

**Т.С. Дорохова**  
**ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ»**  
**И «ПЕДАГОГИКА СРЕДЫ»**

«Каждая наука в широком смысле слова является моделью, то есть понятийной структурой, имеющей целью отразить определенные аспекты реальности» (1, с. 287). В связи с этим вопрос изучения понятийно-категориального аппарата любой науки, и в том числе социальной педагогики, является очень актуальным.

Совокупность понятий науки всегда представляет собой систему, причем систему динамическую, поскольку наука непрерывно развивается. Динамичность системы понятий проявляется в их постоянной дифференциации и интеграции.

Понятия и термины, так же, как и люди, проживают свою собственную жизнь. Будучи неологизмами для одной эпохи, они становятся устаревшими для другой. В связи с причиной, по которой слова становятся устаревшими, их делят на историзмы и архаизмы.

Слова, вышедшие из активного употребления и исчезнувшие вместе с обозначаемыми ими явлениями, предметами, вещами и т.д. и в силу этого потерявшие свою актуальность, относят к историзмам. Слова, вытесненные другими словами в процессе употребления, называют архаизмами.

Некоторые авторы употребляют термин *архаизм* как синоним устаревшего слова. Так, И.М. Кантор определяет архаизмы как обозначения педагогических понятий и явлений, утративших свое реальное значение в современной педагогической науке и практике. В одних случаях они устаревают и выходят из употребления, потому что становятся беспредметными, в других — потому что их вытесняют синонимы, более точно отражающие реальное положение вещей (2, с. 143).

Для отечественной социальной педагогики особую значимость имеет период 20-х гг. XX в. Это было время активизации социально-педагогической практики, развития социально-педагогической теории, формирования понятийного аппарата социальной педагогики.

Понятия «педагогика среды» и «социальное воспитание» в первые годы советской власти были неологизмами. Но уже в 20-х гг. они стали общеупотребимыми. Вокруг их дефиниций велись регулярные дискуссии, обсуждалось их место в педагогике. Но практически ни у кого не вызвала сомнений их необходимость.

Так, по мнению В.Н. Шульгина, предметом изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм,

в которых он разворачивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование всей суммы факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен.

М.В. Крупенина, поддерживая позицию В.Н. Шульгина, настаивала на создании помимо школьной педагогики — педагогики среды и определяла последнюю как всю совокупность факторов окружающей ребенка среды (производственных, общественных, семейно-бытовых и др.), которые стихийно воздействуют на него (3, с. 287).

А.П. Пинкевич считал, что В.Н. Шульгин расширяет предмет педагогики и что она должна изучать лишь те воздействия среды, которые организованы человеком. А.Г. Калашников организованной педагогической средой называл школу, а неорганизованной — семью, улицу, производство и т.д. Причем он полагал, что социальная педагогика базируется на знаниях условий жизни представителей разных классов, изучении детских интересов и детского поведения вне школьных занятий. Но, по его мнению, изучать поведение ребенка в зависимости от окружающих условий, его физиологию, методы наиболее целесообразного приспособления окружающей среды к потребностям физиологии и использование их в целях правильного роста и общего развития организма должен каждый педагог. Иначе говоря, каждый педагог должен быть прежде всего социальным педагогом (4).

Но позицию А.Г. Калашникова по вопросу педагогики среды трудно назвать последовательной. Так, в одних работах он говорит, что никакой особой педагогики среды быть не должно, а в других выделяет в качестве отдельных отраслей научного знания «педагогику организованного воспитания», «педагогику среды», «психологию среды». По его мнению, «педагогика организованного воспитания» имела задачей исследование вопросов, относящихся к организации воспитания в интересах господствующих классов; «педагогика среды» должна была исследовать организацию всех воздействий, распространенных в данной среде, сознательно направляемых различными общественными группами и так или иначе влияющих на результаты воспитания; «психология среды» имела в виду исследование проблем, относящихся к стихийным воздействиям среды, отражающимся в конкретном содержании социального поведения человека (4, с. 334).

Рассматривая социальную среду как основной воспитывающий фактор, Н.Н. Иорданский настаивал на необходимости ее тщательного изучения с целью организации наиболее адекватного воспитательного процесса. Более того, он говорил о воздействии ребенка

на социальную среду и подчеркивал необходимость изучения этого воздействия (5).

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

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

П.П. Блонский понимает под воспитанием социально-биологический процесс, длительное воздействие на развитие подрастающего поколения, организованное в интересах рабочего класса с целью выработки всесторонне развитых людей, могущих положить конец всякому классовому господству.

А.Г. Калашников называет воспитание «пригонкой функционирования отдельной личности к общественным потребностям» (6), процесс социального приспособления. Общественная среда меняется, а следовательно и воспитание должно изменяться, отражая структурные перемены в обществе. Биологические предпосылки, на основании которых и может быть построен воспитательный процесс, по мнению А.Г. Калашникова, сводятся к двум основным свойствам человеческого организма: способности наследственно изменять свою телесную конституцию и способности изменять свое поведение путем приобретения навыков. А следовательно на воспитание в наибольшей степени влияет искусственная (общественная) среда.

Социальное воспитание в рассматриваемый период также понималось по-разному. Н.Н. Иорданский выделил следующие подходы к его определению.

- Понимание под этим термином всей системы воспитания со всеми ее сторонами. Такой подход имеет за собой глубокое основание: элементы социальной жизни если не предшествуют, то во всяком случае сопутствуют и даже обуславливают проявление и жизненное содержание всем индивидуальным формам жизни. Без общества нет индивидуума. Он выявляется только в ответственности.

- Рассмотрение социального воспитания в узком смысле слова *общественное*, т. е. опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни в отличие от частных форм воспитания в семье или вне ее обособленно от общества. Это понятие особенно сильно подчёркивалось в борьбе за общественную школу, в противовес казенной, узко-государственной (до революции), в борьбе за социализацию воспитания в общественно-государственной школе в РСФСР в противовес индивидуально-частному обучению, частной школе. В нем разрешается вопрос о роли государства и общества в деле воспитания, о месте в нем отдельной личности.

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

- Рассмотрение социального воспитания как основной категории социальной педагогики, научной и практической дисциплины, рассматривающей психологию не индивидуума и личности, а масс, толпы, коллектива, аудитории, класса и т.п. с педагогической точки зрения.

По мнению Н.Н. Иорданского, эти четыре стороны единой идеи социального воспитания имеют два источника своего возникновения и развития: а) врожденные общественные инстинкты и унаследованные от предшествующих поколений общественные предрасположения и задатки и б) материальные и психические факторы влияния среды и обстановки жизни на воспитание общественности. Первый обуславливает естественное воспитание. Он дает основной метод и приемы социального воспитания, которые базируются на изучении личности ребенка, его психологических индивидуальных особенностей.

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

Элементы социального воспитания детей в той или иной форме всегда входили в задачи воспитания. Каждая эпоха, каждая нация в разных стадиях ее развития, отдельные педагоги и философы, отдельные философские и педагогические течения выдвигали и выдвигают свои собственные формулы, определенные задачи воспитания и обучения. В само понятие «человек» — объект воспитания — вносилось различное содержание, но это различие было характерно для всей эпохи (5).

Таким образом, в период 20-х гг. XX в. социальное воспитание рассматривалось в качестве одного из главных понятий социальной педагогики наряду с понятиями «социальная среда» и «педагогика среды».

А со второй половины 30-х гг. эти понятия постепенно «уходят» из отечественной науки, так же как понятие «социальная педагогика».

Что касается социального воспитания, то со временем в советской педагогике закрепляется мнение, что любое воспитание должно быть по своей сути социальным. Понятие «социальное воспитание» приобретает классовый оттенок и начинает вытесняться понятиями «коммунистическое воспитание» и «воспитание», иначе говоря, оно становится архаизмом.

Нечто подобное происходит и с понятием «социальная педагогика». Сама наука социальная педагогика объявляется буржуазной, и если в отечественной литературе и появляются упоминания о ней, то лишь в критическом аспекте. Но при этом данный запрет является как бы неофициальным. Ведь какого-либо документа, официально запрещавшего социальную педагогику, как это было с педологией, не было. Поэтому социальная педагогика в России все же сохранилась, хотя лишь в государственных формах. Таким образом, понятия «социальная педагогика» в традиционном для него смысле не стало. Оно было вытеснено родовым понятием «педагогика» и тоже стало для отечественной науки архаизмом.

Понятие «педагогика среды» становится ненужным тоталитарному режиму, исчезает объект его описания и оно исчезает из педагогики, превратившись в историзм.

Но на этом судьба рассматриваемых понятий в России не заканчивается. Они вновь возрождаются к жизни в 80-х гг. XX в., и вновь вокруг них ведутся жаркие споры. Ряд современных исследователей рассматривает педагогику среды как технологию социальной педагогики (7, с. 17).

В качестве одной из основных категорий социальной педагогики большинство авторов сегодня выделяет понятие «социальное воспитание». Обозначились следующие подходы к его дефиниции:

отождествление социального воспитания с воспитанием вообще (Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов); трактовка социального воспитания через понятие воспитания в аспекте его социальности (В.Г. Бочарова, Н.М. Платонова); определение социального воспитания через понятие помощи детям, имеющим проблемы с включением в общественную жизнь (М.А. Галагузова). Так, Н.М. Платонова определяет понятие «социальное воспитание» как отражение «социальных устоев жизнеосуществления человека», но при этом подчеркивает, что достаточно часто социальное воспитание рассматривается как постоянная поддержка человека на протяжении всего жизненного пути (8, с. 22).

Таким образом, возрожденная в России социальная педагогика вызвала к жизни понятия, более полувека считавшиеся архаизмами и историзмами. И сегодня их определение не менее актуально, чем в 20-е гг. XX в.

## Литература

1. *Берталанфи Л.* История и статус общей теории систем // Мир философии. Ч.1. М., 1991.
2. *Кантор И.М.* Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М., 1980.
3. *Шульгин В.Н., Крупенина М.В.* В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929.
4. *Калашников А.Г.* Проблемы политехнического образования. М., 1990.
5. *Иорданский Н.Н.* Основы и практика социального воспитания. М., 1923.
6. Педагогическая энциклопедия: В 3 т. / Под ред. А.Г. Калашникова. М., 1927-1929.
7. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск, 1989.
8. *Платонова Н.М.* Основы социальной педагогики: Учебное пособие. СПб., 1997.