

ным традициям. Реформы 90-х гг. XX в., несомненно, знаменуют новый рубеж на длительном пути становления отечественных традиций семейного воспитания. Соотнесение по степени значимости их ближайших последствий с последствиями глобальных исторических событий в настоящее время находится в стадии постановки и первичного осмысления проблемы.

В концепции В. Н. Дружинина исторический путь развития российской семьи анализируется в контексте религиозной культуры, в связи с чем предстает в виде последовательности языческой, христианской (православной) и постправославной атеистической (семья советского периода) моделей с соответствующими воспитательными традициями [11]. В концепции С. И. Голода эволюция отечественной семьи прослеживается в контексте общемировых тенденций, а именно как последовательная смена патриархального (традиционного), детоцентристского (современного) и супружеского (постсовременного) типов [10]. При этом одним из важнейших типобразующих критериев являются качественные особенности осуществления родителями воспитательной функции (ценностное отношение к ребенку, уровень осмысления и особенности реализации воспитательных и образовательных задач). Исторические традиции семейного воспитания, утраченные после 1917 г., в современном педагогическом и культурологическом знании структурируются в виде двух моделей – дворянской и народной, каждая из которых в равной степени рассматривается в качестве самобытного явления отечественной истории и культуры. Осмысление роли семьи как транслятора (по отношению к собственным детям и к посторонним лицам, проходящим в семье обучение) и как заказчика образования осуществляется в рамках образовательной функции семьи, вычленяющейся и анализирующейся современными исследователями преимущественно в историческом контексте [2, 24].

Генезис отечественных традиций семейного воспитания восходит к периоду язычества. Семейно-воспитательные традиции языческой Руси в современном историко-педагогическом знании рассматриваются как самобытная целостная система, закрепившаяся на уровне архетипов национального сознания, оказавшаяся исключительно устойчивой к внешним воздействиям и дошедшая до настоящего времени в качестве языческого компонента русской народной педагогики, органично слившегося с духовно-нравственными установками православного вероисповедания [3, 5, 6, 13, 16, 18]. Пройдя за период язычества основные этапы своего становления, древнерусская семья последовательно восходила от репродуктивной и экзистенциальной функций ко все более глубокому и содержательному освоению функций воспитания и социализации ребенка (в современном понимании – важнейших функций, ради которых общество востребует семью в качестве социального института).

Наиболее значимым компонентом языческого семейно-педагогического наследия, не утрачивающим актуальности, является модель воспитания ребенка от рождения до 4–5 лет – так называемая материнская педагогика пестования [5, 6, 13, 18]. Значительный интерес представляет гендерная модель последующей социализации и освоения нормативных трудовых обязанностей, основанная на дистанцировании детей от биологических родителей: до вычленения семьи из состава общины – раздельное воспитание детей в мужских и женских домах, по мере упрочения структуры большой, а затем малой семей – препоручение функций воспитания и обучения ребенка ближайшему родственнику (дядьке) или соседу (куму) [3, 9, 16].

Традиции наставничества получили дальнейшее развитие в семьях князей и феодальной знати, что было обусловлено высокими статусными задачами социализации ребенка – представителя правящего класса, и положили начало традициям углубленного домашнего образования в семьях имущих слоев общества. Интересно, что в древнеславянском наставничестве А. Н. Ганичева видит глубинные истоки органичного вхождения гувернерства в жизнь и быт российской семьи в XVIII–XIX вв. [9]. В народной среде, напротив, традиции наставничества начали отмирать; семья полностью приняла на себя функции воспитания и, в широком смысле, образования ребенка. Под образовательной функцией семьи в данном случае подразумевается межпоколенная трансляция коллективного опыта, общественных норм, культурных традиций, конкретных знаний, умений и навыков, обусловленных задачами жизнеобеспечения.

Задачи освоения христианского вероисповедания на уровне реальной семьи X–XI вв. – создателя, носителя и транслятора традиций языческой культуры – нашли практическое воплощение в ярко выраженной образовательной стратегии Древнерусского государства и церкви. В глазах первого поколения родителей образовательные нововведения влились в общую картину крушения языческого мироздания: согласно летописным источникам, матери детей, отобранных для обучения в первой школе книжного учения, оплакивали их как умерших [3]. Последующие поколения родителей, воспитанные в русле новых духовно-нравственных ценностей, осваивали такие важнейшие компоненты образовательной функции семьи, как принятие образовательной идеи в качестве стержня, определяющего стратегию воспитания и социализации ребенка, выбор формы и уровня образования из числа возможных вариантов. Повышение уровня грамотности населения способствовало экспликации православного педагогического идеала, запечатленного в Поучениях, Посланиях, Житиях святых, на уровне реальной семьи [3, 16].

Специфические особенности отечественного национального сознания, характеризующиеся как «двоеверие» (органичное переплетение язычества и христи-

анства в мировоззренческих установках, обычаях, поведении; трансформация языческих ценностей и обрядов и слияние их с православным христианским культом), способствовали сохранению ведущих средств управления процессом воспитания и развития ребенка, сложившихся в период язычества [3, 6, 11, 13, 16]. Образовательная функция семьи в ее непосредственном значении ярко проявлялась на уровне трансляции потенциала народного знания в сферах, церковью не поощрявшихся (в частности, в сфере музыкального искусства).

Аккумуляция народно-воспитательного и православно-педагогического потенциалов привела к становлению нормативной модели семейного воспитания ребенка, которая исключительно высоко оценивается в современных историко-педагогических исследованиях [8, 16]. Воспитание ребенка осуществлялось в контексте идеационального типа культуры и жестко регламентировалось задачами освоения социальных и духовно-нравственных норм, детерминированных особенностями православного вероисповедания [7].

Рубежным моментом в определении магистральных путей развития отечественной культуры XVIII–XXI вв. и становлении новых механизмов ее межпоколенной трансляции явилось принятие Петром I государственного курса на европеизацию России: ассимилированные достижения западноевропейской культуры положили начало традициям российской дворянской культуры; народная культура продолжала воспроизводиться на уровне крестьянской среды.

Диада «дворянская – народная» модели семейного воспитания представляет собой интереснейший социокультурный феномен, с одной стороны, отражающий историческую последовательность становления отечественных традиций семейного воспитания, с другой – характеризующий целостность отечественного семейно-педагогического пространства на сравнительно близком к настоящему времени отрезке истории. Несмотря на ярко выраженные социокультурные различия, дворянской и народной моделям, как вариантам экспликации нормативной модели семьи, предписанной православным вероучением, свойственно структурное единство (нормативность, иерархичность детско-родительских отношений, раннее вовлечение ребенка в круг сословно-классовых обязанностей, строгость воспитательных воздействий и санкций) [11, 23].

В свете образовательных нововведений эпохи Петровских реформ отечественная семья фактически утратила монополию на воспитание, образование и планирование будущего собственных детей, уступая это право государству. Дети, в обязательном порядке подлежащие обучению в закрытых образовательных учреждениях с перспективой последующей государственной службы, достаточно рано отдавались от семьи, что в значительной степени ослабило детско-родительские связи и привело к утрате традиционного семейно-воспитательного потенциала [8, 15]. Упрочению данной тенденции способ-

ствовали воспроизводившиеся из поколения в поколение браки бывших воспитанников и воспитанниц закрытых образовательных учреждений – носителей соответствующего специфического опыта детства [21].

Отличительной особенностью новой модели семейного воспитания, получившей название дворянской, являлась ярко выраженная образовательная ориентация, обусловленная высокими статусными задачами представителей правящего класса обновленной России, а также необходимостью освоения усложненной нормативной ритуалистики, выходящей за рамки естественного перенимания традиций и требующей вовлечения ребенка в целенаправленно организованный образовательно-воспитательный процесс [7, 15, 17, 22]. В данном контексте значительный интерес представляет трактовка А. В. Бездидько сложившейся в России во второй половине XVIII в. уникальной социолингвистической ситуации: «владение французским языком выступало идентифицирующим признаком образованности и формирования идентичности русского человека, стремящегося и быть, и слыть образованным» [4, с. 63].

Стратегической целью классической модели воспитания ребенка в дворянской семье (конец XVIII – середина XIX вв.) являлась подготовка детей обоего пола к предстоящему выполнению обязанностей, предписанных высоким статусом дворянина, тактической – подготовка к поступлению в закрытое сословное образовательное учреждение. Реализация данных целей требовала вовлечения ребенка 4–5 лет в домашний образовательно-воспитательный процесс, осуществлявшийся силами специально нанятого лица. Обучение и воспитание носило нормативный характер и было ориентировано на идеал, в качестве которого выступал нормативный образ личности дворянина [7, 15, 17, 22].

Характерными особенностями организации педагогического процесса в дворянской семье являлись: индивидуальная форма, полный контроль педагога-воспитателя над воспитанником, одновременное решение задач воспитания и образования, непрерывность (на протяжении дня, календарного года, ряда лет), насыщенность учебного дня уроками и разнообразными занятиями, упорядоченность и неуклонное соблюдение режима (ранний подъем, строгое расписание учебных занятий, прогулок, форм проведения досуга в течение дня), единство требований к воспитанникам – детям из одной семьи. Что касается личностно ориентированного характера обучения и воспитания либо индивидуального подхода к воспитаннику, то данные позиции, на наш взгляд, являются спорными. Контент-анализ художественных и биографических источников свидетельствует о том, что индивидуальные личностные проявления ребенка в условиях нормативного воспитания значительно чаще пресекались, в том числе посредством наказаний, чем получали надлежащее развитие.

Препоручение родителями обязанностей воспитания и образования ребенка иным лицам (в период младенчества и раннего детства – няням/дядькам, с 4–5 лет – гувернанткам/гувернерам) обусловило специфические особенности детско-родительских отношений в дворянских семьях. С одной стороны, ребенок, утрачивая тесный эмоциональный контакт с родителями, все более от них отдалялся, с другой – приучался ценить каждый момент содержательного общения с родителями. Образы родителей, «очищенные» от каждодневных воспитательных воздействий, идеализировались и олицетворяли идеальный образ дворянина; тяготы нормативного образовательно-воспитательного процесса, напротив, ассоциировались с образом домашнего педагога [12, 17, 22].

Утратив после отмены крепостного права свои социально-экономические основы, дворянская модель семейного воспитания трансформировалась в определенную образовательно-воспитательную стратегию, ставшую объектом притязаний со стороны представителей различных социальных слоев пореформенной России: интеллигенции, промышленников и предпринимателей, отдельных представителей духовенства, купечества, крестьянства [7, 19].

В центре внимания классиков отечественной семейной педагогики второй половины XIX – начала XX вв. (Е. И. Водовозовой, П. Ф. Каптерева, Е. И. Конради, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского, В. Я. Стоюнина и др.) находилась пореформенная семья среднего достатка, руководствовавшаяся в образе жизни, быта, воспитания и образования ребенка традициями русской дворянской культуры. В изложении А. Н. Острогорского круг актуальных проблем подобной семьи воспринимается неожиданно современно: «Тревожит... будущее детей. Надо дать образование, хорошенько подготовить ребенка к экзамену, потому что приемные экзамены стали труднее (мест не хватает, отказывают и удовлетворительно подготовленным); об учебных занятиях надо начинать думать раньше и готовить со специалистом, который знал бы, что требуют на экзаменах в таком-то заведении» [20, с. 277]. Под влиянием прогрессивных идей отечественной демократической педагогики к началу XX в. в среде русской интеллигенции сложилась и утвердилась достаточно гармоничная модель семейного воспитания ребенка, ориентированная на высокие духовно-нравственные ценности, разностороннее развитие, классическую образовательную программу, углубленные занятия литературой и искусством.

Как ни парадоксально, но едва ли не наиболее проблематичным в настоящее время является осмысление отечественных семейно-воспитательных традиций 1917 – начала 90-х гг. XX в. ввиду недостаточной исторической ретроспективы. Краткий в историческом масштабе советский период охватывает жизнь всего лишь нескольких поколений, и в том числе – носителей опыта до-

революционного детства (модифицированной дворянской и народной моделей семейного воспитания), которые вносили активный вклад в процесс семейного воспитания вплоть до конца 70 – начала 80-х гг. На уровне реальных семей унифицированные требования так называемой советской, или социалистической модели семейного воспитания конкретизировались в многообразных вариантах различных культурологических установок.

В логике концепции Л. В. Карцевой [14] можно с уверенностью утверждать, что отечественная модель семейного воспитания периода социализма эксплицируется на теоретическом и эмпирическом уровнях и носит множественный, вариативный характер.

Теоретическая модель семейного воспитания, ориентированная на свойственный социалистической культуре пролетарский личностный образец [7], нашла исключительно подробное воплощение в концептуальных источниках, инструктивно-методических материалах, педагогических публикациях советского периода. Ее отличительными особенностями являлись симбиоз предельно политизированных воспитательных установок с идеями разностороннего гармонического развития ребенка, принципиальный отказ от исторически сложившихся моделей семейного воспитания, в первую очередь – религиозно-нравственных ценностей как средства управления. Система основного образования при социализме обеспечивала высокий уровень вертикальной социальной мобильности, однако на этапе детства не предполагала каких-либо самостоятельных стратегических решений и тактических действий со стороны семьи.

Эмпирическая модель семейного воспитания советского периода восходит к началу 30-х гг. XX в., когда в массовом порядке утверждался образ жизни семьи, характерный для социалистического общества (профессиональная и общественная самореализация женщины/жены/матери, гетерогенные браки со смешанными культурологическими установками, усредненное материальное и имущественно-бытовое положение семей, доминирование общественного воспитания над семейным). Отдельные элементы народной и дворянской моделей семейного воспитания, не противоречившие новым социальным условиям, продолжали устойчиво воспроизводиться на уровне жизни и быта отдельных семей. Преимуществом семейно-воспитательной модели периода социализма с народной проявлялась в доминировании традиций трудового воспитания, с дворянской – в ярко выраженной образовательной ориентации, доминировании традиций интеллектуального и художественно-творческого труда.

Психолого-педагогический портрет современной отечественной семьи достаточно противоречив. Тем не менее на фоне общего неблагополучия ярко заявляет о себе воспитательно-образовательная политика семей, отчетливо

сознающих свою ответственность за воспитание, развитие, образование ребенка, руководствующихся новыми социальными реалиями, проявляющих высокий уровень самостоятельности в решении стратегических и тактических образовательных проблем и изыскивающих для этого соответствующие организационные и материальные возможности.

В контексте современных новаций в образовательной сфере с возрастанием роли семьи как заказчика дифференцированного, профильного образования следует обратить самое пристальное внимание на эмпирическую модель семейного воспитания периода социализма с ярко выраженной образовательной ориентацией. В подобной модели родители, в особенности старшие члены семьи (носители опыта дореволюционного детства), проявляли значительную самостоятельность в решении стратегических и тактических вопросов, связанных с образованием ребенка, и ориентировались на его повышенный уровень. Учебная деятельность ребенка расценивалась в качестве его основной трудовой обязанности, по значимости сопоставимой с трудовыми обязанностями остальных членов семьи. Высокие образовательные запросы данной категории семей реализовывались исходя из возможностей действовавшей в советский период системы основного и дополнительного образования, а также посредством частных образовательных услуг. К сожалению, подобная модель семейного воспитания, устойчиво воспроизводившаяся и становившаяся объектом притязаний со стороны все новых поколений родителей, еще не нашла надлежащей теоретической интерпретации, за исключением эпизодического обращения к ней А. И. Антонова и С. И. Голода [1, 10]. На настоящий момент она в большей степени является предметом обостренных психолого-педагогических и валеологических дискуссий, нежели обстоятельного научного исследования.

Литература

1. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология исследовательских структур и процессов). – М.: Издат. дом «Nota Bene», 1998. – 360 с.
2. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М.: Изд-во МГУ; Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и управления («Братя Карич»), 1996. – 304 с.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
4. Бездидько А. В. Отношение как фактор национальной идентификации и самоидентификации субъектов действия в ситуации культурно-языкового контакта // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 62–67.
5. Беляева Л. С., Васильева В. В. Русская народная музыкальная педагогика: вопросы теории и практики: Учеб. пособие. – Мурманск: Мурман. гос. пед. ин-т, 2001. – 78 с.

6. Борисова Е. В. Традиции воспитания детей в крестьянской семье в России (1861–1917 гг.): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1997. – 16 с.
7. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: Феникс+, 2001. – 208 с.
8. Видякова З. В. Становление русской школы в теории и практике (с древнейших времен до октября 1917 года): Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Елецкий гос. ун-т. – Елец, 2001. – 37 с.
9. Ганичева А. Н. Подготовка воспитателя-гувернера в системе среднего профессионального педагогического образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Ганичева; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 1996. – 22 с.
10. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 272 с.
11. Дружинин В. Н. Психология семьи. – 3-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
12. Зверева О. Л., Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 160 с.
13. Измайлова А. Б. Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста: монография / Владим. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2001. – 548 с.
14. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества // Социологические исследования (СОЦИС). – 2003. – № 7. – С. 92–100.
15. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб.: Искусство, 1994. – 398 с.
16. Марковичева Е. В. Традиции семейного воспитания в Древней Руси IX–XIII веков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Моск. гос. откр. пед. ун-т. – М., 1997. – 16 с.
17. Муравьева О. С. Как воспитывали русского дворянина. – СПб.: Журн. Нева: Летний сад, 1999. – 221 с.
18. Николаев В. А. Истоки русской народной педагогики / М-во общ. и проф. образования [и др.] – М.: Орел, 1997. – 134 с.
19. Овсянников Ю. М. Картины русского быта. Стили, нравы, этикет. – М.: АСТ-ПРЕСС; ГАЛАРТ, 2000. – 352 с.
20. Острогорский А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // Избранные педагогические сочинения / Сост. М. Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1985. – С. 272–305.

21. Стоюнин В. Я. Наша семья и ее исторические судьбы // Семейное воспитание: Хрестоматия / Сост. П. А. Лебедев. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – С. 26–42.

22. Трошина С. В. Гувернерство в домашнем образовании России первой половины XIX века: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1995. – 16 с.

23. Форсова В. В. Православные семейные ценности // Социологические исследования (СОЦИС). – 1997. – № 1. – С. 64–72.

24. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

С. А. Учурова

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ И ПОИСК ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ

В данной работе предлагается рассмотреть подходы к определению социальной компетентности и синонимов, выступающих в качестве составляющих частей этого понятия; возрастные задачи развития социальной компетентности в подростковый период и период ранней юности (12–18 лет). В статье приводится конкретизация понятия «социальная компетентность», рассматривается групповая работа учащихся как один из эффективных способов ее развития в образовательном процессе.

В условиях изменившейся парадигмы образования развитие социальной компетентности как одного из основных качеств личности приобрело большую значимость и стало актуальной педагогической проблемой.

Исключительная сложность данной проблемы и ее важность для практики дали толчок к написанию множества работ, посвященных этой теме. За последние десять лет вышло около 500 публикаций с понятием «социальная компетентность» в заглавии и более 1400 работ, где этот термин присутствует. Эти данные относятся к психологическим наукам [4, с. 1]. Что же касается педагогики и других общественных наук, то таких публикаций намного больше. Но лишь малая часть этих работ, как показывает анализ, может претендовать на практическую и теоретическую значимость.

При изучении проблемы исследования, связанной с развитием социальной компетентности в образовательном процессе, нами была проанализирована не только отечественная, но и зарубежная литература, в частности, немецкая. Немецкие исследователи отмечают интересный факт употребления в научной литературе 60–70 гг. XX в. таких понятий, как «самосознание», «уверенность в себе»,