

Категории социального и квазисоциального воспитания

З. А. Аксютина

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

Обнаружена недостаточная проработка категориально-терминологического аппарата в контексте социального и квазисоциального воспитания. И если теория социального воспитания имеет определенный задел, то его антиподы в научных исследованиях находят минимальное отражение, хотя необходимость в этом очевидна. Цель статьи заключается в описании категорий социального и квазисоциального (асоциального, просоциального, диссоциального) воспитания.

На основе работы Аристотеля «Категории» выделены основные категории в познании социального и квазисоциального воспитания.

Краткий обзор отечественных и зарубежных работ показал — исследование социального воспитания за последние два десятилетия в России стали осуществляется более интенсивно. Различные виды квазисоциального воспитания оказывают негативное разрушающее влияние на подрастающее поколение.

Ключевые слова: *аристотелевские категории, социальное воспитание, квазисоциальное воспитание, асоциальное воспитание, диссоциальное воспитание, просоциальное воспитание, категориально-терминологический аппарат.*

Введение

Аристотель, являясь наиболее влиятельным древнегреческим философом, предложил достаточно оригинальную идею, представляющую категории. Разработанные им категории позволяют более тщательно исследовать окружающий нас мир через познание, анализ и описание. Над категорией нет высших родов. Она и выступает высшим родом. Это позволяет выделить *новизну исследования*, заключающуюся в применении категорий Аристотеля к анализу категорий социального и квазисоциального воспитания. Логический поиск категориально-терминологического аппарата социального и квазисоциального воспитания осуществляется на основе категориального подхода (Платон, Аристотель, И. Кант, В. И. Разумов и др.). Основными понятиями которого являются: категория, категориальная схема, категориально-системная методология, теория динамических информационных систем. Опора на категориальный подход позволяет формулировать тему исследования включая в нее анализ категорий социальное воспитание и квазисоциальное воспитание (в которую включены категории асоциальное воспитание, просоциальное воспитание, диссоциальное воспитание).

Актуальность исследования обусловлена все более явными проявлениями в жизни общества квазисоциального воспитания, которое подчас разрушительно влияет на формирование социальности у подрастающего поколения. Без осмысления теоретических основ квазисоциального воспитания противостоять ему невозможно. В российском обществе можно наблюдать такие последствия квазисоциального воспитания, как отстраненность родителей от активного включения в воспитание собственных детей, проникновение чуждых ценностей в сознание детей, «процветание» криминальных субкультур, стремление некоторых подростков к уничтожению сверстников и другие. Данные факты не могут оставлять научное сообщество отстраненным в исследовании данных проявлений.

Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: каковы возможности категорий Аристотеля в формировании категориально-терминологического аппарата социального и квазисоциального воспитания?

В современной науке все чаще поднимается проблематика единого оформления категориально-терминологического аппарата. На это, например, в педагогике, обращали свое внимание М. А. Галагузова, В. И. Загвязин-

ский А. Ф. Закирова, Л. В. Мардахаев и др. Отсюда задача формирования категориально-терминологического аппарата социального и антисоциального воспитания приобретает важное научное значение, заключающееся в познании, анализе и описании рассматриваемых категорий.

Практическая значимость заключается в том, что практики получают возможность более осмысленно противостоять квазисоциальному воспитанию в повседневной жизни и деятельности. Главная идея работы предполагает получить новые теоретические данные о социальном и антисоциальном воспитании, которые будут способствовать дополнению и углублению знаний о них.

В дискуссиях ученые часто утверждают, что любое воспитание социально. Однако в действительности можно обнаружить своеобразные антиподы социального воспитания, которые следует рассматривать как квазисоциальное воспитание, где приставка КВАЗИ-означает мнимое. Отметим, что аспекты социального воспитания активно исследуются, а квазисоциальное воспитание почти не изучается.

Первые теоретические идеи социального воспитания разрабатываются зарубежными исследователями в конце XIX — начале XX вв. Немецкий педагог P. Natorp вводит в научный оборот понятие «социальность» [32], признанный дидакт Н. Lietz разрабатывает идеи создания сельских воспитательных домов [31]. Американский психолог и философ А. Рарпорт, опираясь на системный подход занимался разработкой теории социального взаимодействия [36]. Такие исследования и стали отправной точкой формирования взглядов на социальное воспитание.

В России социальное воспитание активно начинают исследовать в начале XX века К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко и др. Однако Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», фактически накладывает запрет на исследования социального воспитания. В дальнейшем социальное воспитание рассматривается как

направление буржуазной педагогики, вплоть до начала 90-ых гг. XX в.

С начала 2000-ых гг. социальное воспитание как направление педагогических исследований вновь начинает активно разрабатываться. Наиболее продуктивно изучение осуществляется в научной школе А. В. Мудрика «Социальное воспитание в контексте социализации», после издания его работы [13], в которой заложены основные концепты социального воспитания. Его ученики и последователи изучают практику социального воспитания: М. В. Шакурова в школе [24], М. В. Воропаев в военизированных учебных заведениях [4], Н. А. Евлешина в детском общественном объединении [5], В. Р. Ясницкая в школе [26] и др.

Исследованию философских оснований социального воспитания посвящена работа Л. К. Синцовой [19]. Ресурсный подход в социальном воспитании становится предметом исследования В. В. Еврасовой и О. Г. Федорова [6]. Разработкой методологических основ социального воспитания занимается автор данного исследования [2]. Т. А. Ромм выявила историко-методологические основания социального воспитания [17] и стала автором первого учебника «Педагогика социального воспитания» [16]. Следующее учебное издание по социальному воспитанию было опубликовано Л. В. Мардахаевым [8].

Многие зарубежные исследования согласуются с положениями отечественной российской теории социального воспитания. Например, в европейских странах, говоря о социальной работе подразумевают в том числе и социальную педагогику [27]. Влияние социальной среды внутри социальной группы на формирование личности исследовала А. У. Kapska [29]; традиции просвещения в аспекте приобретения социальных ценностей изучены О. G. Karpenko и D. Liang [30]; L. V. Pet'ko пришла к выводу, что социальная среда, обеспечивает единство обучения и воспитания [34]. В работе V. I. Ternopil'ska обозначены важнейшие аспекты формирования качеств личности на основе самоуправления [40].

За последние пять лет в Германии самым сложным стал миграционный вопрос,

который связан с большим притоком мигрантов. Все более возрастает значение понимания социального воспитания как гражданского [28], в противовес национальному и этническому, что связано с необходимостью интеграции мигрантов в социум Европы. S. Sani формирует новое для науки понятие «межкультурная педагогика», в которой ключевое значение приобретает интеграция мигрантов в культуру [38]. Это согласуется с мнением I. Ostrovska. Она считает, что социальное воспитание это и социально-педагогическое явление, и социальный институт, процессуальную сторону которого необходимо изучать в социальной среде. Социальное воспитание важнейший механизм оказывающий ключевое влияние на социализацию личности [33, с. 128].

Авторы зарубежных исследований (O. Bakadorova, Th. Grochtdreis, R. Hoffmann, M. Ilgun Dibek, F. Jung, A. Kersting, H.-H. König, M. Nagl, D. Raufelder, A. Renner, S. Riedel-Heller, S. Roehr, S. Yalcin, H. C. Yavuz) считают, что для успешной интеграции целесообразно использовать богатый позитивный опыт межкультурного взаимодействия, накопленный в России, и связанный с действенно выстроенным социальным воспитанием [37; 35]. Мы же можем заимствовать у западных коллег продуктивный опыт социального воспитания, связанный с трудностями инклюзии [39].

Обращаясь к противоположному виду воспитания — квазисоциальному, отметим, что оно в науке практически не изучается. Л. В. Мардахаев называет его деструктивным воспитанием [8]. К видам квазисоциального воспитания мы отнесли диссоциальное, асоциальное и просоциальное воспитание. На то, что квазисоциальное воспитание многообразно обратил внимание А. В. Мудрик. Об этом он написал: «Когда в середине 90-х годов как-то довольно неожиданно я осознал, что в реальности существует бандитское воспитание, фашистское воспитание и другие, которые никогда никем не назывались «воспитание», то первоначально они «обозначились» как антисоциальное воспи-

тание. Но очень скоро стало ясно, что термин «смазывает» интересующее меня явление» [11, с. 68]. Им выделено диссоциальное воспитание, которое понимается как «целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарно-политических и квазикультурных) организаций (сообществ)» [12, с. 117]. Разрабатывая теоретические аспекты диссоциального воспитания А. В. Мудрик дал ему определение и некоторые характеристики (цель, задачи, содержание, средства, процесс осуществления) [11].

Асоциальному воспитанию посвящена наша работа [1], где раскрывается понятие «асоциальное воспитание», а также статья Ю. А. Тележкиной [23], выявившей связь типа семьи и асоциального воспитания. Асоциальное воспитание рассматривается как отрицание необходимости осуществления воспитания и его полное отсутствие в силу каких-либо обстоятельств, например, в ситуации потери надзора со стороны лиц, осуществляющих воспитание [2, с. 26].

Просоциальное воспитание понимается нами в контексте нарушения процессуальной стороны социального воспитания [2]. Под просоциальным воспитанием подразумеваем «деятельность, осуществляемую в социуме и направленную на воспроизводство человека усвоившего ценности и образ жизни другого (чужого) общества» [1, с. 44].

Разрабатывая ту или иную научную проблему неизбежно приходим к необходимости четкого определения понятийно-терминологического аппарата исследования. Одной из наиболее сложных является ситуация, при которой такой аппарат не сформирован или сформирован в недостаточном объеме. Потребность в полноте познания научного объекта вызывает необходимость поиска подходов и методов исследования. Для этого, как правило, используются общепсихологические методы исследования, что и подталкивает к поиску иных методов, способствующих формированию понятийно-терминологического аппарата.

Разрабатывая теорию социального воспитания, обнаружена недостаточная про-

работка категориально-терминологического аппарата и в контексте социального воспитания, и в контексте тех видов воспитания, которые ему противопоставляются. И, если теория социального воспитания имеет определенный задел, то его антиподы в научных исследованиях не находят отражения, хотя необходимость в этом очевидна.

Цель статьи заключается в формировании категорий социального и квазисоциального (асоциального, просоциального, диссоциального) воспитания.

Материалы и методы

Категориально-системная методология обладает достаточно широким арсеналом методов, позволяющих осуществлять анализ категорий и конструировать новые. Так, в философском исследовании В. Ф. Медведовская обращается к выявлению категориально-терминологического аппарата процесса перевода с опорой на десять категорий Аристотеля [10, с. 350—352] в контексте категориального подхода. Данная работа и стала отправной точкой для осуществления исследования.

Исходя из общеизвестного подхода к пониманию метода как совокупности приемов познания, попытаемся описать алгоритм применения аристотелевских категорий для достижения цели исследования.

Первый шаг. Выделим основные категории, предлагаемые Аристотелем для познания их. Аристотелем было выделено десять: «сущность, сколько, какое, по отношению к чему-то, где, когда, находиться в каком-то положении, действовать, претерпевать, обладать» [3].

Второй шаг. Определим содержание каждой категории на основе первоисточника. Например, «сколько» — это, по мнению Аристотеля, длиной в два локтя, в три локтя.

Третий шаг. Для каждой категории выявим суть явления, которое изучается, и его содержание.

В результате совокупности представленных приемов можно говорить о теоретическом методе, основанном на выделении десяти категорий в совокупности знания.

Достоинством метода является подробное описание процесса или явления. Допускаем, что представленное описание далеко не полное, и это может первоначально вызвать затруднения.

Результаты и обсуждение

Применение приведенного выше алгоритма и аристотелевских категорий позволило получить результаты, которые последовательно опишем.

Сущность — *социальное воспитание*.

Количество — индивид или социальные группы.

Качество — обособленный или приспособленный.

Отношение — духовность личности.

Пространство — упорядоченная структурированная, определенным образом оформленная среда существования и преобразования личности человека [2].

Время — форма существования и функционирования со своими циклами, способом самоосуществления человеческой личности со своей темпоритмикой, отношениями, периодами подъема, расцвета, спада активности индивида [2].

Состояние — активное воздействие.

Действие — гармонизация взаимодействия человека и социальной среды.

Претерпевание — достижение социализированности.

Обладание — приобретенная личностью совокупность свойств и качеств, способствующих продуктивной социальной жизни — социальность.

Эти же действия проведем с квазисоциальными видами воспитания. Начнем с просоциального воспитания.

Сущность — *просоциальное воспитание*.

Количество — индивид или социальные группы.

Качество — измененный.

Отношение — напр., американская культура, т. е. несвойственная месту жизни человека культура, несвойственная его национальной и социальной принадлежности.

Пространство — трансформирующаяся среда.

Время — форма существования и функционирования со своими циклами, способом самоосуществления человеческой личности со своей темпоритмикой, отношениями, периодами подъема, расцвета, спада активности индивида [1].

Состояние — активное воздействие.

Действие — гармонизация взаимодействия человека и чуждой обществу социальной среды.

Претерпевание — разрушение национального мировоззрения, российской идентичности с заменой ее на идентичность другого государства.

Обладание — например, американизм. Человек становится носителем чуждой для конкретного государства, народа культуры.

Следующий вид квазисоциального воспитания — асоциальное воспитание.

Сущность — *асоциальное воспитание*.

Количество — индивид или социальные группы.

Качество — размытое.

Отношение — попустительское.

Пространство — неупорядоченная стихийная среда.

Время — неопределенное.

Состояние — пассивное.

Действие — бездействие.

Претерпевание — изменения не играют роли, не имеют значения.

Обладание — асоциальность, в том числе нарушения социального и (или) психического здоровья.

Завершающим при рассмотрении квазисоциального воспитания будет диссоциальное воспитание.

Сущность — *диссоциальное воспитание*.

Количество — индивид или социальные группы.

Качество — саморазрушающееся.

Отношение — подавление воли, характера, потребностей, подчинение.

Пространство — среда контркультурная.

Категорию время сформулируем, опираясь на ее характеристику данную Р. В. Овчаровой. Время — «форма существования и функционирования со своими циклами, способом» разрушения «человеческой лич-

ности со своей темпоритмикой, отношениями, периодами подъема, спада активности индивида» [14. С. 29].

Состояние — активное воздействие.

Действие — гармонизация взаимодействия человека и антисоциальной среды.

Претерпевание — достижение антисоциальности.

Обладание — диссоциальность, вплоть до распада личности.

В результате применения метода «аристотелевские категории» выявлено описание социального и видов квазисоциального воспитания.

Полученные нами данные позволяют проверить их достоверность на основе выявления влияния диссоциального, асоциального и просоциального видов воспитания на психическое и социальное здоровье человека.

Социальное воспитание организуется обществом для достижения подрастающим поколением социальности, в процессе чего необходимо гармонизировать взаимодействия человека и социальной среды. В условиях здорового общества формируется здоровый в социальном плане человек, обладающий необходимыми для жизнедеятельности духовными ресурсами. Однако, отметим, что чрезмерное внимание к воспитанию вызывает некоторые отклонения в развитии детей, что выявлено в работах Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [25].

Одним из видов квазисоциального воспитания является просоциальное воспитание. Просоциальное воспитание организуется специально создаваемыми внутри общества структурами, несущими специфические задачи по формированию у подрастающего поколения чуждой системы взглядов, ценностей, мировоззрения с целью развала государства или трансформации идентичности. В таких условиях формируется человек, обладающий мировоззрением свойственным для других общностей. Такой человек не удовлетворен государственным устройством и противостоит ему, пытается изменить социальное устройство государства.

Следующий вид квазисоциального воспитания — асоциальное. Асоциальное вос-

питание реализуется в ситуации отсутствия воздействий на личность ребенка, ее игнорирования. В этих условиях формируется человек с асоциальным поведением в силу того, что он не стал носителем норм, правил, ценностей общества в котором живет и которые требуется возвращать. Асоциальное воспитание способствует возникновению психических аномалий развития. Так, достаточно часто у младенцев в условиях нахождения в стационарах без внимания родителя наблюдается госпитализм. Для детей более старшего возраста в ситуации отсутствия внимания со стороны родителей может сформироваться синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Около 60—70 % детей переносят это расстройство во взрослую жизнь [20, с. 5]. Синдром имеет сложную биопсихосоциальную природу [24, с. 78]. Синдром гиперактивности и дефицита внимания характеризуется: снижением концентрации внимания, проявлениями повышенной активности в поведении, плохой управляемостью и импульсивностью [20, с. 9], усталостью, снижением работоспособности, нарушением сна, вялостью [9, с. 181], что приводит к нарушениям поведения в социуме.

Перейдем к рассмотрению третьего вида квазисоциального воспитания — диссоциального. Диссоциальное воспитание реализуется в ситуации включения в антисоциальные организации (сообщества). В них целенаправленно формируется человек с антисоциальными установками и поведением. Он становится носителем противоправных норм, правил, ценностей того сообщества, в котором функционирует.

Диссоциальное воспитание способствует формированию антисоциального расстройства личности, диссоциального личностного расстройства и психопатий. Антисоциальное расстройство личности характеризуется несоблюдением социальных норм, в том числе правовых, лживостью, импульсивностью, раздражительностью и агрессивностью, пренебрежением безопасностью (своей или других), постоянной безответственностью и отсутствием раскаяния [22, с. 51]. Диссоциальное личностное расстройство отражается

в грубости, жестокости, бездушности, оправдании своих дурных поступков, резонерстве, склонности к преступлениям и вызовам к обществу [18, с. 16]. Диссоциальное расстройство личности провоцирует преступное поведение лишь в сочетании с приобретенными в ходе процесса воспитания и социализации негативными чертами характера [21, с. 19]. При психопатии наблюдается «специфическая личностная организация», включающая низкое чувство вины, эгоизм, неспособность к переживанию эмоций и преобладание инстинктивных желаний, отражающихся в поведении [21, с. 2].

В социальном развитии нарушения проявляются в девиантном и делинквентном поведении, социальной дезадаптации. Девиантное поведение проявляется в таких социальных девиациях как наркомания, токсикомания, алкоголизм, проституция, суицидальное поведение, сексуальные девиации и др. Делинквентное поведение находит выражение в нарушении закона. И, как пишет А. В. Иванов: «Социальная дезадаптация происходит в ходе частичной или полной утраты человеком способности приспосабливаться к условиям социальной среды» [7, с. 345].

Заключение

Краткий обзор отечественных и зарубежных работ показал — исследования социального воспитания осуществляются с конца XIX века в нашей стране и за рубежом. За последние два десятилетия в России они стали осуществляться более интенсивно. Различные виды квазисоциального воспитания исследуются крайне мало, хотя они оказывают негативное разрушающее влияние на подрастающее поколение. Знание их особенностей будет способствовать более действенной профилактике негативных явлений в социализации подрастающего поколения.

Категории Аристотеля, применённые в исследовании, способствовали построению каркаса диссоциального, асоциального и просоциального видов воспитания. Это дает возможность дальнейшего исследования

квазисоциальных видов воспитания, их анализа, синтеза отдельных аспектов, что позволит создать качественно новое целостное их понимание.

Сопоставление квазисоциальных видов воспитания с психическими заболеваниями позволило конкретизировать их разрушающее влияние на психическое и социальное здоровье человека. Это показывает, что противостоять им можно лишь на основе тщательного анализа и недопущения не столько в социальной среде, сколько в сознании людей.

Раскрытые аспекты позволят практикам вычленять квазисоциальные виды воспитания из педагогической действительности и предпринимать меры по профилактике негативных воздействий диссоциального, асоциального и просоциального воспитания на социальное развитие детей. В ходе дальнейших исследований предстоит выявить и обосновать методологические основы квазисоциальных видов воспитания, осуществить поиск целей, средств, форм их реализации.

Список литературы

1. Аксютинa, З. А. Методологические компоненты социального воспитания: научно-содержательный уровень / З. А. Аксютинa // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2020. — Т. 6, № 2. — С. 36—48.
2. Аксютинa, З. А. Методологические компоненты социального воспитания / З. А. Аксютинa // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. — 2020. — № 1. — С. 21—26.
3. Аристотель. Категории / Аристотель. — URL: https://mir-knig.com/read_158-1 (дата обращения: 21.03.2021).
4. Воропаев, М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях : монография / М. В. Воропаев ; под ред. А. В. Мудрика. — М. : Akademia, 2009. — 344 с.
5. Евлешина, Н. А. Социальное воспитание в детском общественном объединении : монография / Н. А. Евлешина ; под общ. ред. А. В. Мудрика. М. : Канон⁺ : Реабилитация, 2009. — 320 с.
6. Еврасова В. В., Федоров О. Г. Ресурсы социального воспитания специалистов: монография. М.: МГОУ, МГППУ; ООО «Формула Печати», 2011. 200 с.
7. Социальная педагогика / А. В. Иванов, С. В. Алиева и др. — М. : Дашков и К^o, 2010. — 424 с.
8. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: социальное воспитание / М. В. Мардахаев. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. — 391 с.
9. Маткеева, А. Т. Клинические симптомы у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А. Т. Маткеева, М. Е. Ашералиев // Бюллетень науки и практики. — 2021. — Т. 7, № 2. — С. 179—186.
10. Медведовская, В. Ф. Десять категорий Аристотеля для описания процесса перевода / В. Ф. Медведовская // Омские научные чтения — 2018 : материалы II Всерос. науч. конф. — Омск : Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2018. — С. 350—352.
11. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации : монография / А. В. Мудрик. — М. : МПГУ, 2016. — 256 с.
12. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. — М. : Академия, 2003. — 200 с.
13. Мудрик, А. В. Социализация и смутное время / А. В. Мудрик. — М. : Общество «Знание», 1991. — 80 с.
14. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. — М. : ТЦ Сфера, 2004. — 480 с.

15. Пронина, М. Ю. Клинический случай синдрома дефицита внимания и гиперактивности у осужденного мужчины с диссоциальным расстройством личности / М. Ю. Пронина, Р. М. Масагутов, В. Л. Юлдашев // *Медицинский вестник Башкортостана*. — 2015. — Т. 10, № 5 (59). — С. 77—79.
16. Ромм, Т. А. Педагогика социального воспитания / Т. А. Ромм. — Новосибирск : Наука : Изд-во НГПУ, 2013. — 159 с.
17. Ромм, Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов : монография / Т. А. Ромм. — Новосибирск : Наука. Изд-во НГПУ, 2007. — 377 с.
18. Севостьянов, Р. А. Диссоциальное расстройство личности как детерминанта преступного поведения / Р. А. Севостьянов // *Вопросы российского и международного права*. — 2020. — Т. 10, № 5-1. — С. 14—21. — DOI: 10.34670/AR.2020.17.56.003
19. Синцова, Л. К. Социальное воспитание: опыт социально-философского анализа : монография / Л. К. Синцова. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2006. — 171 с.
20. Станишевская, А. История исследования симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности как психологического расстройства / А. Станишевская // *Studia Humanitatis*. — 2020. — № 2. — 10 с.
21. Сыроквашина, К. В. Антисоциальное расстройство личности у подростков с делинквентным поведением (обзор зарубежной литературы) / К. В. Сыроквашина // *Психология и право*. — 2013. — № 4. — С. 110—120.
22. Сыроквашина, К. В. Антисоциальное расстройство личности у подростков и юношей: методология и диагностика / К. В. Сыроквашина, Е. Г. Дозорцева // *Консультативная психология и психотерапия*. 2020. Т. 28. № 1. С. 49—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280104>
23. Тележкина, Ю. А. Видовая специфика семьи в постиндустриальном обществе как фактор риска асоциального воспитания ребенка / Ю. А. Тележкина // *Асоциальное поведение несовершеннолетних: социальные, семейные, педагогические и психологические факторы : материалы Всерос. науч.-практ. конф.* — М. : Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, 2019. — С. 130—137.
24. Шакурова, М. В. Социальное воспитание в школе / М. В. Шакурова ; под ред. А. В. Мудрика. — М. : Академия, 2004. — 272 с.
25. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2008. — 668 с.
26. Ясницкая, В. Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе / В. Р. Ясницкая ; под общ. ред. А. В. Мудрика. — М. : Канон⁺ : Реабилитация, 2009. — 368 с.
27. The Child Health Care System of Germany / J. Ehrich, U. Grote, A. Gerber-Grote, M. Strassburg // *The Journal of Pediatrics*. — 2016. — Vol. 177. — P. 71—86. — DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.04.045
28. Fogelman, T. Becoming-German: Integrationism, citizenship and territorialization of Germanness / T. Fogelman // *Geoforum*. — 2020. — Vol. 113.— P. 60—68. — DOI: 10.1016/j.geoforum.2020.05.004
29. Kapska A. Y. Professional and ethical culture of the social worker: the import and structure / A. Y. Kapska // *Science and practice: Collection of scientific articles*. — Melbourne, Australia : Thorpe Bowker, 2016. — Pp. 252—256.
30. Karpenko, O.G. Musically-elucidative activity as a part of self-realization of the personality / O.G. Karpenko, D. Liang // *Intellectual Archive*. — 2016. — Vol. 5, no. 3 (May — June). — Toronto : Shiny Word Corp., Canada. — Pp. 103—109.
31. Lietz, H. Lebenserinnerungen. Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen / H. Lietz. — Weimar : Hermann Lietz-Verlag, 1935. — 215 s.

32. Natorp, P. Sozialpädagogik. Besorgt von Richard Pippert / P. Natorp. — Paderborn : Schöningh, 1974. — 7 Aufl. — 420 s.
33. Ostrovska, I. Education in the Context of Social Upbringing / I. Ostrovska. — KS OmniScriptum Publishing, 2014. — 160 p.
34. Pet'ko, L. V. Unity of teaching and upbringing in the formation of professionally oriented foreign language teaching environment / L. V. Pet'ko // Science and practice : collection of scientific articles. — Melbourne, Australia : Thorpe Bowker, 2016. — Pp. 303—307.
35. Syrian refugees in Germany: Perspectives on mental health and coping strategies / A. Renner, R. Hoffmann, M. Nagl et al. // Journal of Psychosomatic Research. — 2020. — Vol. 129. — P. 109—126. — DOI: 10.1016/j.jpsychores.2019.109906.
36. Rapoport, A. Philosophie heute und morgen: Einführung ins operationale Denken / A. Rapoport. — Darmstadt : Verl, 1970. — 3 Aufl. — 432 s.
37. Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: a cross-cultural perspective / D. Raufelder, O. Bakadorova, S. Yalcin et al. // Learning and Individual Differences. — 2017. — Vol. 55. — P. 13—20. — DOI: 10.1016/j.lindif.2017.02.004
38. Sani, S. The Role of Intercultural Pedagogy in the Integration of Immigrant Students in Europe / S. Sani // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 122. — P. 484—490. — DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1379.
39. Sansour, T. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden / T. Sansour, D. Bernhard // Enseignement spécialisé et école inclusive en Allemagne et en Suède. Alter. — 2018. — Vol. 12, iss. 3. — P. 127—139. — DOI: 10.1016/j.alter.2017.12.002.
40. Ternopil'ska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students / V.I. Ternopil'ska // Problems of development modern science: theory and practice : Collection of scientific articles. — EDEX, Madrid, España, 2016. — Pp. 327—330.

Сведения об авторе

Аксютина Зульфия Абдулловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. **ORCID ID** 0000-0003-2548-4673. aksutina_zulfia@mail.ru

Bulletin of Chelyabinsk State University. 2021. No. 11 (457).

Philosophy Sciences. Iss. 62. Pp. 54—65.

Categories of social and quasi-social education

Aksyutina Z.A.

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. aksutina_zulfia@mail.ru

Insufficient elaboration of the categorical and terminological apparatus in the context of social and quasi-social education was found. And, if the theory of social education has a certain groundwork, then its antipodes in scientific research find minimal reflection, although the need for this is obvious. The purpose of the article is to describe the categories of social and quasi-social (asocial, prosocial, dissocial) upbringing.

Based on the work of Aristotle “Categories”, the main categories in the cognition of social and quasi-social upbringing are highlighted.

A brief overview of domestic and foreign works showed that the study of social education over the past two decades in Russia has been carried out more intensively. Various types of quasi-social education have a negative destructive effect on the younger generation.

Keywords: *Aristotelian categories, social education, quasi-social education, asocial education, dissocial education, pro-social education, categorical and terminological apparatus.*

References

1. Aksyutina Z.A. Metodologicheskie komponenty social'nogo vospitaniya: nauchno-soderzhatel'nyj uroven' [Methodological components of social upbringing: scientific and substantive level]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya* [Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology], 2020, no. 6 (2). pp. 36—48. (In Russ.).
2. Aksyutina Z.A. Metodologicheskie komponenty social'nogo vospitaniya [Methodological components of social upbringing]. *Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal* [Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal], 2020, no. 1. pp. 21—26. (In Russ.).
3. Aristotel'. *Kategorii* [Categories]. Available from: <http://www.litres.ru>, accessed 21.03.2021. (In Russ.).
4. Voropaev M.V. *Social'noe vospitanie v voenizirovannyh uchebnyh zavedeniyah* [Social upbringing in paramilitary educational institutions]. — Moscow, Akademia, 2009. — 344 p. (In Russ.).
5. Evleshina N.A. *Social'noe vospitanie v detskom obshchestvennom ob'edinenii* [Social upbringing in a children's public association]. Moscow, Kanon+, Reabilitaciya, 2009. 320 p. (In Russ.).
6. Evrasova V.V., Fedorov O.G. *Resursy social'nogo vospitaniya specialistov* [Resources of social upbringing of specialists]. Moscow, MGOU, MGPPU, Formula Pechati, 2011. 200 p. (In Russ.).
7. Ivanov A. V., Alieva S. V. et al. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow: Dashkov and K., 2010. 424 p. (In Russ.).
8. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: social'noe vospitanie* [Social Pedagogy: Social Upbringing]. Moscow, Berlin, Direkt-Media, 2019. 391 p. (In Russ.).
9. Matkeeva A.T., Asheraliev M.E. Klinicheskie simptomy u detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnosti [Clinical Symptoms in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder]. *Byulleten' nauki i praktiki* [Bulletin of Science and Practice], 2021, no. 7 (2). pp. 179—186. (In Russ.).
10. Medvedovskaya V.F. Desyat' kategorij Aristotelya dlya opisaniya processa perevoda [Ten categories of Aristotle for describing the translation process]. *Omskie nauchnye chteniya — 2018* [Omsk Scientific Readings — 2018]. Omsk, Omsk State University, F. M. Dostoevsky, 2018, pp. 350—352. (In Russ.).
11. Mudrik A.V. *Social'no-pedagogicheskie problemy socializacii* [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow, MPGU, 2016. 256 p. (In Russ.).
12. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy]. Moscow, Akademiya, 2003. 200 p. (In Russ.).
13. Mudrik A.V. *Socializaciya i smutnoe vremya* [Socialization and the Time of Troubles]. Moscow, Obshchestvo "Znanie", 1991. 80 p. (In Russ.).
14. Ovcharova R.V. *Spravochnaya kniga social'nogo pedagoga* [Social Educator Reference Book]. Moscow, TC Sfera, 2004. 480 p. (In Russ.).
15. Pronina M.Yu., Masagutov R.M., Yuldashev V.L. Klinicheskij sluchaj sindroma deficita vnimaniya i giperaktivnosti u osuzhdenного muzhchiny s dissocial'nym rasstrojstvom lichnosti [A clinical case of attention deficit hyperactivity disorder in a convicted man with dissocial personality disorder]. *Medicinskij vestnik Bashkortostana* [Medical Bulletin of Bashkortostan], 2015, vol. 10, no. 5 (59), pp. 77—79. (In Russ.).
16. Romm T.A. *Pedagogika social'nogo vospitaniya* [Pedagogy of social upbringing]. Novosibirsk, Nauka. Izd-vo NGPU, 2013. 159 p. (In Russ.).
17. Romm T.A. *Social'noe vospitanie: evolyuciya teoreticheskikh obrazov* [Social upbringing: the evolution of theoretical images]. Novosibirsk, Nauka, Izd-vo NGPU, 2007. 377 p. (In Russ.).

18. Sevost'yanov R.A. Dissocial'noe rasstrojstvo lichnosti kak determinanta prestupnogo povedeniya [Dissocial personality disorder as a determinant of criminal behavior]. *Voprosy rossijskogo i mezhdunarodnogo prava* [Issues of Russian and international law], 2020, no. 10 (5-1), pp. 14—21. DOI: 10.34670/AR.2020.17.56.003 (In Russ.).
19. Sincova L.K. *Social'noe vospitanie: opyt social'no-filosofskogo analiza* [Social upbringing: the experience of socio-philosophical analysis]. Barnaul, Izd-vo BGPU, 2006. 171 p. (In Russ.).
20. Stanishevskaya A. Istoriya issledovaniya simptomov sindroma deficita vnimaniya i giperaktivnosti kak psihologicheskogo rasstrojstva [History of the study of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder as a psychological disorder]. *Studia Humanitatis*, 2020, no. 2, p. 10. (In Russ.).
21. Syrokvashina K.V. Antisocial'noe rasstrojstvo lichnosti u podrostkov s delinkventnym povedeniem (obzor zarubezhnoj literatury) [Antisocial personality disorder in adolescents with delinquent behavior (review of foreign literature)]. *Psihologiya i pravo* [Psychology and law], 2013, no. 4. pp. 110—120. (In Russ.).
22. Syrokvashina K.V. & Dozorzeva, E.G. Antisocial'noe rasstrojstvo lichnosti u podrostkov i yunoshej: metodologiya i diagnostika [Antisocial personality disorder in adolescents and adolescents: methodology and diagnosis]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2020, no. 28 (1). pp. 49—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280104> (In Russ.).
23. Telezhkina Yu.A. Vidovaya specifika sem'i v postindustrial'nom obshchestve kak faktor riska asocial'nogo vospitaniya rebenka [Species specificity of the family in post-industrial society as a risk factor for asocial upbringing of a child]. *Asocial'noe povedenie nesovershennoletnih: social'nye, semejnye, pedagogicheskie i psihologicheskie faktory* [Asocial behavior of minors: social, family, pedagogical and psychological factors]. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikotya, 2019. Pp. 130—137. (In Russ.).
24. Shakurova M.V. *Social'noe vospitanie v shkole* [Social upbringing at school]. Moscow, Akademia, 2004. 272 p. (In Russ.).
25. Ejdemiller E.G., Yustickis V.V. *Psihologiya i psihoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg, Piter, 2011. 668 p. (In Russ.).
26. Yasnickaya V.R. *Teoriya i metodika social'nogo vospitaniya v malochislennoj sel'skoj shkole* [Theory and methodology of social upbringing in a small rural school]. Moscow, Kanon+, Reabilitaciya, 2009. 368 p. (In Russ.).
27. Ehrich J., Grote U., Gerber-Grote A., Strassburg M. The Child Health Care System of Germany. *The Journal of Pediatrics*. 2016. Vol. 177. P. 71—86. DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.04.045
28. Fogelman T. Becoming-German: Integrationism, citizenship and territorialization of Germanness. *Geoforum*. 2020. Vol. 113. P. 60—68. DOI: 10.1016/j.geoforum.2020.05.004
29. Kapska A.Y. Professional and ethical culture of the social worker: the import and structure. *Science and practice*. Melbourne, Australia, Thorpe Bowker, 2016. Pp. 252—256.
30. Karpenko O.G., Liang D. Musically-elucidative activity as a part of self-realization of the personality. *Intellectual Archive*, 2016, vol. 5, no. 3 (May — June). Toronto, Shiny Word Corp., Canada. 2016. Pp. 103—109.
31. Lietz H. *Lebenserinnerungen. Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen*. Weimar, Hermann Lietz-Verlag, 1935. 215 s.
32. Natorp P. *Sozialpädagogik. Besorgt von Richard Pippert*. Padeborh, Schoningh. 7 Aufl. 1974. 420 s.
33. Ostrovska I. *Education in the Context of Social Upbringing*. KS OmniScriptum Publishing, 2014. 160 p.

34. Pet'ko L.V. Unity of teaching and upbringing in the formation of professionally oriented foreign language teaching environment. *Science and practice*. Melbourne, Australia, 2016. Pp. 303—307.

35. Renner A., Hoffmann R., Nagl M., Roehr S., Jung F., Grochtdreis Th., König H.-H., Riedel-Heller S., Kersting A. Syrian refugees in Germany: Perspectives on mental health and coping strategies. *Journal of Psychosomatic Research* 2020, vol. 129, pp. 109—126. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2019.109906

26. Rapoport A. *Philosophie heute und morgen: Einführung ins operationale Denken*. Darmstadt, Verl. 3 Aufl, 1970. 432 p.

27. Raufelder D., Bakadorova O., Yalcin S., Ilgun Dibek M., Yavuz H.C. Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective. *Learning and Individual Differences*, 2017, vol. 55, pp. 13—20. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.02.004

28. Sani S. The Role of Intercultural Pedagogy in the Integration of Immigrant Students in Europe. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 122, pp. 484—490. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1379

29. Sansour T., Bernhard D. Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. *Enseignement spécialisé et école inclusive en Allemagne et en Suède*. *Alter*, 2018, vol. 12, iss. 3, pp. 127—139. DOI: 10.1016/j.alter.2017.12.002

30. Ternopilska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students. *Problems of development modern science: theory and practice*. EDEX, Madrid, España, 2016. Pp. 327—330.