в 20-е гг. пионерские отряды создавались главным образом при фабриках, заводах, учреждениях, то в начале 30-х гг. производственный принцип уступает место принципу построения деятельности пионерской организации на базе школы. Жизнь учебных заведений с активным включением в нее пионерских коллективов стала богаче, разнообразнее по формам, содержательнее, ее социально-воспитательный потенциал заметно возрос. Одновременно с борьбой за качество учебы и укрепление дисциплины большое внимание уделялось политико-воспитательной и общественной деятельности. В этих целях широко использовались юбилейные даты, встречи с ветеранами труда и гражданской войны.

По мере своих сил пионеры помогали взрослым в выполнении планов пятилеток. Они участвовали в распространении государственных займов, в кампаниях по сбору утильсырья и металлолома, собирали книги для сельских библиотек. Сельские пионеры участвовали в «походах за урожай» и коллективизации сельского хозяйства: помогали охранять и собирать урожай, организовывали шефство над молодняком скота.

Таким образом, в 1920—1930-е гг. детская и молодежная организации (пионердвижение и комсомольское движение) превратились в мощные общественные организации, охватившие своим влиянием миллионы детей и подростков. Система деятельности этих организаций как форма массового общественно-политического воспитания, основанного на принципе авангардности пионеров и комсомольцев среди неорганизованных масс детей и подростков, со всеми присущими им ценностными аспектами и существенными недостатками, выросла до составной и неотъемлемой части процесса социального воспитания молодого поколения.

Великая Отечественная война с фашистской Германией потребовала перестройки деятельности общественных организаций. Важнейшими задачами, к примеру, пионерской организации стали забота о здоровье детей, предупреждение беспризорности и безнадзорности, всеобщее обучение детей школьного возраста, их воспитание. Несмотря на сложную обстановку, необходимо было вооружить детей и подростков прочными знаниями, добиться высокой дисциплины учебы и поведения пионеров. А если учесть, что война ослабила в известной мере контроль семьи за детьми, то возросла роль и ответственность школы, пионерских организаций за социальное воспитание детей и подростков.

Пионерская организация внесла свой посильный вклад в победу над врагом. Четырем пионерам-партизанам было присвоено (посмертно) звание Героя Советского Союза: З. Портновой, Л. Голикову, М. Казею, В. Котику. Известны подвиги ребят, которые в суровые годы войны не расстались с пионерским галстуком, повторили подвиг Ивана Сусанина, спасли пионерские знамена.

Вместе со взрослыми дети стояли на трудовой вахте, заменяли дома матерей и сестер, работали за отцов и братьев, трудились в госпиталях, готовили подарки фронтовикам, писали

бойцам письма, собирали средства для производства боевой техники. Только в 36 областях страны при непосредственном участии детей было собрано в фонд обороны страны около 182 млн. рублей.

Еще накануне Великой Отечественной войны большие масштабы приобрело *тимуровское движение*. Импульсом к его возникновению послужила повесть А. П. Гайдара «Тимур и его команда». В сентябре 1940 г. она была напечатана во всесоюзной детской газете «Пионерская правда», а в журнале «Пионер» появился киносценарий повести. В дни зимних каникул детвора уже смогла посмотреть одноименный фильм режиссера А. Разумного. Сначала первые тимуровские команды начали действовать в Подмосковье, потом они появились повсеместно. Пионеры помогали семьям фронтовиков, погибших воинов и партизан, инвалидам войны, пожилым и больным людям.

За ратные и трудовые подвиги в годы Великой Отечественной войны орденами и медалями было награждено 36 тыс. пионеров и школьников, а в июле 1945 г. газета «Пионерская правда» была удостоена ордена Трудового Красного Знамени.

Таким образом, в годы войны работа общественных организаций строилась на том, чтобы патриотические чувства проявлялись не только в учебе, но и в конкретных общественно значимых делах, в труде во имя победы над врагом. Задача ставилась конкретная: развивать у детей глубокий интерес к жизни страны и народа, воспитывать молодежь в духе глубокой преданности своей Родине, ненависти к фашизму. На этом фоне происходило возрождение шефства заводов, фабрик, МТС над пионерскими дружинами. Да и сама жизнь в годы войны стимулировала социальную активность, органически связывала деятельность пионерских организаций и школьного комсомола с защитой своей Родины.

После окончания войны страна приступила к восстановлению народного хозяйства. В новых условиях детская общественная организация юных пионеров перестроила свою работу. Стали возрождаться *демократические нормы жизни детских коллективов*, утраченные в годы войны, вновь было введено избрание, а не назначение пионерского актива. Детские и юношеские организации активно участвовали в восстановлении разрушенного народного хозяйства, укрепляли связи с окружающей жизнью на основе самостоятельности и самоуправления.

Так, с 1945 г. по инициативе пионеров в стране развернулось *патриотическое движение* «Украсим Родину садами!» В нем приняли участие миллионы пионеров и комсомольцев-старшеклассников. За два года юные садоводы посадили около 30 млн. плодовых и декоративных растений, заложили десятки тысяч школьных садов и питомников.

Другим важным делом, содействующим укреплению связи воспитания с жизнью, стало проведение в 1946 г. по инициативе пионерских организаций *массовых походов и путешествий* пионеров и школьников по родному краю. Кроме разведки полезных ископаемых, сбора дикорастущих растений дети приводили в порядок могилы советских воинов, записывали рассказы очевидцев и участников сражений.

Большое значение имела непосредственная помощь пионеров и комсомольцев (в составе специальных сводных отрядов) взрослым в восстановлении разрушенного в годы войны жилья, в работе на колхозных полях и т.д. Ребята собирали лекарственные растения, ухаживали за молодняком скота.

Альтернативой авторитарной, командно-бюрократической системе воспитания стала *коммунарская методика*, обеспечивающая формирование и творческое развитие коллектива взрослых и детей на принципах гуманизма. Она была разработана И. П. Ивановым и его единомышленниками в конце 50-х гг. Впервые как методика коллективной организаторской деятельности она апробирована в созданной И.П.Ивановым (вместе с ленинградскими педагогами Л.Г.Борисовой и Ф.Я.Шапиро) в 1959 г. Коммуне юных фрунзенцев — сводной пионерской дружине при Фрунзенском районном Доме пионеров Москвы. Методика включала коллективное планирование, повседневную активную организаторскую работу, коллективное обсуждение и оценку ее результатов.

В конце 50-х гг. активизировалось *детское движение*; сложились благоприятные общественно-политические и социально-психологические условия возникновения инициатив

«снизу». Возникли *зоны пионерского действия* (ЗПД): отряды и дружины по месту жительства детей, деятельность которых направляли специально создаваемые штабы. В этих зонах работала «разведка интересных дел», составлялись карты действия. Как правило, в помощи штабу ЗПД выделялись *вожатые* — производственники или комсомольцы-сташеклассники. В микрорайонах школ создавались и работали агитбригады, концертные группы, ребята помогали взрослым оформлять красные уголки и клубы, выпускали стенные газеты, «молнии», разносили книги, изучали историю села, своей улицы, организовывали встречи с ветеранами войны и труда.

Важнейшей составной частью зон пионерского действия выступали *отряды тимуровцев*, которые ухаживали за пенсионерами и малышами, шефствовали над семьями погибших воинов, оказывали посильную помощь в благоустройстве населенных пунктов.

Под руководством старших в зонах пионерского действия организовывались детские сады на общественных началах, создавались группы юных почтальонов, зеленые патрули. Старшие пионеры участвовали в строительстве спортивных площадок, ремонте школ, мостов и дорог, в сельскохозяйственных работах.

В конце 50-х гг. в сельских районах Костромской области появились новые объединения детей — *сводные сельские дружины*, которые активизировали деятельность пионерских коллективов малокомплектных (малочисленных) сельских школ. В общей сложности возникло около 600 сводных дружин, каждая из которых насчитывала от 45 до 200 пионеров. В этом эксперименте участвовали областной совет пионерской организации, районные советы, вожатые, общественники.

Сводная сельская дружина состояла, как правило, из отрядов начальных малокомплектных школ, входящих в сферу влияния восьмилетней или средней школы. Таким образом, пионеры, проживавшие в одном населенном пункте, вне зависимости от классов, в которых они учились, объединялись в отряд, где были и пионеры из начальной малокомплектной школы. Такие отряды назывались *разновозрастными*. В них легче решалась проблема преемственности, появилась возможность приобщить к активной общественной жизни и детей из малонаселенных пунктов. Опыт костромичей оказался удачным и получил распространение по всей стране.

В 1958 г. был утвержден и повсеместно введен в практику «Примерный перечень умений и навыков для пионеров (ступени юного пионера)». Эти «ступени» предусматривали овладение практическими умениями и навыками в общественно полезном труде, технике, спорте, туризме, юннатской работе, знакомство с революционными и трудовыми традициями народа, культурной жизнью страны.

В этот же период появилась и такая форма работы с детьми, как *городской пионерский лагерь*. Даже в зимние каникулы стали создаваться пионерские лагеря. Они организовывались, как правило, на базе профсоюзных домов отдыха, стационарных пионерских лагерей.

В целом работа школы, пионерской организации и школьного комсомола в послевоенные годы значительно активизировалась. Особенно это чувствовалось в укреплении их связи с жизнью, с заботами всей страны, всего общества, в общественно-политическом, патриотическом воспитании учащихся, что способствовало эффективному процессу формирования социальной активности школьников. За всю историю школы, детского и юношеского движения общественно полезный труд школьников никогда не имел такого размаха, как в годы Великой Отечественной войны.

Важнейшими задачами развития образования и воспитания в 60-е гг. стали всеобщее среднее образование и профессиональная подготовка в сочетании с посильным общественно полезным трудом школьников. Среднее образование должно было обеспечить не только прочные знания основ наук, но и политехническую подготовку с учетом потребности общества, способностей и желаний учащихся, а также нравственное, эстетическое и физическое воспитание подрастающего поколения. Школа в этот период развивалась как школа общеобразовательная, трудовая, политехническая.

Переход ко всеобщему среднему образованию был завершён к концу 1970-х гг. Одновременно с этим процессом появилась новая социально-педагогическая тенденция — быстрое развитие школ и групп продленного дня. В целом же, несмотря на ряд недостатков в их деятельности, такие школы оправдали себя в деле социального воспитания учащихся: создавали благоприятные условия для досуга детей, оказывали помощь семье.

Одной из наиболее известных в стране *школ продленного дня* была школа № 544 в Москве, которой руководил Э. Г. Костяшкин. Школа работала с так называемыми трудными подростками; режим дня и недели в ней определялся чередованием учебы, труда в школьных мастерских и отдыха. В свободное от уроков время учащиеся занимались иностранными языками, музыкой, ритмикой, рисованием, спортом. В IV—VIII классах проводились кружковые и клубные занятия. Хорошо была налажена деятельность органов детского самоуправления. Система разнообразной внеурочной работы способствовала выявлению интересов и способностей детей, укреплению связи школы с жизнью.

Во многих регионах страны школы продленного дня становились центрами социально-воспитательной работы с детьми в микрорайоне, так как выступали инициаторами взаимодействия с внешкольными культурно-просветительными и спортивными учреждениями, к воспитанию учащихся активно привлекалась общественность.

В 60—80-е гг. заметное развитие получило дошкольное общественное воспитание детей. 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.

Тогда же появился новый тип дошкольного учреждения — *ясли-сады*, основной задачей которых стало всестороннее развитие и воспитание ребенка от рождения до поступления в школу. Постепенно ясли-сады становились основным видом дошкольных учреждений.

Высокими темпами развивалась система общественного дошкольного воспитания в сельской местности, что способствовало закреплению кадров на селе, 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 аппарата.

Большая роль в социально-педагогической работе отводилась *нравственному воспитанию* детей. Много времени работники дошкольных учреждений уделяли знакомству детей с родной природой: животными, птицами, растениями. Осуществлялось эстетическое и физическое развитие.

В первой половине 80-х гг. была принята новая типовая «Программа воспитания и обучения в детском саду», в которой обращалось внимание на воспитание у детей гуманных чувств и доброжелательных взаимоотношений, накопление у них знаний о социальной стороне действительности и нормах морали, их знакомство с явлениями общественной жизни.

Важной социально-педагогической проблемой в рассматриваемый период считалось *взаимодействие школы с детскими и подростковыми общественными организациями*. Решение общей задачи воспитания подрастающего поколения, усиление воспитательной и социальной функции школы и общественных объединений детей и молодежи, осуществление всеобщего 8-летнего, а затем и всеобщего среднего образования, массовый охват учащихся III—VIII классов пионерским движением, а IX—X классов комсомолом требовали укрепления связей основных институтов воспитания, более тесного их взаимодействия и разумного объединения воспитательных усилий.

Была сформулирована идея целесообразности организации всей учебно-воспитательной работы 8-летней школы главным образом через пионерскую организацию, тем самым была закреплена тенденция на сближение школы с пионерским движением; эта идея получила отражение во многих педагогических исследованиях того времени.

В 60-е гг. обозначилось стремление вывести педагогическое руководство воспитанием пионеров и старшекласников-комсомольцев за рамки школы, шире привлекать к этой деятельности производственные коллективы, внешкольные учреждения.

В целом в этот период считалось, что общественные детские и подростковые школьные организации должны быть надежной опорой педагогических коллективов в идейно-политическом воспитании, в повышении качества учебы, в формировании сознательной дисциплины и культуры поведения, в общественно полезном труде и содержательном досуге, развитии самообслуживания учащихся, их подготовки к жизни.

В 60 — 80-е гг. прошлого столетия в стране существовала педагогически целесообразная, охватывающая все стороны жизни и деятельности детей государственная *система внешкольных детских учреждений*. Она включала в себя сеть дворцов и домов пионеров, станции юных пионеров и натуралистов, детско-юношеские спортивные школы. Сюда же входили внешкольные учреждения министерств культуры, путей сообщения, морского и речного флота. Работали детские дома культуры профсоюзов, детские секторы при дворцах культуры и клубах, детские объединения добровольных спортивных обществ, загородные и городские пионерские лагеря.

Внешкольные учреждения занимались эстетическим и физическим воспитанием молодежи, организацией досуга школьников, профилактикой безнадзорности и беспризорности детей и подростков.

В 70 — 80-е гг. укрепились связи школы и внешкольных учреждений общественностью: родительскими комитетами, предприятиями; колхозами и совхозами, профсоюзами, комсомолом объединениями творческой интеллигенции.

Именно такое сотрудничество позволяло организовать *общественно полезную деятельность подростков*, которая реализовалась в работе пионерских и школьных цехов, фабрик, ателье самообслуживания, бюро пионерских услуг и т.п. Ребята изготавливали елочке игрушки, ремонтировали школьную мебель и т.д. Это позволяло включать школьников в посильное решение насущных народно-хозяйственных задач страны.

Развитию социальной активности подростков способствовали также появившиеся еще в конце 50-х гг. «зоны пионерского действия». Ребята шефствовали над дворами и улицами в районе школ, заботились о зеленых насаждениях, устраивали игровые и спортивные площадки, помогали воспитателям в детских садах.

Общественную активность детей стимулировало их участие в работе профильных отрядов «Юные друзья Советской армии», «Юные друзья милиции», «Юные друзья пограничников» и др.

Стремление детей проявить социальную активность вне школы отразилось в дальнейшем развитии *коммунарского движения*. В его основе лежало стремление улучшить жизнь коллектива и окружающей среды, оно выражалось в форме коллективных творческих дел сотрудничестве воспитателей и воспитанников, в их общей творческой гражданской заботе — практической, организаторской, воспитательной.

Таким образом, налицо было изменение характера традиционных подходов к проблемам воспитания подрастающего поколения. Это обусловило возрождение социальной педагогики как интегративной отрасли педагогического знания.

В конце 60-х гг. за счет сокращения детских домов наметилась тенденция к созданию *школ-интернатов*. Однако такой подход еще больше ограничил социальные контакты детей-сирот с окружающей средой и снизил возможности их социализации. Поэтому в 70-х гг. интернатовские учреждения превратились практически в «закрытую зону», а к началу 80-х гг. резко проявилась проблема социального сиротства: увеличилась численность воспитанников интернатских учреждений, изменился и их состав. Большинство детей, находящихся в интернатах, были оставлены одинокими матерями на попечение государства. Увеличилось количество детей, чьи родители были лишены родительских прав решением суда.

В этой ситуации государство и общественность предпринимали решительные действия по правовой защите сирот, укреплению материальной базы детских учреждений. В 1987 г. был

возрожден Советский детский фонд им. В.И.Ленина, учрежден ряд благотворительных фондов и организаций.

В середине 60-х гг., после реорганизации детских воспитательных колоний Министерства внутренних дел (1964), появляются *специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних*, нуждающихся в особых условиях воспитания, т.е. для детей и подростков, совершивших аморальные проступки, общественно опасные деяния или преступления, но освобожденных от уголовной ответственности по возрасту. Эти учреждения находились в ведении Министерства образования Российской Федерации, к ним были отнесены также специальные школы и специальные ПТУ. В спецшколах обучались дети и подростки 11—14 лет, затем они направлялись к родителям, в детские дома, школы-интернаты, средние специальные учебные заведения или трудоустраивались. Основная задача спецшкол заключалась в исправлении и социальной реабилитации детей и подростков. Воспитывающий характер педагогического режима предполагал развитие социально полезных интересов и склонностей личности. Процессу перевоспитания способствовали также активно действующие органы ученического самоуправления. Как правило, над спецшколами шефствовали промышленные и сельскохозяйственные предприятия, государственные и общественные организации, создавались общественные попечительские советы.

Специальные профессионально-технические училища предназначались для несовершеннолетних правонарушителей 14—18 лет, которые после учебы трудоустраивались на производство.

Активно осуществлялась в 60—80-е гг. научная разработка важнейших проблем воспитания, центральное место среди них занимало нравственное воспитание. Разработанная концепция нравственного воспитания предполагала совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива учащихся, направленных на достижение необходимого уровня воспитанности школьника, естественно, в соответствии с идеалами и нормами коммунистической морали. Она включала в себя формирование у школьников многосторонних отношений с внешним миром, учитывала объективные и субъективные факторы этих отношений, проявляющихся в деятельности и общении. Воспитательный процесс рассматривался в единстве социального, психологического и педагогического начал.

На первое место в педагогической науке 70-х гг. выдвинулись вопросы патриотического и интернационального воспитания, формирования социалистического гуманизма.

В педагогическую науку данного периода входит понятие «идейно-нравственное воспитание», которое являлось выражением *комплексного подхода к воспитанию*. Составной частью проводимых в те годы исследований становится поиск педагогически целесообразной организации и методики совместной воспитательной деятельности школы, внешкольных учреждений, семьи, общественности. К примеру, В. А. Сухомлинский в содержание воспитания: включал такие этические категории, как долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность разрабатываемых и применяемых им средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности.

Исследования в 80-е гг. были направлены на выявление роли не только социальной, но и предметной среды в развитии воспитательных функций коллектива. Именно тогда появилось понятие «среда коллектива». Создание такой среды стало важнейшей задачей школы и общественности.

В целом социально-педагогическая практика проявлялась в активизации работы по месту жительства, дальнейшем развитии опыта функционирования школ и групп продленного дня, деятельности ученических производственных бригад, коммунарском движении, развитии системы внешкольной работы, детских и молодежных объединений.

В конце 70-х — начале 80-х гг. возродилось понятие «педагогика среды», стала развиваться отрасль научного знания, построенная по междисциплинарным принципам педагогики, социологии образования, социологии воспитания (В.Д.Семенов, 1980). Происходит формиро-

вание понятийного аппарата возрождающейся социальной педагогики: воспитательная работа по месту жительства, внешкольная среда, учебно-воспитательный комплекс и многие другие.

Т. С. ПРОСВЕТОВА Предпосылки, сущностное содержание социальной педагогики в России (60—80-е гг. XX в.)

Возрождение социальной педагогики в России в 60—80-е гг. XX в. было обусловлено социокультурными процессами и педагогическими причинами.

Социокультурные тенденции 60—70-х гг. XX в., рост урбанизации, миграция населения, научно-техническая революция (освоение космоса, развитие информационных систем, новые достижения генной инженерии, медицины, гуманитарных наук (философии, социологии), рост дифференциации наук), мировые интеграционные процессы в экономической, социально-культурной сфере объективно обусловили потребность в интеграции научных знаний.

Комплексное исследование проблем становится «знаменем времени» (Л.П.Будева).

Изменение традиционных подходов к проблемам развития, воспитания и образования человека обусловило возрождение социальной педагогики как интегративной отрасли педагогического знания.

Вместе с тем кризис воспитания, проявившийся в 60—70-е гг. (дегуманизация, формализм, бюрократизация, отчуждение подрастающих поколений от декларируемых ценностей, институтов воспитания), актуализировал социально-педагогические проблемы и обусловил необходимость поиска их решения в системе социально-педагогического знания.

Предметной областью педагогического исследования определяется внешкольная среда как «более противоречивая и в определенной мере стихийная». В контексте этого выделяются вопросы исследования факторов микросреды, особенностей воспитательной работы в городе и в деревне, подчеркивается значимость вопросов педагогизации внешкольной среды, необходимость организации непрерывного воспитательного процесса, осуществляющегося различными социальными институтами под педагогическим руководством школы, в котором внешкольное воспитание представляется органичной частью этого процесса (В. Г. Бочарова, В.В.Дружинин, М.М.Плоткин, В.Д.Семенов).

Центральной проблемой исследования становится поиск педагогически целесообразной системы организации и методики совместной воспитательной деятельности школы, внешкольных учреждений, семьи, общественности, а также научно обоснованных форм их взаимодействия в целостном воспитательном процессе.

В контексте данной проблемы подчеркивалась необходимость углубленных исследований в области выявления специфических воспитательных возможностей каждого социального института, определения его функций, разработки системы организации и методики воспитательной работы государственных воспитательных учреждений, семьи и общественности, а также разработки социально-педагогических основ их совместной воспитательной деятельности.

В конце 70-х — начале 80-х гг. возрождается понятие социальной педагогики (педагогики среды) как отрасли научного знания, разрабатывающейся на стыке традиционной педагогики, социологии образования, социологии воспитания (В.Д.Семенов).

В 60—80-е гг. наряду с исследованиями в области собственно социально педагогической (В.Д.Семенов) разрабатываются такие отрасли педагогического знания, как производственная педагогика (В. М. Шепель), педагогика партийной работы (А.А.Алферов, В.Л.Божик, С.В.Захаров, И.М.Криуленко, В.А.Кутинченко, М.П.Старостин, Д.С.Шилов), педагогика комсомольской работы (В.В.Лебединский, А.Н.Лутошкин, Э. Ш. Камалдинова, Л.И.Уманский), педагогика профсоюзной работы (Д.И.Купов), педагогика пионерской работы (Л. И.Божович, Г.М.Ива-шенко, Г.С.Казанская, Т.Е.Конникова, В.В.Лебединский, Э.С.Соколова, К.Д.Радина, З.А.Ходоровская, Б.Е.Ширвиндт), педагогика школы (Л.Ю.Гордин, В.М.Коротов).

Наряду с этим появляются исследования в области социологии воспитания (Л.П.Будева, Р.Г.Гурова, И.С.Кон), раскрывающие социокультурную детерминацию развития личности, сущность социализации, ее факторы, роль агентов социализации, исследования по этнографии воспитания (И. С. Кон), акцентирующие внимание на специфике быта и культуры этносов,

процессов социализации и воспитания, каноне человека у различных этносов и его роли в становлении стиля социализации.

На этапе возрождения предметом социальной педагогики (педагогике среды) Определялись «реально существующие многообразные и многогранные связи целенаправленной учебно-воспитательной деятельности, осуществляемой в учреждениях системы народного образования и в семьях с окружающей ее воспитательной средой, с образом жизни» (В.Д.Семенов).

Система социально-педагогического знания в 60 —80-е гг. была представлена:

социологическим аспектом социального воспитания (изучение мезофакторов (регион, село, город, СМК — телевидение), микрофакторы (семья, общественные, государственные организации, промышленные предприятия, внешкольные учреждения, неформальные группы детей и подростков по месту жительства), микросоциум (пространственные, материальные, функциональные демографические возможности, культурная инфраструктура);

теоретическим аспектом социального воспитания (социально-педагогические основы взаимодействия семьи, общественной школы, воспитательных учреждений; учебно-воспитательные, социально-педагогические комплексы, школы-комплексы, детско-юношеские объединения по месту жительства; общественные воспитательные объединения; содержание внешкольного воспитания, его организационные формы и методы);

методическим аспектом социального воспитания (методика планирования работы в микрорайоне, методика воспитательной работы по месту жительства, методика организации разновозрастных отрядов, методика массовых мероприятий: праздники двора, улицы, квартала; семейные праздники, субботники по благоустройству и озеленению, строительству игровых и спортивных площадок и т.д.);

аспектом социально-педагогической виктимологии (работа с трудно-воспитуемыми по месту жительства и педагогическая помощь им; планирование, содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате);

экономическим и управленческим аспектом социального воспитания (экономические возможности микрорайона; диагностика, планирование, организация, анализ системы интеграции воспитательных сил микрорайона, педагогизации общественных сфер жизнедеятельности);

психологическим аспектом социального воспитания (возрастные особенности детей).

В рамках становления терминологическо-понятийного, категориального аппарата социальной педагогики в 60 — 80-е гг. продолжается тенденция расширения, обогащения и приращения знаний. В научный оборот вводятся новые термины («внешкольная среда», «местожительство», «семейно-соседская общность», «общественные формирования», «интеграция воспитательных воздействий», «взаимодействие воспитывающих сил», «воспитательная работа по месту жительства» (В. Г. Бочарова, В.В.Дружинин, М.М.Плоткин); «учебно-воспитательный комплекс» (Б.З.Вульф, М.М.Плоткин), «социально-педагогический комплекс», «социально-педагогический эксперимент», «принцип дополнительности», «интеграция воспитательных сил», «педагогическое взаимодействие» (В. Д. Семенов); «имплицитная теория личности», «агенты социализации», «нормативный канон человека» (И.С.Кон); разрабатывается сущностное содержание понятий «социальная педагогика» (педагогика среды) (В.Д.Семенов), «социальная среда» (Б.З.Вульф, В.Д.Семенов), «микросреда» (В.А.Сластенин), «местожительство» (В.Г.Бочарова), «механизм взаимодействия» (Л.П.Буева, И.С. Кон, В.А.Сластенин), определяются объем, связи и взаимозависимости педагогических категорий — «воспитание» (Б.З.Вульф, И.С.Марьенко, И.Т.Огородников, В.Д.Семенов, В.А.Сластенин), «формирование» (И.Т.Огородников), «развитие» (И.С.Марьенко, В.А.Сластенин), «форма», «метод», «средство», «фактор», «условие» (И.С.Марьенко), «педагогическое взаимодействие» (В.Д.Семенов), «взаимодействие (В.Г.Бочарова, М.М.Плоткин).

В 60 —80-е гг. XX в. методологическая основа социально-педагогических исследований представлена общенаучными методами: эмпирическими (наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, эксперимент), теоретическими (анализ, синтез, сравнение,

обобщение, моделирование); социологическими методами (массовые опросы, панельные и маршрутные методы (сравнительный аспект), эксперимент, «экс пост факто» (ретроспективный анализ), контекст-анализ (изучение количественной семантики); социально-педагогическими методами (социально-педагогическая диагностика, социально-педагогический эксперимент).

Социальная педагогика в 60—80-е гг. XX в. проявилась прежде всего в прикладной и гуманистической функции. Вместе с тем определение познавательной направленности социально-педагогического поиска, направленного на получение нового социально-педагогического знания, уточнение понятийно-категориального аппарата позволяют выделить теоретико-познавательную функцию социальной педагогики.

Социально-педагогическую практику в 60—80-е гг. XX в. концептуально определяла идея «школы в среде». Конкретным проявлением этого являлась работа по месту жительства, школы продленного дня, деятельность молодежно-жилищных, социально-педагогических комплексов; деятельность ученических производственных бригад; коммунарское движение (развитие самоуправления, социального творчества)...

Человек и общество: история и современность / Под ред. М.В.Шакуровой. — Воронеж, 2003. — С. 116—119.

Гуманистический идеал формирования общественных отношений в педагогической системе В.А. Сухомлинского.

Павлышская средняя школа. Коллектив, как воспитывающая среда, возвышающая детей, укрепляющая в них чувство собственного достоинства, уважения к самому себе. Постигание азбуки человеческой культуры, жить в обществе – это значит уметь считаться с интересами других людей, принимать на себя частицу их бед и забот. Гармония права и долга как нравственный идеал человека. Влияние общественной и культурной среды на формирование характера потребностей личности. Гражданский долг. Культ матери в Павлышской школе как результат серьезных раздумий В.А. Сухомлинского о необходимости связи поколений, о передаче духовной культуры. Традиции «трудового» отношения к природе как лучшая школа воспитания гражданина. Любовь к детям – важный источник человеческой нравственности. Личность ребенка в ее сложной диалектике взаимоотношений с коллективом с ее постоянно меняющимися духовно-нравственными потребностями как центр всей организационно-педагогической деятельности В.А. Сухомлинского. Школа родителей.

Большую роль в педагогическом вооружении учителя сыграли вышедшие в 50-х гг. книги В. А. Сухомлинского «Воспитание коллективизма у школьников», «Воспитание коммунистического отношения к труду» и др. В них рассматривались такие интегральные качества личности, как гражданственность, включающее социальную активность, патриотизм и интернационализм, раскрыт процесс развития и воспитания ребенка, сформулированы научно обоснованные рекомендации учителям и воспитателям.

В.А.Сухомлинский внес значительный вклад в разработку и решение проблемы нравственного воспитания. Один из его выводов касался основной задачи школы — воспитания такого человека, который любую область полезной для общества деятельности считал бы нравственным смыслом своей жизни.

В. А. Сухомлинский в содержание воспитания: включал такие этические категории, как долг, честь, достоинство, добро, свободу. Особенность разрабатываемых и применяемых им средств проявлялась в осуществлении воспитания через художественные образы в виде бесед, наставлений и заповедей, обращенных к учителям и ученикам, а также сказок, раскрывающих проблемы нравственности.

Во второй половине 60-х гг. В. А. Сухомлинский исследовал широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся и созданием высоко-нравственного школьного коллектива, разработал комплексную программу «воспитания красотой». В целостном виде его гуманистические педагогические идеи были впервые представлены в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967), в книгах «Сердце отдаю детям»

(1969), «Рождение гражданина» (1970) и др. В. А. Сухомлинский с педагогических позиций рассматривал проблему социализации личности. В своей работе «Методика воспитания коллектива» он писал: «...процесс социализации является одной из важнейших предпосылок формирования той воспитательной силы коллектива, о которой в педагогической литературе нередко приходится читать как о чем-то таком, что будто бы дается уже в готовом виде».

И.П. Иванов. Педагогика общей заботы.

Истоки коммунарской педагогики. Коммуна им. А.С. Макаренко как творческий союз педагогов-воспитателей. И.П. Иванов. Комплексный подход к воспитанию как высшая ступень синтеза всех частей воспитания. Основа воспитательного процесса такие отношения воспитателей и воспитанников, которые носят характер общей творческой заботы как старших, так и младших товарищей об улучшении окружающей жизни, о каждом воспитаннике как самостоятельной творческой личности. Реализация в общей творческой заботе основных функций воспитания: передача готового общественно необходимого опыта, усвоение передаваемого опыта, создание совместными усилиями педагогов и воспитанников нового опыта. Зависимость результата воспитания от степени соответствия воспитательных отношений целями воспитания. Основопологающие закономерности гуманного демократического воспитания: целеустремленность, товарищество поколений, гуманизм воспитания. Товарищество поколений – общая забота об улучшении окружающей среды, жизни школы, класса, родного края, далеких людей. Сущность основных средств воспитательной работы: целостно-многогранное развитие у школьников гражданского отношения к обществу и к себе в общей творческой заботе об окружающей жизни, о своем коллективе, друг о друге. Основные средства воспитательной работы: КТД, коллективная организаторская деятельность, творческие игры, творческие праздники.

Идеи педагогики сотрудничества в социальном воспитании.

80-е гг. Кризис образования. Возникновение «педагогики сотрудничества», Объединившей уникальный опыт отдельных учителей, которые находили пути выхода из острейших проблем образования. Суть педагогики сотрудничества: глубокий гуманизм и демократизм, уважение к личности ребенка, сочетание доверия с разумной требовательностью, вовлечение детей в совместную со взрослыми активную, творческую, преобразующую окружающий мир деятельность, опора на интересы и потребности детей, учет их реальных сил и способностей. И.П. Волков. Развитие творческой личности ребенка в процессе внеклассной работы. Творческая комната. Правила, которые необходимо соблюдать в приобщении детей к творчеству (не запрещать работать сверх нормы, не навязывать своего мнения ученику, соблюдение педагогического такта). Основные направления в приобщении к творчеству. Профессиональная направленность творческой деятельности. Профессиональная направленность творческой деятельности учащихся.

Среди наступившего в 80-е годы кризиса образования работали и создавали уникальный опыт отдельные учителя, которые находили пути выхода из острейших проблем образования.

В основе педагогики – сотрудничества – глубокий гуманизм и демократизм, уважение к личности ребенка, сочетание доверия с разумной требовательностью, вовлечение детей в совместную со взрослыми активную, творческую. Преобразующую окружающий мир деятельность, опора на интересы и потребности детей, учет их реальных сил и способностей.

И.П. Волков поставил цель – направить весь учебно-воспитательный процесс на развитие индивидуальных задатков и способностей ребенка, помочь школьнику в выборе жизненного пути, сконцентрировать педагогический процесс школы на личности ребенка, его формировании.

Каждому ученику, начиная с начальных классов, предоставлялась возможность апробировать свои силы в разнообразном творчестве сверх учебной программы. Самостоятельные работы учащихся регистрировались как авторские.

Волковым были разработаны свои психологические требования к общению с детьми:

- в творческой комнате могут заниматься все;
- нельзя детям запрещать заниматься любимым делом;
- не навязывать ребенку своего мнения;
- оценивать работу ребенка доброжелательно, избегая раздражительности.

Т.И. Гончарова считает, что изучение прошлого, обращение к истории своего народа – это путь познания современности. Ее методика истины заставляет ребенка думать, развивать его творческие способности. Ученик на ее уроке – ее соратник, «человек с большой буквы».

Е.Н. Ильин воплощает идеи воспитывающего обучения. Ставит задачу формирование духовных и нравственных устоев ребенка, его эстетических взглядов, воспитания истинного гражданина своего отечества через образ художественной литературы. Это социальное воспитание средствами искусства, контроль за результатами нравственного и интеллектуального развития личности.

Различая процесс общения, Ильин выделяет искусство вопроса.

В процессе общения учителя и ученика важно помнить об «этике отметки», которая играет особо важную воспитательную роль.

В.Ф. Шаталов, Н.Н. Дубинин, М.П. Щетинин сумели заинтересовать ребенка в умственном труде, воспитывать стремление к знаниям, пробудить уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства. Дубинин, перевоспитывая малолетних правонарушителей выдвинул в качестве главного пути воспитания интереса к занятиям, к учению, что должно помочь подростку стать личностью. Учтя, что без индивидуального подхода достичь этого невозможно, был выбран путь воспитания через искусство.

Щетинин поставил цель формировать физически и нравственно здоровых людей, развивать у детей их задатки и способности, воспитывать достойных граждан, которые смогли бы найти свое место в жизни и обществе.

В практике учителей – новаторов их педагогическая техника базируется на плодотворных психологических механизмах; учитель не просто сообщает знания, он думает вместе с учениками, спорит и ведет за собой, готов прислушаться к любой точке зрения.

И.П.ВОЛКОВ Учить творчеству (отрывок, в сокращении)

Что значит «учить творчеству»?

По нашему мнению, единственно правильного, объективного толкования творческой деятельности, приемлемого для всех случаев, дать вообще нельзя, так как проявления творчества настолько многообразны, различия между творческой деятельностью и высоким уровнем мастерства провести, по-видимому, нельзя.

Например, человек изобрел машину, которой до него еще не было, действует она по принципу, до сих пор неизвестному. Здесь, пожалуй, все согласятся, что такое изобретение – результат творчества. Но вот пианист, исполняя чужое произведение, трактует его по-своему. И тут мнения разойдутся. Одни скажут, что это творчество, а другие, что это проявление квалификации, мастерства исполнителя. Или игра в шахматы. Принято считать, что эта игра требует творческого подхода. Ну а игра в домино? Вряд ли кто будет утверждать, что игра в домино связана с творчеством. Но если игра в шахматы – творчество, а игра в домино – нет, то какие объективные основания для такого утверждения? Таких объективных, единственно правильных оснований нет.

И уж, конечно, толкованием термина (понятия) «творческая деятельность» применительно к взрослому и младшему школьнику будет различным.

Согласно, например, Б.М.Теплову, «творческой деятельностью в собственном смысле слова называется деятельность, дающая новые оригинальные продукты высокой общественной ценности».

Конечно, школьники в массе не могут создавать продукты, имеющие общественную новизну и значение, да это и не входит в задачи школы. Поэтому такое определение творческой деятельности для общеобразовательной школы, да еще для учащихся начальных класса принято быть не может.

Мы считаем, что творчество младшего школьника - это создание им оригинального продукта, изделия (а также решение задачи, написание сочинения и т.д.), в процессе работы над которыми самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, в том числе осуществлен их перенос, комбинирование известных способов деятельности или создание нового для ученика подхода к решению (выполнению) задачи.

Обучающая творческая деятельность рассматривается нами, в первую очередь, как деятельность, способствующая развитию целого комплекса качеств творческой личности: умственной активности, быстрой обучаемости, смекалки и изобретательности, стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы, самостоятельности в выборе и решении задачи, трудолюбия, способности видеть общее, главное в различных и различное в сходных явлениях и т.д. Результатом такого обширного и эффективного развития качеств, необходимых для творческой деятельности, должен стать самостоятельно созданный (творческий) продукт: *модель, макет, стихотворение, игрушка* и т.п.

Творчество, индивидуальность художественно проявляются хотя бы в минимальном отступлении от образца.

Однако, чтобы создать конкретный продукт, нужны кроме общеобразовательных общепрофессиональные знания, в том числе и о способах деятельности (правила работы инструментами, технология изготовления изделия, правила создания художественных композиций, а самое главное - овладение ими на высоком уровне.

А так как у школьников даже младшего возраста свои индивидуальные интересы, способности, склонности, то надо в учебный прогресс включить самые различные виды труда, поощряя проявления творчества. Такое разнообразие работ, многостороннее опробование своих сил позволяет выявить индивидуальные способности каждого и обеспечить условия для развития, сделать процесс обучения для детей интересным. Только снабдив учащихся определенным минимумом общепрофессиональных знаний, можно говорить о самостоятельном создании ими конкретных и разнообразных, оригинальных, творческих продуктов, можно говорить об обучении школьников творчеству. Для этого и были разработаны так называемые уроки творчества для начальных классов...

Проектирование уроков творчества.

Цели и задачи уроков. ..Проектирование начинается с четкого определения конечной цели.

При выборе этой цели мы исходили из общих целей обучения творчеству, имеющегося педагогического опыта учителя, который должен был вести уроки творчества, его специальности, квалификации и конкретных условий школы.

В нашем случае школа общеобразовательная, класс самый обычный, без специального отбора, условия для работы типичные, специальность учителя, ведущего уроки творчества, - «рисование и черчение». Конечная цель была определена так: общее развитие и формирование качества творческой личности младших школьников. Эта цель может быть достигнута благодаря созданию условий разнообразной деятельности для выявления и развития способностей детей (вооружение их способами деятельности, обучение действиям с реальными предметами и их образами, раскрытие путей и способов осуществления деятельности). Поэтому конкретные задачи были сформулированы так.

1. Включить детей в разнообразную деятельность. Это достигается специально подобранными видами практических работ (20-25 наименований). Успешное выполнение этих работ (в своем неповторимом варианте, т.е. творческое) требует использования знаний по труду, рисованию, черчению и др. Усвоение этих основных знаний в процессе изготовления конкретных изделий способствует, в свою очередь, их глубокому теоретическому осмыслению в старших классах.

2. Выработать гибкие умения, позволяющие учащимся быстро осваивать новые виды труда (деятельности), т.е. перенос знаний и навыков.

3. Развить сообразительность и быстроту реакции при решении различных новых задач, связанных с практической деятельностью. Исходные принципы. Анализируя наш многолетний опыт, учитывая цели и задачи обучения творчеству, а также психологические особенности школьников

этого возраста, мы сформулировали исходные принципы, ориентиры, которыми руководствуемся при проектировании и организации уроков творчества.

1. Знания - фундамент творчества.

Творческая деятельность ученика не может выйти за пределы имеющихся у него знаний. До начала обучения творческой деятельности у младшекласников практически отсутствуют необходимые для выполнения работ знания. Они не знают ни черчения, ни правил работы инструментами, ни на станках, ни технологии изготовления изделий и т.п. И уже поэтому они не могут создать не только оригинальный, творческий, а вообще любой продукт.

Следовательно, надо детям сообщить эти необходимые основные знания, научить таким навыкам и приемам, которые были бы нужны для создания запроектированных (запланированных) продуктов, в том числе и творческих. Творчество не игнорирует знания норм. Наоборот, зная правила, мы можем оценить своеобразие, индивидуальность исполнения и целесообразность отступления от правил.

К творчеству ребенка нужно подводить постепенно, основываясь на имеющемся у него информации, которую учитель сообщил ему, и ее нужно закрепить на практике.

2. Строгий отбор учебного материала.

...В единицу времени ученик может усвоить определенное количество информации, надо строго отобрать сведения, нужные для решения данной задачи (или задач). Всякая же другая информация, не имеющая прямого или косвенного отношения к четко формализованной конечной цели, отодвигает ее достижение на длительное время, может даже на несколько лет, резко снижая эффективность обучения.

3. Многократность повторения по-разному организованного изучаемого материала.

Осмысление изучаемого материала у младшекласников наступает при 100-200-кратном повторении изучаемого.

Например, чтобы ребенок научился писать букву А, он должен написать ее 100-200 раз на протяжении какого-то периода времени. Если же он сразу напишет эту букву 100 или даже 200 раз, то это ничего не даст. Надо этот период растянуть на довольно длительное время, может быть, на несколько недель или месяцев.

Однако повторение не должно быть монотонным воспроизведением одного и того же учебного материала, чтоб не снизить интереса к знаниям, не вызвать усталости и равнодушия к учению...

4. Разностороннее развитие ученика.

Разностороннее развитие ученика резко повышает эффективность обучения как в скорости изучаемого материала, так и в приспособляемости к новым видам труда, ранее в практике ученика не встречавшимся. Это объясняется просто: так как во многих видах труда, наименований работ встречаются отдельные элементы, приемы и правила работы, с которыми ученик уже был знаком ранее по другим работам, то при изучении нового материала он применяет уже известные ему правила, перенося их в новую ситуацию.

Так, если учить ребенка столько лепке, он будет ее осваивать с большим трудом, чем если учить его одновременно и лепке, и рисованию, и изготовлению моделей, и т.п. К тому же такая разносторонняя отработка навыков, приемов работы дает возможность ребенку ознакомиться с различными видами труда, что в будущем будет способствовать более сознательному выбору профессии.

5. Формирование устойчивого интереса к учебе.

С интересом младшекласник может делать одну и ту же работу не более чем на 3-5 занятиях. Следовательно, чтобы поддержать интерес к труду, надо достаточно часто менять виды работ: 3-5 занятий на изготовление модели корабля, 3-5 - на изготовление узора из соломы и т.д. Таким образом, это «отрицательное явление» психики детей (неустойчивость интересов) можно использовать для осуществления на практике многостороннего развития и повышения эффективности обучения благодаря поддержанию активного интереса к занятиям.

6. Обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого.

Младший школьник полностью находится под влиянием взрослого. Бесплезно ждать от ребенка творческих (в прямом смысле) и сколько-нибудь грамотных работ без руководства взрослых, даже если это и «сверходаренный» ребенок.

Фантазия у детей достаточно богата, чтобы стул превратить в паровоз, а бочку в ракету. Но фантазия и творчество не одно и то же, и если у ребенка развивать только фантазию, не связывая ее с грамотным выполнением работы, это значит в конце концов загнать ученика в тупик. Мы получим беспочвенных фантазеров, прожектеров, демагогов, которые все знают, но ничего не умеют делать, отрежем путь к достижению высокой квалификации.

Ссылки на то, что грамоте он выучится «потом», беспочвенны. Когда потом? В 20 лет? В 30 лет? Ведь независимо от того, с какого возраста человек начал обучаться грамоте, мастерству - с 7 лет или 20 лет, нужны многие годы, чтобы овладеть этой грамотностью, мастерством...

Многократно повторяя упражнения, ученик закрепляет навык, вырабатывает определенный стереотип. Поэтому сразу надо учить правильному, грамотному выполнению работы... Этим мы освобождаем его от длительного пути «проб и ошибок», даем возможность совершенствовать навык, освобождаем время для тренировки в творческой деятельности.

7. Постоянный контроль учителя за работой ученика.

Все действия ученика при выполнении работ различных видов должны находиться под полным контролем учителя, даже если навык вроде бы уже и осмыслен. В случае ослабления контроля навык может или исчезнуть совсем, или трансформироваться в неправильный.

8. Индивидуальный подход.

Даже первоклассники в силу различных причин отличаются друг от друга и уровнем умственного развития, и интересами, и способностями, и психическими качествами. Если всех «стричь под одну гребенку», можно ли рассчитывать на успех в обучении и воспитании каждого ученика? Вот почему надо учитывать интересы и возможности детей при проектировании процесса обучения.

Этими основными принципами мы и руководствовались при проектировании уроков творчества. Очевидно, для других условий обучения они могут быть иными.

Волков ИЛ. Учим творчеству//Педагогический поиск. - М., 1987. С. 109-115.

ТЕМА 8. ВОЗРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В КОНЦЕ XX ВЕКА.

Основные тенденции развития социальной педагогики на рубеже веков. Возрождение социальной педагогики в России в конце XX – начале XXI веков». Принятие нормативных документов, гарантирующих защиту и поддержку детей, материнства, семьи. Разработка государственных социальных программ «Дети России», «Дети-инвалиды», «Дети Чернобыля» и др. Деятельность учреждений социальной службы, фондов благотворительности. Разработка и осуществление комплекса организационно-практических мер профилактики детской беспризорности и безнадзорности. Организация в 1991 г. института социальной педагогики, появление новой специальности «социальный педагог». Издание учебной и научной литературы по социальной педагогике. Принятие закона РФ «О государственной поддержке молодежных и детских организаций» (1995 года).

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

Современная система социального воспитания строится на определенной нормативно-правовой базе. Законодательные основы социально-педагогической деятельности в интересах детства начали формироваться в Российской Федерации в начале 1990-х гг. в развитие положений Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.). В июне 1992 г. появился указ Президента РФ «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы». Основные права и свободы человека и гражданина,

непосредственно связанные с процессом воспитания, закреплены в гл. 2 Конституции РФ (1993).

Проблемам воспитания детей посвящен ряд статей Семейного кодекса РФ (1995 г.). В ст. 63 и 64 говорится о том, что родители имеют право воспитывать своих детей и несут ответственность за их воспитание. Кроме того, на родителей возлагаются права и обязанности по защите прав и интересов детей.

Вопросы воспитания отражены в указе Президента РФ от 14 мая 1996 г. «Об основных направлениях семейной политики». В ст. 8 говорится, что цель государственной семейной политики заключается в обеспечении государством необходимых условий для реализации семьей ее функций и повышения качества жизни населения. В указе закреплён приоритет интересов каждого ребенка, независимо от того, в какой семье он воспитывается. Семейная политика должна была обеспечить воспитание и защиту ребенка, его полноценное физическое и психическое, интеллектуальное и социальное развитие.

В Законе РФ «Об образовании» (1992 г.) вопросы воспитания детей отражены в ст. 2, 14, 32, 50. В них речь идет о принципах государственной политики в области образования, компетенции и ответственности образовательных учреждений, правах и социальной защищенности школьников.

Воспитательные проблемы получили свое отражение в Законе РФ «О внесении дополнений и изменений в Закон РФ "Об образовании"» (январь 1996 г.). Так, в ст. 2 основы национальной образовательной политики определяются в таких ведущих направлениях, как гуманистический подход к образованию, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни человека и свободного развития личности. Дети должны воспитываться и обучаться в духе патриотизма, прилежания, уважения законов и прав человека, любви к Родине, семье, природе.

Определенный толчок в становлении нормативно-правовой базы социального воспитания детей и защиты детства дал принятый в июле 1998 г. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», в котором в качестве важнейших приоритетов государственной заботы о детях названы подготовка к полноценной жизни в обществе, развитие у детей общественно значимой и творческой активности; воспитание высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности.

Логическим продолжением законотворческой деятельности в области детства стал Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999 г.). Здесь более полно охарактеризована индивидуальная профилактическая работа, уточнены понятия «профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «безнадзорный», «беспризорный» и др.

К основным федеральным законам и подзаконным актам, регламентирующим деятельность социального педагога, можно отнести также:

федеральные законы РФ: «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996 г.), «О социальной защите инвалидов Российской Федерации» (1995 г.), «Об основных гарантиях прав ребенка» (1998 г.);

Основы законодательства Российской Федерации «Об охране здоровья граждан» (1993 г.) и др.;

указы Президента Российской Федерации: «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав» (1993 г.), «О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (1992 г.) и др.;

постановления Правительства Российской Федерации: «О типовом положении о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением» (1995 г.), «О межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних при Правительстве Российской Федерации» (1994 г.), «Об утверждении порядка воспитания и обучения детей-инвалидов на дому, вне государственных образовательных учреждениях» (1996 г.).

Вопросы воспитания и образования находились в поле зрения Государственного Совета. В частности, на его заседании 29 августа 2001 г. говорилось об оторванности образования

от развития личности, общества и государства, о необходимости усиления воспитательных задач школы.

Государственный Совет определил комплекс чрезвычайных мер по борьбе с беспризорностью, негативным поведением детей и молодежи, социальным сиротством. Среди них — создание учебно-воспитательных заведений по типу тех, которыми руководили А.С.Макаренко и С.Т.Шацкий, а также организованных в первые послевоенные годы; устранение причин, вызывающих рост асоциального поведения детей и молодежи; рациональная организация досуговой деятельности; создание консультативных подростковых центров для решения психолого-педагогических и медико-социальных проблем.

В целях определения государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации указом Президента РФ (1995 г.) были утверждены «Основные направления государственной социальной политики по улучшению положения детей до 2000 г.» («Национальный план действий в интересах детей в Российской Федерации»). Начали вводиться в действие большие социальные программы, такие, например, как «Социально-психологическая поддержка обучения и воспитания детей с аномалиями развития», «Творческое развитие личности», «Социальные службы помощи детям и молодежи».

В 1993 г. была разработана комплексная социальная программа «Дети России», состоявшая из нескольких целевых программ и получившая в 1994 г. статус президентской. Являясь федеральной, она была внесена в государственный бюджет. Структура каждой целевой программы («Дети Севера», «Дети-сироты», «Дети-инвалиды», «Одаренные дети», «Организация летнего отдыха» и др.) представляла собой характеристику проблемы, цель и задачи программы, основные направления ее реализации.

К сожалению, в 2003 г. упразднили федеральную целевую программу «Дети Чернобыля». Вместо нее был разработан план дополнительных мероприятий к Федеральной целевой программе «Преодоление последствий радиационных аварий на период до 2010 г.».

В ноябре 2000 г. Правительство РФ утвердило примерные положения «О специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации», «О социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних»; «О социальном приюте для детей»; «О центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей».

Должности *социального педагога* вводятся в штатное расписание консультативного отделения и отделения психолого-педагогической помощи в Центрах психолого-педагогической помощи населению. Они помогают гражданам воспитывать детей, следовать здоровому образу жизни, производят психолого-педагогическую коррекцию нарушений общения у детей, разрешают конфликтные ситуации между родителями и детьми, подростками, оказывают психолого-педагогическую помощь, в том числе экстренную, по «телефону доверия», осуществляют консультации по вопросам профессиональной ориентации, получения образования и трудоустройства и т.д.

Должность социального педагога предусмотрена Правительством РФ и в Комплексном центре социального обслуживания населения, в частности, в отделениях психолого-педагогической помощи семье и детям, консультативном, реабилитации детей и подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями.

В Концепции модернизации образования на период до 2010 г., принятой Правительством РФ 29 декабря 2001 г., воспитание признано приоритетным направлением в образовании, в деятельности всех его субъектов, органичной составляющей частью педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс образования и развития.

В ряду важнейших задач воспитания выделены формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Обращено внимание на причастность к социально-воспитательной работе всех институтов общества, каждого гражданина.

Кризис традиционных институтов воспитания в России в 90-е гг. вызвал и обострил проблемы в подростковой и молодежной среде и отразился на процессе социализации подрас-

тающего поколения. Начался поиск новых форм работы с детьми и подростками по месту их жительства. В середине 90-х гг. появились *подростковые и молодежные клубы*, действующие на основе Примерного устава клуба, разработанного в 1995 г. Их появление было вызвано необходимостью оказания дополнительных образовательных услуг детям и молодежи, а также развития физической культуры и спорта, поддержки культурно - досуговой сферы, предотвращения преступности и безнадзорности в подростковой сфере. Клубы создавались комитетами по делам молодежи, управлениями образования, физической культуры и туризма.

Целью деятельности подобных клубов были: социальная поддержка подростков, молодежи в культурно - досуговой сфере, в профессиональном и личностном самоопределении; адаптация их к жизни в обществе; укрепление здоровья; формирование общей культуры и здорового образа жизни; нравственное и социальное оздоровление окружающей среды; обеспечение педагогически целесообразной системы социальных взаимодействий в интересах подростков и молодежи. В настоящее время подростково - молодежные клубы находятся в ведении комитетов по делам молодежи как *учреждения дополнительного образования*.

Немалую социально-педагогическую помощь детям и подросткам оказывают *учреждения социального обслуживания молодежи*. На основании инструктивного письма Министерства образования РФ от 30 сентября 2002 г. одним из важнейших направлений деятельности этих учреждений является воспитательно-профилактическая, реабилитационная, оздоровительная и досуговая, информационно-консультативная работа. Они оказывают услуги, связанные с социальной адаптацией и организацией временного проживания в них детей и подростков.

К основным функциям учреждений социального обслуживания молодежи относится оказание социально-психологической помощи детям, подросткам, их родителям, молодежи с целью повышения их психологической защищенности, освоения социокультурной среды. Кроме того, важнейшими функциями перечисленных выше учреждений являются организация оздоровительной работы с детьми и подростками, привлечение их к систематическим занятиям физкультурой и спортом, а также профилактическая и реабилитационная работа с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, диагностика и выявление степени социально-психологической дезадаптации, социально-психологическое сопровождение, адаптация и предупреждение девиантной направленности в развитии личности детей разного возраста и т.д.

Для обеспечения наиболее эффективной деятельности учреждения социального обслуживания молодежи укомплектовываются специалистами, в том числе социальными педагогами.

Организационными формами современной системы социального воспитания в образовательно-воспитательных учреждениях и по месту жительства являются кружковая, клубная, поисковая, экскурсионная работа, творческие объединения, студии, коллективные творческие дела, конкурсы, интеллектуальные игры, викторины, аукционы, путешествия, сюжетно-ролевые игры, праздники, устные журналы, диспуты и др.

Нестабильность социально-экономической жизни в России повлекла за собой детскую безнадзорность, бездомность. Возникло так называемое «скрытое» социальное сиротство, которое распространялось вследствие ухудшения условий жизни значительной части населения, падения нравственных устоев, в результате чего изменилось отношение к детям, вплоть до вытеснения их из семей. Социальное сиротство обуславливается и недостаточными усилиями общества по оказанию своевременной помощи для полноценного развития, образования и воспитания личности ребенка. Последствия социального сиротства выразились в разрыве связей между миром детей и миром взрослых, в незащищенности детей от деструктивных влияний среды, общества, родителей, вследствие чего деформируется личность ребенка, растет его неуверенность в себе, все это ведет к его дезадаптации и десоциализации.

Социальные сироты — это особая социально-демографическая группа детей, имеющих семью и тем не менее оставшаяся без попечения родителей по социально-экономическим, психолого-педагогическим и другим причинам. Такие дети изначально лишены опыта жизни в

микросоциуме. Поэтому процесс дальнейшей социализации личности ребенка носит деструктивный характер. В связи с этим возникает необходимость восполнения утраченного семейного микросоциума через систему учреждений государственной поддержки детства и соответствующих общественных институтов.

В начале 90-х гг. в стране вместо карательной, превентивной практики начала формироваться охранно-защитная концепция социально-педагогической профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних, которая предполагает оказание детям, подросткам и семьям из группы социального риска комплексной психолого-педагогической, медико-психологической, социальной поддержки.

Указ Президента РФ «О предупреждении отклоняющегося поведения и охране прав несовершеннолетних» от 6 сентября 1993 г. положил начало новой социально-педагогической практики, способствовал созданию инфраструктуры, ориентированной на профессиональную и комплексную социально-педагогическую помощь детям и семьям группы риска. В России начала складываться *сеть специальных учреждений, рассчитанных на детей-сирот*: приюты различных типов; центры социальной реабилитации подростков с отклоняющимся поведением; центры дневного пребывания детей и матерей с детьми; кризисные центры для беспризорных; дома для подростков и молодежи, с воспитанием которых не справляются родители, и др.

Закон РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г. впервые признал факт существования в стране не только безнадзорных, но и беспризорных детей. В январе 2002 г. Президент РФ В.В.Путин поручил правительству осуществить комплекс организационно-практических мер по изменению ситуации с детской беспризорностью и безнадзорностью. В марте того же года Правительство России приняло постановление об усилении профилактики беспризорности. Были созданы Межведомственный оперативный штаб и Межведомственная комиссия по делам несовершеннолетних при Правительстве РФ. Министерство образования совместно с Министерством труда предприняли меры по созданию банка данных детей школьного возраста, не посещающих занятия в школе, семей, находящихся в социально опасном положении. В апреле 2003 г. Минобр образования провело Всероссийское совещание руководителей органов управления образованием под названием «Межведомственное взаимодействие по профилактике беспризорности и безнадзорности детей и подростков». Активизировалась деятельность по выполнению Федеральной целевой программы «Профилактика беспризорности и правонарушений несовершеннолетних».

Социально-экономические и общественно-политические процессы, происходившие в России с начала 90-х гг., привели к серьезным изменениям в общественных институтах воспитания. Атмосфера перемен сказалась и на общественном детском и молодежном движениях. Параллельно с ломкой и обновлением традиционных структур появилось множество различных организаций детей и молодежи. Выросло количество религиозных, экологических, патриотических, спортивных и других детских ассоциаций. Происходит их организационное самоопределение и самоосознание. Во многих отмеченных явлениях Россия идет по пути реализации Конвенции о правах ребенка, принятой Организацией Объединенных Наций 20 ноября 1989 г. Этот документ закрепил права детей на свободу слова, получение информации, выражение собственного мнения, выбор религии, а также свободу ассоциаций и мирных собраний.

Приняты Закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских организаций» (1995 г.) и ряд государственных документов, предусматривающих расширение масштабов научно-методической работы по рассматриваемой проблеме.

К настоящему времени формируется современная концепция детского движения в России. Детские объединения рассматриваются как часть общего социального движения, как важнейший институт социализации подрастающего поколения. Это добровольные объединения, построенные на принципах самодеятельности и общих интересов. Они содействуют естественному стремлению детей к самореализации на основе осуществления многоплановой деятельности, направленной на удовлетворение разнообразных запросов членов организаций, защиту их прав и потребностей, а также на социальное становление подрастающего поколения.

Такой подход к современной концепции строится на главных *функциях детских и молодежных объединений*: участии в решении общественных дел, непосредственном удовлетворении индивидуальных, личностных духовных запросов; защите данной организацией интересов и потребностей личности ребенка. При этом функции раскрывают и развивают цель, определенную самими участниками объединения: взрослыми и детьми (Е. Е. Чепурных, 1997).

Важной проблемой современного периода развития России является подготовка специалистов, готовых профессионально осуществлять социально-педагогическую деятельность. Еще в 1989 г. Государственный комитет СССР по народному образованию создал при Академии педагогических наук СССР временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа—микрорайон» под руководством В. Г. Бочаровой. Итогом работы этого коллектива стало обоснование новой профессии «социальный педагог». 7 июля 1990 г. коллегия Госкомитета СССР по народному образованию приняла решение «О введении института социальных педагогов», а месяцем раньше (21.06.1990 г.) был издан приказ «Об открытии специальности "Социальная педагогика" для высших и средних специальных учебных заведений». В соответствии с этим приказом были разработаны учебные планы и в декабре 1990 г. направлены во все педагогические учебные заведения.

В апреле 1991 г. приказом Государственного комитета СССР по народному образованию была утверждена квалификационная характеристика «Социальный педагог». К началу 1991/92 учебного года вузы страны получили программно-методические материалы.

Важное значение для становления и развития системы подготовки социальных педагогов имело решение коллегии Министерства образования РФ от 27 октября 1993 г. «О практике социально-педагогической работы в России и перспективах ее развития», а также Методическое письмо Минобразования РФ от 27 февраля 1995 г. «О социально-педагогической работе с детьми».

В 1995 г. введен первый Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Социальная педагогика». Второй, усовершенствованный Госстандарт был введен в апреле 2000 г. В настоящее время завершена подготовка к введению в 2005 г. третьего, более современного стандарта.

На современном этапе развития социальной педагогики в России продолжается ее содержательное и организационное оформление как отрасли педагогических знаний. В вопросе определения места социальной педагогики в системе наук сложились подходы В.И.Загвязинского, А.В.Мудрика (педагогика социальной работы является частью социальной педагогики), В.А.Никитина (социальная педагогика является частью социальной работы), В.Г.Бочаровой, Г.Н.Филонова (социальная педагогика как основа социальной работы). В определении терминологически-понятийного аппарата социальной педагогики наметились логический (М.А.Галагузова), онтолого-гносеологический (В.И.Загвязинский), интегративно - проблемный (С.А.Расчетина) подходы.

Важнейшей тенденцией является процесс становления социальной педагогики как учебной дисциплины. Ведущими специалистами в этой области разработаны учебные программы курса, учебные пособия и учебники. В них видна закономерность развития социально-педагогического знания, его целей и задач, места в системе наук, понятийного аппарата и т.д.

В поле зрения региональных педагогов-исследователей находятся различные аспекты социального сиротства. Сложилось несколько подходов, определяющих сущность этого явления: социально-экономический; социально-правовой.

По их мнению, феномен социального сиротства обусловлен комплексом социально-экономических и психолого-педагогических причин, состоянием государственно-общественной системы поддержки и защиты детства, не в полной мере реализующей решение проблем образовательно-воспитательной деятельности, в том числе направленной на восстановление функций семейной микросреды.

Содержание и организационные формы преодоления и профилактики социального сиротства предполагают сохранение ребенка в биологически родной семье и допускают временное отстранение ребенка от семьи для проведения соответствующей социально-

педагогической работы с семьей и ребенком (передача на временное воспитание родственникам или в приемные семьи; развертывание сети социально-реабилитационных учреждений для временного проживания беспризорных детей и т.д.).

Как менее формализованную практику социализации и социальной адаптации детей и подростков рассматривают современные исследователи клубную работу. Первостепенной задачей социально-воспитательной работы в клубе является создание условий для освоения детьми и подростками образцов цивилизованного общежития, усвоения навыков жизни и общения в группах и т.п. Содержание клубной работы определяется реализацией базовых потребностей детей и подростков, социализаций, культурной адаптацией. Клубная деятельность детей и подростков может быть эффективной только при соблюдении определенных условий: организационно-педагогических; психолого-педагогических; просто педагогических.

Заметное внимание в наше время ученые-педагоги уделяют изучению социально-педагогических аспектов детского движения.

Многие исследователи (Л. В. Алиева, Н. Ф. Басов, А. Г. Кирпичник, Р.А.Литвак, Е. Н. Сорочинская и др.) отмечают ряд противоречий, присущих этому социальному явлению. Одним из них является формальное признание права детей на свободу собраний и ассоциаций и отсутствие реальной поддержки деятельности детских общественных объединений со стороны государства и общества; самостоятельности детских общественных объединений и провозглашение стремления взрослых искусственно ограничить сферу их деятельности либо подчинить их влиянию тех или иных политических партий и др.

Особую важность в наши дни приобрела концепция социализации ребенка в деятельности детских организаций. Ученые попытались существенно обновить концепцию на основе нового методологического подхода, суть которого они видят в создании условий для самореализации детей, которым предстоит правильно определить свое место в системе социальных отношений.

В целом в настоящее время складывается довольно стройная социально-педагогическая система деятельности в отношении детей и подростков, нуждающихся в помощи. Она включает проведение социально-экономических мероприятий, правовую защиту интересов детей и подростков, создание сети учебно-воспитательных учреждений с квалифицированными социально-педагогическими кадрами, разработку целостной государственной программы организационных, нормативных, законодательных мер, направленных на профилактику детской беспризорности.

Опыт 1990-х — начала 2000-х гг. открывает возможности для его дальнейшего творческого развития: реализации идеи комплексного, междисциплинарного подхода к проблеме предупреждения беспризорности, безнадзорности и социального сиротства среди несовершеннолетних; использования в социальном воспитании потенциала положительного влияния микросреды (семьи, детского коллектива и т.д.), создания сети специальных превентивных служб и структур, призванных осуществлять социально-педагогическую и социально-психологическую помощь детям и подросткам, а также для профессионального обеспечения профилактической деятельности и т.д.

Современное развитие социальной педагогики в России отражает потребности общества в развитии социального воспитания и подготовки кадров в этой области, научной разработке социально-педагогического знания, становления социальной педагогики как учебной дисциплины.

Государственный комитет СССР по народному образованию Приказ 21.06.90, Москва, № 582 **Об открытии специальности «Социальная педагогика»**

В целях подготовки специалистов, способных вести воспитательную работу с детьми и взрослым населением в социально-культурной сфере

Приказываю:

1. В дополнение приказов Минвуза СССР от 17.11.87 № 790 «Об учреждении перечня специальностей вузов СССР» и Гособразования СССР от 21.07.88 № 224 «О перечне специальностей средних специальных учебных заведений СССР» открыть новые специальности по

дневной, вечерней и заочной формам обучения: 0311 «Социальная педагогика» для высших учебных заведений и 0311 «Социальная педагогика» для средних специальных учебных заведений.

2. Главному учебно-методическому управлению высшего и среднего специального образования (т.т. Афанасьеву, Шипунову), Управлению подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (т.т. Бориковой) с привлечением соответствующих учебно-методических объединений и научно-методических советов разработать в IV квартале 1990 г. учебно-методическую документацию, необходимую для обеспечения учебного процесса в высших и средних специальных учебных заведениях по специальности «Социальная педагогика».

Первый заместитель председателя
Ф. И. Перегудов

А. В. МУДРИК Воспитание как социальный институт

В современных модернизированных обществах существует целая система социальных институтов — исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей (экономические, политические, культурные, религиозные и др.).

Воспитание как социальный институт представляет собой развивающийся феномен, который возникает на определенном этапе развития конкретного общества, автономизируясь от процесса социализации.

Нарастающее усложнение структуры и жизнедеятельности каждого конкретного общества приводит к тому, что на определенных этапах его исторического развития:

- воспитание дифференцируется на семейное, религиозное и социальное, роль, значение и соотношение которых не являются неизменными;
- воспитание распространяется от элитарных слоев общества к более низшим и охватывает все большее количество возрастных групп (от детей до взрослых);
- в процессе социального воспитания выделяются как его составляющие сначала обучение, а затем образование;
- появляется коррекционное воспитание;
- складывается диссоциальное воспитание, осуществляемое в криминальных и тоталитарных, политических и квазирелигиозных сообществах;
- меняются задачи, содержание, стиль, формы и средства воспитания;
- растет значение воспитания, оно становится особой функцией общества и государства, превращается в социальный институт.

Воспитание как социальный институт включает в себя: совокупность семейного, социального, религиозного, коррекционного и диссоциального воспитания; набор социальных ролей: воспитуемые, воспитатели-профессионалы и волонтеры, члены семьи, священнослужители, руководители государственного, регионального, муниципального уровней, администрация воспитательных организаций, лидеры криминальных и тоталитарных групп; воспитательные организации различных видов и типов; системы воспитания и органы управления ими на государственном, региональном, муниципальном уровнях; набор позитивных и негативных санкций, как регламентированных документами, так и неформальных; ресурсы: личностные (качественные характеристики субъектов воспитания — детей и взрослых, уровень образования и профессиональной подготовки воспитателей), духовные (ценности и нормы), информационные, финансовые, материальные (инфраструктура, оборудование, учебно-методическая литература и пр.).

Воспитание как социальный институт имеет определенные функции в общественной **жизни**. Наиболее общие функции воспитания следующие:

- создание условий для относительно целенаправленного взращивания и развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы в процессе воспитания;

- подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности;

- обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры и способствование ее преемственности и обновлению;

- способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов половозрастных, социальных, профессиональных и этноконфессиональных групп (что является предпосылками и условиями внутренней сплоченности общества);

- социальная и духовно-ценностная селекция членов общества;

- адаптация членов общества к меняющейся социальной ситуации.

Отметим некоторые существенные различия семейного, религиозного социального коррекционного и диссоциального воспитания — составных частей воспитания как социального института.

В основе религиозного воспитания лежит феномен сакральности (т. е. священности), и значительную роль в нем играет эмоциональный компонент, который становится ведущим в семейном воспитании. В то же время в социальном и коррекционном воспитании главенствует рациональный компонент, а эмоциональный играет существенную, но лишь дополняющую роль. Основой диссоциального воспитания является психическое и физическое насилие.

Существенно различаются семейное, религиозное, социальное, коррекционное и диссоциальное воспитание по принципам, целям, содержанию, средствам, как осознаваемым и формулируемым, так, в еще большей мере, имплицитно присутствующим каждому из этих видов воспитания в конкретном обществе.

Выделенные виды воспитания принципиально отличаются характером доминирующей взаимосвязи субъектов воспитания. В семейном воспитании взаимосвязь субъектов (супругов, детей, родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер) имеет кровнородственный характер. В религиозном воспитании, которое осуществляется в религиозных организациях взаимосвязь субъектов (священнослужителей с верующими и верующих между собой) имеет конфессионально общинный характер, т. е. она определяется исповедующими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. Социальное и коррекционное воспитание осуществляются в организациях, создаваемых для этой цели. Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных — воспитателей и воспитуемых, воспитуемых между собой, групповых — коллективов; социальных — организаций, органов управления и др.) имеет институционально-ролевой характер. В диссоциальном воспитании взаимосвязь субъектов (лидеров) и объектов (воспитуемых) имеет характер отношений «господин — раб».

Воспитание как социальный институт, обладая универсальными элементами и характеристиками, имеет более или менее существенные различия, связанные с историей развития, социально-экономическим уровнем, типом политической организации и культурой того или иного общества.

С точки зрения определения задач воспитания важно то, что в стабильном обществе интересы, возможности разных социальных слоев, профессиональных и возрастных групп относительно гармонизированы, что определяет их заинтересованность в поддержании стабильности. В связи с этим перед воспитанием в стабильном обществе объективно стоит задача развития человека в процессе и в результате трансляции сложившейся в обществе культуры от поколения к поколению и от элитарных слоев к низшим (независимо от любых идеологических и педагогических деклараций). При этом вопрос «что транслировать?» объективно не стоит, хотя он и может активно обсуждаться.

В нестабильном, изменяющемся обществе... ситуация принципиально иная.

Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявшегося канона человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идео-

логические установки. Оно лишь знает, что нужно развивать «другого» человека и делать это «по-другому».

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?»), а вернее, «в каком направлении его развивать?» и параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?»).

Подобная ситуация существенно влияет на функционирование в обществе воспитания как социального института.

Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. — М., 2001.-С. 168-172.

В.А.НИКИТИН Возникновение и становление социально-педагогической теории и практики

В 90-е гг. в России возникают новые социально-экономические, политические и социокультурные условия, среди которых выделяются демократизация и плюрализм, редуцирование роли государства в обществе, углубление экономических и социальных различий, переосмысление прав, обязанностей и смысла жизни человека, акцент на потребностях и интересах индивида и семьи.

В российском обществе ведется разработка новых социально-идеологических ориентиров, в соответствии с которыми создается новая система обучения и воспитания, культурно-просветительной деятельности в стране.

В современных условиях потребность в социально-педагогической теории и практике не исчезла, а, напротив, усилилась, потому что, с одной стороны, усиливается роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей, а с другой — не уменьшается, а увеличивается число детей и взрослых, которые нуждаются в социальной защите вообще, в оказании социально-педагогической помощи в особенности. В российском обществе развиваются процессы распада семьи, растет число обездоленных, а также не получающих необходимую обучающе-воспитательную помощь детей.

Все это требует активизации работы всего общества, специалистов в области воспитания и обучения по разработке социально-педагогической теории и практики применительно к современному этапу развития общества.

Социальная педагогика / Под ред. В. А. Никитина. - М., 2000. - С. 27.

М.М.Плотин Современные тенденции развития социального воспитания в России

Ретроспективный анализ позволяет определить современные тенденции развития социального воспитания в России.

Социальное воспитание, являясь отражением социально-экономической ситуации в конце XX — начале XXI в., испытывает с точки зрения своего развития и соответствующей эффективности либо прямое, либо опосредованное влияние различных факторов как социального, так и биосоциального свойства: невысокий уровень жизни населения, алкоголизация молодежи — людей в возрасте от 14 до 35 лет; высокая занятость родителей, с одной стороны, и столь же высокий уровень безработицы в отдельных регионах — с другой, и, следовательно, минимальное время, уделяемое на содержательное, педагогически насыщенное общение с детьми; невысокий культурный и образовательный уровень значительной части взрослых (родителей в первую очередь), асоциальный образ жизни многих семей; плохое развитие инфраструктуры на селе, крайне низкое качество дорог и сообщений, и, как следствие, — недоступность своевременной и систематической медицинской помощи в ситуации прогрессирующих ранних заболеваний (во многих случаях как следствие несбалансированности и недостаточности питания); тяжелые последствия алкогольного зачатия.

Социальное воспитание в своей содержательной и организационной основе базируется на следующих положениях:

- взаимодействие всех социальных сил макро-, микро- и мезосоциума как главной составляющей воспитательного пространства, всей системы воспитания в социальной среде; при этом социальное воспитание рассматривает цели, содержание, способы и средства воспитания

человека, влияние на поведение и отношения человека в обществе в широком спектре социальных взаимодействий, в различных условиях социальной жизни и среды;

- осуществление личностно-возрастного подхода в процессе создания благоприятной среды воспитания; укрепление духовных контактов между воспитателями и воспитанниками на основе сотрудничества, сотворчества; побуждение воспитанника к саморазвитию, самовоспитанию;

- создание воспитательного уклада детской жизни как стимула для его развития и самосовершенствования, организационно-педагогической работы по укреплению «гимнастического зала воспитания» (А. С. Макаренко); скрепление духовной жизни ребенка с жизнью семьи, школы, родного города, села, страны «социальным воспитанием» (С. Т. Шацкий) при максимальном использовании возможностей общества, народной педагогики.

Социально-педагогический аспект социального воспитания отражает понятие целостности среды и состоит в точном определении субъекта организации воспитательной работы, а также объекта и средств на различных уровнях: социально-педагогическом, психолого-педагогическом, методическом.

На социально-педагогическом уровне субъектами являются социальные институты воспитания, другие учреждения и ведомства; объектом выступает межведомственное воздействие в ходе социализации подрастающих поколений; средством, при помощи которого достигаются поставленные цели, служит интеграция воспитательных сил общества в различных формах (УВК, СПК, СКК и др.). На психолого-педагогическом уровне: субъект — воспитатель, социальный педагог, социальный работник; объект — конкретный ребенок в единстве со средой; средства — обеспечение каждому воспитаннику возможности комфортного пребывания в социальной среде, при этом субъект своей среды — сам школьник, а сама социальная и природная среда становится источником его развития. В такой органической взаимосвязи и взаимозависимости субъекта и объекта в социальной среде только и возможно поступательное развитие социального воспитания.

Одной из ведущих современных тенденций социального воспитания в условиях современной России является его направленность на своевременное выявление и эффективное решение проблем, возникающих у конкретного человека, воспитанника, у конкретной семьи, социально-воспитательных проблем в целом.

В современных условиях модернизации образования и всей системы отношений в обществе роль и востребованность социального воспитания как сферы науки и области практической деятельности значительно возросли. И хотя в настоящее время не существует разработанной и общепринятой теории социального воспитания, по свидетельству А. В. Мудрика, отсутствует даже относительно общепринятое понимание ее объекта и предмета — речь идет об определенных тенденциях, вытекающих в том числе из контекста исторических предпосылок, позволяющих подойти к разработке этой проблемы в части конкретных возрастных этапов.

Социальное воспитание призвано к выполнению диагностической функции на раннем, превентивном уровне, на уровне семьи и личности, обеспечивая профилактику различного рода отклонений — нравственного, физического, психологического, социального планов. В условиях современной России это чрезвычайно важно, так как на протяжении многих лет воспитательно-профилактическая работа страдала своего рода порочным кругом, отсутствием собственно превентивной профилактики...

Социальное воспитание развивается и совершенствуется по законам диалектики. Это предполагает: научный метод познания личности в системе взаимодействий в среде; организацию воспитательного пространства развития личности; различные формы организации жизнедеятельности, способ организации воспитательно-образовательного процесса, форму сотрудничества в среде.

Плоткин М. М. Социальное воспитание школьников. — М., 2003. — С. 41—46.

А. В. МУДРИК Как возникла социальная педагогика

Термин «социальная педагогика» был предложен немецким педагогом Фридрихом Дистервегом в середине XIX в., но стал активно употребляться лишь в начале XX в.

Педагогика возникла и развивалась как теория и методика воспитания детей в учебно-воспитательных учреждениях. С конца XVIII в., когда в качестве относительно самостоятельного этапа развития личности стал выделяться ранний юношеский возраст, юноши и девушки также стали объектом внимания педагогики.

Во второй половине XIX в. начинает расширяться заказ педагогике и системе общественного воспитания. Во-первых, в него последовательно «включается» воспитание молодежи и более старших возрастных групп. Во-вторых, адаптация и перевоспитание представителей всех возрастных категорий (в первую очередь, конечно, детей, подростков и юношей), зачастую не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы.

Расширение заказа было связано с теми социокультурными процессами, которые происходили в Европе и Америке. Индустриализация породила массовую миграцию сельского населения в города, где оно оказалось неприспособленным для жизни в новых условиях, зачастую не могло создать полноценных семей и дало всплеск преступности, аморального поведения, став основным поставщиком беспризорных, бродяг и нищих. В Америке положение усугублялось массовой иммиграцией из преимущественно слаборазвитых регионов Европы.

Урбанизация в Европе совпала со становлением национальных государств, а в Северной Америке — с формированием американской нации. И то и другое объективно требовало культивирования определенных ценностей (провозглашаемых или подразумеваемых как национальные) во всех социальных слоях, во всех возрастных группах населения.

Церковь как традиционный воспитатель, хотя и продолжала играть существенную роль в жизни людей, утратила монопольные позиции в сфере морали и воспитания (кроме того, она далеко не сразу осознала появление новых социокультурных реалий).

Образовался вакуум, который необходимо было заполнить. Это и попытались сделать некоторые педагоги, начав разрабатывать социальную педагогику.

Возникает вполне резонный вопрос: почему понадобилось разрабатывать новую отрасль педагогического знания? И другой: могла ли уже сложившаяся педагогика и пыталась ли она дать ответ на изменившийся социальный заказ?

Педагогика дала свои ответы. Во-первых, появилась андрагогика — педагогика взрослых. Но она с самого начала (т.е. с середины XIX в.) и по настоящее время занимается в основном проблемами образования взрослых. В последние десятилетия от андрагогики отпочковалась геронгогика (педагогика старости), которая стала заниматься главным образом различными вариантами образования людей пожилого возраста. Во-вторых, в конце XIX в. зародились и в течение нашего столетия сформировались педагогика перевоспитания детей и подростков, а также исправительная (пенитенциарная) педагогика, которые занимались исключительно трудными, проблемными детьми.

Таким образом, ответы, которые дала традиционная педагогика на изменившийся социальный заказ, оказались ограниченными. Этому есть вполне резонное основание. Каждая отрасль знания достаточно консервативна и объективно сопротивляется изменению или расширению объекта своего исследования.

Консерватизм педагогики оказался столь силен, что даже появившуюся новую отрасль — социальную педагогику — ряд ученых стремились свести к изучению проблематики традиционных «клиентов» педагогики — детей, подростков, юношей. Это нашло отражение в том, что ряд основоположников социальной педагогики (Г. Боль, Г. Боймер и др.) предметом исследования считали социальную помощь обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетних.

Принципиально иначе определял предмет социальной педагогики немецкий ученый Пауль Наторп. Он считал, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Такое понимание в достаточно полной мере соответствовало социальному заказу новейшего времени и позволяло рассматривать социальную педагогику как отрасль знания о воспитании человека на протяжении всего жизненного пути.

В России социальная педагогика, зародившись в конце XIX в., получила определенное развитие в 20-е гг. XX в. в виде разработки и попытки реализации идеи связи школы с жизнью и социальной средой. Эта идея получила теоретическое обоснование и относительно адекватное практическое воплощение у С.Т. Шацкого, в трудах и опыте ряда ярких педагогов-теоретиков и практиков. Однако в массовом опыте она воплощалась в довольно упрощенном виде, что, по сути, вело лишь к компрометации идеи как таковой.

Интерес к проблематике, характерной для социальной педагогики, обострился как у нас, так и за рубежом в 70-е гг. XX в., что было связано с очередным кризисом системы воспитания. У нас этот интерес проявился, в частности, в появлении различных вариантов работы с детьми по месту жительства и в разработке соответствующих методических рекомендаций (В.Г.Бочарова, М.М.Плоткин и др.). Несколько позже, уже в 80-е гг., на Урале М.А.Галагузова, а также В.Д.Семенов и его коллеги наряду с изучением опыта МЖК (молодежные жилищные комплексы) и СПК (социально-педагогические комплексы) приступают к теоретическим изысканиям в сфере собственно социальной педагогики, возрождая у нас и это понятие, и само направление исследований. За рубежом теоретическая разработка проблем социальной педагогики возобновилась лишь в 50—60-е гг. в Германии. Однако фактически и в Европе, включая Германию, и в США уже начиная с конца XIX в. все более широкое распространение получала практическая деятельность, обозначавшаяся термином «социальная работа», организуемая государственными институтами, религиозными и общественными структурами. Содержанием ее была помощь семье, различным группам населения, интеграция воспитательных усилий школы и других организаций и т.п.

Воспитание образно можно определить как искусство предвидеть неизбежное и уменьшать эффект случившегося. Социальная педагогика — отрасль знания, изучив которую можно узнать, во-первых, о том, что неизбежно произойдет или может произойти в жизни человека того или иного возраста в тех или иных обстоятельствах. Во-вторых, как можно создать благоприятные условия для развития человека, для предотвращения «сбоев» в процессе его социализации. А в-третьих, как можно уменьшить эффект влияния тех неблагоприятных обстоятельств, в которые человек попадает, эффект того нежелательного, что случается в процессе социализации человека.

Мудрик А. В. Социальная педагогика. — 3-е изд., испр. и доп. — М., 2002. — С. 4—6.

5.2 Содержание семинарских занятий:

ТЕМА 2. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В АНТИЧНОМ МИРЕ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. Общее и различное в системе социального воспитания в древнегреческих полисах Спарте и Афинах.
2. Квинтилиан о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
3. Выполнение заказа на воспитание молодежи в Римской империи до н.э.
4. Раннее христианство о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества (И. Златоуст, А. Августин).

ТЕМА 3. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ВОЗРОЖДЕНИЯ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. Идеи социального воспитания на Древнем Востоке (Аль-Фараби, Авиценна, Бируни).
2. Идеи социального воспитания и педагогики в Византии.
3. Особенности социального воспитания в специальных учебных заведениях христианства (школы иезуитов).
4. Первые гуманисты о социальном воспитании (В. де Фельтре, В.-Х. Луис, Ф. Рабле, Э. Роттердамский).
5. Социальное воспитание в концепции Т. Мора.
6. Идея социального воспитания в "Городе Солнца" Т. Кампанелла.

ТЕМА 4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В XVII - XIX ВЕКАХ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. Социоориентированная концепция воспитания Д.Локка.
2. Соотношение среды и воспитания у Ж.-Ж. Руссо.
3. Благотворительные учреждения И. Песталоцци и Р. Оуэна.
4. А. Дистервег о социальной педагогике.
5. Г. Песталоцци о роли государства в воспитании подрастающего поколения.

ТЕМА 5. ЗАРУБЕЖНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В XX ВЕКЕ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. Социально-педагогические идеи Д. Дьюи.
2. Идеи социального воспитания в концепции Я. Корчака.
3. Социально-педагогические идеи М. Монтессори.
4. П. Наторп о социальной педагогике как теории педагогического регулирования жизни общества.

ТЕМА 6. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ В IX – XIX ВЕКАХ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. "Поучение Владимира Мономаха", "Домострой" как литературные памятники о воспитании детей.
2. Роль среды в воспитании в идеях С. Полоцкого и М. Ломоносова.
3. Н.И. Пирогов о социальном воспитании.
4. К.Д. Ушинский о роли среды в воспитании личности
5. Социально-педагогические идеи в концепции П.Ф. Лесгафта.
6. Н.А. Корф - об общественном воспитании.
7. А.С. Хомяков о социальном воспитании в России.
8. В.Я. Стоюнин и его идеи о социальном воспитании.
9. Идеи социального воспитания в концепции В.В. Зеньковского.

ТЕМА 7. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. А.В. Луначарский о социальном воспитании.
2. Идеи П.П. Блонского о социальном воспитании.
3. Социально-педагогические идеи в концепции В.П. Вахтерова.
4. Социально-педагогические идеи в концепции П.Ф. Каптерева.
5. 4. Роль среды в воспитании в концепции С.Т. Шацкого.
6. Роль социальной среды в воспитании в концепции В.Н. Сороко-Росинского.
7. Роль общества в педагогической системе В.А. Сухомлинского.

ТЕМА 8. ВОЗРОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ В КОНЦЕ XX ВЕКА.

ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ:

1. Основные тенденции развития социальной педагогики на рубеже веков.
2. Нормативные документы, гарантирующих защиту и поддержку детей, материнства, семьи.
3. Государственные социальные программы «Дети России», «Дети-инвалиды», «Дети Чернобыля» и др.
4. Деятельность учреждений социальной службы, фондов благотворительности.
5. Разработка и осуществление комплекса организационно-практических мер профилактики детской беспризорности и безнадзорности.

6. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Основные виды самостоятельной работы студентов по дисциплине «История социальной педагогики»:

1. Знакомство с первоисточниками (в хрестоматиях и авторских произведениях классиков зарубежной и отечественной педагогики), их конспектирование и анализ.

2. Знакомство с научной и научно-популярной литературой по теории и истории социальной педагогики, технологиям и методам профессиональной деятельности педагогов в различные эпохи и в разных странах. Составление библиографии.

3. Сравнительно-исторический анализ педагогических теорий, программных документов, литературных источников, произведений классиков социальной педагогики, художественной и мемуарной литературы изучаемого периода.

4. Написание рецензий на работы педагогов прошлого, аннотаций; составление схем, таблиц; подготовка докладов, защита проектов; написание творческих работ.

5. Ведение историко-педагогического словаря, составление хронологической таблицы по развитию образования и историко-педагогического календаря.

6. Историко-педагогический анализ художественного произведения литературы и искусства. Подготовка эссе.

7. Проведение исследовательской работы, связанной с изучением региональных проблем становления и развития образования и школы.

8. Исследование актуальной для современной школы проблемы в историко-педагогическом плане, например, гендерный подход в истории школы и педагогики, эволюция понятий «воспитание», «факторы формирования личности», «природосообразность» и др.

9. Собрание афоризмов по вопросам воспитания и обучения, а также народной мудрости (пословицы, поговорки, короткие притчи о воспитании).

10. Разработка презентаций по темам лекций и семинарских занятий.

№ п/п	№ раздела (темы) дисциплины	Форма (вид) самостоятельной работы	Грудоемкость в часах
1	2	3	4
1	Зарождение социально-педагогической мысли и практики на ранних этапах развития человечества.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение письменных заданий, полученных в ходе лекции (проверяются на первом семинарском занятии по данной теме). 2. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 3. Составление библиографии по изучаемой тематике 4. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 	10
2	Социальное воспитание в античном мире.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 	12
3	Проблемы социального воспитания в эпоху Средневековья и Возрождения.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Конспектирование первоисточников по изучаемой тематике 	14

		8. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения	
4	Развитие социального воспитания в XVII - XIX веках.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Конспектирование первоисточников по изучаемой тематике 8. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 9. Подготовка портретов выдающихся педагогов 	16
5	Зарубежная социальная педагогика в XX веке.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Конспектирование первоисточников по изучаемой тематике 8. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 9. Подготовка презентаций для защиты проекта 	18
6	Социальное воспитание и социально-педагогическая мысль в России в IX – XIX веках.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно - обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Конспектирование первоисточников по изучаемой тематике 8. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 9. Работа по группам: разработка и защита проекта 10. Подготовка портретов выдающихся педагогов. 11. Выполнение творческого домашнего задания 	20
7	Теория и практика социального воспитания в советской России.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта 3. Реферат 4. Подборка материала из периодических изданий 5. Разработка блок-схемы 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Подготовка портретов выдающихся педагогов 	18

8	Возрождение социальной педагогики в России в конце XX века	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта 3. Реферат 4. Подборка материала из периодических изданий 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Разработка блок-схемы 7. Работа по группам 	18
ВСЕГО			126

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Важным фактором успешного обучения в высшем учебном заведении является способность самостоятельно приобретать знания. Преподавание курса «Истории образования и педагогической мысли» предусматривает управление учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе ознакомления с основными направлениями развития педагогической мысли и образовательных систем в конкретно-исторических условиях на протяжении длительного периода существования цивилизации.

В учебном плане определен общий объем часов, предусмотренный на изучение курса. Примерно 50% учебного времени отводится на самостоятельную работу студентов (СРС). Самостоятельная работа студента — это планируемая познавательная, организационно и методически направляемая деятельность, осуществляемая без прямой помощи преподавателя для достижения конкретного результата. Одной из форм внеаудиторной работы является: написание рефератов.

Представляется целесообразным дифференцировано подойти к изучению различных тем курса. На лекции выносятся наиболее принципиальные, сложные вопросы, подробнее излагается то, что из-за недостатка либо слишком большого объема литературы трудно изучить самостоятельно. Наиболее важные темы, связанные с изучением взглядов педагогов, внесших существенный вклад в развитие дошкольной педагогики, рассматриваются и на лекциях, и на семинарских занятиях (например, педагогические теории Я. А. Коменского, К.Д. Ушинского и др.). По некоторым темам проводятся только семинарские занятия, а отдельные вопросы изучаются самостоятельно.

Поскольку работа с исторической литературой имеет свою специфику, читая, конспектируя, надо соотносить те или иные мысли педагога с тем временем, когда было написано это произведение. Рекомендации по написанию конспектов приводятся ниже.

Практически к каждому семинарскому занятию предусматривается выступление студента с кратким (7—10 мин) сообщением о жизни и деятельности педагога. При подготовке рекомендуется сделать акцент на сведениях биографического характера: когда и где родился педагог, в какой семье, вырос, какое воспитание, образование получил, что или кто повлиял на становление личности, мировоззрение, выбор профессии, чем занимался, увлекался, возможны сведения о семье, детях, отзывы о нем современников, последователей и др. Все это позволяет получить более цельное представление о личности педагога, сопоставить педагогические взгляды с особенностями его собственного воспитания, выявить истоки тех или иных высказываний, положений, утверждений. Сведения о жизни и деятельности педагогов можно найти во вступительных статьях к собраниям сочинений или избранным сочинениям, а также в другой литературе, примерный список которой приводится в данном пособии.

Самостоятельно готовят студенты доклады по отдельным вопросам, вынесенным на семинарское занятие или лекцию. Готовя доклад, нужно предусмотреть, чтобы это было целостное, логически законченное выступление, рассчитанное максимум на 15—20 мин, содержащее факты, интересные примеры, подтверждающие основные положения. Необходимо интонационно выделить значимые места, сделать акцент на том, что следует записать.

Большая часть самостоятельной работы посвящается написанию рефератов, с требованиями к которым также можно ознакомиться ниже.

Выполнение всех заданий, вынесенных для самостоятельной работы, внесение в нее творческой инициативы помогает студенту проявить интерес к той или иной проблеме, желание углубиться в ее изучение, что может явиться основой для написания курсовой или дипломной работы.

Эффективность самостоятельной работы во многом определяется системой контрольных мероприятий, предусмотренных при изучении курса. Это могут быть экспресс-опросы, проводимые в начале лекции или семинара, письменные домашние или аудиторские контрольные работы различной длительности, тестовые задания по темам, разделам, коллоквиумы, зачет, экзамен.

В зависимости от содержания, формы контроля меняется и характер самостоятельной работы. Так, зачет может проводиться в виде устных ответов на заранее предоставленные вопросы по разделам курса или в виде письменной работы, которая может быть, например, представлена в виде тестовых заданий. В зависимости от этого студентам придется по-разному организовать повторение изученного материала: в первом случае — сосредоточиться на конкретных вопросах, во втором — повторить основные положения раздела курса в целом, обращая внимание на важные частности.

По дисциплине проводятся лабораторные занятия, включающие подготовку и защиту студентами рефератов, педагогических эссе, написание и обсуждение аннотаций, защиту творческих работ по результатам изучения исторических источников, педагогические дискуссии и диалоги, составление понятийного и терминологического словаря; составление таблиц, графическое оформление материала; разработка опорных конспектов по темам; анализ первоисточников; аннотации к историко-педагогическим произведениям.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.

1. Назовите исторические предпосылки и охарактеризуйте начало становления воспитания как общественного явления.
2. Каковы особенности воспитания и обучения в одной из древних цивилизаций Востока — Месопотамии?
3. Охарактеризуйте развитие воспитания в Древнем Египте.
4. Сформулируйте цель и определите основные направления воспитания в Древней Индии.
5. В чем педагогический смысл идей Конфуция?
6. Каковы различия в системах воспитания в Спарте и Афинах?
7. Каковы особенности воспитания в Древнем Риме?
8. Назовите наиболее видных философов Древней Греции и Древнего Рима, которые затрагивали проблемы воспитания.
9. Охарактеризуйте взгляды представителей раннего христианства на воспитание.
10. Сформулируйте особенности системы воспитания в Византии.
11. В чем смысл общественного образования и воспитания в педагогической концепции Я. А. Коменского?
12. Охарактеризуйте основные идеи французских просветителей о социальном воспитании.
13. В чем новизна педагогических взглядов представителей русского просвещения XVIII в. на общественное воспитание?
14. Раскройте сущность социального воспитания в Западной Европе XIX в.
15. Какой вклад внес П. Наторп в развитие социальной педагогики?
16. Каковы особенности развития социального воспитания в России XIX в.?
17. Раскройте роль православия в образовании и воспитании человека.
18. Раскройте предпосылки развития социальной педагогики в России с конца XIX — начала XX вв.
19. В чем успех и в чем неудача эксперимента свободного воспитания в России?
20. Охарактеризуйте опыт социального воспитания в начале XX века в России.
21. Какие основные тенденции проявились в теории и практике социального воспитания в России после октября 1917 г.?
22. Какие задачи решало социальное воспитание в 40 — 50-е гг. XX в.?

23. В чем сущность понятия «педагогика среды»?
24. Перечислите и раскройте особенности развития социальной педагогики в 60—80-е гг. XX в.
25. Какие социальные проблемы поднимают педагоги – новаторы? Что из их опыта может использовать в своей работе современный социальный педагог?
26. Каковы основные направления развития современной социально-педагогической теории и практики в России?
27. В чем проявилась новизна развития социальной педагогики в конце XX – начале XXI в.?
28. Охарактеризуйте систему подготовки социальных педагогов в современной России.

ТЕМЫ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ

Вариант 1.

1. Конфуций о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
2. Особенности социального воспитания в специальных учебных заведениях христианства (школы иезуитов).
3. Социально-педагогические идеи в концепции В.П. Вахтерова.
4. Роль общества в педагогической системе В.А. Сухомлинского.

Вариант 2.

1. Сократ о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
2. Социоориентированная концепция воспитания Д. Локка.
3. Социально-педагогические идеи в концепции П.Ф. Каптерева.
4. Роль социальной среды в воспитании в концепции В.Н. Сороко-Росинского.

Вариант 3.

1. Платон о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
2. Соотношение среды и воспитания у Ж.-Ж. Руссо.
3. Социально-педагогические идеи в концепции П.Ф. Лесгафта.
4. Идеи социального воспитания в концепции Я. Корчака.

Вариант 4.

1. Аристотель о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
2. Первые гуманисты о социальном воспитании (В. де Фельтре, В.-Х. Луис, Ф. Рабле, Э. Роттердамский).
3. Н.И. Пирогов о социальном воспитании.
4. Идеи П.П. Блонского о социальном воспитании.

Вариант 5.

1. Общее и различное в системе социального воспитания в древнегреческих полисах Спарте и Афинах.
2. Благотворительные учреждения И. Песталоцци и Р. Оуэна.
3. Идеи социального воспитания в концепции В.В. Зеньковского.
4. Третий этап становления социальных служб в России (17-18 вв.). Характерные черты.

Вариант 6.

1. Квинтилиан о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества.
2. Социальное воспитание в концепции Т. Мора.
3. А.С. Хомяков о социальном воспитании в России.
4. В.Я. Стоюнин и его идеи о социальном воспитании.

Вариант 7.

1. Выполнение заказа на воспитание молодежи в Римской империи до н.э.
2. Идея социального воспитания в "Городе Солнца" Т. Кампанелла.
3. Социально-педагогические идеи Д. Дьюи.
4. Роль среды в воспитании в концепции С.Т. Шацкого.

Вариант 8.

1. Раннее христианство о роли воспитания и педагогики в социальном развитии человека и общества (И. Златоуст, А. Августин).

2. "Поучение Владимира Мономаха", "Домострой" как литературные памятники о воспитании детей.

3. А. Дистервег о социальной педагогике.

4. Н.А. Корф - об общественном воспитании.

Вариант 9.

1. Идеи социального воспитания на Древнем Востоке (Аль-Фараби, Авиценна, Бируни).

2. Г. Песталоцци о роли государства в воспитании подрастающего поколения.

3. Социально-педагогические идеи М. Монтессори.

4. А.В. Луначарский о социальном воспитании.

Вариант 10.

1. Идеи социального воспитания и педагогики в Византии

2. Роль среды в воспитании в идеях С. Полоцкого и М. Ломоносова.

3. П. Наторп о социальной педагогике как теории педагогического регулирования жизни общества

4. К.Д. Ушинский о роли среды в воспитании личности

7. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Рекомендуемые образовательные технологии: лекции, лекции с элементами беседы, практические занятия, самостоятельная работа студентов, подготовка рефератов и докладов. При проведении практических занятий активно используется работа в микрогруппах с последующим общим обсуждением, работа со специальной литературой, практическая апробация рассматриваемых приемов и рекомендаций. При изучении теоретического материала обязательно осуществляется его «привязка» к повседневной практике и будущей профессиональной деятельности студентов, учитывается региональный аспект. Для отработки умений установления контактов и работы с детьми используется проведение бесед, диагностических игр и т.д.

Семинарские занятия строятся на базе выделенных по каждой теме основных понятий. В предлагаемой программе по каждой теме дается набор соответствующих вопросов, при обсуждении которых используются знания, полученные на лекциях, при проработке рекомендованной литературы, а также материал уже изученных других курсов, собственный практический и жизненный опыт обучающихся.

Семинарские занятия ведутся как фронтальными, так и групповыми методами.

Предлагаемые по каждому разделу темы для рефератов используются для углубленного изучения вопросов, не входящих в основной блок, и могут быть основой докладов и мини-лекций.

8. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

8.1. Текущий контроль успеваемости по дисциплине «История социальной педагогики» осуществляется по нескольким направлениям: 1) устный опрос студентов на практических занятиях и блиц-опрос на лекциях (в тех случаях, когда тема рассматривается на протяжении нескольких занятий и требуется припоминание ранее изученного материала); 2) проведение письменных проверочных работ (тестирование по каждой из тем осуществляется в виде терминологического диктанта; работы на сопоставление терминов и определений, понятий и их авторов; кратких тестов с выбором одного ответа;); 3) написание эссе; 4) конспектирование и обсуждение первоисточников (статей, глав из монографий) в соответствии с изучаемыми темами; 5) написание и защита реферата; 6) подготовка тематических докладов; 7) коллоквиум; 8) проведение и защита исследовательских работ.

8.2. Итоговая аттестация осуществляется в форме экзамена (7 семестр).

Примерная тематика рефератов

1. Гуманисты о социальном воспитании.

2. Социальное воспитание в древнегреческих полисах.
3. Идеи социального воспитания на Востоке.
4. Социальное воспитание в концепциях социалистов-утопистов.
5. Раннее христианство о воспитании.
6. Забота о детях-сиротах у древних славян.
7. О социальном воспитании в памятниках Киевской Руси «Русская Правда», «Поучение Владимира Мономаха» и др.
8. Реформы Петра I и «Пропозиции» Ф.Салтыкова о воспитании и обучении детей-сирот.
9. «Ведомство императрицы Марии», его деятельность в XIX в.
10. Приюты в России в XIX в. В.Ф.Одоевский о воспитании детей в приютах.
11. П.Ф. Лесгафт о воспитании ребенка в семье.
12. Прогрессивная русская педагогика второй половины XIX в.
13. Социально-педагогические идеи в концепциях П.Ф. Каптерева и В.П. Вахтерова.
14. Педагогика ненасилия. Эксперимент свободного воспитания К.Н. Вентцеля.
15. Практика социального воспитания в начале XX в. С.Т. Шацкого.
16. Детские летние колонии, детские объединения в начале XX в. Скауты.
17. Государственная политика защиты детей в первые годы советской власти (детские дома, коммун, колонии и т.д.).
18. Забота о детях-сиротах в годы Отечественной войны.
19. Опыт социального воспитания личности в коллективе. Опыт А.С.Макаренко. В.И. Сорока-Росинский, его «Республика ШКИД».
20. Педагогика сотрудничества в практике педагогов-новаторов.
21. Принцип природосообразности в социальной педагогике.
22. Принцип культуросообразности в социальной педагогике.
23. Принцип гуманизма в социальной педагогике.
24. Благотворительность и милосердие как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности.
25. Этапы развития благотворительности в России.
26. Роль православия в образовании и воспитании человека в России.
27. Идеи социального воспитания в наследии В.Н. Шульгина и М.В. Крупениной.
28. Педагогика среды С.Т. Шацкого.
29. Государственная политика защиты детей в России 20-50-х гг.
30. Развитие отечественной социальной педагогики в 60-80-е гг. XX века.
31. И.П. Иванов. Педагогика общей заботы.
32. Социально-педагогическая защита многодетных семей.
33. Молодая семья как объект социально-педагогической защиты.
34. Социальная реабилитация детей в специализированных учреждениях.
35. Беспризорность детей: история и современность.
36. Школа-интернат как социально-педагогическое учреждение.
37. Специфика работы социального педагога в лицее.
38. Детский дом: история и современность.
39. Демографическая политика государства как фактор стабилизации семьи.
40. Социально-педагогическая помощь детям из неполной семьи.

Требования к написанию реферата

1. Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
2. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
3. Реферат является допуском к экзамену.
4. Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.
5. Объем реферата – не менее 12 страниц формата А4.

6. Реферат должен иметь:

- титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
- содержание;
- текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
- заключение;
- список литературы не менее 5 источников.

7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием. В случае непредставления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.

8. Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентами.

9. Сдача реферата преподавателю обязательна

Вопросы к экзамену, 7 семестр

1. Социальная педагогика как наука, ее связь с гуманитарными науками. Основные категории социальной педагогики.

2. Теории происхождения и сущности воспитания. Зарождение социально-педагогической практики в первобытном обществе.

3. Социальное воспитание в Античном мире.

4. Проблемы социального воспитания в эпоху Средневековья.

5. Идеи социальной педагогики в эпоху Возрождения.

6. Принципы природосообразности, культуросообразности и гуманизма в социальной педагогике.

7. Ведущие направления социальной педагогики XVII-XIX вв. (Д. Локк, И. Песталоцци, Р. Оуэн, А. Дистверг).

8. Развитие теории свободного воспитания за рубежом (Ж.Ж. Руссо, Г. Фребель, М. Монтессори).

9. П.Наторп – основоположник социальной педагогики.

10. Развитие социальной педагогики за рубежом в первой половине XX века (Г. Кершенштайнер, Д.Дьюи, В. Лай, Р. Штайнер).

11. Опыт профессиональной подготовки специалистов в социальной сфере в зарубежных странах.

12. Благотворительность и милосердие как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности.

13. Этапы развития благотворительности в России.

14. Идеи социального воспитания в памятниках Древней Руси: «Русская правда», «Пучение В. Мономаха», «Домострой».

15. Приюты в России XIX в. В.Я. Стоюнин и В.Ф. Одоевский о воспитании детей в приютах.

16. Роль православия в образовании и воспитании человека в России.

17. Революционно-демократическая педагогика в России.

18. Воспитание и педагогическая мысль в России в к. XIX- н. XX вв. Педагогические идеи Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, В.В. Зеньковского.

19. Революционно-демократические преобразования в области просвещения после Октября 1917г. Педагогика среды С.Т. Шацкого.

20. Социально-ориентированная педагогика 20-30 гг. XX в.

21. Педагогическая деятельность и взгляды В.П. Кащенко.

22. Влияние педологии на развитие социальной педагогики.

23. Государственная политика защиты детей в России 20-50-х гг.

24. Опыт В.Н. Сороко-Росинского и А.С. Макаренко по воспитанию социально активной личности в коллективе.

25. В.А. Сухомлинский. Гуманистический идеал формирования общественных отношений в воспитательной системе.

26. Социальная политика в отношении различных категорий детей в истории государства российского.
27. Развитие отечественной социальной педагогики в 60-80-е гг. XX века.
28. И.П. Иванов. Педагогика общей заботы.
29. Социализация ребенка в деятельности детских объединений и организаций (исторический аспект).
30. Развитие социальной педагогики как науки в современных условиях.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Текущая аттестация качества усвоения знаний осуществляется на лекциях и лабораторных занятиях, где проводится тестирование, анализ выполнения студентами письменных диктантов и контрольных работ по изучаемому материалу, анализ результатов самооценки и взаимооценки при использовании игровых технологий.

Итоговая аттестация качества усвоения знаний осуществляется на экзамене, на котором студенты должны продемонстрировать знание первоисточников; умение осуществлять критический анализ историко-педагогических памятников; понимание государственной политики в области образования на разных этапах общественного развития; знание национальных традиций отечественной и мировой истории образования; понимание сущности акмеологического роста выдающихся деятелей в сфере образования.

Итоговая экзаменационная оценка знаний студента оценивается по пятибалльной системе. При этом учитываются: выполнение самостоятельной работы, участие студента в обсуждении тем семинарских занятий и раскрытие вопросов экзаменационного билета. Если студент не выполнил самостоятельную работу, то экзаменационная оценка понижается на один балл.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ НА ЭКЗАМЕН

Нормы оценки знаний предполагают учет индивидуальных особенностей студентов, дифференцированный подход к обучению, проверке знаний и умений.

В устных ответах студентов на экзамене, в сообщениях и докладах, а также в письменных работах оцениваются знания и умения по пятибалльной системе. При этом учитывается: глубина знаний, полнота знаний и владение необходимыми умениями (в объеме программы); осознанность и самостоятельность применения знаний и способов учебной деятельности, логичность изложения материала, включая обобщения, выводы (в соответствии с заданным вопросом) соблюдение норм литературной речи.

Оценка «отлично»- материал усвоен в полном объеме; изложен логично; основные умения сформулированы и устойчивы; выводы и обобщения точны и связаны с явлениями окружающей жизни.

Оценка «хорошо»- в усвоении материала незначительные пробелы; изложение недостаточно систематизировано; отдельные умения недостаточно устойчивы, в выводах и обобщениях допускаются некоторые неточности.

Оценка «удовлетворительно» – в усвоении материала имеются пробелы; материал излагается не систематизировано; отдельные умения недостаточно сформулированы; выводы и обобщения аргументированы слабо, в них допускаются ошибки затрудняется отвечать на дополнительные вопросы

Оценка «неудовлетворительно» – основное содержание материала не усвоено, выводов и обобщений нет.

10. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики : учеб. пособие: доп. Мин. Обр. РФ / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – 2-е изд., – М.: Академия, 2007, 2008. – 254 с.

Дополнительная литература:

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики [Текст] : учеб.

пособие: Рек. УМО вузов РФ / Андреева И.Н. - М. : Академия, 2000. - 176 с.

2. Басов, Н.Ф. История социальной работы : практикум: / Н.Ф. Басов. – М.: Данепов и К, 2007,. – 338 с.

3. Василькова, Ю. В. Лекции по социальной педагогике (на материалах отечественного образования) [Текст] / Ю.В. Василькова. - М. : Полиграфресурсы, 1998 – 424 с.

4. История социальной педагогики : Хрестоматия-учебник: Рек. Мин. Обр. РФ / Ред. М.А. Галагузова. –М.: Владос, 2001. – 544 с.

5. История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : учеб. : рек. Мин. обр. РФ / под ред. В.И. Беляева. – М. : Гардарики, 2003. – 256 с.

6. Мардахаев, Л.В. История и теория социальной педагогики : учеб. - метод. пособие / Л.В. Мардахаев. – М. Союз МГУ, 1998. – 104 с.

7. Отечественная социальная педагогика : хрестоматия : учеб. пособие : рек. УМО / сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003. – 384 с.

Периодические издания:

1. Вестник образование в России
2. Высшее образование в России
3. Социальная педагогика
4. Социальная педагогика в России

№	Наименование ресурса	Краткая характеристика
1	http://www.iqlib.ru	Интернет-библиотека образовательных изданий, в которой собраны электронные учебники, справочные и учебные пособия. Удобный поиск по ключевым словам, отдельным темам и отраслям знания
2	http://www.zakonrf.info/	Справочно-правовая система. Содержит законодательную базу, нормативно-правовое обеспечение.
3	Консультант + http://www.consultant.ru/popular/	Справочно-правовая система. Содержит законодательную базу, нормативно-правовое обеспечение, статьи.
4	«Университетская библиотека- online» www.biblioclub.ru	ЭБС по тематике охватывает всю область гуманитарных знаний и предназначена для использования в процессе обучения в высшей школе, как студентами и преподавателями, так и специалистами-гуманитариями.
5	www.koob.ru	Электронная библиотека по научной и популярной психологии, педагогики и др.
6	www.books.ru	Электронная библиотека, можно прочесть и скачать книги, справочники, словари, журналы
7	www.theLib.ru	Электронная библиотека – книги по философии, психологии и др. Поиск по авторам и по названию книги.
8	www.psychlib.ru	Электронная библиотека – содержит книги по общей психологии, социальной психологии, педагогики, образованию, детской психологии и др.

11. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

При освоении дисциплины необходимы стандартная учебная аудитория, мультимедийный проектор и ноутбук. Необходимо иметь доступ к сети Интернет. Студенты так же должны иметь свободный доступ к библиотеке периодических изданий по истории педагогики и образования (в том числе, и к электронным).