

Хриенко МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ

Проблемы мировоззренческих ориентаций молодежи находились всегда в центре внимания практически всех без исключения человеческих цивилизаций. Это обусловлено прежде всего тем, что людям необходимо было в наибольшей степени эффективно управлять этой наиболее подвижной с точки зрения физических возможностей и изменчивой с точки зрения сознания частью населения. Прошли тысячелетия в становлении и развитии человеческого общества, но проблема форм и методов работы с молодежью, передача от поколения к поколению лучших достижений культуры, науки, информации в целом не потеряла своей актуальности до настоящего времени. И, очевидно, будет оставаться таковой всегда, поскольку смена поколений во времени необратима. Человечество тысячелетиями бережно хранит лучшие достижения в деле образования и воспитания молодых людей, подготовки их к самостоятельной жизни, о чем красноречиво свидетельствует история социологических и философских воззрений, в рамках которых в свое время оформлялись педагогические и другие сопричастные науки. Действительно, “греки навсегда останутся нашими учителями” и не только греки...

История социологических учений классически делится на ряд четко определенных этапов. Первый охватывает период существования древних народов - Индии, Китая, Вавилонии, Египта и др. Второй – имеет исторические рамки античности, включая Древнюю Грецию и Древний Рим. Третий – развитие социальных знаний в эпоху Средневековья. Четвертый начинается с эпохи Возрождения и продолжается до наших дней, когда, по мнению многих специалистов зарождается современная цивилизация, возникающая в следствие информационной революции [1]. Имеются и другие, более подробные или составленные по другим критериям периодизации истории развития социологической мысли [2]. С точки зрения целей нашего исследования, выделение исторических периодов важно в связи с изучением особенностей юнгологического фактора в теории и практике предшествующих поколений.

Известно, что древние культуры Востока, Индии и Китая донесли до нас необычайно интересные социологические модели, которые не потеряли своей практической значимости и в наше время. Так, в Древнем Египте проблема мировоззрения молодежи имела два ярко выраженных аспекта. С одной стороны, жрецы располагали целой системой тщательного отбора молодых людей для последующего их образования и воспитания. Таких детей учили письменности, математике, различным практическим навыкам. Обширные знания египтян позволили создать не только уникальные образовательные системы, но и величественные храмы, неповторимые пирамиды, литературные, художественные памятники, которые удивляют и восхищают наших современников. С другой стороны, жрецы предпринимали ряд мер, чтобы незлитная часть молодежи, – рабы – была надежно ограждена от всякого теоретического знания и ориентировалась в своей жизненной перспективе исключительно только на выполнение определенных производственных функций [3]. Близкая к этой ситуация имела место в других странах Древнего Востока [4].

Необычайно интересна своей специфичностью древнеиндийская цивилизация, которая оставила обширный литературно-научный материал в контексте мировоззренческого регулирования жизнедеятельности людей. Контент-анализ текстов “Бхагавад-гита”, “Шримад-Бхагаватам”, “Шри Ишопанишад”, “Вед” и “Упанишад” по основному критерию “молодежь” показывает, что мировоззренческой подготовке молодежи в них уделяется особое внимание. Так, например, “Веды” рекомендуют до пяти лет воспитывать ребенка как царя, исполняя все его желания. До шестнадцати – держать его в “ежовых рукавицах”, а после шестнадцати общаться с ним на равных, как с другом. При этом ведическая культура указывала на важность первых пяти лет. Мы же особое внимание уделили именно молодежи юношеского возраста. Интересно, что и в древнеиндийском обществе в течение всего этого периода до совершеннолетия молодые люди находились под жесточайшим контролем старейшин. Их мировоззрение тщательно изучалось, жестко пресекалось проявление антиподов существовавшей морали, поощрялась добродетель. С шестнадцатилетнего возраста мальчиков родители отправляли в так называемую гуру-ашрам (школу духовного учителя), где для них начинался очень важный период – брахмачарья, или ученичества. На этом возрастном этапе ведическая культура позволяла молодежи принимать самостоятельные решения, давать оценку происходящим событиям и т.д. Полагалось, что гуру, обучая юношей, уже имеет дело с будущим, с которым необходимо быть наравных [5]. Интересный факт – в древнеиндийских текстах неоднократно указывается на то, что правители советуются с молодежью, обсуждая с нею проблемы не только сегодняшнего дня, но затрагивая наиболее важные вопросы о том, что будет завтра, какие настроения предопределят поведение людей в перспективе.

Наряду с Индией, Китай также является страной древней истории, культуры, философии. VIII-VI вв. до нашей эры – время, когда в основном складывались философские и социологические воззрения древних народов, живших в бассейнах рек Хуанха, Хуайха, Ханьшуй и заложивших основы китайской цивилизации. Социально-этические проблемы являлись главенствующими в философских системах китайцев. Даосизм и конфуцианство призывали также “обуздать страсть” молодежи. Идея покорности сверху донизу в государстве определялась одной из основных. Сюда относятся покорность и почитание родителей (сяо), подчинение младших братьев старшему брату и уважение младшими братьями старшего брата (ди), подчинение подданных своему правителю и т.д. [6]. Наряду с этим содержание покорности опреде-

лялось необходимостью подготовки и выдвижения на ключевые должности в обществе и государстве наиболее достойных, которые знают идеи (жэньчжи), а следовательно, имеют моральное право быть выше других. Именно в Древнем Китае Мо-Цзы впервые провозгласил принцип “почитания мудрости” как ключевой в системе общественных отношений известной формулой: “Сановники не вечно должны быть знатными, простолюдины не вечно должны быть низкими”, а почитаемые из них должны быть только мудрые [7]. Легисты, в свою очередь, отдавали предпочтение законам, выступали за равные возможности для возвышения в стране каждого человека, если он талантлив. Также как и Мо-Цзы, легисты считали, что “Если человек имеет способности, то его нужно выдвигать, хотя бы он был простым земледельцем или ремесленником” [8]. В древнекитайском обществе в силу устойчивости кровнородственной общины (патронимии) человек рассматривался как частица общины, рода, клана. И при рассмотрении природы человека древнекитайские мыслители брали в качестве объекта не индивида, а некую абстракцию, “человека вообще”. Но по мере роста имущественной дифференциации внутри общины шел процесс выделения человека как индивида: он постепенно становился предметом размышления философов. Первым вопрос о природе человека поставил Конфуций в связи со своей концепцией воспитания и обучения. Моисты же развивали идею о том, что обстоятельства жизни людей делают добрыми или злыми, а сама по себе изначальная природа человека весьма неустойчива и изменчива, и она может быть и доброй, и недоброй (учения Гао-Цзы). По учению Сюнь-цзы, к примеру, человек имеет прирожденные злые качества, поэтому задача общества воспитывать человека, преодолевая его злую природу. Прогрессивная сторона взглядов Сюнь-цзы состояла в том, что он обосновывал социальную роль воспитателя, с помощью которого можно “переделать” изначальную природу человека. Молодежь в Древнем Китае должна была развиваться в жесткой форме всеобщей подготовки к будущей самостоятельной жизни. Вольнодумство практически абсолютно исключалось, все было посвящено изучению ритуала, формам и методам его выполнения. Но при этом ритуал строился преимущественно на принципах “всеобщей любви”, которая особенно нашла свое этическое обоснование у Мо-цзы и моистов. “...Если между людьми Поднебесной нет взаимной любви, то сильный непременно подчиняет слабого, богатый непременно оскорбляет бедного, знатный непременно кичится перед простолюдином, хитрый непременно обманывает простодушного”, - так излагается в книге “Мо-цзы” основной критерий организации общественной жизни, в соответствии с которым строилась и вся система отношений с подрастающим поколением [9]. Необходимость учета общественного мнения и, особенно, молодежи в наиболее эффективном управлении государством отмечено в высказываниях и работах Лао-Цзы. Формирование определенного мировоззрения необходимо было обществу для сохранения и приумножения традиций и накопленного социального опыта. Значительная часть и учения Конфуция была посвящена именно идеи детерминации молодежи в системе общественных отношений. Знать мнения молодежи, полагал Конфуций, - то, что знать проблемы жизни людей в настоящем. Обучать молодежь - равно строительству фундамента будущего общества. При этом вся китайская традиция сводилась к обучению конструктивности: “Не закапывай старый колодезь - не выкопав новый”, - говорит древняя китайская пословица. Интересный факт, но и современные преобразования в Китае в существенной степени продолжают идеи Конфуция и других древних традиций. При этом Ден-Сяопин - идеолог современных китайских реформ неоднократно говорил, что древние традиции, которыми необходимо вооружить современную молодежь, являются важнейшим фактором построения процветающего Китая в будущем [10].

Необычайно интересный и положительный опыт в деле учета и формирования мировоззрения молодежи оставили человечеству древние греки. До настоящего времени дошли достаточно обширные сведения о “спартанской” и “афинской” школах подготовки молодых людей к самостоятельной жизни [11].

Дело воспитания в Спарте являлось государственным. В спартанской системе воспитания, как известно, доминировала подготовка стойких и закаленных людей. Юных спартанцев учили бегать, прыгать, метать диск и копье, бороться, пользоваться приемами рукопашного боя, петь воинственные песни. Нравственное и политическое воспитание осуществлялось во время специальных встреч государственных руководителей с молодежью. По иному было организовано афинское воспитание. Афиняне считали идеальным человеком того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении, и стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания. В Афинах дети до 7 лет воспитывались дома. В последующем (7 - 14 лет) мальчики обучались в школах грамматиста и кифариста. В школу ученика обязательно сопровождал один из рабов, называвшийся педагогом (от слов “пайс” - ребенок, “агогейн” - вести). В школе грамматиста учили читать, писать и считать. С 14 лет мальчики переходили в учебные заведения, называвшиеся палестрой (школа борьбы). Здесь в течение 2-3 -х лет они занимались системой физических упражнений или пятиборьем (бег, прыганье, борьба, метания и плавание). С обучающимися велись беседы на нравственные и политические темы. Далее наиболее способная молодежь поступала в гимнасии (позже - гимназии), где изучала философию, политику, литературу для того, чтобы подготовиться к участию в управлении государством. В этой связи обращает на себя внимание тот факт, что древние греки не только таким образом старательно и скрупулезно передавали информацию из поколения в поколение. Руководители полисов (государства, из которых и состояла Древняя Греция) обязаны были фактически ежемесячно выслушивать точки зрения учеников-лицеистов по тем или иным вопросам общественной и государственной жизни. На таких встречах обучающимся позволялось говорить абсолютно все, что они считают необходимым сказать правителям, а те обязаны были аргументированно отвечать, при этом убеждая или переубеждая их. Своеобразную систему работы с молодежью как важ-

нейшую функцию государства представили древнегреческие классики и, прежде всего, Сократ, Платон и Аристотель. [12]. Сократ в своей работе с подрастающим поколением определил основной критерий – совершенствование нравственности. Он, как философ-трибун вел беседы по вопросам морали в самых людных общественных местах, побуждая своих слушателей путем вопросов и ответов отыскивать “истину”. Для молодежи, считал он, нельзя давать готовых предложений и выводов – к ним она должна прийти сама.

Платон, ученик Сократа, пошел дальше своего учителя. Он предпринял попытку сконструировать идеальное государство. В таком государстве должны были существовать и эффективно функционировать три группы людей: философы, воины, ремесленники и земледельцы – производители. Философам отводилось место управлять, воинам – охранять государственный порядок, а ремесленники и земледельцы обязаны были трудиться и их содержать. Цель такого государства – приближение к высшей идее блага. Осуществляется она, прежде всего путем воспитания. Платон детально описывает свою систему государственного воспитания. Работу с молодежью при этом он сравнивает с работой по созданию будущего государства. Если государство устраняется от управления процессом воспитания своих молодых людей – это означает, что государство работает на свое собственное уничтожение.

Подытоживал социологические воззрения Древней Греции Аристотель, ученик Платона и учитель Александра Македонского. В своем социальном учении Аристотель также как и его учителя, особое место уделяет проблемам молодежи, передаче информации от поколения к поколению, образованию и воспитанию. При этом им была создана уникальная педагогическая система, которая не потеряла своей актуальности и в наши дни. Цель ее состояла в развитии высших сторон души – разумной и волевой. По мнению философа, природа тесно связала необходимость физического, нравственного и умственного воспитания.

Система возрастной периодизации подрастающего поколения, по Аристотелю, делилась на три периода: первый – до 7 лет, второй – от 7 до 14 лет и третий – от наступления половой зрелости – до 21 года. По его мнению, это соответствует природе человека. Особое место в данной системе уделялось возрасту юношества. Аристотель говорил, что государство обязано в этом возрасте воспитывать не просто человека, а гражданина. Обобщив источники из 159 государств мира, которые ему доставлялись от Александра Македонского, Аристотель делает вывод, что в тех странах, где наиболее грамотно построена система воспитания, где работа с молодежью возводится на государственный уровень, организовывается и контролируется властями – там государства традиционно процветали. И наоборот. Отсюда делается вывод о необычайной важности работы с молодежью с точки зрения адекватного функционирования социальных систем в целом [13].

В Римской империи были в существенной степени продолжены древнегреческие традиции. Но одновременно римляне создали свою собственную систему воспитания и образования, разработали государственную политику в отношении молодежи. В привилегированных школах изучали латинский и греческий языки, риторику (искусство красноречия с некоторыми сведениями по литературе и истории), юриспруденцию, боевые искусства и т.д. В юношеском возрасте шел отбор в элитные учебные заведения, где готовилась молодежь к государственной службе. В таких школах обучение юношей строилось на необычайно строгих принципах. До 21 года обучающимся необходимо было стать физически сильными и образованными гражданами. Лишь после этого они могли постепенно вовлекаться в различные сферы экономической и социальной жизни. Наиболее известный из римских педагогов – Марк Фабий Квинтилиан создал целую концепцию управления подготовкой к жизни молодых людей, которая в последующем была использована в создании первых европейских университетов в Италии, Франции и Англии [14]. В целом, античность показала, что эта цивилизация, как и ей предшествующие, необычайно внимательно относилась к делу подготовки новых поколений к самостоятельной жизни. Фактически все философские и социологические системы того времени в той или иной степени данной проблеме уделяли много внимания. В античности было также апробировано в формировании соответствующего мировоззрения молодежи многое из того, что не потеряло своей актуальности и практической значимости и в наши дни.

Проблема мировоззренческой подготовки молодежи особо важной являлась и в период Средневековья. Идеологическим оплотом господствующих сил этого времени в Европе была Церковь. В свое время Ф. Энгельс совершенно справедливо указывал, что “... монополия на интеллектуальное образование досталась попом, и само образование приняло тем самым преимущественно богословский характер” [15]. Все содержание образования детей, юношей было пронизано религией. Однако, подготовка выходцев из элитарных кругов общества строилась не только на принципах схоластики. В частности, содержание рыцарского воспитания составляло “семь рыцарских добродетелей”: езда верхом, плавание, владение копьем, мечом и щитом, фехтование, охота, игра в шахматы, умение слагать и петь стихи. В то время считалось, что возраст юношества наиболее греховен, поэтому оно должно было быть занято до предела каким-либо делом или учебой. Общественное мнение молодежи изучалось на основе исповедей, которые зачастую практиковались еженедельно. Непокорных или свободомыслящих наказывали, вплоть до привлечения судов инквизиции. Аналогичная ситуация сохранялась не только в Европе, но и в странах Востока. В Иране, Сирии, Палестине, Египте и на северном побережье Африки в VII – VIII веках в результате арабских завоеваний образовалось большое государство – арабский Халифат. Главной особенностью его являлось то, что объединение многих стран происходило под знаменем религии, но уже другой – Ислама. Здесь также в отношении мировоззренческой подготовки юношей исключительно доминировало мусульманское религиозное воспитание, наряду с которым бережно передавались от поколения к поколению

знания по математике, астрономии и другим наукам. Особенностью работы с молодежью стал институт повиновения старшим [16].

Качественное своеобразие решения проблем молодежи в обществе приобрело в эпоху Возрождения. Появление внутри еще средневекового феодального общества институций капиталистического способа производства, развитие мануфактуры и торговли, рост городов и многое другое – характерные черты эпохи Возрождения. Эта эпоха возникла в контексте основных тенденций развития европейской и мировой цивилизации. К XIV веку сложились экономические, социальные, политические и духовные предпосылки ее наступления. Особо важными с точки зрения нашего исследования явились радикальные изменения в интеллектуальной жизни людей. Именно в это время европейцы вновь для себя открывают паровую машину, которая привела к небывалому росту производительности труда, компас, который позволил сделать великие географические открытия, содержанием интереса к которым явился поиск рынков сбыта и рынков сырья. Открытие пороха как основы создания огнестрельного оружия позволил европейцам колонизовать большинство стран мира. В этих условиях необходима была новая идеология жизни, широкое ее распространение. И этому способствовало открытие книгопечатания. В эпоху Возрождения получают большое развитие математика, астрономия, механика, география, естествознание. Образование становится востребованным. Ученость и знания особо начинают почитаться. В этой связи существенным образом меняется вся система мировоззренческой подготовки молодежи. Возникают новые школы, новые принципы идеологии. Так, в Италии известный философ-гуманист Витторино да – Фельтре организовал школу “Дом радости”, в которую принимались особо одаренные дети и где применялись наиболее прогрессивные методы обучения. Идеи гуманизма из Италии быстро распространились по всей Европе. Во Франции Франсуа Рабле в знаменитом романе “Гаргантюа и Пантагрюэль” изложена необычайно новаторская система основ подготовки молодежи к самостоятельной жизни. Конструктивно-новаторские мысли о воспитании молодого поколения именно процессом трудовой детерминации впервые высказаны Томасом Мором в его “Утопии”. Идея соединения теоретического образования с трудом была широко подхвачена другими исследователями и являлась многие столетия спустя всячески поощряемой в деле работы с молодежью.

В режиме контент-анализа нами изучены под углом зрения решения проблем молодежи в обществе работы социалистов-утопистов наряду с Томасом Мором, также Томазо Компанелла, Джерарда Уинстэнли, Жана Мелье, Габриэль Бонно де Мабли, Морелли, Гракха Бабефа, Анри де Сен-Симона, Шарля Фурье, Роберта Оуэна и некоторых других, которые создали свои произведения после вступления человечества в длительную эпоху Возрождения и периоды развития порожденных ею идей [17]. Было установлено, что во всех без исключения изученных нами работах мировоззренческие проблемы молодежи рассматриваются как ключевые.

10 % текста в основных трудах социалистов-утопистов посвящены именно проблемам мировоззренческой подготовки молодежи. Эта уникальная энциклопедия точек зрения на рассматриваемую нами проблему еще требует своего тщательного изучения, но многое из уже высказанного вполне может претендовать на апробацию при разработке и проведении современной молодежной политики. Следует отметить, что мировоззренческие проблемы молодежи интересовали не только социалистов-утопистов. Начиная с эпохи Возрождения фактически нет ни одной философско-социологической системы, где бы данная проблема не исследовалась под тем или иным углом зрения. Особенно это ярко проявилось в трудах Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Р. Декарта, Г.В. Лейбница, Дж. Локка, Б. Спинозы и др. [18]. Характерным в данном отношении является работа Дж. Локка “Опыт о человеческом разумении”, где автор стремился доказать, что в сознании человека нет “врожденных идей” и представлений, душа ребенка подобна “чистой доске”. Из этого положения вытекала высокая оценка роли воспитания и развития человека в социуме. Учения философов периода научной революции (XVIII век) позволили радикальным образом учитывать фактор мировоззренческой подготовки молодых людей к жизни, что нашло яркое отражение в соответствующих педагогических концепциях. Идеи научной революции были завершены созданием великих социологических систем в XVIII – начале XIX веков – в так называемой эпохе Просвещения. Д. Беркли, Г.В.Ф. Гегель, И.В. Гете, Ф. Вольтер, П. Гольбах, И. Кант, Э.Бэ де Кондильяк, Ж. Ламетри, И.Г. Фихте, Ф. Шеллинг, Ф. Шлегель, Д. Юм – необычайно разные философы, необычайно различаются и их философские и социологические системы, но все они проблеме определения места и роли молодежи в генезисе развития общества, путям формирования мировоззрения людей, передачи достояний науки и культуры от одного поколения к другому уделяли особенно много внимания [19]. Все они отрицали схоластику, не критическое отношение к пониманию сущности человека, считая его в существенной степени мерой всех вещей. Экономическое, социальное, духовное раскрепощение человека содержало основу социологических построений указанных авторов. На этой научной базе возникли уникальные педагогические теории Жан-Жака Руссо и И.Г. Песталоцци, этико-педагогические воззрения К. Гельвеция и Д. Дидро [20]. Авторы утверждали, что все люди в равной мере способны к образованию, так как они рождаются с одинаковыми духовными возможностями. Всё дальнейшее развитие и формирование человека обусловлено средой и воспитанием. Данная научная посылка позволяла сделать важные социологические выводы – если человек “продукт среды и воспитания”, то чтобы улучшить человека, необходимо соответственно улучшить эту самую среду и грамотно осуществлять воспитание. Эти положения способствовали развитию эпохи Просвещения не только в Западной Европе, но и многих других регионах мира.

С середины XIX века социальные воззрения предшественников обобщены в достаточно цельную систему, названной социологией. О. Конт – основатель новой науки – социологии, – учение которого ос-

новано на представлении о том, что любое общество держится на согласии умов. Согласно закону “трех состояний”, ум человека проходит три последовательные фазы. На первой он объясняет явления, на второй – формирует абстрактные сущности в органической связи с природой. На третьей – человек ограничивается наблюдениями за феноменами и установлением регулярных связей, которые могут существовать между ними либо в данный момент, либо в ретроспективе времени. Так, по мнению автора, формируется позитивное мышление [21]. В соответствии с этим необходимо осуществлять подготовку подрастающего поколения к самостоятельной жизни, с одной стороны, а с другой – необходим жесточайший контроль за состоянием общественного мнения молодежи с целью его дальнейшего направления в русло правильного развития. История человечества в целом по О. Конту – это история становления позитивной мысли и, кроме того, история обучения позитивизму всего человечества. И этот процесс с необходимостью должен начинаться именно с детского и юношеского возрастов и продолжаться на протяжении всей жизни. Близкая по содержанию социологическая система Г. Спенсера, который фактически завершил формирование социологии в самостоятельную науку и создал собственную систему социализации личности [22]. О. Конт и Г. Спенсер оказали серьезное влияние на дальнейшее развитие социологической мысли, прежде всего, постановкой целого ряда проблем, затрагивающих основания социологии как науки. В социологических системах данных авторов наряду с глубоко теоретическими вопросами ставилась проблема адекватного восприятия людьми их систем, особенно молодежью [23].

Важное место проблемам мировоззренческой самоидентификации молодежи отведено в социологической концепции К. Маркса и Ф. Энгельса. Марксизм, продолжая философские диалектические традиции и, особенно их гегелевскую интерпретацию, исходил из того, что развитие человека обусловлено взаимодействием материальных и духовных ценностей. При этом способ материального производства играет решающую роль. Первичность бытия по отношению к общественному сознанию – важнейший элемент не только социологической системы марксизма, но и является наиболее существенным фактором, определяющим вектор мировоззренческой подготовки людей и, прежде всего, молодежи. Марксизм как учение интересен еще и тем, что в той или иной степени осуществлялась апробация многих его идей на практике. В частности, в СССР, Китае, на Кубе и многих других странах. Большинство социал-демократических и социалистических партий Западной Европы также указывают на то, что в своих социальных программах они опираются в том числе на учения К. Маркса и Ф. Энгельса. Отвергая бихевиоризм, фрейдизм и другие особо распространенные системы работы с подрастающим поколением в Советском Союзе и других странах, таких как ГДР, Китай, Венгрии, Кубе были созданы действительно уникальные системы детского и юношеского воспитания и образования [24].

Необычайно интересные подходы к решению молодежной проблемы определены так называемой французской социологической школой, основателем которой явился Эмиль Дюркгейм. Главная особенность метода воспитательного воздействия на подрастающее поколение – это объяснение “социального социального”. Суть его заключается в том, что ценности и идеи воплощаются в социальные нормы и становятся в последующем рычагами социальной регуляции. Этот принцип определяется как основа всей политики государства в деле передачи всего комплекса информации от поколения к поколению [25].

Почувственной и широко распространенной социологической системой второй половины XIX – начала XX века стала “понимающая социология” Макса Вебера. Методологические принципы данной системы тесно связаны с позитивизмом и марксизмом. Веберовская социология является “понимающей” потому, что изучает поведение личности, вкладывающей в свои действия определенный смысл, решение определенной (целенаправленной, целерациональной) мировоззренческой задачи. Если на основе этого исследовать поведение людей, то можно делать выводы не только по мотивации поступков, но и по особенностям практического действия. На этом строилась не только социологическая система, но и вся система педагогики. Более того, М. Вебер предложил уникальную систему анализа общественного мнения по выявлению мотивации (поведения, поступков) у различных демографических и профессиональных групп населения. В отношении подрастающего поколения М. Вебер и его последователи говорили, что даже взрослый человек не всегда знает, чего он хочет, а молодежь иногда вообще лишена этого. Следовательно, ценностно-рациональное наполнение содержанием мировоззрения молодежи – задача не только религии, но и общества в целом. Этот принцип был распространен и на другие институты общества [26].

Методологическим проблемам молодежи традиционно уделялось повышенное внимание и в истории социологических учений в России. Особенностью российской социологии является то, что она была представлена необычайно плюралистично [27]. Здесь работали разные по происхождению и социальной принадлежности, по уровню культуры и образования авторы. Они высказывали свои идеи не только путем строго академических работ, но и в форме художественной литературы, публицистики. В России всегда много места уделялось работе с молодежью, о чем свидетельствует вся ее история, начиная с Киевской Руси. Достаточно только указать “Поучения Владимира Мономаха детям”, “Златоструй”, “Пчела” и др. [28]. Но особенно радикально эта проблема получила свое развитие в петровские времена. Просвещенный царь Петр I понимал, что будущее России – в ее молодом поколении и проделал огромную работу, чтобы этому поколению дать качественное образование, приобщить к лучшим достижениям мировой науки и культуры. Порождением петровской эпохи явилось открытие многочисленных специализированных школ, создание системы отбора талантливой молодежи для получения знания и управления государством. Еще при Петре I в 1724 году был опубликован Устав Петербургской Академии наук. Для работы в России приглашались многие выдающиеся зарубежные ученые и педагогические деятели (Эйлер, братья Бе-

риулли, Гмелин, Паллас и др.) На это время приходится деятельность и великого русского ученого М.В. Ломоносова, который произвел революцию во многих отраслях знания, написал ряд учебников (“Риторика”, “Русская грамматика” и др.), воспитал целую плеяду своих учеников [29]. Ко второй половине XVIII века, а точнее, к апрелю 1755 года относится открытие первого университета в Москве, уникальность которого заключалась в том, что это был первый европейский университет, где отсутствовало богословие. На всех факультетах, а их первоначально было три – юридическом, философском и медицинском, читались курсы в лучших мировых традициях. В дальнейшем при университете открываются гимназии. Практической стороной русского интеллектуального возрождения явилось создание основ общегосударственной педагогической системы. Страна была поделена на соответствующие образовательные округа. Наряду с этим развитие российской социологической науки породило ряд уникальных подходов в деле проведения молодежной политики, создания оригинальных образовательных и педагогических систем. Во всем мире известны педагогические эксперименты Ф.И. Янковича, приехавшего в Россию по рекомендации австрийского императора; просветителя Н.И. Новикова – редактора первого в России детского журнала “Детское чтение для сердца и разума”, издание которого продолжил известный историк и писатель Н.М. Карамзин. Крупнейшими представителями прогрессивной мысли того времени являлись А.Н. Радищев, А.Н. Голицын, П.И. Пестель и др. [30]. Обращает на себя внимание факт того, что декабристы в “Русской правде” среди перечня прав, за которые они выступали, на первое место поставили право на образование [31]. В XIX веке в России создавались и специальные педагогические теории, ставшие известными далеко за ее пределами. В частности, классической является педагогическая теория К.Д. Ушинского, известны педагогические опыты Л.Н. Толстого и других. [32].

Фактически во всех изученных нами работах, где освещались социологические проблемы, в той или иной степени вопросы мировоззренческой подготовки молодежи имели место. Социологические системы В.Г. Белинского, А.И. Герцена и Н.П. Огарева, М.В. Буташевич-Петрашевского, М. А. Фонвизина, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, П.Н. Ткачева, М.А. Бакунина, Н.К. Михайловского, П.А. Кропоткина, Г.В. Плеханова и других содержат специальные разделы, посвященные исследованию молодежных или педагогических проблем [33].

Аналогичное положение имеет место и в трудах исследователей другой, российско-богословской направленности, таких как В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, В.В. Розанова [34].

Вопросы мировоззренческой подготовки молодежи не только традиционно широко изучались и освещались в России, но прошли достаточно глубокую научную апробацию. Будет уместным отметить опыт проведения политики с детьми и юношеством в годы строительства социализма в СССР. Здесь имел место как положительный, так и отрицательный опыт. Но тот и другой необычайно полезен. Уже на второй день после Октябрьской революции 9 ноября 1917 года была организована Государственная комиссия по просвещению, которая во главе с А.В. Луначарским занялась разработкой основ системы образования и воспитания в стране. Эта система включала: всеобщее бесплатное начальное обучение, общедоступность школы всех ступеней, демократизацию народного образования. В стране быстрыми темпами начала создаваться система дошкольного, школьного и высшего образования. Обращает на себя внимание факт, что в те тяжелые времена государство на дело образования выделяло до 10 % средств общегосударственного бюджета. Такой поддержки система образования не знала ни до, ни после этого, ни в одной стране мира. В соответствии с Постановлением ЦИК Совнаркома “О всеобщем обязательном начальном обучении” за парты села фактически вся страна и уже к началу 30-х годов в Советском Союзе в основном были преодолены безграмотность населения, достигнуты значительные успехи в науке, технике, культуре. При этом основной акцент ставился на тех, кто должен определять будущее страны – детей и молодежи. Темпы роста экономического развития, в том числе, являлись особо впечатляющими. Интеллектуализация всех сторон общественной жизни открывала необычайные возможности для развития государства. Безусловно, все это происходило на фоне трагических событий, связанных с репрессиями, но меры, предпринимаемые по повышению уровня образованности всего народа, организации системы высшего образования и науки действительно впечатляют. Особенно требуют изучения формы и методы поднятия миллионов людей на решение конкретных созидательных задач в различных сферах жизнедеятельности общества.

Советская эпоха дала человечеству не только опыт и практику работы с молодежью, но и породила выдающихся педагогов мирового уровня. Достаточно только назвать А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, педагогические системы которых эффективно применяются во всем мире до настоящего времени [35].

В целом, анализ исторического наследия решения юнологических (молодежных) проблем позволяет сделать следующие заключения:

- фактически в течение всей истории человечества проблемы, связанные с мировоззренческой подготовкой молодежи, учет ее специфики и ментальной направленности являлись особо актуальными;
- история социологии имеет богатейший опыт методологического и методического подходов к решению проблем в проведении молодежной политики применительно к специфическим обстоятельствам времени;
- в работах многих социологов содержатся разнообразные конкретно-концептуальные модели мировоззренческой подготовки молодежи к самостоятельной жизни, не потерявшие своей актуальности и в наши дни;
- история отечественной социологической и педагогической мысли также отражает многоплановое,

богатое теоретическое и практическое наследие, которое еще не в полной мере осмыслено и недостаточно используется в деле проведения современных реформ, особенно в части разработки принципов молодежной политики.

Литература:

1. См. Фролов С.С. Социология: Учебник для вузов. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1997. - С. 9-19; Мелюхин И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1999. - С. 7-54.
2. См.: Тоффлер Э. Третья волна. - М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. - С. 26.
3. См.: Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: Учебник. - М.: Просвещение, 1974. - С. 10-11.
4. См.: Там же. - С. 11-12.
5. См.: Лозовая О. Ведическая система воспитания и образования. - Симферополь: Эра, 2000. - 40 с.
6. См.: Древнекитайская философия. - М.: Мысль, 1972. - С. 37.
7. “Доступное объяснение Мо-Цзы”. - Пекин, 1956. - С. 27 (на кит. языке/ Цитата по: Древнекитайская философия. - Т. 1. - М.: Мысль, 1972. - С. 40).
8. “Доступное объяснение Мо-Цзы” (с. 28/ с. 43.)
9. См.: Там же. - С. 193.
10. Дэн Сяопин. Основные вопросы современного Китая: Пер. с кит. - М.: Политиздат, 1988. - С. 30-51.
11. См.: Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: Учебник. - М.: Просвещение, 1974. - С. 13-18.
12. См.: Платон. Законы. - М.: Изд-во «Мысль», 1999. - С. 3-70;
Платон. Государство. - М.: Изд-во «Мысль», 1999. - С. 80-389;
Аристотель. Никомахова этика. - Т.4. - М.: Изд-во «Мысль», 1984. - С. 53-294; Аристотель. Политика. - Т. 4. - М.: Изд-во «Мысль», 1984. - С. 375-644.
13. См.: Аристотель. Политика. Т. - 4. - М.: Изд-во «Мысль», 1984. - С. 379-380.
14. См.: Педагогическая энциклопедия. - М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1965. - С. 367-370.
15. См.: Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. - Т. 7. - М.: Политиздат, 1972. - С. 630.; Соколов В.В. Средневековая философия. - М.: Высшая школа, 1979. - С. 97-105.
16. История философии. - Т. 1. - М.: Наука, 1957. - С. 222-232; Соколов В.В. Средневековая философия. - М.: Высшая школа, 1979. - С. 191-298.
17. См.: Томас Мор. Утопия. - М., 1979; Кампанелла Т. Город Солнца. - М., 1954; Джерард Уинстенли. Избранные памфлеты. - М.-Л., 1950; Мабли Г. Избранные произведения. - М.-Л., 1950; Морелли. Кодекс природы, или Истинный дух ее законов. - М.-Л., 1956; Бабеф Гракх. Соч. в 4-х т. - М., 1975-1977; Сен-Симон А. Избранные сочинения. - М.-Л., 1948. - Т. 1-2; Фурье Шарль. Избранные сочинения. - М., 1951-1954. - Т. 1-4; Оуэн Роберт. Избранные сочинения. В 2-х т. - М.-Л., 1950. - Т. 1.
18. См.: Бекон Френсис. Опыт, или наставления нравственные и политические. В кн.: Сочинения. В 2-х томах. - М.: Мысль, 1978. - Т. 2. - С. 439-441, 464-465; Гоббс Т. О гражданине. В кн.: Сочинения в 2-х т. - М.: Мысль, 1989. - Т. 1. - С. 270-507; Лейбниц Г.-В. Сочинения в 4-х т. - М.: Мысль, 1982. Т. 1; Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. В кн.: Сочинения. В 3-х т. - М.: Мысль, 1985. - Т. 1. - С. 21-37, 95-98; Спиноза Б. Богословско-политический трактат. Избранные произведения в 2-х т. - М.: Мысль, 1957. - Т. 2. - С. 250-268.
19. См.: Гегель Г.В.Ф. Философия права. - М.: Мысль, 1990. - 524 с; Шеллинг Ф.В.Й. Сочинения в 2-х т. - М.: Мысль, 1987. - 637 с.; Юм Д. Трактат о человеческой природе. В кн.: Антология мировой философии. - Т. 2. - М.: Мысль, 1970. - С. 575-608; Кондильяк. Опыт о происхождении человеческих знаний. Сочинения в 2-х т. - Т. 1. - М.: Мысль, 1980. - С. 65-260; Беркли. Сочинения. - М.: Мысль, 1978. - 556 с.
20. Гельвеций. О человеке. Сочинения. В 2-х т. - Т.2. - М.: Мысль, 1974. - С. 5-533; Дидро Дени. Принципы нравственной философии. Сочинения в 2-х т. - Т.1. - М.: Мысль, 1986. - С. 58-164; Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. В кн.: Антология мировой философии. В 4-х т. - Т.2. - М.: Мысль, 1970. - С. 567-574.
21. См.: Арон Р. Этапы развития социологической мысли. - М., 1993. - Гл.2.
22. См.: Спенсер Г. Грехи законодателей // Социол. исследования. - 1992. - № 2. - С.129-137.
23. См.: История социологии в Западной Европе и США. - М., 1993. - Гл. 1-2.
24. См.: Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1999. - 432 с.
25. См.: Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М., 1991. - 348 с.
26. См.: Вебер М. Избранные произведения. - М., 1990; История социологии в Западной Европе и США. - М., 1993. - Гл. 8.
27. См.: Лосский Н. О. История русской философии. - М.: Высш школа, 1991. - С. 19-25.
28. См.: Очерки по истории философской и общественно-политической мысли народов СССР. В 2-х т. - Т.1. - М.: Наука, 1955. - С. 19-45.
29. См.: Педагогическая энциклопедия. - М., 1965. - Т. 2. - С. 683-686.

30. См.: Русская философия второй половины ХУШ века. Хрестоматия. - Изд-во Урал. ун-та, 1990. - С.344-388; Лосский Н.О. История русской философии. - М.: Высшая школа, 1991. - С. 21-24; Радищев А.Н. Полное собрание сочинений. - Т. 1. - М.-Л., 1938. - С. 121-278.
31. Общественно-политические и философские взгляды декабристов. В кн.: Очерки по истории философской и общественно-политической мысли народов СССР. - Т.1. - М.: Наука, 1955. - С. 304-325.
32. Константинов Н.А. и др. История педагогики. - М.: Просвещение, 1974. - С. 226-229; Толстой Л.Н. О народном образовании. - М.: Учпедгиз, 1953. - С. 63-82; Толстой Л.Н. Воспитание и образование. - М.: Учпедгиз, 1953. - С. 238-270.
33. См.: Белинский В.Г. Собрание сочинений в 9-ти т. - М., 1976-82; Герцен А.И. Былое и Думы. Часть УШ. - М.: Худож. Лит., 1987. - С. 293-364; Никитина Ф.Г. Петрашевцы и Ламменне. // Философские науки. - 1978. - № 6. ; Фонвизин М.А. Сочинения и письма. - Иркутск, 1979-82. - Т. 1-2; Чернышевский Н.Г. Письма без адреса. Сочинения в 2-х т. - Т.2. - М.: Мысль, 1987. - С. 339-345; Кружков В.С. Добролюбов. Жизнь. Деятельность. Мировоззрение. - М., 1976. - С. 25-78; Писарев Д.И. Избранные произведения. - Л., 1968. - Главы 1-2; Ткачев П.Н. Педагогика - родная дочка психологии. Сочинения. В 2-х т. - Т.2. - М.: Мысль, 1976. - С. 195-211; Бакунин М.А. Философия. Социология. Политика. - М.: Изд-во «Правда», 1989. - С. 291-368; Кропоткин П.А. Хлеб и воля. Современная наука и анархия. - М.: Изд-во «Правда», 1990. - С. 13-210; Философско-литературное наследие Г.В. Плеханова. Т. 1-3. - М., 1973-74.
34. См.: Соловьев В.С. Сочинения в 2-х т. - Т.1. - М.: Из-во «Правда», 1989. - С. 259-405; Бердяев Н.А. Философия свободы. - М.: Изд-во «Правда», 1989. - 605 с.; Флоренский Н.А. Столп и утверждение истины. - М.: Изд-во «Правда», 1990. - 490 с.; Розанов В.В. Люди лунного света. Метафизика христианства. - М.: Изд-во «Правда», 1990. - С. 7-195.
35. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Собр.соч. в 4-х т. - Т.1 - М.: Изд-во «Правда», 1987. - С. 149-570; Сухомлинский В.О. Вибрані твори в п'яти томах. - К.: "Радянська школа", 1977.