историкам. На конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях», состоявшейся в Екатеринбурге 24-27 сентября 2007 г., эта позиция была озвучена. Там же была представлена книга для учителя А.В.Филиппова, охватывающая период с 1945 по 2006 гг. и соответствующая новым веяниям (3). Однако автор, на наш взгляд, слишком буквально понял «установку на позитив» и тенденциозно подошел к подбору фактов, в результате чего пострадала научная объективность.

Выход из положения видится в том, чтобы не отнимать у историков право на самостоятельный выбор методологии, избегнув «второго издания марксизма» под другим названием. Новые поколения студентов должны воспитываться на историческом материале, однако «приглаживать» нашу историю – значит идти против исторической правды, уничтожать историческую память. Несовпадение официальной точки зрения на события и воспоминаний их современников и участников вызовет новый приступ недоверия к власти, апатию или возмущение в обществе.

К тому же в процессе воспитания чувства собственного достоинства, уважения к личности может быть использован не только положительный, но и отрицательный пример. Одновременно воспитательный эффект принесет обращение к выдающимся историческим персонам, их деяниям на благо Отечества. В этом случае основополагающий тезис теории модернизации о ценности и уникальности отдельной личности также будет выглядеть обоснованно и актуально.

---

1. История России с позиций разных идеологий: учеб пособие / под ред. проф. Б.В. Личмана. Ростов н/Д., 2007. С. 10-17.
2. Напр.: Верт Н. История Советского государства. 1900-1991. Пер. с франц. 2-е изд. М., 2003; Геллер М., Некрич А. История России. 1917-1995. В 4 т. М., 1996; История России XX век / А.Н.Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко и др. М., 1997.
3. Филиппов А.В. Новейшая история России. 1945-2006 гг.: книга для учителя. М., 2007.

Протасова И.А.
(Екатеринбург)

Представители отечественной и зарубежной педагогической науки об особенностях процесса социального воспитания личности

В конце XIX века в отечественной и зарубежной педагогической науке оформляется так называемое реформаторское направление, представители которого активно разрабатывали проблемы, связанные с адаптацией индивида в обществе, уделяя особую роль в этом процессе воспитанию как направленной социализации (Э. Дюркгейм). Одной из основных педагогических концепций того времени, получившей свое дальнейшее развитие в последующем столетии и приобретшей особую популярность в современной России, была «школа труда», в наибольшей степени отвечавшая требованиям индустриального общества, отличавшаяся приоритетом социальных задач образования, ориентацией на общечеловеческие и гражданские цели воспитания. «Это течение, – писал философ и педагог В.В.Зеньковский, характеризуя социальную педагогику, − отдавая должную дань индивидуальности ребенка… переносило свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя» (1).

В своей работе «Социальная педагогика» немецкий ученый П. Наторп, положивший начало данному направлению реформаторской педагогики, рассматривает содержание, этапы социализации личности ребенка, акцентируя особое внимание на специфике процесса социального воспитания. Основную его цель педагог видит в формировании нравственно-волевых качеств индивида, необходимых для успешной социализации в обществе. В процессе социального воспитания П. Наторп выделил три стадии: гетерономии, аномии и автономии. На стадии гетерономии основную социализирующую функцию, по мнению педагога, выполняет семья, которая, развивая в ребенке индивидуальность, «не мешающую ему жить и творить в обществе», в то же время формирует и соответствующие социальные качества. Тем самым она готовит ребенка к обучению в школе – важнейшему фактору социального воспитания личности на стадии аномии. Обратив внимание на противоречивость подросткового возраста, педагог пишет: «Именно в этом возрасте очень важно влияние «общности» и, прежде всего, в формировании «духа гражданственности», «духа патриотизма» (2). И, наконец, стадия автономии характеризуется Наторпом как период, когда человек не желает зависеть от чьего-либо мнения, когда ему «противно принуждение» со стороны внешних сил, от которых он

стремится избавиться. «Образовать самого себя, человека в самом себе», – таким видится педагогу основная цель развивающейся личности на этом этапе.

В работе «Гражданское воспитание» немецкий педагог Г. Кершенштейнер рассматривает народную школу и армию как наиболее действенные институты социализации, способные сформировать у молодежи желание трудиться на благо Отечества и защищать его. Суть гражданского воспитания, по мнению педагога, заключается в том, чтобы сформировать у молодого человека представление о его гражданском назначении, возбудить стремление служить своему Отечеству. При этом Кершенштейнер основывется на положения о том, что человеку должна быть предоставлена возможность всестороннего образования не ради него самого, а в интересах процветания общества. Именно необходимостью гражданского образования педагог обосновывал целесообразность реализации программ, направленных на воспитание трудовых навыков в определенной профессиональной сфере. Исходя из этого утверждения, в качестве одной из задач гражданского воспитания Кершенштейнер считал воспитание любви к труду, формирование у школьников таких качеств как «добросовестность, прилежание, устойчивость, чувство ответственности, самообладание». В качестве второй важной составляющей гражданского воспитания педагог рассматривал «укрепление телесного здоровья» учащихся и формирование у них таких качеств как «самообладание, справедливость, преданность», а также потребности в ведении разумного образа жизни (3).

Вслед за П. Наторпом в процессе социального воспитания русский педагог В.Н. Сорока-Росинский выделяет три фазы: гетерономии, аномии и автономии. На этапе гетерономии нравственная жизнь человека и его деятельность регулируются внешними для него факторами, бессознательными и сознательными, к которым педагог относит привычный уклад жизни, традиционные нравственные воззрения и обычаи, общественное мнение, «внушения» семьи, церкви, закона и т. д. Фаза аномии характеризуется педагогом как сложный, противоречивый этап в развитии человека: «…юноша начинает критически относиться к предписаниям взрослых, начинает вдумываться в привычные авторитеты и приходить постепенно к отрицанию их…» (4).

В дореволюционный период своей педагогической деятельности В.Н. Сорока-Росинский занимался разработкой проблем национального воспитания, активно дискутировавшихся

представителями передовой педагогической науки. В качестве основных принципов национального воспитания он рассматривал принципы народности и демократичности. Воспитание, основанное на принципе народности, утверждал педагог, приобретает особый нравственный смысл, поскольку оно способствует развитию духовного мира человека, готовит его к жизни, к служению Родине, народу. Это уже «не питомник будущих космополитических человеков, способных все познать, все почувствовать, все потребить; воспитание уже и не тренировка будущих карьеристов и деловиков, − писал В.Н. Сорока-Росинский. − Воспитание превращается в долг каждого − и для воспитывающего, и для воспитываемого в нравственную обязанность перед народом, Родиной». Однако, чтобы служить родной стране, недостаточно одного лишь желания или убеждения, нужно, обладать еще соответствующими знаниями и умениями; нужно специально готовить себя к служению Родине путем воспитания и самовоспитания. Вот почему школа и государство, делает вывод педагог, мало или плохо воспитывающие и обучающие подрастающие поколения, совершают такое же преступление, как если бы во время войны задерживали боевые припасы, изготовляли бы негодные снаряды и давали бы дурных, недоученных, недисциплинированных и трусливых солдат. Национальное воспитание − суровый долг перед народностью − таково его глубокое убеждение. Наряду с народностью В.Н. Сорока-Росинский большую роль отводил демократичности воспитания и обучения. Он был уверен в том, что происходящие в жизни общества демократические процессы должны учитываться национальной школой. В то же время, в понимании педагога, национальное воспитание не имеет ничего общего с политическим воспитанием. Школа и политика, по его глубокому убеждению, «лежат в различных плоскостях, и всякая политическая пропаганда среди учащихся есть лишь развращение несовершеннолетних». Однако он осознавал тот факт, что в условиях становления демократического общества, политические знания учащимся будут необходимы. «Задача школы, − писал он,− сводится в данном случае к тому, чтобы не только давать знания, но еще и воспитывать, и притом так, как если бы каждый первоклассник предназначался к занятию государственных должностей, где необходимо иметь хорошо воспитанное государственное чутье и чувство огромной нравственной, прежде всего, ответственности».

При организации национального воспитания, отмечал педагог, необходимо учитывать следующие психолого-педагогические условия: 1)

«наследственную организацию учащихся, обусловленную, прежде всего, особенностями их национальности в прошлом и настоящем»; 2) развитость «культуры инстинктов и чувств» и прежде всего, национального чувства; 3) сложность душевной организации ребенка, наличие в его душе «активной, производительной стороны», которую необходимо развить».

Русский философ, правовед, педагог С.И. Гессен трактует социализацию индивида как процесс формирования собственного «Я», нравственных императивов личности, убеждений и мировоззренческих позиций, независимых от идеологии и политики, внешних и случайных по отношению к нравственности целей, интересов, условий. В процессе социализации Гессен выделяет ряд этапов, каждый из которых отличается своеобразием. Так, если на ступени аномии («беззакония») ведущим фактором развития является природа, то на ступени гетерономии («чужезаконности») идет процесс активного познания социальной жизни, ее законов и требований. Социокультурная среда, духовное окружение и школа, в понимании ученого, на данных стадиях социализации являются основными факторами становления личности. Третья ступень развития индивида, по Гессену – это ступень автономии («самозаконности»), ступень свободного самообразования и творчества, выбора форм университетского и внешкольного образования.

Особую роль в социальном воспитании личности ученый отводит школе, одну из задач которой он видел в развитии «в человеке свободы». Школа, по его мнению, должна быть правовым государством в миниатюре, соблюдающим права ребенка, воспитывающим в нем способность уважать право другого и отстаивать свое собственное. Для Гессена социальное воспитание − это процесс приобщения человека к культурным ценностям общества (постижения ценностей культуры); духовного созревания личности, формирования ее собственного «Я» на основе законов морали; взаимодействия учителя и учащихся в решении жизненно важных и личностно значимых для воспитанников проблем; формирования «ярких в своей индивидуальности свободных и творческих личностей», способных жить в свободном и демократическом обществе.

Отстаивая идею трудовой школы, Гессен полагал, что это школа, в которой образование и труд не противопоставляются друг другу; в центре ее стоят интересы личности, реализуемые через практическую деятельность, в процессе которой формируются социальные качества личности. В качестве

задач первой ступени школы (7 − 10 лет) он видел приучение детей к трудовой деятельности (что непосредственно связывается Гессеном с воспитанием «духа сотрудничества, а также личной ответственности за надлежащее исполнение доверенного дела»); создание школьного сообщества, «организованного на принципах дисциплины». Ребенок на этой ступени школы привыкает исполнять общественные функции, хоть и «обозначенные ему учителем, но все-таки ясные для него в их общественной необходимости» (5). Средняя школа, по мнению ученого, должна быть направлена на развитие индивидуальности школьника, его способностей и интересов. Старшая ступень − это школа социально-профессиональной ориентации, которая строится на принципе создания отделений (профилей), учитывающих многообразие конкретных профессий, которые целостно отражают культурное (в широком смысле) содержание социальной жизни. Характеризуя особенности школы третьей ступени, С.И. Гессен отмечает, что наряду с трудовой деятельностью, связанной с будущей профессией школьников, необходимо организовать и деятельность общественную: « выполнение функций в добровольных объединениях учеников, кото рым ныне передается значительная часть ответственности за внешний порядок школьной жизни, становится настоящим гражданским воспитани ем. Воспитание общественного деятеля и руководителя связано здесь с воспитанием в духе общественной дисциплины и солидарности… Это правовое воспитание и, кроме того, воспитание государственное в самом глубоком смысле этого слова» (6). Важнейшим средством социализации молодежи, по мнению ученого, является школьное самоуправление. При этом он замечает, что проблемы, решаемые органами школьного самоуправления, должны быть «проблемами самой молодежи», а не проблемами управления или соуправления школой. Самоуправление должно помочь организации широкой общественной жизни молодежи в различных формах − в союзах, кружках, публицистике и т.д.

В работах представителя русской православной педагогики В.В. Зеньковского, основанных на христианской антропологии и идеях православия, рассматриваются вопросы не только религиозного образования личности, хотя они привлекали его в первую очередь, но и проблемы социального воспитания. Ученый был убежден, что человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды. В социальном воспитании, готовящем к жизни, Зеньковский видел мощный фактор развития гуманных отношений, гражданской самодеятельности, солидарности, социальной и

политической активности, толерантности (школа «должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности» (7). Социальное воспитание, утверждал он, не следует смешивать ни с политическим, ни с национальным воспитанием; оно «приближается по своим задачам к национальному воспитанию, но оно стоит выше его и захватывает душу ребенка шире и глубже…. Любовь к родной стране − великое, но не высшее чувство… социальное воспитание развивает более высокие силы человеческой души − дух братства и взаимопомощи». Остановившись на задачах социального воспитания, ученый обратил внимание на то, что нередко их видят в том, чтобы «приучить личность уже с детства к политической активности». Не отрицая того, что социальное воспитание решает такую задачу, ученый полагал, что основная задача социального воспитания заключается в «развитии социальной активности, «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами».

В.В.Зеньковский дал глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды на развивающуюся личность ребенка. Ведущим фактором социализации он считал семью (именно в семье дети приобретают первый социальный опыт, учатся социальному ориентированию»; дошкольные учреждения (они «прививают не только социальные навыки, но главное – усваивают вкус к социальной близости, к сотрудничеству…»); школу (она должна развивать не только индивидуальные, но и социальные силы ребенка, его активность и самодеятельность, пробуждать в нем инициативу) и формы «внепедагогического социального общения» (самоуправление, трудовая организация школы, библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы, детские клубы, летние площадки). В.В.Зеньковский рассматривает формы и методы организации социального воспитания: это введение специальных предметов (родионоведение), организация трудовой, общественно-полезной деятельности, школьное самоуправление, устройство классных библиотек, классных и общеученических праздников, создание школьных музеев, издание классных журналов.

Становление в современной России социальной педагогики как научной дисциплины, занимающейся исследованием проблем

организации социального воспитания личности, актуализирует изучение как отечественного, так и зарубежного опыта их решения.

1. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения : В 2 т. Саранск, 2002. Т.2. С. 122-129.
2. Наторп П. Социальная педагогика; пер с нем. СПб., 1911. С. 264-266.
3. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения [Текст] /Г.Кершенштейнер; пер с нем. − М., 1915. С. 20.
4. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. –М., 1991. С. 72-73.
5. Гессен С.И.Педагогические сочинения.: В 2 т. Саранск, 2001. Т. 1. С. 168-169.
6. Там же. С. 174 – 175.
7. Зеньковский В.В. Указ. соч.

Сапожникова Т.В.
(Оса)

Организация Осинским земством Пермской губернии ученических краеведческих экскурсий в начале XX века

Экскурсионный метод стал одним из характерных явлений российской педагогики конца XIX - начала XX вв. Педагоги этого периода видели в экскурсии эффективную форму приобретения знаний и важное средство патриотического воспитания. В 1910 г. вышел циркуляр Министра народного просвещения, который отменял летние каникулярные работы и рекомендовал оздоровительные прогулки и путешествия, после чего, в сметах губернских и уездных ведомств появилась особая статья – «Ученические экскурсии», на организацию которых выделялись определенные средства. Публикуется множество работ, затрагивающих вопросы экскурсионной методики. Все больше детских групп стремились совершить экскурсии и туристские походы краеведческого характера (1). Необходимо отметить, что под термином «экскурсия» в то время, по сути, понималась и туристическая поездка, и поход, и выход-прогулка на природу со всеми их атрибутами.

Экскурсионный метод применялся не только в столичных гимназиях и реальных училищах, но и в учебных заведениях многих провинциальных городов, в том числе и в Осинском уезде. В докладе