

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE

Научная статья

УДК: 37.0 (47)

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-17-1-89-99

Рецепция идей социального воспитания зарубежной (конец XIX – начало XX в.) и советской педагогики в теории и практике забайкальских учёных

Антонина Викторовна Рогова

*Санкт-Петербургский союз учёных, г. Санкт-Петербург, Россия
av-rogoва1950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-002-73-37-29-37>*

В соответствии с актуальностью в настоящее время вопросов социализации подрастающих поколений, в статье проанализирована разработка методологии и методики социального воспитания в зарубежной и советской педагогике 1920–1930-х гг. Выделены два направления реализации социального воспитания: одно, ориентированное на подготовку подчинённого государственным интересам гражданина, рассматриваемое с позиций авторитарного подхода, и другое – связанное с воспитанием инициативной активной, творчески самореализующейся личности, обусловленное гуманистическим подходом. Автором статьи подчёркивается антропологическое значение социального развития личности, сформулированы основополагающие принципы позитивного социального воспитания. Показан отход в последующие годы от ведущих положений гуманистической реформаторской педагогики и идей классиков советской педагогики. Одновременно раскрывается преемственность относительно личностной направленности социального воспитания в теории и практике В. А. Сухомлинского и таких забайкальских учёных-историков педагогики, как Г. А. Баркин и А. Ф. Верхотина. Автором статьи характеризуется вклад забайкальских учёных, раскрывающих на основе осмысления гуманистической составляющей концепции основоположников советской педагогики собственное понимание процесса социального становления человека. В статье указывается, что накопленный значительный историко-педагогический потенциал позитивной социализации может быть полезен для решения современных проблем в области социального воспитания. Несмотря на то, что в истории педагогики накоплен значительный опыт позитивного социального воспитания, вступление в цифровую эпоху, оказывающую не только позитивное, но и негативное влияние на человека, предполагает творческое освоение наследия прошлого и требует новых подходов к вопросам социального воспитания.

Ключевые слова: рецепция, социальное воспитание, личностная направленность, гражданин государства, реформаторская педагогика, педагогика сотрудничества

Введение. Современный этап развития не только российского, но и мирового сообщества характеризуется глобальными изменениями в социальной жизни: усиливаются негативные явления (падение авторитета государства, семьи, школы; нарастание

агрессивности, преступности, наркомании; увеличение количества молодых людей, стремящихся к смене пола, и др.). В то же время угрожающе возрастает влияние цифровизации на поведение личности, ведущее к субъектному обособлению, разрыву связи

между людьми и в конечном итоге – к искажению социальной сущности человека. Всё это свидетельствует о переходе цивилизации на новый этап развития и требует совершенствования социальных отношений. В философской, социологической, культурологической, психолого-педагогической литературе накоплен огромный багаж по данной теме, и он нуждается во внимательном изучении, экспертизе и актуализации. В истории человечества многие века ведущую функцию в социальном становлении выполняло образование. Посредством своего содержания и его освоения в ходе диалога, общения, взаимодействия учителя (преподавателя) и учеников (студентов) и передачи социальных ценностей оно осуществляло социокультурную миссию. В цифровом обществе изменяется характер освоения содержания образования. Несмотря на невиданную ранее доступность и многоканальность получения информации, её масштабность и скорость приобретения, субъект при недостаточном умении её обрабатывать оказывается неспособным её осмыслить и присвоить.

Широкое использование новых технологий в образовании модифицирует характер познавательной деятельности учащихся (студентов), значительно сокращая непосредственные контакты, в этой связи в число наиболее актуальных выдвигается проблема сохранения и развития социальных качеств личности. Парадоксально, что, несмотря на многократно увеличивающееся количество виртуальных контактов между авторами социальных сетей, психологи и социологи констатируют нарастающее одиночество людей в реальной жизни; обеднение эмоциональных реакций; разочарованность, граничащую с утратой смысла жизни.

Проблема социального развития личности, приобретая глубоко антропологическое содержание, становится чрезвычайно актуальной в онтологическом и исследовательском контексте. Вопросы «социального», социальной педагогики, социального развития и воспитания являются в настоящее время предметом всестороннего изучения. В трудах В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, Т. С. Дороховой [1], Б. В. Куприянова, И. А. Липского, Л. В. Мардахаева [2], А. В. Мудрика, Т. А. Ромм [3; 4], С. А. Расчетиной [5], Н. В. Семеновой [6], А. А. Фролова и других была раскрыта

сущность данных категорий, выявлены социально-философские основания решения проблемы, представлено современное звучание, намечены отдельные перспективные линии развития. Тем не менее думается, что продуктивное отношение к разработке проблемы предполагает рассмотрение её в более широком историко-культурном русле, позволяющем сохранить преемственность с уже достигнутым пониманием феноменов для наращивания теории социального становления человека.

Методология и методы исследования. Методологическую базу составляют формационный и парадигмальный подходы, совокупность которых позволяет целостно раскрыть тему исследования. Существенное значение для анализа проблемы имеет формационный подход (К. Маркс, Ф. Энгельс и др.), признававший приоритет экономических и политических факторов формирования социально значимых качеств личности и являвшийся ведущим в советской педагогике. Его актуализация даёт возможность показать развитие теории социального воспитания личности в данный период. Парадигмальный подход (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова и др.), предусматривающий внимание к внутренней логике развития феномена, воздействия на него разных факторов в различных условиях, необходим для выявления генезиса исследуемой проблемы.

Историко-педагогический аспект изучения темы социального воспитания связан с определением паритета между интересами личности и государства в социальном воспитании. В качестве методов исследования выступили методы анализа, контент-анализа, логико-семантического анализа педагогической литературы, сравнительно-сопоставительного и конструктивно-генетического методов, дающих возможность выявить и установить близость и различие в подходах к социальному воспитанию в зарубежной реформаторской и советской педагогике. Также использовались методы обобщения, систематизации, экспликации и экстраполяции для выделения логики становления теории социального воспитания и выявления новой тенденции в связи с оформлением новых вызовов в цифровую эпоху.

Результаты исследования и их обсуждение. Проблема социального развития человека сущностно близка гумани-

тарным наукам, но особый интерес к ней возникает в переломные (переходные) моменты истории. Так, во второй половине XIX – начале XX в. она под влиянием экономических и социально-политических процессов детально изучается в самых разных социально-философских направлениях и получает концептуальное оформление в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, В. Дильтея, М. Вебера [7], О. Больнова, М. Шеллера, К. Манхейма, Л. Буржуа, М. Бубера и др. В их трудах социальное развитие личности вписывается в контекст государственных и национальных задач, однако паритетность по отношению к самой личности рассматривается по-разному: от всецелого поглощения её интересов до полной автономии.

Принципиально важным в разных философско-социологических направлениях было убеждение в том, что институты образования должны выступать в качестве ведущего фактора социализации подрастающих поколений. Ответом на вызовы времени явилось создание в реформаторской педагогике новой концепции школы – не учёбы, как было раньше, а «школы жизни».

Одной из наиболее концептуально и практически разработанной, а в дальнейшем и востребованной, стала теория гражданского воспитания Г. Кершенштейнера (G. Kerschensteiner), в которой нашло отражение положение о воспитании истинного гражданина, полностью посвящающего себя службе этому государству. Как видим, баланс между интересами государства и личности в ходе социального воспитания был нарушен в пользу первого. Естественно, приверженцы развивающейся в этот период реформаторской педагогики, особенно в течениях свободного воспитания и педагогики личности, отвергли данный подход. В идее социального воспитания учёные в первую очередь видели возможности творческой самореализации личности, благодаря чему она становится активным членом общества. Л. Гурлитт (L. Gurliitt) обращал внимание педагогов на то, что свободное выражение себя позволяет индивиду раскрыть свои способности и альтруистические черты личности для воспитания таких социально значимых качеств, как доброжелательность, взаимопомощь, поддержка. И рекомендовал создавать в школе атмосферу дружбы, взаимопринятия и сотрудничества [8].

Необходимо обратить внимание на то, что в это период в педагогике по-новому осмысливается феномен труда в становлении личности. Кроме экономического и профессионального значения, подчёркиваются его развивающие функции: в ходе познания, творчества; указывается на огромную роль в психологическом и нравственном развитии человека. Учёными обосновывается более широкий социокультурный контекст труда как важнейшего педагогического фактора формирования человека.

Г. Шарпельман (H. Scharrelmann) вводит в науку новое, дошедшее до нашего времени, понятие «педагогика сотрудничества», которое в советское время использовали Л. С. Выготский и П. П. Блонский, а затем, уже в конце 70–80-х гг. XX в. – появится мощное движение учителей, работающих в русле принципов педагогики сотрудничества. В совместной деятельности, основанной на интересах детей, взаимной симпатии друг к другу, совершается «естественное цветение детской души» (*Jean-Ovide Decroly*), сближение участников преобразуется в единое социальное целое – прообраз прекрасного будущего. Возвышенность целей гуманистической реформаторской педагогики противостояла всё разрастающемуся прагматическому пониманию детства как трамплина подготовки к будущей профессиональной деятельности.

По праву одним из зачинателей социальной педагогики конца XIX – начала XX в. можно назвать П. Наторпа (P. Natorp), который утверждал, что её настоящей целью выступает развитие у личности сознания внутренней свободы, обеспечение гармонии индивидуального и общечеловеческого в ходе её социализации [9]. С его точки зрения, позитивный социальный идеал не позволяет рассматривать человека в качестве средства достижения цели, а только как цель справедливого социального общества. Он одним из первых вводит понятие «этический социализм», что указывает на преемственность взглядов П. Наторпа с гуманистической педагогией прошлого периода, когда вопросы нравственного развития человека провозглашались в качестве первостепенных, а нравственный опыт понимался как первооснова социального опыта.

В реформаторской педагогике получает развитие идея опыта как ведущего механизма социального развития личности, идущая

ещё от философско-педагогической концепции естественного свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Накопление опыта педагоги связывали с такой организацией деятельности, которая соответствует детским потребностям, предполагает их личное участие, проявление разнообразных способностей, т. е. такой опыт совместной творческой деятельности, который обогащён личными переживаниями. Благодаря эмоциональным переживаниям он становится внутренним достоянием личности и свидетельствует о принятии ею ценности самой деятельности и отношений, возникающих между её участниками, что и способствует развитию социальности как качества личности.

В. В. Сериков – один из ведущих современных методологов личностно ориентированного образования, называет личностный опыт основой её развития и в этой связи подчёркивает, что именно его можно рассматривать в качестве ведущего компонента не только личностного, но и социально ориентированного образования. Он постулирует: «Компонентом содержания личностно ориентированного образования является личностный опыт, который возникает в моменты переживаний, переосмысления и решения личностно значимых явлений и событий, условием становления такого опыта обозначена ситуация, востребующая, запрашивающая личностные проявления ребёнка. Суть данного подхода состоит в том, что впервые в качестве содержания образования рассматривается не накопленный (отчужденный) опыт, а собственный опыт субъекта. Такой опыт накапливается в процессе решения воспитанником задач на смысл» [10, с. 203]. Последняя фраза учёного XXI столетия во многом объясняет причину образовательной практики конца XIX – начала XX в., справедливость критики школы учёбы. По его мнению, «опыт не накапливается планомерно, как цепочка понятий, а образует некие узловые точки в сознании как последствие ведущих жизненных событий. Событие – переживание – вывод – позиция – поведение – вот логическая конструкция личностных новообразований, которая не похожа на привычную схему усвоения знаний, а раскрывает процесс овладения опытом» [Там же, с. 178].

Эта логика была предвосхищена учёными реформаторской педагогики и получила соответствующую своему времени разра-

ботку. Значение переживаний в становлении личностного и социального опыта было раскрыто особенно глубоко представителями течения педагогов-индивидуалистов-эстетов (L. Gurlitt и др.), а также в теории и практике Р. Штайнера (R. Steiner). Эмоциональные переживания, возникшие в разных видах деятельности, становятся явлениями внутренней жизни личности и её творческого развития, а художественные образы, трансформируясь в эмоционально-волевые акты, преобразуются в побудительные силы социального поведения, становятся основой социального бытия [9].

В. В. Зеньковский, в целом посвятивший своё творчество вопросам духовно-нравственного воспитания, в 1918 г. пишет небольшую, но для него важную в то время работу «Социальное воспитание, его задачи и пути». В ней он отмечает: «Социальное воспитание не означает воспитание политической активности, а именно социальной, нельзя сводить социальное к национальному...» [11, с. 16]. Как и педагоги-реформаторы, он подчёркивает, что «социальное сближение возможно на основе развитой эмоциональной жизни». Там же В. В. Зеньковский указывает, что у детей очень рано начинает проявляться «способность к социальному ориентированию». Особое значение имеет переживание силы (самоутверждения) и слабости (приспособления, послушания), «индивидуальность и социальная среда как бы воспроизводятся в глубине самой личности, образуя два полюса, вокруг которых вращается весь психический процесс» [Там же, с. 41]. Отношение ребёнка к себе переносится на отношение к другим людям. Поэтому воспитание эмоциональной отзывчивости – важнейшая, по мнению учёного, задача социального воспитания.

Таким образом, в зарубежной педагогике конца XIX – начала XX в. в ходе педагогической интерпретации философских идей социального развития личности, в поиске баланса интересов личности и государства было обозначено две позиции, связанные с авторитарным и гуманистическим подходами к социальному воспитанию, первый из которых предполагал целенаправленное формирование человека с заданными социальными параметрами в интересах государства и большинства. Второй подход рассматривал саму личность в качестве со-

циальной ценности, ориентировал на создание условий для становления личностного уровня социального воспитания, а именно: включение детей и подростков в совместный труд (деятельность), имеющий общественно полезную направленность, окрашенный положительными, эстетически выразительными эмоциями и переживаниями, соответствующий их интересам и потребностям в самоорганизации, построенный на отношениях сотрудничества, взаимопомощи, солидарности, поддержки личной инициативы и активности.

В гуманистической педагогике этого периода утверждается, что основой социализации выступает личный опыт, включённый в ценностно-смысловую сферу в качестве «живого знания», помогающего выстраивать своё активное социальное бытие как духовное единение в достижении благородной цели. В противовес этому считалось, что «отчуждённый» опыт лишь совместного проживания, эпизодически связанный с решением практических задач, участием в политических акциях, глубоко и лично не присваивается, а порождает только внешний «активизм» (В. В. Зеньковский).

Советская педагогика 20–30-х гг. во многом ориентировалась на достижения передовой зарубежной педагогики. Новаторские подходы П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого и других созвучны идеям реформаторской педагогики. Так, в главном документе социалистического государства о школе «Основные принципы единой трудовой школы» (октябрь 1918 г.)¹, созданном под руководством и непосредственном участии А. В. Луначарского и Н. К. Крупской, в качестве основных принципов провозглашалось трудовое начало новой советской школы, где педагоги и учащиеся должны были стать «сотрудниками», участвующими в общем деле на основе «братских любвеобильных отношений». Значительное внимание уделялось эстетическому воспитанию, которое рассматривалось в контексте задач всестороннего гармонического развития личности, в частности, эмоционального развития, обеспечивающего в том числе внутреннее принятие таких

социальных ценностей, как дружба, товарищество, солидарность. Утверждалось, что проблема эмоционального развития личности имеет благородную миссию, позволяющую развивать тонкость, чувствительность личности, прежде всего, в отношениях людей. В этой связи подчёркивалась роль художественно-эстетического воспитания в формировании коллективистов, в развитии социальных качеств личности, позволяющих полноценно взаимодействовать в обществе.

Так, Н. К. Крупская писала А. М. Горькому: «Расти люди должны и умом, и сердцем. И на базе этого индивидуального роста каждого, в наших условиях сложится в конце концов какой-то новый по типу мощный социалистический коллектив, где «Я» и «Мы» будут сливаться в неразрывное целое. Вырасти такой коллектив сможет лишь на основе глубокого идейного сплочения и столь же глубокого эмоционального сближения, взаимопонимания. И тут искусство, и литература в частности, может сыграть совершенно исключительную роль» [13, с. 451].

Идея воспитания в коллективе и через коллектив была всесторонне теоретически обоснована и апробирована на практике А. С. Макаренко. Талантливый педагог предвидел опасную возможность коллектива в подавлении самостоятельного начала личности, предостерегал от насильственного навязывания нравственных норм, неосознаваемого подчинения большинству, настаивал на создании условий для проявления активности и ответственности воспитанников в разных видах деятельности на основе учёта их индивидуальных особенностей и развития таким образом социальных и нравственно значимых качеств человека.

Вся организация жизни в учреждениях, руководимых А. С. Макаренко, все виды деятельности в них (трудовой, спортивной, художественной и др.), быт детей и подростков были ориентированы на приобретение ими нового социально одобряемого опыта поведения. В этом случае А. С. Макаренко был солидарен с С. Т. Шацким, который писал: «Наблюдения над жизнью детского общества приводят к такому выводу: между основными сторонами детской жизни – физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием – существует определённая связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в

¹ Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.

конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детских деятельностей и их организации) вызывают изменения в другой области» [14, с. 297–298].

Понимание целостности воспитательного процесса привлекло внимание педагогов к изучению влияния среды на социальное развитие личности. Эта проблема была детально и всесторонне исследована С. Т. Шацким. Он доказывал, что среда выступает ценным источником социального воспитания в силу того, что его воздействие на ребёнка носит естественный характер, оно многосторонне, не формализовано, и этим самым наиболее плодотворно для самореализации, проявления инициативы и активности.

Впоследствии многие принципы коллективного воспитания были в угоду официальной политике государства реконструированы, редуцированы, искажены и фальсифицированы. А. С. Макаренко был объявлен апологетом авторитаризма в педагогике. Даже В. А. Сухомлинский, не зная скрываемую информацию об истории издания отдельных работ А. С. Макаренко и изучая исправленные и усечённые редактором тексты, упрекал его в статье «Идти вперёд!» (кстати, опубликованной только в 1989 г.) в преувеличенном внимании к коллективу и недооценке значения самой личности в социальном развитии. Всё это, несомненно, нанесло вред продуктивной разработке теории социального воспитания и нуждается в принципиальном восстановлении истины.

Одним из важных средств воспитания социально необходимых качеств классики отечественной педагогики считали создание детских и юношеских объединений. С этой целью в стране были учреждены пионерские и комсомольские организации. Большую роль в появлении по типу скаутских отрядов пионерской организации сыграла Н. К. Крупская. Она полагала, что в ней дети и подростки в соответствии с их интересами смогут удовлетворять свои потребности в игре, действии, общении, проявлении активности и приобретать позитивный социальный опыт для будущей жизни. Н. К. Крупская настаивала на общественно полезной направленности деятельности, чтобы дети чувствовали нужность своих дел, участвуя в улучшении окружающей жизни, приобретая знания и навыки взаимодействия, и учи-

лись выстраивать отношения между собой и со взрослыми. Она предостерегала педагогов от формализма в работе, излишней педагогической опеки, выбора содержания и способов руководства, не соответствующих возрастным особенностям пионеров. В этой связи Н. К. Крупская говорила о необходимости красочности, яркости, элементов романтики в деятельности пионеров и одновременно отвергала намеренную эксплуатацию эмоций и чувств детей и подростков, поскольку это способно порождать принципиально другие, негативные личностные качества: фальшь, цинизм и равнодушие. При этом надо подчеркнуть, что советские учёные первых десятилетий советской власти не были дилетантами в области педагогики, а являлись специалистами, основательно знавшими достижения мировой педагогики, психологии, философии в сфере социального воспитания, диалектически подходили к решению задач позитивной социализации подрастающего поколения, предупреждая работающих с детьми о возможных ошибках, искажающих сущность становления социальной зрелости будущих граждан страны.

Фундаментальность потенциала наследия педагогов-классиков советской педагогики и практики 20–30-х гг. XX в., его социальная значимость обусловили интерес историков педагогики к его научному изучению. Позднее эти исследования позволили более глубоко осмыслить теоретико-методологические основы советской педагогики, выявить её ведущие закономерности и тенденции развития, освоить специфические технологии различных направлений воспитания, особенности их педагогической инструментальности и т. д., что дало возможность дать студентам качественную подготовку к будущей профессиональной деятельности. На кафедре педагогики Читинского государственного педагогического института с момента её основания в 1943 г. сложилась группа историков педагогики, специализировавшихся на историко-педагогических исследованиях и получивших научную подготовку в ведущих аспирантурах страны под руководством таких известных учёных, как В. А. Ротенберг, И. Ф. Сवादковский, А. И. Пискунов, В. М. Кларин. Их исследования были посвящены анализу творчества наиболее крупных теоретиков педагогики и центральных проблем науки. Так, З. Г. Василенко защитила кандидатскую диссертацию

по теме «Проблема развития и воспитания характера в трудах А. С. Макаренко», Е. Н. Гон-тарева – «Нравственное воспитание в работах Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского», Н. А. Троценко – «Патриотическое воспитание старших школьников общеобразовательной школы в годы Великой Отечественной войны», Б. Л. Лига – «Подготовка учителя к общественной деятельности в процессе воспитания на примере жизни и деятельности В. И. Ленина, ленинских заветов», Н. Г. Дубинин – «Проблема гуманизма в учении В. И. Ленина и коммунистическом воспитании молодёжи», Д. С. Куценко исследовала педагогическую систему С. Т. Шацкого. В 70–80-е гг. были защищены диссертации В. Н. Панфиловой, А. В. Роговой, Е. Ю. Ольховской, В. И. Грабеклис. Внимание к историко-педагогическим проблемам сохранилось и в условиях новой России, по которым был защищён ряд докторских и кандидатских диссертаций.

Таким образом, анализ тематики работ учёных кафедры педагогики Читинского государственного педагогического института им. Н. Г. Чернышевского свидетельствует, что в них были раскрыты отдельные, но значимые аспекты социального воспитания.

Преемственность с идеями трудов советских классиков, глубина понимания решения ими главной проблемы социализации подрастающего поколения, важности паритета и гармонии между личными интересами и запросом государства нашла отражение в теории и практике историков педагогики кафедры – Анны Филипповны Верхотиной и Григория Алексеевича Баркина.

А. Ф. Верхотина после окончания отделения пионервожатых Сретенского педагогического училища, а затем – историко-филологического факультета ЧГПИ с 1952 по 1968 г. работала пионервожатой, учителем рисования, русского языка и литературы в школе № 3 г. Балея. В 1968 г. она была приглашена на работу в качестве старшего преподавателя на кафедру педагогики, где трудилась до 2005 г. В этот период Анна Филипповна окончила аспирантуру и защитила диссертацию кандидата педагогических наук (1974) по теме «Общественно полезный труд пионеров 20-х годов как средство коммунистического воспитания». Проблема данной научной работы позволила автору изучить и осмыслить гуманистическую составляющую концепции основоположников советской педагогики, соотнести их идеи со

своим опытом и утвердиться в собственной позиции и убеждении в том, как надо осуществлять деятельность в работе с пионерами. Теория проверялась опытом. В течение нескольких десятилетий она трудилась во Всесоюзных пионерских лагерях «Артек», «Орлёнок», в детских лагерях в Венгрии, Болгарии, Монголии. Кроме этого, она курировала многочисленные научно-практические конференции по проблемам пионерии, слёты, семинары, входила в разнообразные комитеты, обеспечивая научно-методическое сопровождение всех этих мероприятий, являлась одним из организаторов лагеря «Искра». В основу социального воспитания в пионерской организации ею были положены принципы общественно полезной направленности деятельности; отношений дружбы, взаимопомощи и ответственности в коллективе; творчества, инициативы и активности в выполнении разнообразных дел; опоры на интересы детей и подростков; красочности, романтики, оптимизма как стиля жизни отряда.

В 1990 г., в сложный период переосмысления целей, задач, содержания детских объединений, в первую очередь пионерской организации, на X Всесоюзном слёте пионеров был объявлен конкурс на лучшую программу работы с детьми, и одной из таких была названа программа «Гуран», созданная А. Ф. Верхотиной, где ею была представлена технология гармонизации интересов личности и общества в детских объединениях. Во введении к программе автор отмечала: «воспитание гражданственности неразрывно связано с формированием у школьников нового мышления, которое складывается из понимания и принятия общечеловеческих ценностей, то, чем дорожит человек. К ним, прежде всего, относятся мир, свобода и добро; истина и красота; природа; дружба». Название «Гуран» расшифровывалось: Главное – Умение – Радоваться жизни – Активное участие в её – Нравственном совершенствовании».

На базе программы «Гуран», в дальнейшем ставшей основой для авторских программ детских организаций, объединений и союзов, было создано детское объединение «Республика юных забайкальцев». Деятельность по этой программе по разным направлениям с учётом интересов детей предполагала их включение в разнообразные созидательные дела: «формирование у

них политической и правовой культуры, чувства собственного достоинства, умения правильно осмыслить общественные интересы и соотносить их с личными»¹.

Впоследствии научно-методические рекомендации по организации работы с детьми были описаны А. Ф. Верхотиной в научных пособиях «Детскими тропинками к гражданской дороге» (1998), «Детскими тропинками по родному краю» (2001).

Григорий Алексеевич Баркин – кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный учитель РФ, стал преподавателем кафедры педагогики в 1966 г., имея большой опыт практической работы в школе. После завершения обучения на историко-филологическом факультете Читинского государственного педагогического института (1951) он учительствовал в Агинской школе № 1 и Агинском педагогическом училище, затем в течение десяти лет работал директором в нескольких школах Забайкалья. Поэтому его кандидатская диссертация была связана со школьной тематикой: «Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в связи с усовершенствованием гуманитарного образования в единой трудовой школе второй ступени (1918–1934 гг.)», однако её написание позволило Григорию Алексеевичу более глубоко познакомиться с атмосферой новаторского периода отечественной педагогики. Интерес к новациям в школе, к педагогам-новаторам, умеющим в обыденной жизни проявлять творчество, создавать эмоционально окрашенное тёплыми отношениями учителей и учеников пространство в образовательном учреждении, побудил его искать встречи с уже известным в те годы директором Павлышской школы на Украине В. А. Сухомлинским.

После встречи с ним он поставил себе цель убеждать будущих педагогов в том, что школа может быть не только местом учёбы, но и настоящим домом, где знают каждого ребёнка, заботятся о его духовном здоровье, приобщают к прекрасному и доброму. Вопросам воспитания «по Сухомлинскому» он посвятил целый ряд работ, пропагандировал его опыт в ходе лекций, в выступлениях перед родителями, перед учителями в Институте усовершенствования учителей, в лекциях, которые читались им в разных

коллективах через общество «Знание». Как учитель-историк, как директор школы и преподаватель вуза, он хорошо осознавал пагубность авторитарного образования и воспитания, наносящего вред социализации личности, позитивному её вхождению в систему социальных связей и становлению активного гражданства. Опытный и мыслящий педагог, он видел распространявшийся в современной ему теории и практике воспитания дисбаланс интересов личности и государства.

Свои размышления об опыте В. А. Сухомлинского Г. А. Баркин обобщил в 2007 г. в учебном пособии «Педагогика гуманизма и гражданственности В. А. Сухомлинского», в котором фактически опубликовал свой лекционный материал, посвящённый анализу наследия украинского педагога.

В этой работе забайкальский педагог прежде всего отмечает, что жизнь В. А. Сухомлинского была «возвышенно-прекрасной и трагичной» и объясняет суть трагедии талантливого учёного: «педагогическая наука и школа должны были стать “руками” государственной системы в формировании поколений советских людей, бесприкословно выполняющих любые партийные команды. В. А. Сухомлинский бесстрашно вступил в борьбу с такой функцией советской педагогики. Он считал, что коммунистическое “завтра”, в которое бесконечно верил, может построить только мыслящий человек, а в развитом социалистическом обществе людям начинают мешать отношения сложных организационных зависимостей, отношения приказа и руководства, подчинения и контроля, что возникающие отношения противоречат принципу свободы человека, вынуждают людей приспособляться к жизни с помощью обмана и лицемерия, двоедушия и доносов»². Здесь приведена цитата не В. А. Сухомлинского, а представлено понимание Г. А. Баркиным причин девальвации истинных социальных ценностей, в результате чего социализация личности превращается в свой антипод – десоциализацию.

Пособие состоит из шести глав, в каждой из которых Г. А. Баркин размышляет над теоретическими высказываниями и практикой В. А. Сухомлинского. Подобное изложение материала определило стиль

¹ Верхотина А. Ф. Детскими тропинками по родному краю: материалы комплексной программы РЮЗ: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГПУ, 2001. – 68 с.

² Баркин Г. А. Педагогика гуманизма и гражданственности В. А. Сухомлинского: учеб. пособие. – Чита: ЗабГГПУ, 2007. – С. 40.

книги историка педагогики, когда, как бы прячась за словами автора, первоосновы изучаемого текста, он высказывает свою точку зрения, раскрывает свою позицию в отношении предшественника. Тем не менее материал монографии – это не просто комментарии: выбор текста для анализа обнаруживает его личные убеждения и установки. «Текст в тексте» – один из важнейших приёмов историко-педагогического исследования, и Г. А. Баркин в своей последней книге предстаёт как мастер этого метода. Своей книгой он достаточно убедительно ответил на вызов времени в области социального воспитания: не умаляя важности формирования личности, нужной и полезной определённому социально-политическому устройству государства, педагог-учёный акцентировал внимание читателей на значимости сохранения внутреннего мира человека, его достоинства, обеспечения условий для его самоосуществления и личного роста.

Излагая концепцию В. А. Сухомлинского, забайкальский учёный раскрывает и своё понимание процесса социального становления человека, утверждая: «Он понимал воспитание не как одностороннее воздействие на формирующуюся личность, а как закономерный процесс взаимообусловленной деятельности, который включает в себя

многообразные явления жизни, духовные и моральные ценности, нравственные отношения между людьми, которые его окружают, их духовную культуру»¹.

Заключение. Таким образом, сделав экскурс в историю разработки проблемы социального воспитания в истории реформаторской педагогики конца XIX – начала XX в. и советского периода, нельзя не увидеть, что в гуманистическом направлении обращалось внимание на антропологическое значение социального развития личности: познание себя как части целого, своих возможностей для полноценного «личного вклада» в общественную жизнь, сопереживания возникающих в жизни других людей проблем, совместного их преодоления. Накопленный в истории педагогики опыт в период цифровизации общества предполагает творческое освоение наследия прошлого. Необходимо помнить, что цифровой образ жизни несёт в себе опасность появления в огромном количестве так называемых сингулярных личностей, для которых характерно нарушение реальных связей и отношений с окружающим миром, социумом, наличие формальных сетевых связей, обесценивающих общение (коммуникации) людей, что в конечном счёте может привести к утрате человеком своей социальной сущности и распаду, деградации общества.

Список литературы

1. Дорохова Т. С. Становление социальной педагогики в России: историко-педагогический анализ // Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: коллективная монография / под ред. Л. В. Мардахаева. М.: Перспектива, 2019. С. 134–151.
2. Мардахаев Л. В. Социальное воспитание и его субъектность. Текст: электронный // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4. С. 43–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-voospitanie-i-ego-subektnost> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Ромм Т. А. Социальное воспитание: традиции отечественной педагогики. Текст: электронный // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-voospitanie-traditsiya-otechestvennoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.11.2021).
4. Воспитание: формирование социальности человека: монография / Т. А. Ромм, З. И. Лаврентьева, Н. П. Анিকেева [и др.]. Новосибирск: НГПУ, 2012. 254 с.
5. Расчетина С. А. Ребёнок как субъект воспитания и социализации в нестабильных условиях социума // Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Ялта, 8–10 октября 2020 г.). Симферополь: Тип. «Ариал», 2020. С. 119–125.
6. Семенова Н. В. Паритет индивидуальных и социальных смыслов в образовании – условие его эффективности: взгляд из истории // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – нач. XXI века: сб. науч. тр. / под. ред. М. В. Богуславского. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2014. С. 147–152.
7. Вебер М. Избранные произведения. О некоторых категориях понимающей социологии. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/06.php (дата обращения: 18.12.2021). Текст: электронный.

¹ Баркин Г. А. Педагогика гуманизма и гражданственности В. А. Сухомлинского: учеб. пособие. – Чита: ЗабГПУ, 2007. – С. 113.

8. Певзнер М. Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX века: монография. Н. Новгород: НовГУ, 1996. 181 с.
9. Наторп П. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2006. 384 с.
10. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.
11. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М.: Моск. просветител. комиссия, 1918. 91 с.
12. Грохольская О. Г. Научно-педагогическое наследие Н. К. Крупской. Текст: электронный // История педагогики и естествознания. 2019. № 1. С. 23–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskoe-nasledie-n-k-kрупской/viewer> (дата обращения: 18.09.2021).
13. Крупская Н. К. А. М. Горькому // Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 6. 512 с.
14. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. М.: АПН РСФСР, 1962. Т. 1. 502 с.
15. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. URL: https://mir-knig.com/read_3585-4 (дата обращения: 12.10.2021). Текст: электронный.

Информация об авторе

Рогова А. В., доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский союз учёных (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 5), e-mail: av-rogova1950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-002-73-37-29-37>.

Для цитирования

Рогова А. В. Рецепция идей социального воспитания зарубежной (конец XIX – начало XX в.) и советской педагогики в теории и практике забайкальских учёных // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 1. С. 89–99. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-1-89-99.

Статья поступила в редакцию 14.11.2021; одобрена после рецензирования 12.01.2022; принята к публикации 13.01.2022

Reception of Social Education Ideas of Foreign (late 19th – early 20th centuries) and Soviet Pedagogy in the Theory and Practice of Transbaikalian Scientists

Antonina V. Rogova

*St. Petersburg Union of Scientists, St. Petersburg, Russia
av-rogova1950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-002-73-37-29-37>*

In accordance with the current relevance of the issues of socialization of the younger generations, the article analyzes the development of methodology and methodology of social education in foreign and Soviet pedagogy of the 1920s–1930s. Two directions of the social education implementation are identified: one focused on the preparation of a citizen subordinate to the state interests, considered from the standpoint of an authoritarian approach, and the other – related to the education of an initiative active, creatively self-fulfilling personality, conditioned by a humanistic approach. The author of the article emphasizes the anthropological significance of the social development of the individual, formulated the fundamental principles of positive social education. It shows the departure in subsequent years from the leading positions of humanistic reform pedagogy and the ideas of the classics of Soviet pedagogy. At the same time, the continuity of the personal orientation of social education in the theory and practice of V. A. Sukhomlinsky and such Transbaikalian historians of pedagogy as G. A. Barkin and A. F. Verkhovina is revealed. The author of the article characterizes the contribution of the Transbaikalian scientists who reveal their own understanding of the process of social formation of a person on the basis of understanding the humanistic component of the concept of the founders of Soviet pedagogy. The article indicates that the accumulated significant historical and pedagogical potential of positive socialization can be useful for solving modern problems in the field of social education. Despite the fact that considerable experience of positive social education has been accumulated in the history of pedagogy, the entry into the digital age, which has not only a positive but also a negative impact on a person, presupposes the creative development of the heritage of the past and requires new approaches to social education issues.

Keywords: reception, social education, personal orientation, citizen of the state, reformatory pedagogy, pedagogy of cooperation

References

1. Dorokhova, T. S. Formation of social pedagogy in Russia: historical and pedagogical analysis. Social pedagogy: theoretical and methodological foundations and development prospects: a collective monograph / ed. L. V. Mardakhaeva. M: Perspektiva, 2019: 134-151. (In Rus.)
2. Mardakhaev, L. V. Social education and its subjectivity. Pedagogical journal of Bashkortostan. 2019: 43–50. Web. 10.10.2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vospitanie-i-ego-subektнос>. (In Rus.)
3. Romm, T. A. Social education: the tradition of national pedagogy. Bulletin of the Tomsk State University. Cultural studies and art history, no. 4, 2013. Web. 10.11.2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsia>. (In Rus.)
4. Education: formation of human sociality: [monograph / T. A. Romm, Z. I. Lavrentieva, N. P. Anikeeva and others]; Novosib. state ped. un-ty. Novosibirsk: NGPU, 2012. (In Rus.)
5. Raschetina, S. A. Child as a subject of education and socialization in unstable conditions of society. Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies: collection of materials of the Second International Scientific and Practical Conference, Yalta, October 8–10, 2020 / Krymsky Federal University named after V. I. Vernadsky, Humanitarian and Pedagogical Academy. Simferopol, 2020: 119–125. (In Rus.)
6. Semenova, N. V. Parity of individual and social meanings in education – a condition for its effectiveness: a view from history. Modernization processes in Russian and foreign education of the 18th – early. XXI century: Sat. scientific tr. / under. ed. M. V. Boguslavsky. SPb., 2014: 147–152. (In Rus.)
7. Weber, M. Selected works. On some categories of understanding sociology. Web. 10.10.2021. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/06.php. (In Rus.)
8. Pevzner M. N. Reform movement in the pedagogy of Western Europe in the late XIX-early XX century: monograph. Nizhny Novgorod: NovGU, 1996. (In Rus.)
9. Natorp, P. Selected works. M: Territory of the Future, 2006. (In Rus.)
10. Serikov, V. V. Development of personality in the educational process: monograph. M: Logos, 2012. (In Rus.)
11. Zenkovsky, V. V. Social education, its tasks and ways. M: Moscow. enlightener commission, 1918. (In Rus.)
12. Groholskaya, O. G. Scientific and pedagogical heritage of N. K. Krupskaya. History of Pedagogy and Natural Science, no. 1, pp. 23–28, 2019. (In Rus.)
13. Krupskaya, N. K. A. M. Gorky. Pedagogical essays in 6 volumes. V. 6. M: Pedagogy. 1980. (In Rus.)
14. Shatsky, S. T. Pedagogical essays. In 4 volumes. T. 1. M: APN RSFSR, 1962. (In Rus.)
15. Sukhomlinsky, V. A. Letters to son. Web. 10.10.2021. https://mir-knig.com/read_3585-4. (In Rus.)

Information about the author

Rogova A. V., Doctor of Pedagogy, Professor, St. Petersburg Union of Scientists (5 Universitetskaya embankment, St. Petersburg, 199034, Russia), e-mail: av-rogoval950@mail.ru, <https://orcid.org/0000-002-73-37-29-37>.

For citation

Rogova A. V. Reception of Social Education Ideas of Foreign (late 19th – early 20th centuries) and Soviet Pedagogy in the Theory and Practice of Transbaikalian Scientists // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2022. Vol. 17, No. 1. PP. 89–99. DOI: 10.21209/2658-7114-202-17-1-89-99.

Received: November 14, 2021; approved after reviewing January 11, 2022; accepted for publication January 12, 2022