

DOI: 10.17805/zpu.2015.2.9

Аксиомы воспитания и социализационные контексты воспитывающей среды

Б. Ф. УСМАНОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

В действующем с сентября 2013 г. Законе «Об образовании в Российской Федерации» теперь прямо обозначена неразрывная связь трех понятий: образования, воспитания и обучения. При этом сам закон лишен полноценных идеологических точек опоры. Как утверждается в статье, поставленные задачи требуют возвращения к старым, незаслуженно забытым или замалчиваемым теориям о воспитании.

Воспитание — это единый для семьи, школы и общества процесс формирования личностных качеств человека, который должен быть постоянной сферой педагогического

взаимодействия. Роль и функции воспитания, обучения и социализации в образовательном процессе, отвечая на вызовы времени, меняют не только условия педагогического взаимодействия с обучаемыми, но и контексты воспитывающей среды. Новая целеориентированность системы образования расширяет возможности прямой координации интересов личности, семьи, общества и государства, масштабы формирующего сознание многофакторного влияния, а трансформирующиеся ценностные критерии воспитания делают все более востребованными гражданские и общественные приоритеты.

В качестве аксиом воспитания при декларируемых подходах предлагаются следующие: образованность не может не предполагать воспитанности; воспитанность не может не отражать социальные образцы; социальность, общественная солидарность личности — цель и результат воспитания; общественная природа человека не противоречит его индивидуальности; воспитывающая среда — средоточие социализационных контекстов и область педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: закон об образовании, образование, воспитание, обучение, социализация, воспитывающая среда, система ценностей, аксиомы воспитания.

Традиционные педагогические задачи формирования личности, ориентированной на гармонию общественных и личных ценностей, сегодня снова стали особенно актуальны для высших учебных заведений России в связи с дискуссиями о развитии воспитания в стране (см.: Ильинский, Луков, 2015).

В действующем с сентября 2013 г. Законе «Об образовании в Российской Федерации» теперь прямо обозначена неразрывная связь трех понятий: 1) *образование* — целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций; 2) *воспитание* — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самореализации и социализации обучающегося; 3) *обучение* — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, формированию мотивации на получение образования в течение всей жизни (Федеральный закон ... , 2013: 3–4).

Сделанные в тексте закона разграничения понятий — попытка формализовать на государственном уровне «слегка» подзабытые в период российских политических реформ 1990-х годов педагогические и воспитательные аксиомы. И это, несомненно, шаг в правильном направлении. По крайней мере уточнены зоны полномочий, ответственности, потенциальные функциональные обязанности в сфере образования на всех этапах жизненного пути человека, но с явным перевесом внимания обучающихся и воспитывающих на стадиях, когда личность формируется в школе и вузе.

Но формализация — не самоцель. Ценностные ориентиры, целенаправленная образовательная деятельность в интересах человека, семьи, общества и государства подразумевают (с неизбежностью и жесткой гражданской необходимостью!) определенную идеологию, на которую опираются общественная мораль, государственная политика, патриотические чувства защитника Отечества. И здесь закон об образовании обнаруживает обидную уязвимость, поскольку лишен полноценных идеологических точек опоры. Причем документ вынужден «по умолчанию» обходить столь деликатную тему. Главная причина — Конституция РФ, где зафиксирован отказ от какой-либо государственной идеологии (ст. 13).

Получается абсурдная ситуация. С одной стороны, по факту очевидных потерь в экономике, обороноспособности, национальном единстве и т. д. общество и госу-

дарство сегодня как бы заново осознали потребность в воспитании гражданских (патриотических), нравственных, культурных начал, обязательность для человека ценностных ориентиров, социализационных мотиваторов (т. е. преобладания в личном поведении общественных приоритетов). С другой стороны, социуму и властным надстройкам, видимо, непросто признаться в политическом малодушии, неготовности законодательно объявить, наконец, что же для всех нас является базовыми ценностями в постсоветской России, какой идеологии мы следуем вот уже без малого 30 лет (если отсчитывать с конца «перестроечных» 1980-х).

Надо говорить прямо: без единых духовных скреп, при тотальном преобладании исповедуемых рынком принципов наживы и стяжательства, замене экономических регуляторов коррупционными, низведении правоохранительной системы до положения подручного инструмента разного рода «спонсоров», а также прочих «издержках» деидеологизированной, псевдосвободной от пропаганды морали общественной среды какие-либо воспитательные усилия отдельных школьных или вузовских миссионеров чаще всего вызывали у продвинутых (по-современному ориентированных) людей только усмешки, реже — снисходительное сочувствие.

Может, они были по-своему и правы. Если де-факто в общественных процессах и отношениях определенными силами сформирована и успешно осуществляется идеология десоциализации экономики, космополитизма, а ей некому и нечем противостоять, то не одним же энтузиазмом педагогов-стойков пытаться компенсировать беспомощность самой системы.

События в Украине, подчеркну и этот момент, со всей наглядностью продемонстрировали, довели до логического конца абсурдность позиции сторонников деидеологизации государственного управления. Эта страна, находившаяся последние десятилетия в условиях идеологической анархии, оказалась погруженной в процессы отчуждения некогда общественной собственности, формирования и распределения национальных бюджетных средств. Под прикрытием декларируемых демократических свобод разные политические группировки получили возможность безнаказанно пропагандировать идеи реваншизма, неонацизма, героизировать лидеров украинского национализма.

Это все пришло на смену патриотизму, интернационализму, противостоит героическому подвигу в годы Великой Отечественной войны, общей победе народов СССР над фашизмом. Причем пришло именно потому, что царил произвол в школьных и вузовских гуманитарных программах, не было четко ориентированных воспитательных действий, социализационного настроя, которые соответствовали бы прежде всего традиционным задачам воспитания человека — гражданина, личности моральной и нравственной.

К выполнению таких задач всегда гораздо проще привлечь глобальные или местные общезначимые или индивидуализированные установки и требования. Так, с точки зрения государственной идеологии в переходный период, одинаково болезненный и в России, и в Украине, конечно, важно было бы знать, что предполагается строить в обозримой перспективе: пресловутое общество потребления (с акцентом на капиталомущих) или, к примеру, общество разумной достаточности (с превалярованием равного права на результаты общественного труда).

Разумеется, в данном случае столь затяжной переходный период может квалифицироваться как кризис. А кризисы, по мнению известного философа и историка науки Т. Куна, «являются необходимой предпосылкой возникновения новых теорий» (Кун, 2003: 112). От себя добавлю: и возвращения к старым, незаслуженно забы-

тым или замалчиваемым теориям. Здесь, в частности, самое время вспомнить идеи Джона Дьюи о воспитании как факторе социального прогресса, школе в качестве ячейки общественной жизни, человеческом обществе в миниатюре, которая в реальности пытается воспитать будущих членов общества в среде, лишенной общественного духа (Горшкова, Митковец, 2008: 12–14, 23), а также реформаторские идеи советского педагога С. Т. Шацкого о создании системы образования, центром которой становится воспитательная среда, тесно связанная с созидающей деятельностью и научным фундаментом, построенная на основе сотрудничества «свободных детей и разумных взрослых, соединенных ясным сознанием своих обязанностей» (Шацкий, 1980: 17), причем именно школа, по Шацкому, должна взять на себя опережающую воспитывающую роль и моделировать, стимулировать демократическое развитие общества.

Особый акцент на возвращении к старым идеям обоснован двойственностью реформаторской (или инновационной) психологии, поскольку не принято сознаваться в упущенной выгоде, потерянных социальных бонусах, плохо пристроенном человеческом капитале. Между тем опыт пережитых кризисов дает право тому же Куну говорить о том, что переход от парадигмы кризисного периода к новой парадигме, от которой может родиться новая традиция науки, представляет собой далеко не кумулятивный процесс и отнюдь не такой, когда он опирается на резервы старой парадигмы. В переходный момент наблюдается большее, но никогда не полное совпадение проблем, которые могут быть решены и с помощью старой парадигмы, и с помощью новой (Кун, 2003: 121).

С учетом этой особенности и надо сегодня смотреть на распределение ролей и функций в системе образования, где заново прописываются воспитание, гражданская ответственность обучения, востребованность адресной подготовки выпускников вуза, нацеленность на созидающий характер всей сопутствующей учебному процессу деятельности. При таком подходе актуализируются и старые, и относительно недавние, но отставленные в запас теории, а с ними и аксиомы, применение которых обещает ускорить реконструкцию завядшей «воспитательной индустрии».

Отталкиваясь от определений образования, воспитания и обучения в законе об образовании в РФ, попытаемся сначала уточнить некоторые позиции на стыке традиций и новаций педагогики. Очень существенный момент, на мой взгляд, заключен в той мысли, что воспитание — это единый для семьи, школы (в широком понимании слова) и общества процесс формирования личностных качеств человека. И он же — стоит подчеркнуть — постоянная сфера педагогического взаимодействия, кто бы ее ни олицетворял.

Отсюда вытекает задача логического построения диалектической по своей социальной природе ролевой конструкции, в которой присутствуют *развод* (*разделение*) функций обучения, воспитания, социализации — и вместе с тем их *соединение* для придания образованию совокупного целеориентированного эффекта в интересах личности, семьи, общества и государства. Реализация столь не простой преемственной и комплексной задачи предполагает множественность самых разнообразных контекстов влияния на человека. Они, есть основание считать, находятся в общей для них «воспитывающей среде», включающей все пространство жизни гражданина (в том числе коммуникационное, виртуальное).

Целеориентированность системы образования в масштабах всеобъемлющего жизненного пространства человека — ключевой аспект организационно-управленческих функций государства. Или система работает на созидание и исходит из четко обозна-

ченных идеологических постулатов, или она разрушает установившейся общественный уклад, заставляет народ и власть менять векторы своего внимания, политической и экономической борьбы. При этом границы образовательной среды, что принципиально, идентичны среде воспитывающей, а значит, созидание или разрушение в равной степени взаимозависимы.

Не случайно, что до сих пор нет единого толкования понятий, относящихся к воспитанию. И хотя в нынешнем законе об образовании воспитание обозначено деятельностью, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся, на самом деле его роль гораздо шире и не столь одномерна. Достаточно сослаться на результаты экспертизы определений тогда еще законопроекта, проведенной учеными Московского гуманитарного университета (Луков Вал., Луков Вл., 2010), в ходе которой выявились серьезные разночтения как в понимании самой сути воспитательного процесса, так и формы его существования в реальной действительности.

Не вдаваясь в подробности анализа, сделанного Вал. А. Луковым и Вл. А. Луковым, коснусь лишь интересующих непосредственно меня нюансов демонстрируемых трактовок. В частности, характерно то, что многие эксперты воспринимают воспитание вне каких-либо идеологем, а больше уповают на операциональные параметры. В то же время другие специалисты обращают внимание на отсутствие в даваемых определениях ориентиров на национальные ценности, гражданские и общественные приоритеты (там же: 43).

На этом фоне пытаться абсолютизировать что-то невозможно, но в текст закона, конечно, включать операциональные детали, давать расшифровку, что, где, как, какими средствами должно воспитываться, было бы странно. Важнее, полагаю, все большее признание за воспитанием социализирующей роли, а то и полная его синонимизация с социализацией.

Например, М. В. Воропаев разделяет толкование А. В. Мудрика: «Воспитание — это управляемая социализация» (там же: 48–49). Тот, в свою очередь, поясняет: «Воспитание — планомерное создание условий для осмысленного взращивания человека, более или менее последовательно способствующее приспособлению и обособлению человека в социуме, т. е. становлению социального индивида и развития человеческой индивидуальности» (там же).

В такого рода толкованиях привлекает, помимо социальных мотивов, еще и акцент на формирование социальной личности. Подобную цель (и сам термин «социальная» применительно к личности) далеко не все коллеги-социологи воспринимают как адекватную, хотя давно многими научными школами обоснованы различия между индивидом-коллективистом, ориентированным на приоритеты общественные, и индивидом-эгоистом, ставящем на первый план личный интерес. Для ситуации с воспитательным процессом — это определяющий фактор, на каком бы уровне ни оценивалось педагогическое действие: с точки зрения воспитания детей в семье, при ревизии функций образовательного учреждения, в момент вхождения молодого человека в общественную жизнь.

Прерогатива воспитания — закрепление в сознании общественной психологии, общественного интереса, принятых в обществе ценностных норм и правил. Однако достижение результата в этой сфере предполагает неизбежную множественность контекстов и разные полномочия и функции, делегированные субъектом процесса. Отсюда и разное понимание направлений деятельности в образовательных учреждениях, несовпадение формулируемых задач и способов их решения.

К примеру, психиатры В. П. Кащенко и Г. В. Мурашев констатировали: «Задача воспитания — претворить неведение ребенка в систему реакций. Главный метод воспитания — организация среды ребенка» (Мудрость воспитания ... , 1989: 231). Позиция педагога В. А. Сухомлинского: «Задача воспитателя — утверждать чистую, высокую мечту об идеальном» (там же: 118). Авторитетное писательское мнение Л. Н. Толстого: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» (Толстой, 1989: 52).

Еще в 1807 г. Иван Богданович, представитель известной дворянской семьи, в книге «О воспитании юношества» предложил программу, предполагавшую формирование высоких гражданских и человеческих качеств подрастающего поколения. Причем — и это главное — он видел воспитательный процесс поэтапным, дифференцированным на обоснованные им возрастные отрезки.

Скажем, время от 6 до 10 лет отводилось им для учения классического, поскольку именно начиная с седьмого года детства наиболее удобно и оправданно сочетать естественным образом увеличивающиеся умственные, психофизические и коммуникационные нагрузки, свойственные адаптирующейся к общественным потребностям ребенка натуре. Потом (10–13 лет) следует этап, когда ожидается уже и включенность в процесс непосредственно детского сознания, и в этот момент «начального самовоспитания» (назовем его так) особенно важны родительский пример, педагогический эффект наблюдаемых ребенком образцов поведения в семье и окружающей среде. Далее обозначается тот отрезок формирования набирающей силу личности (до 16 лет), где на первый план выходят выявление дарованных ей природой способностей и подкрепление их (развитие, усовершенствование) с помощью наставников, воспитателей до полезного обществу уровня (Богданович, 1987).

Принцип организации вхождения молодого гражданина во взрослую жизнь по схожему сценарию сохраняется, по сути, во всех ныне существующих педагогических и социологических моделях. И он в равной мере касается подходов и к обучению, и к воспитанию, социализации сменяющих друг друга поколений. Но во всех случаях, подчеркну, с учетом предлагаемой средой воспитывающих образцов, примеров, условий и обстоятельств.

В этом отношении работает все: воспитывают стены учебного заведения, элементы монументально-архитектурной пропаганды на городских площадях и зданиях, афоризмы и мудрые мысли великих людей, их жизненный пример, на основе которых преподаватель вуза или учитель школы способны пробудить гражданские чувства, общественную активность своих слушателей (Усманов, 2014: Электр. ресурс), само поведение и стиль общения наставника, каждая деталь урочного или неурочного образовательного процесса.

Разумеется, однозначность подобных выводов не претендует на какое-то откровение. К аналогичным заключениям независимо друг от друга приходили многие люди. Хочу, однако, привести в подтверждение высказывание одного весьма неординарного человека, французско-болгарского философа и педагога Омраама Айванхова: «В прошлом не придавали столько значения внешней стороне. В любом доме, даже на любой конюшне можно было устроить школу; ветер гулял по окнам, которые заклеивали простой бумагой; не было дров, и дети, которые приходили издалека, приносили каждый с собой полено, чтобы поддерживать огонь. Иногда они не имели даже книг, перед ними был только учитель... Но из этих школ выходили удивительные существа с сильным характером, благородные: *модели для подражания*. Тогда как сегодня, когда улучшены все материальные условия, из школ выходят не-

годия, существа хитрые, корыстные, нечестные. Ах, они очень образованны, да: читать наизусть, ошеломить вас они способны, но в их характере вы не отметите ничего столь основательного или благородного... Чтобы получить хорошие результаты, надо, чтобы наставники, воспитатели были живыми примерами» (Айванхов, 2009: 133–135).

Написаны эти слова человеком, который жил в XX в. (1900–1986 гг.) и не мог предвидеть наших сегодняшних коллизий. Но как точен он в своих оценках! Где они — совершенные модели для подражания? И так ли уж важно богатство обстановки, если в воспитательном процессе нет богатства содержания и достойных образцов?

Такие вопросы закономерны хотя бы потому, что содержат проекции на весь комплекс воспитательных проблем, включая, в частности, и ту из них, которая связана с определением соотношения образования, воспитания, обучения, а соответственно и с социализационными контекстами воспитывающей среды.

Что касается соотношения трех понятий (образование, воспитание, обучение), то данная им трактовка в федеральном законе об образовании удовлетворяет базовым установкам документа с теми оговорками, которые относятся к идеологической составляющей ценностных ориентиров. Уточню лишь два момента, чтобы претендовать на возможные обобщения.

Момент первый. В какой степени взаимозависимы воспитание и социализация? Причем речь в первую очередь идет о совокупных возможностях системы образования и окружающей среды, общественных потребностях и критериях.

По мнению екатеринбургского коллеги В. В. Байлука, базовым понятием по отношению к образованию является социализация. Под ней им понимается «приобретение личности к любому социальному опыту на любом этапе ее жизни», а опыт предполагает «все знания и чувственные представления, определенные в материальных и духовных ценностях и антиценностях», включая цели, которые ставили или ставят люди, и способы их достижения. Кроме того, в ходе социализации происходит не только усвоение знаний, норм, установок, образов поведения, присущих обществу, социальной общности, группе, «но и воспроизводство посредством этого опыта определенных социальных отношений» (Байлук, 2007: 19–20).

Определенные социальные отношения — это прежде всего поиск баланса личных и общественных (государственных) интересов. Следовательно, цель социализации, как ставил задачу воспитания еще Демокрит (не используя, естественно, современного нам термина), — достичь формирования у человека убеждений, соответствующих законам общества. Жесткий посыл формулирует по этому поводу Платон. По его мнению, государство может быть жизнеспособным лишь в том случае, когда его интересы совпадают с личными интересами граждан (Платон, 1994). Под тем же углом зрения Аристотель первым развел процессы стихийного воздействия общества на человека («ассимиляция») и воспитание, сознательное развитие прирожденных способностей индивида (Горшкова, Митковец, 2008: 122).

С появлением термина «социализация» на рубеже XIX и XX вв. в работах Э. Дюркгейма мало что принципиально изменилось в самом понимании социализационных контекстов и функций. Для автора термина вводимое в научный оборот слово подразумевало давление социальной среды на личность с целью сформировать ее по своему образу и подобию (Дюркгейм, 1899: 13).

В развитие столь очевидной по заданности идентичности социологи предлагали в дальнейшем многие уточнения к процедурам реализации социализационных задач, чтобы представить в относительном единстве процесс усвоения индивидом той опре-

деленной системы знаний, норм и ценностей, которые позволяли бы ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

При всех сопутствующих социализации обстоятельствах следует, однако, иметь в виду, что ее механизмы — не просто сумма внешних влияний, регулирующих степень идентичности индивида и его среды, а еще и инструмент воспроизводства цельной личности, неотделимой от процесса формирования человеческой общности.

И Дюркгейм, который писал о давлении социальной среды на личность, и Шацкий с Дьюи, стремившиеся решить проблему формирования «воспитывающей среды», способной стать регулирующим буфером между обществом и развивающейся личностью, не могли не сознавать зависимость воспитания и социализации, особенно на начальных стадиях обучения человека, его вхождения во взрослую жизнь.

Утверждение о том, что окружающая среда во многом определяет качество жизнедеятельности любого индивида, считает В. В. Ковров, в педагогике является аксиоматичным. А сам средовой подход позволяет полноценно анализировать и задавать контекст развития и профессионального воспитания студента, помогает пониманию феномена воспитывающей среды при оценке образовательного процесса в разных учебных заведениях (Ковров, 2007: 9–10).

Момент второй. Насколько управляема окружающая человека среда для целей воспитания и социализации? Правомерно ли считать воспитание управляемой социализацией, как бы подразумевая, что или воспитание не поддается управлению, или есть еще и неуправляемая социализация — часть процесса вне зоны воспитывающей среды?

Отвечая на такие сомнения, во-первых, надо подчеркнуть, что человеческую природу как раз и отличает от остального животного мира высокая степень сознательной организации своей жизни в окружающей среде, а следовательно, прямо или опосредованно, но все его связи и отношения регулируемы, контролируемы общественным сознанием.

Во-вторых, с точки зрения приоритетов управления нет никакого резона отдавать предпочтение любой отдельной сфере в комплексе образовательных (в широком смысле) процессов, поскольку теперь и по федеральному закону воспитание и образование получили единоподчиненный смысл и признаются «общественно значимым благом». Существенно здесь то, что с учетом сложившейся на сегодняшний день общественно-политической ситуации (т. е. реальной окружающей человека среды) актуализируется именно социализационный характер воспитательных функций образовательных учреждений, усиливается их целеориентированное, прикладное значение.

В-третьих, по сути, едва ли не заново приходится говорить о пользе выделения в рамках социализационных задач отдельного направления — *прикладной социализации*. Эта тема, включая соответствующий понятийный аппарат и научные обоснования, получила развитие с 2006 г. (см., напр.: Усманов, 2006; 2007; 2010), и ее появление доказывает необходимость более осмысленного и организованного (управляемого) совмещения обучающих технологий и социализационных мотивов воспитания в вузе.

При выполнении последнего, только что обозначенного условия, уйдет как минимум та неопределенность воспитательной деятельности в вузе, которая неоднократно проявляла себя, к примеру, в разного рода конкурсах на лучшую организацию воспитания студентов. Анализ материалов некоторых из них (Организация воспитательной ... , 2002 и др.) демонстрирует размытость прежде всего идеологических установок, невостребованность целенаправленной социализации вузовской молодежи, двойственность и размытость гражданских и патриотических ориентиров, чрез-

мерность свободы нравственных и моральных оценок, толкований социальной ответственности.

На фоне искусственно созданного идеологического вакуума при сложившейся в стране общественной и экономической обстановке, новых вызовах и кризисных угрозах система образования должна сегодня взять на себя роль основного звена в решении воспитательных и социализационных задач, постепенно восполняя идеологические потери и налаживая те направления обучения и воспитания, где концентрируются общественные интересы, приоритеты государственной политики и гражданского участия.

Для лучшего понимания предлагаемых ролей и функций уточним в заключение некоторые позиции.

1. *Воспитательный процесс* — это регулируемая и направляемая в интересах граждан и государства консолидация возможностей окружающей человека среды для познания и утверждения социальных образцов как ценностных ориентиров личности.

2. *Критерий и главный признак воспитанности* — способность человека воспроизводить социальные образцы во имя достижения целей общественного развития, единства личных и общественных интересов.

3. *Социализация в рамках воспитательного процесса* — это формирование личности в соответствии с принятыми в стране нормами жизни, освоение общественных ценностей, приверженность гражданственности, патриотизму, готовность следовать нравственным, семейным и народным традициям.

В качестве аксиом воспитания при декларируемых подходах предлагаются следующие:

- образованность не может не предполагать воспитанности — *аксиома № 1*;
- воспитанность не может не отражать социальные образцы — *аксиома № 2*;
- социальность, общественная солидарность личности — цель и результат воспитания — *аксиома № 3*;
- общественная природа человека не противоречит его индивидуальности — *аксиома № 4*;
- воспитывающая среда — средоточие социализационных контекстов и область педагогического взаимодействия — *аксиома № 5*.

Интеллигентный человек, имевший в советское время самое прямое отношение к просвещению, А. В. Луначарский полагал, что педагогический процесс — тот же трудовой процесс, и потому надо знать, к чему ты идешь и что ты хочешь сделать из своего материала. И это закономерный посыл для завершения данной темы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Айванхов, О. М. (2009) Воспитание, начинающееся до рождения : пер. с фр. М. : Просвета. 160 с.
- Байлук, В. В. (2007) Человекознание : в 5 кн. Екатеринбург : УрГПУ. Кн. 5: Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов. 492 с.
- Богданович, И. (1987) О воспитании юношества // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика. 560 с. С. 101–114.
- Горшкова, В. В., Митковец, Е. А. (2008) Педагогическая философия Джона Дьюи. СПб. : Петрополис. 168 с.
- Дюркгейм, Э. (1899) Метод социологии : пер. с фр. Киев ; Харьков : Ф. А. Иогансон. 153 с.
- Ильинский, И. М., Луков, В. А. (2015) О стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Научные труды Московского гуманитарного университета. № 1. С. 5–14.

Ковров, В. В. (2007) Воспитание студентов в вузе : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 78 с.

Кун, Т. (2003) Структура научных революций : пер. с англ. М. : АСТ. 605 с.

Луков, В. А., Луков, Вл. А. (2010) Гуманитарная экспертиза в сфере образования: анализ ответов экспертов на вопрос о содержании понятия «воспитание» // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 39–52.

Мудрость воспитания: книга для родителей (1989) / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-е изд., доп. М. : Педагогика. 304 с.

Организация воспитательной деятельности в вузах : Всероссийский конкурс моделей и проектов (2002) / сост. Г. И. Зинина, Л. И. Коханович, Н. И. Кучер. М. : РиС. 318 с.

Платон (1994) Государство // Платон. Собр. соч. : в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Loseva, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль. Т. 3. 654 с. С. 79–420.

Толстой, Л. Н. (1989) Педагогические сочинения. М. : Педагогика. 542 с.

Усманов, Б. Ф. (2006) Феномен прикладной социализации // Мир транспорта. № 1. С. 118–123.

Усманов, Б. Ф. (2007) Социальная инноватика : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Социум. 484 с.

Усманов, Б. Ф. (2010) Социальная инноватика : учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Социум. 518 с.

Усманов, Б. Ф. (2014) Социализационный ресурс обучения и воспитания в вузе [Электронный ресурс] // Дидактика высшей школы: авторские инновационные подходы : сб. статей / Московский гуманитарный университет. С. 124–135. URL: <http://mosgu.ru/nauchnaya/publications/2014/collections/Didactics-Higher-School.pdf> [архивировано в WebCite] (дата обращения: 05.02.2015).

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». (2013) М. : Проспект. 160 с.

Шацкий, С. Т. (1980) Избр. пед. соч. : в 2 т. М. : Педагогика. Т. 2. 416 с.

Дата поступления: 25.02.2015 г.

AXIOMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT
AND SOCIALIZATIONAL CONTEXTS OF EDUCATING ENVIRONMENT

B. F. USMANOV

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES)

The current Law 'On Education in the Russian Federation' promulgated in September 2013 mandates a direct and indissoluble link between three notions: education (*obrazovanie*), personality development (*vospitanie*) and teaching (*obuchenie*). At the same time, the law lacks firm ideological foundations. We hold that the objectives set by the law demand a return to some old, unjustly forgotten or suppressed theories of personality development.

Personality development should be viewed as a single process of shaping personal qualities in permanent pedagogical interaction between the family, school and society. The role and functions of personality development, teaching and socialization in the educational process respond to the challenges of time and modify both the conditions of pedagogical interaction with students and the contexts of educating environment. The new objective of the educational system creates more opportunities for directly coordinating the interests of individuals, families, societies and states, increases the scale of conscience-building multifactor impact, while the transforming value-based criteria of personality development put civic and social priorities in ever higher demand.

This approach suggests accepting the following statements as axioms of personality development: being educated mandates being brought up well; good upbringing must reflect social models; the outcome of personality development is sociality and public solidarity; man's social nature does not preclude individuality; the educating environment is a hub of socializational context and an area of pedagogical interaction.

Keywords: education law, education (obrazovanie), teaching (obuchenie), personality development (vospitanie), socialization, educating environment, system of values, axioms of personality development.

REFERENCES

- Aivanhov, O. M. (2009) *Vospitanie, nachinaiushcheesia do rozbdeniia* [Education which begins before birth]. Moscow, Prosveta Publ. 160 p. (In Russ.).
- Bailuk, V. V. (2007) *Chelovekoznanie* [Knowledge of man] : in 5 books. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University. Book 5. *Printsiipy i metody vospitaniia i samovospitaniia studentov* [Principles and methods of student personality development and self-development], 492 p. (In Russ.).
- Bogdanovich, I. (1987) O vospitanii iunoshchestva [On the education of the youth]. In: *Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii pervoi poloviny XIX v.* [The anthology of Russian pedagogical thought in the 1st half of the 19th century] / ed. by P. A. Lebedev. Moscow, Pedagogika Publ. 560 p. Pp. 101–114. (In Russ.).
- Gorshkova, V. V. and Mitkovets, E. A. (2008) *Pedagogicheskaiia filosofiiia Dzhona D'uii* [John Dewey's philosophy of pedagogy]. St. Petersburg, Petropolis Publ. 168 p. (In Russ.).
- Durkheim, E. (1899) *Metod sotsiologii* [The rules of sociological method]. Kiev ; Kharkov, F. A. Ioganson Publ. 153 p. (In Russ.).
- Iilinskiy, I. M. and Lukov, V. A. (2015) O strategii razvitiia vospitaniia v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [On the Strategy of advancing personality development (vospitanie) in the Russian Federation for the period through 2025]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.).
- Kovrov, V. V. (2007) *Vospitanie studentov v vuze* [Student personality development at university] : a study guide. Moscow, Moscow University for the Humanities Publ. 78 p. (In Russ.).
- Kuhn, T. (2003) *Struktura nauchnykh revoliutsii* [The structure of scientific revolutions]. Moscow, AST Publ. 605 p. (In Russ.).
- Lukov, V. A. and Lukov, V. A. (2010) Gumanitarnaia ekspertiza v sfere obrazovaniia: analiz otvetov ekspertov na vopros o sodержanii poniatii «vospitanie» [Human expert evaluation in the education field: Analysis of experts' answers on the question about the content of concept 'upbringing']. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 4, pp. 39–52. (In Russ.).
- Mudrost' vospitaniia: Kniga dlia roditeli* [The wisdom of upbringing: A book for parents] (1989) / comp. by B. M. Bim-Bad, E. D. Dneprov, G. B. Kornetov. 2nd edn., expanded. Moscow, Pedagogika Publ. 304 p. (In Russ.).
- Organizatsiia vospitatel'noi deiatel'nosti v vuzakh : Vserossiiskii konkurs modelei i proektov* [Personality development in higher education: An all-Russia contest of projects and models] (2002) / comp. by G. I. Zinina, L. I. Kokhanovich and N. I. Kucher. Moscow, RiS Publ. 318 p. (In Russ.).
- Plato (1994) Gosudarstvo [The Republic]. In: Plato. *Sobranie sochinenii* [Works] : in 4 vols. / ed. by A. F. Losev, V. F. Asmus and A. A. Takho-Godi. Moscow, Mysl' Publ. Vol. 3. 654 p. Pp. 79–420. (In Russ.).
- Tolstoy, L. N. (1989) *Pedagogicheskie sochineniia* [Pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ. 542 p. (In Russ.).
- Usmanov, B. F. (2006) Fenomen prikladnoi sotsializatsii [The phenomenon of applied socialization]. *Mir transporta*, no. 1, pp. 118–123. (In Russ.).
- Usmanov, B. F. (2007) *Sotsial'naiia innovatika* [Social innovatics] : a textbook. 2nd edn., revised and expanded. Moscow, Sotsium Publ. 484 p. (In Russ.).
- Usmanov, B. F. (2010) *Sotsial'naiia innovatika* [Social innovatics] : a textbook. 3rd edn., revised and expanded. Moscow, Sotsium Publ. 518 p. (In Russ.).
- Usmanov, B. F. (2014) Sotsializatsionnyi resurs obucheniia i vospitaniia v vuze [Socializational resource of teaching and personality development in higher education] In: *Didaktika vysshei shkoly: avtorskie innovatsionnye podkhody* [Didactics of higher school: original innovative approaches] : collection of articles / Moscow University for the Humanities. Pp. 124–135. [online] Available at:

<http://mosgu.ru/nauchnaya/publications/2014/collections/Didactics-Higher-School.pdf> [archived in WebCite] (accessed 5.03.2015).

Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal Law 'On Education in the Russian Federation']. (2013) Moscow, Prospekt Publ. 160 p. (In Russ.).

Shatskii, S. T. (1980) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works] : in 2 vols. Moscow, Pedagogika Publ. Vol. 2. 416 p. (In Russ.).

Submission date: 25.02.2015.

Усманов Борис Фатыхович — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5, корп. 3. Тел.: +7 (499) 374-50-61. Эл. адрес: usmanov1939@mail.ru

Usmanov Boris Fatykhovich, Doctor of Sociology, Professor, Department of Sociology, Moscow University for the Humanities, Honoured Worker of Science of the Russian Federation. Postal address: Bldg. 3, 5 Yunosti St., 111395 Moscow, Russian Federation. Tel.: +7 (499) 374-50-61. E-mail: usmanov1939@mail.ru