



Н. И. Зайченко

Социально-педагогическая терминология в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX века

Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения иностранного исторического и современного опыта социальной педагогики для понимания сложных процессов категоризации научного педагогического знания. На материале своеобразного историко-педагогического источника – испанского педагогического дискурса конца XIX – первой трети XX в. выяснялась вся совокупность понятий и категорий, на основе которой осуществлялась концептуализация социальной педагогики как самостоятельного научного знания.

В процессе исследования испанского педагогического дискурса (конец XIX – первая треть XX в.) применялись специфические научные методы – педагогико-ретроспективный, метод педагогической реконструкции, метод герменевтики.

Установлено, что в испанском педагогическом дискурсе (конец XIX – первая треть XX в.) широко использовались такие специальные социально-педагогические термины, как "социальное воспитание", "солидарность" ("солидарное воспитание"), "народное просвещение", "единая школа", "университетское расширение", "социальная защита детства". Доказано, что процесс концептуализации социальной педагогики в Испании был прежде всего связан с разворачиванием в конце XIX в. мощного регенерационистского интеллектуального движения.

Очерчены тенденции категоризации социальной педагогики в конце XIX – первой трети XX в. Представлены и разъяснены субъективные позиции испанских педагогов (Ф. дель Рио Уррути, Р. Руиса Амадо, Л. Паласиоса Морини, А. Ройо Вильяновы и др.) касательно толкования специальных социально-педагогических терминов – "социальное воспитание" и "солидарное воспитание".

Ключевые слова: социальная педагогика, социально-педагогическая терминология, концептуализация, категоризация, испанский педагогический дискурс, испанские педагоги, социальное воспитание

Ссылка для цитирования:

Зайченко Н. И. Социально-педагогическая терминология в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX века // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 366-378. doi: 10.32744/pse.2020.1.26



N. I. ZAICHENKO

Terminology of Social Pedagogy in Spanish pedagogical discourse of the late 19th and first third of the 20th century

The relevance of the topic is due to the need to study foreign historical and modern experience of Social Pedagogy in order to understand the complex processes of categorization of scientific pedagogical knowledge. Based on the material of peculiar historical and pedagogical source – Spanish pedagogical discourse of the late 19th and first third of the 20th century – the whole set of concepts and categories was clarified, on basis of which conceptualization of Social Pedagogy as independent scientific branch had been carried out.

In the process of studying Spanish pedagogical discourse of the late 19th and first third of the 20th century some specific scientific methods such as pedagogical retrospective, pedagogical reconstruction, hermeneutics method were used.

It has been established that in Spanish pedagogical discourse of the late 19th and first third of the 20th century such special terms of Social Pedagogy as “social education”, “solidarity” (“solidarity education”), “popular education”, “united school”, “university expansion”, “social protection of childhood” were widely used. It has been proved that the process of conceptualization of Social Pedagogy in Spain was primarily connected with the development of powerful regenerative intellectual movement in the end of the 19th century.

Trends of categorization of Social Pedagogy at the end of the 19th – the first third of the 20th century are outlined. Subjective positions of Spanish educators (F. del Rio Urruti, R. Ruiz Amado, L. Palacios Morini, A. Royo Villanova and others) regarding interpretation of certain special social and pedagogical terms such as “social education” and “solidarity education” are presented and explained.

Key words: Social Pedagogy, terminology of Social Pedagogy, conceptualization, categorization, Spanish pedagogical discourse, Spanish educators, social education

For Reference:

Zaichenko, N. I. (2020). Terminology of Social Pedagogy in Spanish pedagogical discourse of the late 19th and first third of the 20th century. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 366-378. doi: 10.32744/pse.2020.1.26

Введение

Концептуализация социальной педагогики как самостоятельного научного направления на рубеже XIX – XX вв. осуществлялась путем включения в исследовательскую орбиту все большего числа специфических понятий и терминов, отражавших своеобразный язык науки. Через уточнение понятий, углубление и расширение их объема направлялось развитие научного знания. По утверждению Л. Мардахаева, “состояние понятийно-терминологического аппарата социальной педагогики позволяет высветить различные направления развития ее как самостоятельной отрасли знания, осмыслить вклад в развитие соответствующей ей теории, создающей предпосылки предметной реализации ее на практике” [1, с. 246].

Данное исследование социально-педагогической терминологии, представленной в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в., осуществлялось в контексте изучения тенденций развития социальной педагогики за рубежом (Г. Корнетов, А. Джурицкий, М. Фирсов и др.), научного определения базовых категорий социальной педагогики (Л. Мардахаев, А. Мудрик, Т. Ромм, И. Липский, М. Галагузова, Н. Басов, В. Бочарова, Н. Чернуха и др.). Теоретико-методологические проблемы социальной педагогики освещены в научных работах таких известных испанских исследователей – Х. Кинтаны, В. Нуньес-Перес, Г. Перес Серрано, П. Фермосо Эстебанеса, Х. Кариде Гомеса, Х. Саэса Каррераса, Х. Ортеги Эстебана, А. Колома Канельяса и других. Мало изученными до сих пор остаются вопросы исторического становления социальной педагогики как самостоятельной науки, особенностей ее развития в разных странах мира. Например, в Испании, несмотря на огромное влияние немецкой реформаторской педагогики на рубеже XIX – XX вв., ключевую роль в актуализации социально-педагогических идей все же сыграло регенерационистское интеллектуальное движение, обусловленное историческими линиями развития страны в эпоху Реставрации монархии Бурбонов (1876–1931 гг.).

Целью настоящей статьи было определить всю совокупность понятий и категорий, на основе которой осуществлялась концептуализация социальной педагогики как самостоятельного научного знания в конце XIX – первой трети XX в. Основными задачами были поставлены такие: установить, какие специальные понятия социальной педагогики нашли отражение в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. и каково было их содержание; проследить, как менялись тенденции категоризации испанской социальной педагогики на данном этапе ее развития; разъяснить субъективные позиции испанских педагогов касательно толкования тех или иных специальных социально-педагогических терминов.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования был проведен теоретический анализ испанского педагогического дискурса (конец XIX – первая треть XX в.), в частности докладов испанских педагогов (Ф. Рио Уррути, Л. Парраля Кристобаля, Р. Руиса Амадо, Ф. Хинера де лос Риоса, А. Посады, Л. Лусурьяги, Л. Сулуэты и многих других) на собраниях научных обществ, на конференциях, лекциях, их публикаций по социально-педагогической проблематике в прессе, а также фундаментальных научно-педагогических трудов. Рас-

смотрение испанского педагогического дискурса как своеобразного историко-педагогического источника основывалось на постмодернистском понимании “дискурса” как “текста”, т. е. любого изречения, публичного высказывания, монографического исследования, когда, по выражению М. Фуко, “за самими высказываниями пытаются обнаружить намерения говорящего субъекта, его сознательную деятельность, то, что он хотел сказать или же бессознательный процесс, проявляющийся помимо его воли в том, что он сказал или в почти незаметном изломе произнесенных им слов” [2, с. 74].

В процессе изучения социально-педагогической терминологии, отраженной в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в., и выявления всей совокупности понятий социальной педагогики применялись как общенаучные методологические подходы (системный, структурно-функциональный, проблемный), так и конкретно-научные, например, парадигмально-педагогический, проблемно-исторический и герменевтический подходы. Важнейшими методами исследования послужили такие, как педагогико-ретроспективный метод, позволивший обосновать содержание ключевых понятий социальной педагогики, употреблявшихся в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в.; метод педагогической реконструкции, способствовавший воссозданию историко-педагогической реальности заданного хронологического периода; метод герменевтики, сделавший возможным толкование, интерпретирование и комментирование исторических источников, исходя из субъективных черт авторов и объективных исторических условий.

Результаты исследования

Исторический рубеж XIX – XX вв. стал знаменательным в становлении и оформлении в Испании оригинального научного направления – социальной педагогики. Важнейшими предпосылками этого процесса были следующие: 1) изменение социологической парадигмы в общественном познании, что ярко проявилось в разработке новых научных направлений – психологии народов, социальной психологии, в формировании национальных концепций социальной педагогики (Германия, Франция, Бельгия, Испания); 2) разворачивание масштабного регенерационистского интеллектуального движения в Испании в конце 1890-х годов, вызванное “общенациональной катастрофой” страны после потери ею последних колониальных владений в войне с США, остро направленное на реформирование фундаментальных основ испанской государственности и общественного уклада, затребовавшее повсеместного народного просвещения, культурно-цивилизационного спасения Родины и жизнеутверждающего народовластия; 3) распространение идеологии социал-реформизма с ее направленностью на улучшение положения рабочего класса и его организации к классовой борьбе, что способствовало введению в Испании социального законодательства, учреждению специальных институтов для решения “социального вопроса” (Института социальных реформ в 1903 г., Национального института прогнозирования в 1908 г.), проведению ряда организационно-образовательных мероприятий (“университетского расширения”, открытия народных университетов, например, в Овьедо в 1901 г., в Валенсии в 1903 г., в Мадриде в 1904 г., в Корунье в 1906 г.); 4) значительное влияние немецкой реформаторской педагогики, в частности теории социальной педагогики П. Наторпа и Г. Ноля, повлекшее разработку специфической социально-педагогической терминологии и ее осмысление в испанской педагогической мысли первой трети XX в.

В испанском педагогическом дискурсе конца 1890-х годов продолжалась традиция трактовать концепт “социальное воспитание” как обучение светским манерам представителей высших классов, которая сложилась во второй половине XIX в. Например, в работе А. Хереса понятие “социальное воспитание” употребляется в значении наставления девушки для исполнения ею общественных обязанностей в “светском мире”, в значении воспитания правил поведения сеньориты в салонах [4, с. 61]. Фактически “социальное воспитание” отождествлялось со “светским”, “аристократическим” воспитанием, предусматривавшим овладение молодой особой знаниями и умениями, необходимыми для ведения “элитного” образа жизни. Социальное воспитание противопоставлялось индивидуальному и по форме, и по содержанию. В отличие от индивидуального воспитания, осуществлявшегося, как правило, в домашних условиях и имевшего основной целью под руководством учителей и гувернеров развить индивидуальные личностные особенности ребенка, социальное воспитание предполагало пребывание ребенка в некоем воспитательном учреждении (пансионе, приюте, школе) и нацеливалось на развитие навыков культуры поведения в обществе.

С конца XIX в. в испанской педагогической мысли проявилась новая тенденция – толковать термин “социальное воспитание” иначе. Прямое отступление от первоначальной трактовки было осуществлено в работе испанского языковеда, педагога Л. Парраля Кристобая “Социальное воспитание: аналитическое исследование” (1899), в которой он указал на необходимость в целях улучшения общества просвещения и воспитания всех его индивидов. Смысл социального воспитания, по мнению Л. Парраля Кристобая, заключается в том, чтобы каждый человек сознательно соблюдал права – гражданские, политические, моральные и исполнял свои обязанности в обществе. Социальному воспитанию свойственно “интегральное” качество, позволяющее человеку “достигать наивысшей степени совершенства во всех порядках, улучшения собственных способностей и возможностей, деяния с наивысшим мастерством, завоевания Божьего и человеческого уважения, а также получения удовольствия и успокоения собственной души” [5, с. 114].

Происходит определенный социально-педагогический поворот в толковании концепта “социальное воспитание” уже не как “аристократического”, а как “демократического” – воспитания всех граждан с целью соблюдения ими прав и обязанностей в обществе.

Педагог Б. Самбрано Гарсия в статье “Социальное воспитание” (1905 г.) отмечал, что социальное воспитание – это уникальная сила, которая самостоятельно или в соединении с материнским воспитанием способна сформировать человека. По количеству объектов, воздействующих на человека, социальное воспитание можно считать “мировым”, “школой мира” [6, с. 90].

Изучив концептуальные положения теории социальной педагогики П. Наторпа, испанский педагог Ф. дель Рио Уррути пришел к заключению, что социальная педагогика имеет особенное предназначение, а именно: способствовать развитию общности. Социальное воспитание открывает путь к формированию гражданского общества. В то время, когда исторический субъект – государство – устанавливает границы свободы, “реальность единства целей”, под влияние государственного закона каждый гражданин подпадает лично, но когда под действием социального воспитания объединяются гражданские воли, общество становится на более гуманный путь [7, с. 2].

“Концепт социальной педагогики предполагает установление отношения между общностью и воспитанием. Это вопрос двойственного характера: какое значение име-

ет общность в воспитании и чем является воспитание для общности? Радикальное утверждение нашей концепции социальной педагогики состоит вот в чем: определяющие условия воспитания коренятся в общности, а условия общности – в воспитании”, – резюмировал педагог [8, с. 41].

Далее Ф. дель Рио Уррути конкретизировал свой вывод: если цель воспитания состоит в том, чтобы формировать человека с помощью человека, то ее достижение невозможно вне общности, поскольку каждый человек возвращается в социуме. Социальная педагогика исходит из того, что воспитание индивида обусловлено общностью так же, как сама эта общность обусловлена воспитанием индивидов, ее составляющих [8, с. 42].

В статье школьной учительницы Н. Домингес де Рохер “Национальная социальная педагогика” (1927) было обозначено, что социальная педагогика обращается больше к общности, нежели к индивиду, и исходит их двух фундаментальных позиций – “воспитания с помощью социума и воспитания для социума” [9, с. 1].

В монографическом труде “Социальное воспитание” (1920) известного испанского педагога-богослова Р. Руиса Амадо высказывалась точка зрения о том, что достижение общественного благополучия возможно двумя способами: во-первых, благодаря усовершенствованию каждого индивида как члена общества, а во-вторых, путем установления более совершенного политического устройства. Будучи от природы общественным существом, человек только в обществе способен достигать собственных наивысших целей, и они не состоят исключительно в индивидуальном совершенствовании, а предполагают усовершенствование общества в целом. Согласно концепции Р. Руиса Амадо, неотъемлемым свойством социального воспитания является то, что оно “по своей природе является демократическим, именно поэтому оно больше характерно для демократических обществ; оно нацелено на общественное усовершенствование путем развития всех и каждого из индивидов” [10, с. 3].

Таким образом, в испанском педагогическом дискурсе, начиная с 1890-х годов, четко вырисовывался совершенно новый подход к определению концепта “социальное воспитание”. Трактовка социального воспитания как демократического, воспитания для всех, отражала ту значимость, которой испанские педагоги наделяли социальное воспитание в развитии общества.

Важнейшей категорией социальной педагогики в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. была категория “общественной солидарности”. Испанский психолог У. Гонсалес Серрано, касаясь некоторых вопросов социальной педагогики, обращал внимание на то, что педагогической науке недостает теоретического изучения проблемы общественной солидарности, поскольку до сих пор педагоги останавливались в основном на вопросах “тонких и сложных отношений между индивидом и обществом” [11, с. 4–5].

Представляет научный интерес разработанная Л. Паласиосом Морини для студентов Мадридского университета учебная программа под названием “Солидарное воспитание” (1904). Среди вопросов, определенных для изучения курса, были, в частности, такие: “Исследование концепта солидарности как содержания социального воспитания”; “Солидарность природная, историческая, человеческая”; “Социальное воспитание как воспитание солидарности”; “Субъекты и участники солидарного воспитания” и пр. Из содержания учебной программы видно, что концепты “социальное воспитание” и “солидарное воспитание” фактически отождествлялись, за социальным воспитанием закреплялась цель воспитания солидарности, достижения обществен-

ной консолидации. В сферу “солидарного воспитания” включался широкий контент общественной жизни – и общественная деятельность школы, и общественная гигиена, и социальная помощь нуждающимся людям, и социальная защита на производстве [12, с. 297–299].

В труде испанского социолога, историка М. Салеса Ферре “Общая социология” (1912) разъяснялось, что чувство солидарности формируется у человека постепенно – сначала в его ближайшем семейном окружении, затем в школьной среде, деревенской или городской среде, а со временем – человек станет ощущать принадлежность ко всему человечеству. “Из малого круга семьи ребенок переходит к большому кругу школы, где первый учитель и ученики оказывают на него воздействие в том, как он должен мыслить и вести себя. Школа также имеет свои правила поведения и специфические черты, общепринятые для всех воспитанников и воплощающие определенное чувство солидарности, которое проявляется в конфликтных случаях между учениками из разных школ. <...> Чувство школы пересиливает личностный интерес. Продолжая этот процесс, индивид переходит с помощью развития общественного чувства от окружения школы к среде района, или поселения, муниципалитета, к высшему кругу человечества”, – утверждал М. Салес Ферре [13, с. 223].

Испанский педагог А. Ройо Вильянова в своем докладе “Школа и общественная солидарность” на конференции в Мадридском Атенеуме (май 1914 г.) убедительно доказывал тезис: “Общественная солидарность – это то, что заставляет индивида понимать, что общество не сможет существовать без индивида, а он – не сможет без общества. Социальная педагогика исходит из этой идеи. Общественная солидарность объясняется тем, что индивид не относится к государству со страхом, а государство не рассматривает индивида как жертву подавления” [14, с. 3].

Педагог Л. Уэрты в своем докладе “Социальное воспитание” на конференции 15 января 1919 года отмечал, что главной целью социального воспитания является культивирование солидарности в разных ее проявлениях. “Под солидарностью мы понимаем общность интересов, чувств, стремлений. Солидарность – это высокое чувство, в котором воплощается коллективный дух”, – объяснял оратор [15, с. 209].

По убеждению Л. Уэрты, общество способно достичь состояния всемирного братства, состояния мира и справедливости. На пути к такому состоянию самым важным является преодоление каждым человеком личного эгоизма и замещение его альтруистическими намерениями, что станет возможным при условии культивирования чувства общественной солидарности [15, с. 210].

Как видим, общей целью социального воспитания в испанском педагогическом дискурсе признавалось достижение общественной солидарности, и дальнейшие размышления педагогов велись вокруг понятий “общность”, “средства воспитания общности”, “методы солидарного воспитания”.

Следующий специфический социально-педагогический термин – “социальная защита детства”. Проблема социальной защиты детства основательно изучалась испанскими педагогами в конце XIX – в первой трети XX в., но больше в рамках пенитенциарной науки, чем в контексте социально-педагогической теории. В испанском педагогическом дискурсе нашла отражение рефлексия касательно последовательной гуманизации пенитенциарной системы. Первостепенное значение в борьбе с детской преступностью предоставлялось общественному предупреждению, опеке и социальному контролю. Обосновывалась приоритетная роль социально-воспитательного вмешательства, а не наказания несовершеннолетнего за преступное деяние.

Выступая на конференции в Атене Бадахоса 10 мая 1912 года с докладом “Педагогические идеи о предупреждении”, выдающийся испанский публицист А. Лопес Нуньес провозгласил социальную защиту “самой совершенной формой общественной солидарности”. Оратор указывал на то, что современное социальное законодательство в европейских странах ориентируется на государственную социальную защиту и развитие социальной политики предусматривает расширение поля социальной защиты слабых членов общества, в частности женщин и детей [16, с. 10–11].

В социологических исследованиях Х. Худериаса Лойота было выявлено, что проблема социальной защиты детства в Испании является многосложной и требует для своего решения широкой программы государственного реформирования. Отмечалось, что испанское законодательство о поддержке детей развито недостаточно, “отсутствуют интерес, воля к сотрудничеству в величественном патриотическом деле общественного возрождения” [17, с. 79].

Кроме того, необходимыми государственными мерами в содействии социальной поддержке детства являются защита труда рабочего класса, обеспечение условий для его профессионального обучения, организация народных университетов. Преодоление массовой неграмотности населения, реформирование школьной системы, борьба с детской смертностью – это первостепенные задачи на пути к процветанию страны в будущем [17, с. 230].

В публикации “Защита детства” (1929) С. Иниеста подчеркивал, что “детство должно обрести общую заботу со стороны всех людей доброй воли” [18, с. 8]. Незащищенные дети – это “ясное выражение определенной общественной боли”; общество должно сделать так, чтобы все дети радовались жизни, и для того, чтобы впоследствии не сочувствовать преступникам, обязано “пресечь пути, по которым детство идет к преступлениям” [18, с. 8].

Известный испанский педагог Л. де Сулуэта в статье “Цветы зла” (1930) обосновывал тезис о том, что высокая ответственность за детскую преступность камнем висит на обществе. “Ребенку не нужны стены и решетки, а, совсем наоборот, нужны жизнь и деятельность. Стремительный поток детской души просит не о дамбах, а о каналах. Не надо запира́ть двери, но необходимо открывать ясные и далекие горизонты, на которых сможет развернуться жажда деятельности. Тюремное заключение, к тому же еще и длительное, не является разумным, потому что в основном только свобода воспитывает”, – провозглашал педагог [19, с. 1].

Значительное место в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. отводилось проблеме народного просвещения, поскольку именно всеобщее просвещение народных масс понималось как основное условие созидания новой цивилизованной Испании. Педагог А. Морильо (Antonio Morillo) утверждал, что “для объединения всех необходимы образование и воспитание, божественные факелы, вездесущие маяки человеческого духа, вечные полюса, к которым должны, как магнитная стрелка, тяготеть народы после всяческих их отклонений” [20, с. 35].

Таррагонский публицист А. де Эгия (Adalberto de Eguia) отмечал, что основная причина бедствий испанского народа коренится не в формах правительства и не в программах политических партий, а в условиях индивида, в его образовании. Лишаясь образования, испанский народ лишается самоуважения, порядка, авторитетной власти, обрекает себя на отставание в развитии наук, искусств и промышленности. Обязательное просвещение испанского народа – это главная задача политики регенерационизма, по мнению А. де Эгии [21, с. 2].

Педагог К. Серрильо Эскобар (Carlos Cerrillo Escobar) в статье “Возрождение с помощью школы” (1907) указывал на то, что у всех современных народов образование является источником могущества и процветания, наилучшим средством укрепления суверенитета и противостояния новейшим тенденциям экспансии и доминирования иных народов. Именно со школы начинается жизнь народа как политически суверенного субъекта, именно школа выступает архитектурной конструкцией, на которой возводится все величие народа. Возрождение Испании зависит самым главным образом от реформирования народного просвещения, от стремлений каждого человека совершенствоваться и содействовать развитию общественной культуры [22, с. 3].

Педагог Э. Гильяр Клари (Eduardo Guillar Clari) (Eduardo Guillar Clari) в “Педагогическом письме” (1908) писал: “Без сомнения, национальная проблема – это проблема педагогическая. Неграмотность – зло, которое должно исчезнуть. В целом не хватает учителей и средств обучения. Современная педагогика является преимущественно светской; она определяет, что в обучении нет места предрассудкам любого толка” [23, с. 4].

В статье “За образование народа” (1908) Э. Гильяр Клари доказывал, что в целях возрождения Испании должен измениться народ, поскольку возрождение никогда не наступит для люда, погруженного в национальных пороках. Для созидания новой Испании необходимо пробуждение спящей народной энергии. И только народное просвещение сделает возможным возрождение страны путем формирования новых жизненных ценностей [24, с. 4].

Одно из центральных социально-педагогических понятий в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. – понятие “единая школа”. Школа вообще понималась тогдашними интеллектуалами как ключевой объект, подлежащий общественно-педагогическому реформированию. Школа должна была кардинальным образом измениться и превратиться в “служительницу народного благополучия”. Не удивительно, что проблема единой школы как воплощения идеалов нового общества стала наиболее дискуссионной в испанском педагогическом дискурсе. Педагог, политик М. Доминго утверждал мысль о том, что единая школа – идеал школы демократического государства. В таком государстве преодолеваются барьеры для реализации талантов и создаются благоприятные для этого условия. Именно государство обязано обеспечивать бесплатность и доступность образования для всех граждан, содействовать в приобретении образования учениками из бедных семей, проживающими далеко от образовательных и культурных учреждений.

“Любое неравенство раздражает: неравенство богатства, справедливости, общественного обхождения... А больше других раздражает неравенство в отношении культуры. Оно есть там, где до сих пор обучение организовано по классовому признаку. Где, как в Испании, – шестьдесят процентов неграмотных из-за нехватки учителей и школ, из-за отсутствия экономической поддержки государства и муниципалитетов <...> где доступность благ высшего образования зависит от тысячи причин и менее всего от главной – таланта”, – писал испанский педагог в статье “Равенство перед школой” (1931) [25, с. 1].

Испанский католический учитель М. Перес отмечал, что единая школа – это “та, в которую допускаются (и даже обязуются ее посещать) богатые и бедные, мавры и евреи, еретики и католики, мужчины и женщины, дворяне и плебеи, все в братском “равенстве” и в равном “братстве” [26, с. 1].

Но современная государственная школа в Испании не отвечает статусу единой школы. В ней слишком много недостатков – и некачественные образовательные усло-

вия, и авторитарный характер преподавания, и нехватка учебных заведений. По мнению М. Переса, в борьбу за единую школу должны вступить многие общественные силы – и народ, и педагоги, и церковь [26, с. 1].

В концепции единой школы выдающегося педагога Л. Лусурьяги нашли отражение многие наболевшие вопросы касательно образовательных реформ в Испании. Согласно данной концепции, единая школа – это широкая программа образовательного реформирования, нацеленная на утверждение новой методологии социально-воспитательного процесса, исходящей прежде всего из приоритетов цивилизованного гарантирования естественного права личности на образование, культурное развитие, а также на создание условий реализации гражданских свобод человека в социуме.

Изучив классические педагогические постулаты о содержании единой школы (Я. Коменского, Й. Песталоцци, П. Наторпа и др.), Л. Лусурьяга пришел к выводу, что концепт “единая школа” наделен двумя значениями: “с одной стороны, это новая педагогическая концепция школьной жизни и образовательного процесса; а с другой стороны – это та социально-педагогическая концепция, которая отражает социально-политические требования общества о народном образовании” [27, с. 22–23].

Таким образом, поводом демократического социального воспитания, по задумке испанских педагогов-теоретиков, должна была стать единая школа, открывающая двери для всех детей независимо от происхождения, вероисповедания, национальности и пр. Сам же путь построения такой школы виделся туманно.

В испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. широко использовалось понятие “университетское расширение”. Педагогические инициативы “университетского расширения” были связаны со славными именами интеллектуалов Свободного Института просвещения (Х. Санс дель Рио, Ф. Хинер де лос Риос, М. Коссио, Р. Альтамира, Ф. де Кастро и др.), знакомых с опытом распространения народного образования в Великобритании, Франции и других европейских странах.

“Новый университет, линии которого потихоньку вырисовываются в наше время, должен стать микрокосмом. Он охватит любой класс образования, станет наивысшим институтом кооперативного научного исследования, будет осуществлять подготовку не только для различных общественных профессий, но и для жизни, в ее неопределенной сложности и полноте <...> будет осуществлять просвещение, открытое всем духовным горизонтам, устремится ко всем общественным классам и охватит все стороны человеческой жизнедеятельности”, – провозглашал Ф. Хинер де ло Риос [28, с. 41–42].

Испанский педагог, социолог А. Посада в разных публикациях размышлял на тему “университетского расширения”. По его утверждению, современный университет в Испании должен взять на себя новую “социальную обязанность” и полностью уйти в спасительную работу народного возрождения с помощью развития культуры и образования, поскольку “университет – живая сила и вдохновитель народа” [29, с. 326].

В статье “Народные университеты” (1903) А. Посада подчеркивал: “Величайшим делом общественной солидарности является объединение людей в целях научного просвещения, в труде возвышения душ воспитательным действием просвещения. Интеллектуалы не потому, что они интеллектуалы, а потому, что они – культурные люди, переступают через классовые преимущества и находят в этом отказе твердую опору для распространения культуры, которой владеют и которая не может быть привилегированной” [30, с. 1].

Выдающийся философ Х. Ортега-и-Гассет в лекции “Миссия университета” (1930 г.) констатировал: “Все, получающие высшее образование, – это не все, кто может и дол-

жен его получать, а только дети из средних классов. Университет представляет собой привилегию, которую трудно оправдать и отстоять. Тема присутствия рабочих в университете вообще не обсуждается. Тому есть две причины: во-первых, если некоторые, и я в их числе, считают необходимым давать рабочему университетское знание, то потому, что считают это ценным и желательным. Проблема всеобщности университета предполагает, следовательно, предварительное определение того, какими будут университетское знание и университетское образование. Во-вторых, задача сделать университет более доступным для рабочих – это в меньшей степени проблема университета и в гораздо большей степени проблема государства. Только глубокая реформа последнего решит ее” [3, с. 29].

Обсуждение результатов

Выделение социальной педагогики в самостоятельную отрасль научного знания в конце XIX в. привело к постановке новых вопросов касательно осмысления явления воспитания и его значения в развитии общества. В испанской педагогической мысли наиболее отчетливо проявились две тенденции: одна была продолжением педагогической традиции XIX в. противопоставлять индивидуальное (домашнее) воспитание и социальное (общественное) воспитание и сводить трактовку последнего к обучению светским манерам, этикету, правилам культуры поведения; другая тенденция была связана с определенным социально-педагогическим поворотом научной педагогики, вследствие которого социальное воспитание стало помещаться в “социологический” контекст, пониматься не как воспитание отдельной личности, а как воспитание групп, масс, социума, народа, как воспитание, обладающее функцией “социального клейстера”. Именно сосредоточение испанских педагогов на интеллектуальном поиске элементов, объединяющих и укрепляющих общество, послужило толчком для вхождения в научный оборот новых педагогических понятий и категорий, таких, как “общественная солидарность”, “солидарное воспитание”, “социализация личности”, “единая школа”, “социальная защита детства”, “университетское расширение” и др.

Безусловно, и в своем новом “социологическом” значении понятие “социальное воспитание” толковалось испанскими педагогами по-разному, с расстановкой акцентов, исходя из субъективных позиций авторов. Важно, что ведущей целью “социального воспитания” в испанском педагогическом дискурсе конца XIX – первой трети XX в. признавалось достижение общественной солидарности, консолидации общества. Это была отправная точка социальной педагогики как новой научной теории.

Важным представляется и то, что социально-воспитательный компонент в структуре педагогического инструментария стал пониматься как ведущий, приоритетный, поскольку от решения социально-воспитательных задач могла зависеть дальнейшая судьба страны, ведь не зря многие педагоги и политики называли “испанскую проблему” конца XIX века “педагогической”. И даже в объяснении значимости народного просвещения испанские интеллектуалы акцентировали внимание не столько на когнитивной его составляющей, сколько на социально-воспитательной, связанной с укреплением коллективного народного духа, выработкой механизмов объединения общества и содействия участию граждан в общественно-политическом процессе Испании.

Для понимания современных процессов в области педагогической науки не мало важным является обращение к историческим реалиям. Современная социальная педагогика как самостоятельная научная отрасль охватывает огромное множество общественных явлений в поле исследования. Проблематичными остаются вопросы предметности в научных “стыках” социальной педагогики и педагогической социологии, социальной педагогики и педагогики среды, социальной педагогики и социальной работы. Ответы на эти вопросы часто находятся благодаря ретроспекции, ведь именно конкретно-исторические условия определяют характер и направленность научного познания. Изучение испанского педагогического дискурса конца XIX – первой трети XX в. позволило осознать, из каких истоков происходила социально-педагогическая теория, на каких понятийных опорах и скрепах строилось ее научное объяснение.

REFERENCES

1. Mardahaev L.V. Subject-epistemological foundations of social pedagogy. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 244–249. (in Russian)
2. Foucault M. Archeology of knowledge; trans. with fr. M. B. Rakova, A. Yu. Serebryannikova. St. Petersburg, Humanitarian Academy Information Center; University book. 2004. 416 p. (in Russian)
3. Ortega y Gasset H. University Mission; trans. with Spanish M.N. Golubeva, under ed. M. A. Gusakovskiy. Minsk, BSU, 2005. 104 p. (in Russian)
4. Jerez Perchet A. El libro de la mujer. Educacion social y familiar. Higiene y economia domestica. Barcelona: Libreria de Antonio J. Bastinos, 1899. 208 p.
5. Parral Cristobal L. La educacion social: estudio analitico. Valladolid: Imp. y Libr. de Andrés Martín, 1899. 228 p.
6. Zambrano B. La educacion social. *La Escuela Moderna*. 1905. № 167, febrero. P. 90–93.
7. Rio Urruti F. Fundamento cientifico de la pedagogia social en Natorp. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de enero de 1911. № 601, año XXXV. P. 1–11.
8. Rio Urruti F. Fundamento cientifico de la pedagogia social en Natorp. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 28 de febrero de 1911. № 611, año XXXV. P. 33–43.
9. Dominguez de Roger N. Pedagogia social nacional. *La Nacion*. Madrid, Viernes 3 de junio de 1927. № 509. P. 1.
10. Ruiz Amado R. Educacion social. Barcelona: Imprenta de la Libreria Religiosa, 1920. 98 p.
11. Gonzalez Serrano U. Preocupaciones sociales: ensayos de psicologia popular. Plasencia: Imprenta de El Extremeño, 1882. 128 p.
12. Palacios L. La educacion solidarista. Ensayo de un curso breve. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de octubre de 1904. № 535, año XXVIII. P. 297–299.
13. Sales Ferre M. Sociologia general. Madrid: Libreria General de Victoriano Suarez, 1912. 465 p.
14. Conferencia del Sr. Royo Villanova. *La Correspondencia de España*. Viernes 8 de mayo de 1914. № 20.540, año LXV. P. 3.
15. Huerta L. La educacion social. Conferencia dada en el Sindicato Obrero Catolico del Escorial el 15 de enero de 1919 por el profesor Luis Huerta, de la Facultad Internacional de Paidologia de Bruselas y excelente maestro español. *La Escuela Moderna*. 1919. № 330. marzo. P. 201–217.
16. Lopez Nuñez A. Ideas pedagogicas sobre prevision. Conferencia dada en el Ateneo de Badajoz el dia 10 de mayo de 1912. Madrid: Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Rios, 1912. 40 p.
17. Juderias J. La infancia abandonada. Leyes e instituciones protectoras. Memoria premiada por la Real Academia de Ciencias Morales y Politicas en el concurso de la Fundacion del señor D. Jose Santa Maria de Hita correspondiente al trienio de 1908 a 1911. Madrid: Establecimiento tipografico de Jaime Rates, 1912. 248 p.
18. Iniesta C. La defensa de la infancia. *El Heraldo de Madrid*. Sabado 19 de octubre de 1929. № 13.643, año XXXIX. P. 8–9.
19. Zulueta L. Flores del mal. El Sol. Madrid, Sabado 8 de noviembre de 1930. № 4.132, año XIV. P. 1.
20. Morillo A. El problema de la educacion en España. *Revista Contemporanea*. 15 de julio de 1904. № 651, año XXX. P. 35–48.
21. Eguia A. Una opinion mas. *La Correspondencia Militar*. Madrid, 13 de septiembre de 1899. № 6.584, año XXIII. P. 2.
22. Cerrillo Escobar C. La regeneracion por la escuela. *El Pais*. Martes 9 de julio de 1907. № 7.277, año XXI. P. 3.
23. Guillar Clari E. Cartas pedagogicas IX. *Las Dominicales*. Madrid, Viernes 3 de enero de 1908. № 358, año IX. P. 4.

24. Guillar Clari E. Por la educacion de un pueblo. Cara sin sobre. *Las Dominicales*. Madrid, Viernes 5 de junio de 1908. № 380, año IX. P. 4.
25. Domingo M. La igualdad ante la escuela. *La Libertad (Madrid)*. Martes, 9 de junio de 1931. № 3.500, año XIII. P. 1.
26. Perez M. La escuela unica. *El Siglo Futuro*. Diario catolico. Madrid, Lunes 19 de julio de 1920. № 4090, año XIII. P. 1.
27. Luzuriaga L. La escuela unica. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1931. Vol. 2. 126 p.
28. Giner F. Pedagogia universitaria. Problemas y noticias. Madrid: Imprenta de Julio Cosano, 1924. 304 p.
29. Posada A. La transformacion del ideal universitario. *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de noviembre de 1910. № 608, año XXXIV. P. 321–329.
30. Posada A. Universidades populares. *Heraldo de Madrid*. Miercoles 11 de febrero de 1903. № 4.468, año XIV. P. 1.

Информация об авторе

Зайченко Наталия Ивановна

(Украина, г. Киев)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры
общей и прикладной психологии

Институт экологии экономики и права (г. Киев)

E-mail: nizzagranada2019@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4961-4711

Information about the author

Nataliia I. Zaichenko

(Ukraine, Kyiv)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at
Department of General and Applied Psychology

Institute for Ecology Economy and Law

E-mail: nizzagranada2019@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4961-4711