

# СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

---

М. А. Галагузова

## КАТЕГОРИАЛЬНО-ПОНЯТИЙНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Социальная педагогика как область научного исследования и как учебная дисциплина стала развиваться в России сравнительно недавно. Ее становление связано с введением института социальной педагогики (1990), которое знаменовало собой кардинальный поворот общества к проблемам детства, обусловленный общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России.

Одновременно с этим была введена должность “социальный педагог”, разработана ее квалификационная характеристика и внесены соответствующие дополнения в тарифно-квалификационный справочник. Тем самым юридически и практически были заложены основы типологии и функциональных обязанностей работников этой категории.

Вместе с введением новой должности началась подготовка таких специалистов. Поначалу она носила преимущественно характер курсовой переподготовки. Но постепенно, по мере разработки необходимой учебно-методической базы и накопления практического опыта, многие учебные заведения страны стали переходить на полноценную профессиональную подготовку социальных педагогов. Большую роль в этом отношении сыграло принятие в 1994 г. Правительством РФ Государственного стандарта высшего профессионального образования, в котором социальная педагогика введена в классификатор специальностей, определены общие требования к профессиональной образовательной программе по подготовке социальных педагогов и условия их реализации. Учебный предмет “социальная педагогика” является одним из основных в обучении новых специалистов.

За последние годы опубликовано достаточно много учебных программ по социальной педагогике. К их разработке обращались такие ученые, как Б. П. Битинис, В. Г. Бочарова, И. Д. Иванов, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов и др. Даже беглое сравнение этих программ обнаруживает чрезвычайную “пестроту” в определении предмета, целей, задач, основных категорий социальной педагогики. Преподавателю, осваивающему эту новую учебную дисциплину, приходится весьма трудно. Он, образно говоря, уподобляется путнику, который переходит топкое болото и вынужден перепрыгивать с одной кочки на другую, чтобы достичь цели.

Пример с программами приведен здесь не ради их анализа или критики, а лишь для того, чтобы подчеркнуть актуальность и крайнюю необходимость активизации научных исследований в этой относительно новой для отечественных ученых области педагогических знаний. Ведь общеизвестно, что любая учебная дисциплина представляет собой систематизированное изложение основ соответствующей науки. Для социальной педагогики, как и для любой другой отрасли научного знания, можно констатировать, что только при условии выработки общих принципов и, главное, единомыслия в понимании основных ее категорий, возможно планомерное осуществление поставленных перед нею задач.

Однако теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практической деятельности. Всякая теория, раскрывающая законы сущего, объясняющая процессы и явления реальной действительности, устанавливающая их причинно-следственные связи, отвечает бесстрастно, независимо от наших желаний на вопросы, поставленные самой жизнью. С другой стороны, и практика не может не опираться на чисто теоретические предпосылки. Это означает, что теоретические исследования в области социальной педагогики должны непременно идти рука об руку с развитием практической деятельности.

Подчеркивая актуальность активизации научно-теоретической, исследовательской деятельности в области социальной педагогики, следует отметить и сложность решения этой задачи, которая обусловлена, на наш взгляд, рядом причин:

— становление новой области педагогических знаний, как и любой другой науки, весьма сложный, противоречивый и продолжительный процесс, поэтому потребуются значительное время, чтобы “ребенок” родился и стал развиваться;

— в отечественной науке истоки социальной педагогики можно найти в трудах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и других классиков педагогики. Однако в России произошел значительный разрыв между тем, что было накоплено педагогикой к началу XX в., и современным состоянием этой науки, поскольку печально известный тезис “весь мир до основания мы разрушим, а потом...” распространился и на педагогику. Высказывание видного педагога 20 — 30-х гг. А. П. Пинкевича о том, что необходимо забыть все, написанное в области педагогики до революции, было поддержано многими педагогами-марксистами. Поэтому потребуются время для анализа трудов отечественных педагогов с новых позиций, чтобы отыскать истоки социальной педагогики, отвечающие культурным и историческим традициям нашего народа;

— особое значение для становления социальной педагогики имеет тот этап в истории развития отечественной педагогической науки, который приходится на 20 — 30-е годы нашего столетия. В это тяжелое для страны время деятельность таких выдающихся педагогов, как А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, была направлена прежде всего на помощь “выбитым из социальной колеи детям” (А. Б. Залкинд). Поэтому также необходимо по-новому перечитать труды этих ученых, которые были типичными социальными педагогами;

— изолированность советского государства от “капиталистического мира” в течение 70 лет разрушила научные связи наших ученых с коллегами из многих стран, где социальная педагогика активно развивалась и где в настоящее время накоплен значительный научный потенциал в этой области знаний. Даже сегодня, когда “железный занавес” между Востоком и Западом разрушен, этот иностранный опыт для отечественных ученых остается пока малодоступным. Специальной зарубежной литературы по социальной педагогике у нас практически нет. Если и встречаются единичные переводные издания, то они не могут дать полного, систематического представления о самой науке. Поэтому российские ученые вынуждены порою “изобретать велосипед” вместо того, чтобы его совершенствовать. Однако какое бы чувство неудовлетворенности это ни вызывало, нельзя не учитывать и того, что для освоения зарубежного опыта и переосмысления его применительно к нашей российской действительности необходимо время.

Эти объективные обстоятельства являются факторами, тормозящими развитие социальной педагогики в России. Однако потребности практики так остры и злободневны, что этой областью науки стали заниматься многие научные коллективы: Центр социальной педагогики РАО, Российский, Омский, Челябинский, Уральский педагогические университеты; Орловский, Уральский университеты и др. На сегодняшний день уже можно констатировать, что накопилось достаточно много эмпирических и теоретических знаний, которые требуют осмысления и систематизации, позволяют выделять определенные научные направления. Можно говорить и о том, что идет активный процесс формирования понятийно-категориального аппарата социальной педагогики. Анализу его основных особенностей и посвящена предлагаемая статья. Прежде чем перейти к рассмотрению данной проблемы, выделим особо два положения, которые будут исходными в нашем анализе.

Первое — такой анализ “обречен” на сопоставление “социальной педагогики” с “педагогикой” как видového образования с

его родовым понятием. При этом следует помнить, что термин *педагогика* в научной литературе употребляется в двух основных смыслах: с одной стороны, это слово обозначает вид деятельности (*педагогика семьи, педагогика среды, педагогика сотрудничества* и др.); с другой — определенную область знаний (*дошкольная педагогика, специальная педагогика, олигофренопедагогика* и др.). Мы будем говорить о педагогике именно в этом, последнем, значении.

Второе — необходимо найти истоки-причины возникновения этой науки, проследить пути ее развития, в том числе и историю появления самого термина *социальная педагогика*, ибо известно: отыщи всему начало — и многое поймешь. Это и будет отправной точкой нашего анализа.

Понятие “социальная педагогика”, как справедливо отмечает-ся в словаре “*Fachlexikon der sozialen Arbeit*”, “представляет собой вклад германской науки в процесс развития международной теории педагогики” (1, с. 747).

Представить в рамках статьи историю развития социальной педагогики в Германии — задача невыполнимая, ибо она насчитывает более 100 лет и тесно связана с историей социального, экономического, политического развития страны. Однако без краткого исторического экскурса нам не обойтись. При этом мы будем опираться, в основном, на работу Максимилиана Бухки (2), а также на ряд других переводных изданий.

Термин *социальная педагогика*, по исследованиям М. Бухки, введен в 1844 г. в дискуссию о воспитании Карлом Магером и далее распространен Адольфом Дистервегом. С самого момента возникновения этого понятия и фактически до настоящего времени в немецкой литературе прослеживается две его различные трактовки, определяющие соответственно различные подходы к развитию этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания (К. Магер); согласно второй — она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег).

Несмотря на кажущуюся близость этих подходов, как отмечает М. Бухка, они имеют существенные различия. В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания и соответствующих ему задачах, во втором — о педагогическом аспекте общественного развития и его задачах (2, с. 137).

Представителями первого направления были К. Магер, П. Натопф (его книга “Социальная педагогика” была переведена на русский язык и опубликована в России в 1911 г.), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (60-е гг.), Д. Пегелер (80-е гг.) и др. Со времен К. Ма-

гера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество. Интересна в этом отношении трактовка Е. Борнеманна, который рассматривает социальную педагогику как интегративную науку, объединяющую различные педагогические сферы: уголовную педагогику, лечебную, экономическую и т. д. Ее задачи — способствовать индивидуальной самостоятельности в социальных группах и социальной общности, заботиться о культуре и гуманистическом развитии общества. В силу своей интегративности социальная педагогика проникает во все сферы воспитания, т. е. она выступает одним из принципов педагогики (2, с. 139). Таким образом, согласно этой трактовке социальная педагогика понимается как принцип воспитания.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (1849), Г. Ноля, Г. Боймер (20 — 30-е гг.), К. Молленгауэра (50-е гг.) и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого направления пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени, такие, как социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность и др. Г. Боймер, ученица Г. Ноля, в отличие от сторонников первой точки зрения, считала социальную педагогику не принципом, а составной частью педагогики. Все то, что не относится к воспитанию в семье и школе, есть проблема социальной педагогики.

Развивая понятие беспризорности, взятое у Г. Ноля, К. Молленгауэр отмечал, что отдельные общественные (например, церковные) учреждения не в состоянии решить эту проблему. Поэтому возникает необходимость создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) — государственной помощи. При этом социальная педагогика, считает он, должна “иметь дело не с передачей культурного содержания, а исключительно с решением проблем, возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения” (Цит. по: 3, с. 7).

Вместе с развитием социальной педагогики как науки в Германии активно развивается сфера профессиональной деятельности специалиста в области социальной педагогики, с 1908 г. ведется профессиональное обучение социальных педагогов, а в начале 70-х годов в университетах открыта подготовка социальных педагогов с высшим образованием.

Следует отметить, в Германии профессиональная деятельность социальных педагогов настолько близка к профессиональной деятельности социальных работников, что эти специалисты имеют по сути единую квалификационную характеристику, в которой словосочетания *социальный работник* и *социальный педагог* употребляются как синонимы: *социальный работник / со-*

*циальный педагог.* В обществе они выполняют одинаковые функции: воспитательную, информационную, организационную, консультативную, поддержки, помощи, защиты и представления интересов клиента. Однако в их деятельности есть и отличия. Главное из них заключается в том, что традиционными адресатами социальной педагогики являются дети и молодежь; она концентрирует свое внимание на помощи в воспитании и образовании.

“Одновременно со стабилизовавшимся уровнем обучения и исследованиями в академическую социальную педагогику, как кажется, вошла самоудовлетворенность, — отмечает Г. Шмидт. — Действительно, два новых аспекта — ориентация социального педагога на жизненный путь адресата и темы социальной педагогики как рефлексивной деятельностной науки — основательно проработаны и стали практически релевантными” (3, с. 10). Однако это совсем не означает, что исследованы все проблемы теории социальной педагогики. Как пишет тот же автор, “общий облик теории все же остается пока неясным и будет оставаться таким и впредь. Поскольку как продолжающаяся дифференциация вкладов отдельных дисциплин, так и быстрое изменение в акцентах практических требований не дают возможность дать полное описание” (Там же). Это означает, что теоретический горизонт дискуссий социальной педагогики XX в. значительно расширяется. И свою страницу в него вписывают наши отечественные исследователи.

Как уже отмечалось выше, в России социальная педагогика была введена императивно, “сверху” и с самого начала развивалась как ответвление педагогической науки.

Хорошо известно, что педагогика, имея свою четко ограниченную область исследования и являясь самостоятельной и достаточно развитой наукой, в то же время тесно взаимосвязана с другими науками, изучающими человека. Их достаточно много, однако среди них особо выделяются такие, которые связаны с педагогикой родственными узами. К ним относятся прежде всего те гуманитарные науки, категории которых входят в понятийную систему педагогики и активно используются ею как в теоретических исследованиях, так и непосредственно в практической деятельности педагогов. Взаимосвязь педагогики с другими науками можно представить схематично (см. рис.). В верхней части схемы сплошными линиями показаны связи педагогики с теми науками, категориями которых она пользуется; пунктирными линиями обозначены ее многочисленные связи с другими науками, не имеющие постоянного характера.

По мере роста новых знаний, расширения сферы взаимопроникновения научной мысли и реальной жизни, возникновения новых потребностей и проблем общества проявляется тенденция

к дифференциации и специализации наук, т. е. разделению основной науки на ряд частных научных областей, развивающихся как самостоятельные науки. Не является исключением в этом отношении и педагогика, в русле которой многие из специализированных областей, такие, как дошкольная педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика, история педагогики и др., уже давно оформились в самостоятельные научные отрасли. В последнее время этот процесс дифференциации в педагогической науке значительно усилился, возникло и находится в стадии становления множество новых научных дисциплин, к числу которых относятся и социальная педагогика. В нижней части схемы сплошными линиями показаны связи педагогики с ее “дочерними” научными отраслями, а пунктирными обобщенно обозначены области педагогической науки, которые характеризуются относительной самостоятельностью и со временем также могут стать частными науками.

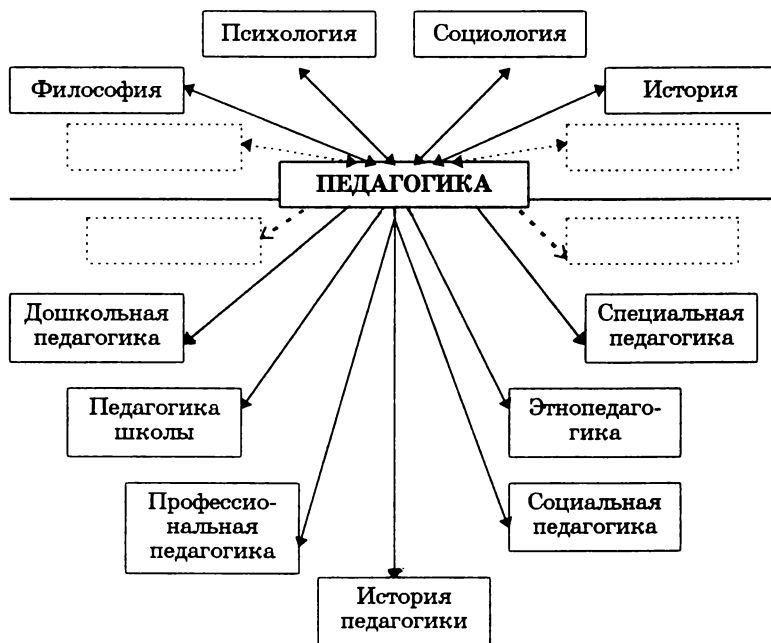


Рис.

Очевидно, что каждая новая научная отрасль, отделившаяся от педагогики, имеет свои специфические особенности, которые

находят отражение в системе ее категорий и понятий. Однако понятийный аппарат частной науки формируется не сам по себе, а на основе категориально-понятийной системы педагогики и во взаимодействии с ее основными категориями.

Исходя из этого, можно утверждать, что, выделив собственные категории социальной педагогики и рассмотрев их во взаимосвязи с основными педагогическими категориями, мы тем самым обозначим специфику этой области знания, позволяющую выделять ее в самостоятельную педагогическую отрасль. Для этого воспользуемся формально-логическим приемом: сначала выделим категории педагогики — как заимствованные ею из других наук, так и ее собственные; затем спроецируем педагогические категории на социальную педагогику и попытаемся разобраться, что она заимствует у других наук, а какие понятия являются ее собственными, отражающими предмет ее исследования.

Педагогика, как известно, заимствует и широко использует такие междисциплинарные понятия, как “личность”, “развитие”, “деятельность”, “социализация”. Классически ее собственными категориями являются “образование”, “воспитание” и “обучение”. В настоящее время также может считаться общепризнанной в педагогической науке категория “педагогическая деятельность”.

Говоря о собственных категориях педагогики, следует отметить, что в постсоветский период традиционная для советской педагогики парадигма воспитания была заменена на парадигму образования, что зафиксировано в нормативных документах — Законе РФ “Об образовании”, проекте Государственного стандарта общего основного образования и др., хотя этот вопрос до сих пор остается предметом широких дискуссий отечественных ученых. При этом оказалась весьма драматичной судьба понятия “воспитание”, которая, по образному выражению В. Караковского, перерастает в национальную трагедию.

Хорошо известно, что в советский период развития нашего государства идеология воспитания разрабатывалась и осуществлялась коммунистической партией. Причем она стремилась распространить свое влияние абсолютно на все стороны и составляющие этого процесса — “она определяет стратегию воспитания, уточняет цели советских людей на каждом этапе строительства, совершенствования социализма... руководит подготовкой кадров воспитателей, координирует деятельность всех социальных институтов... участвующих в воспитании, направляет развитие всей системы образования, литературы и искусства, средств массовой информации, нацеливая их на усиление воспитательных функций” (4, с. 247). Поэтому не удивительно, что термин *коммуни-*



*стическое воспитание* в советский период, как мы уже писали в одной из наших работ, приобретает значение номинативной единицы и становится синонимом слова *воспитание* (5, с. 55).

После крушения коммунистических идеалов вместе с “водой” (коммунистическое воспитание) был выплеснут и “ребенок” (воспитание). В официальных документах школа из “учебно-воспитательного учреждения” превратилась в “образовательное учреждение”, внешкольные учреждения, основной функцией которых прежде было коммунистическое воспитание детей, стали называться учреждениями дополнительного образования. Это повлекло за собой пересмотр соотношения категорий воспитания и образования, закрепление за образовательными учреждениями, в основном, образовательных функций и перенос центра тяжести воспитательной работы на семью, которая к этому оказалась не готовой. Поэтому проблема пересмотра в новых условиях целей и задач воспитания, корректировка содержания этой категории приобретает особую значимость.

Возникновение социальной педагогики как области практической деятельности и научного знания совпало с периодом переосмысления сущности воспитания. Поэтому ряд исследователей в области социальной педагогики перенесли категорию воспитания из педагогики в область социальной педагогики. Так, В. Д. Семенов пишет, что “социальная педагогика исследует воспитание (здесь и далее выделено нами. — М. Г.) подрастающего поколения в социуме” (6, с. 3); В. Г. Бочарова и Г. Н. Филонов утверждают, что “социальная педагогика конца XX в. концентрирует свое внимание на высококачественном воспитании и образовании детей” (7, с. 7); А. В. Мудрик констатирует, что “социальная педагогика — отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание как социальный институт, т. е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей” (8, с. 11). Можно привести высказывания и других ученых, таких как В. И. Загвязинский, И. Д. Иванов, Н. Ф. Маслова, которые воспитание считают категорией социальной педагогики.

Такое сужение сферы применимости понятия “воспитание” представляется нам совершенно неоправданным. Воспитание было и остается одной из основных категорий педагогики. В то же время, хотя ученые разных направлений по-разному трактуют это понятие, все они сходятся в том, что результатом воспитания является усвоение личностью определенного социокультурного опыта, включение личности в деятельность и общественные отношения, а значит воспитание в обществе всегда выполняло определенную социальную функцию, т. е. оно всегда социально. Не трудно заметить, что в этом отношении позиция вышеназван-

ных ученых во многом совпадает со взглядами представителей первого направления германской школы, рассмотренными выше, согласно которым социальная педагогика (и социальное воспитание) трактуется как принцип воспитания.

Мы в своих исследованиях придерживаемся второго направления немецкой школы и рассматриваем воспитание как категорию педагогики. Основной же категорией социальной педагогики, по нашему мнению, является социальное воспитание.

Прежде чем раскрыть наше понимание социального воспитания, рассмотрим понятие социализации, которое ряд авторов также относит к категориям социальной педагогики.

Так, А. В. Басов считает, что “социальная педагогика как наука, предмет преподавания и отрасль педагогической практики ставит перед собой задачу многоуровневой социализации (подчеркнуто нами. — М. Г.) подрастающего поколения” (9, с. 72) — и далее: “Социальная педагогика — это наука, исследующая влияние социальных факторов на социализацию подрастающего поколения, разрабатывающая и реализующая эффективную систему мероприятий по оптимизации воспитания...” (Там же, с. 73). В учебном пособии А. В. Мудрика “Введение в социальную педагогику” (8) социализация также рассматривается как главная проблема социальной педагогики, и именно ей посвящена половина страниц пособия.

Понятие социализации, безусловно, играет важную роль как в педагогике, так и в социальной педагогике. Не останавливаясь подробно на анализе различных дефиниций термина *социализация*, мы лишь напомним, что под социализацией обычно понимается процесс превращения индивида в социального субъекта через интеграцию его в общество посредством усвоения им культуры (ценностей, установок, социальных норм и т. д.). Социализация предполагает не только включение человека в систему общественных отношений, но и воспроизводство этих отношений.

На соотношении понятий “социализация” и “воспитание” существуют разные точки зрения. Согласно одной из них, воспитание выступает средством социализации личности. “Целенаправленное воспитание в идеале предполагает полное управление процессом социализации, — пишет С. А. Беличева, — которое как раз и направлено на создание воспитательной среды, ближайшего окружения” (10, с. 33). Вряд ли можно согласиться с автором, что через воспитание мы имеем возможность полностью управлять процессом социализации, едва ли влияния стихийных социальных факторов можно (даже в идеале) избежать.

Ряд ученых (З. А. Малькова, Л. Н. Новикова, В. А. Караковский) рассматривает воспитание как часть процесса социализа-

ции. Можно отметить и другие точки зрения на соотношение этих понятий. Такое стремление установить взаимосвязь между ними вполне объяснимо. Очевидно, что эти понятия имеют общие признаки. Их сходство заключается в том, что и то, и другое понятие отражает усвоение индивидуумом социального опыта. “Но есть и различия: социализация охватывает как стихийные, так и сознательные факторы, формирующие личность, тогда как воспитание предполагает целенаправленную деятельность семьи, школы и др. социальных институтов по формированию личности” (11, с. 34).

В результате воспитания и позитивного влияния других социальных факторов (детские общественные объединения и организации, культурно-исторические и религиозные традиции, средства массовой информации и др.) происходит естественная интеграция ребенка в общество, «процесс вхождения в человеческую культуру» (Л. С. Выготский), т. е. его социализация. Если же по каким-либо объективным или субъективным причинам происходят “сбои” и ребенок “выпадает” из нормальных социальных отношений, то он становится объектом внимания социальной педагогики и в этом случае речь уже должна идти, на наш взгляд, о коррекции, абилитации и реабилитации и других процессах, которые способствуют социализации ребенка. Поэтому данные категории, заимствованные социальной педагогией из смежных научных областей, прочно закрепляются в ее понятийном аппарате.

По этой же причине социальная педагогика имеет дело скорее с перевоспитанием (изменением неверно сложившихся представлений, моделей поведения личности, препятствующих ее социальному становлению) и самовоспитанием, чем собственно с воспитанием. Внимание социальной педагогики прежде всего направлено на ребенка, которым, согласно Международной Конвенции ООН о правах ребенка, считается “каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста” (12, с. 184). Причем это не любой ребенок, а только тот, у которого имеются какие-либо проблемы или отклонения от нормы (физической, психической, социальной, педагогической).

Понятия “норма” и “отклонение от нормы” для педагогики являются относительно новыми и весьма дискуссионными, хотя в отечественных и зарубежных исследованиях этому вопросу уделялось и уделяется достаточно много внимания. Так, по мнению М. Бухки, предмет исследования социальной педагогики включает индивидуальные, социальные, экологические факторы, вызывающие отклонения в поведении ребенка, к которым относятся:

- “социально «запущенные» подростки (Р. Вольф);
- люди, имеющие психические, социальные, ситуативные явления, вызванные конфликтами в ходе жизненных циклов (К. Гольштиге);
- люди, имеющие ущербности социального становления (К. Молленгауэр);
- подростки, имеющие нарушения и конфликты, проявляющиеся в результате ошибочного воспитания (А. Гертнер);
- люди, ошибочно воспитывающие и образующие других (А. Гертнер);
- государственные формы, вызывающие у подростков поведенческие отклонения;
- экология (природа, техника, окружающая среда), вызывающие у подростков отклонения в поведении и др.” (2, с. 141 — 142).

Другой пример. Отечественный педагог В. Н. Сорока-Росинский, исследуя в 30-е гг. проблему трудновоспитуемых, разделил этих детей на следующие категории: “а) денормные, как экзогенного, так и эндогенного происхождения... ; б) субнормные, за исключением морально дефективных и умственно отсталых; в) супранормные...; г) отчасти легкой степени «морально дефективных...»” (13, с. 150). И далее, говоря об учреждениях для трудновоспитуемых, он отмечает их особенность, которая “заключается в том, что здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы» (Там же). Идея отклонения от нормы лежит в основе и таких понятий, как “девиантность”, “делинквентность”, “дезадаптированность”. Для социальной педагогики вопрос о норме и отклонении от нормы имеет, по-нашему мнению, особое значение. Но ввиду того, что специальных социально-педагогических исследований по этой проблеме мы не нашли, ограничимся лишь постановкой вопроса, не включая пока понятия “норма” в число категорий социальной педагогики.

Таким образом, социальная педагогика, заимствует из педагогики и других гуманитарных наук следующие категории: “образование”, “обучение”, “перевоспитание”, “самовоспитание”, “ребенок”, “педагогическая деятельность”, “коррекция”, “абилитация”, “реабилитация”, “ресоциализация”.

Собственными же категориями социальной педагогики являются, на наш взгляд, “социальное образование”, “социальное воспитание” и “социально-педагогическая деятельность”. Для наглядности представим эти категории в виде таблицы.

Термин *социальное образование* появился в России в первой половине 90-х гг. в связи с институционализацией социальной

педагогике и социальной работы. Однако его значение до настоящего времени остается недостаточно четко определенным. С. И. Григорьев выделил два основных случая употребления этого словосочетания.

В первом случае под социальным образованием понимается профессиональная подготовка специалистов для работы в социальной сфере, включающая все виды профессионального образования: начальное, среднее, высшее и послезовское образование, а также курсовую подготовку кадров. В этом употреблении термин аналогичен обозначениям других разновидностей профессионального образования (ср. *медицинское образование, педагогическое образование, юридическое образование* и др.).

Во втором употреблении под этим термином подразумевается образование, в процессе которого происходит обучение основным правилам жизнедеятельности человека в обществе: “речь идет... об освоении социальной культуры как культуры социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации” (14, с. 294).

Таблица

**КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Педагогика		Социальная педагогика	
<i>Заимствованные</i>	<i>Собственные</i>	<i>Заимствованные</i>	<i>Собственные</i>
	Образование	Образование	Социальное образование
	Обучение	Обучение	
	Воспитание	Перевоспитание Самовоспитание	Социальное воспитание
Личность		Ребенок	
Развитие			
Деятельность	Педагогическая деятельность	Педагогическая деятельность	Социально-педагогическая деятельность
Социализация		Коррекция, абилитация, реабилитация, ресоциализация	

Разделяя в целом эту точку зрения автора, рассмотрим второй случай применительно к социальной педагогике. В процессе обучения в школе или другом образовательном учреждении ребенок, как известно, получает прежде всего академические знания и необходимые для их усвоения и использования умения. Однако одновременно с этим он неизбежно приобретает и определенные социальные навыки. Эти процессы тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. В то же время наряду с традиционной

учебной деятельностью в школе могут быть (а в некоторых уже есть) курсы, кружки или факультативы, которые непосредственно направлены на личностное социальное развитие ученика. На таких занятиях детей можно научить правильно строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, отвечать за свои поступки и принимать решения, самостоятельно справляться с трудностями в обучении, правильно выбрать будущую профессию и т. д. Таким образом, наряду с обычными предметными уроками могут и должны быть специальные занятия, способствующие самопознанию и социальному саморазвитию школьника.

Особого внимания в социальном образовании требуют дети “с проблемами”, у которых по тем или иным причинам оказались не сформированы или утрачены социальные знания и умения. Например, ребенок, находящийся с рождения на попечении государства (в доме малютки, детском доме), не осваивает естественным путем социальные роли отца, матери, брата, сестры; ребенок, имеющий нарушения в развитии, трудно адаптируется в среде сверстников; дети, освобожденные из воспитательных колоний, испытывают большие сложности в общении с окружающими людьми и т. д. Для таких детей должны быть специальные методики и технологии, помогающие им усвоить “основные правила жизнедеятельности в обществе” (С. И. Григорьев).

Итак, под социальным образованием мы понимаем целенаправленный процесс и результат передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих социализации ребенка. Таким образом, для социального образования необходим специально организованный процесс обучения, главной фигурой которого является, по нашему мнению, социальный педагог.

Следующая категория социальной педагогики — “социальное воспитание”. Появление и активное использование этого понятия относится к 20-м гг. нашего века — периоду бурных революционных преобразований в стране. Одним из главных “требований пролетариата” в тот период было требование образования социально незащищенных слоев населения — рабочих и крестьян. Движение “ликбеза” стало важнейшим политическим и общественным событием своего времени. При этом образование народа носило ярко выраженный идеологизированный характер. В этом общественном контексте понятие “социальное воспитание” было тесно связано с понятием социального происхождения человека.

Следствием глубоких общественных потрясений начала века (первая мировая война, Октябрьская социалистическая революция, гражданская война) стали на долгие годы детская беспризорность и борьба с ней. Теоретические и практические проблемы перевоспитания трудных детей (А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-

Росинский) и самовоспитания подростков (С. Т. Шацкий) успешно разрабатывались в то время в России, и этот опыт становился постоянным мировым наукой. И в перевоспитании детей тоже не последнюю роль играло их социальное происхождение.

Такая ситуация продолжалась до 1936 г., когда было принято печально известное постановление “О педагогических извращениях в системе Наркомпроса”. В то же время был “опущен железный занавес”, и педагогика, как и вся страна в целом, на десятки лет оказалась оторванной от зарубежных исследований и пошла по своему особому пути развития. Термин *социальное воспитание* был вытеснен термином *коммунистическое воспитание*, а соответствующий учебный курс, изучавшийся как обязательный в педагогических вузах, был заменен курсом “Теория и методика коммунистического воспитания”.

Новые общественно-политические потрясения конца XX в. обусловили возрождение понятия “социальное воспитание”, о чем шла речь выше. В отличие от трактовок социального воспитания, предложенных разными авторами, мы под социальным воспитанием понимаем педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь.

Такое определение социального воспитания, на наш взгляд, адекватно отражает не только специфику социальной педагогики, но и ее объективно существующую и не допускающую игнорирования связь с социальной работой, которая подчеркивается введением в определение термина *помощь*. Отличительной особенностью социальной педагогики при этом, по нашему мнению, является то, что в сфере ее внимания находится ограниченная возрастная категория — она имеет дело с ребенком и что она оказывает помощь прежде всего в образовании и воспитании. Исходя из такого понимания специфики социальной педагогики можно очертить круг стоящих перед ней и требующих дальнейшей проработки вопросов, к числу которых мы бы отнесли проблемы систематизации и обоснования видов помощи, выделения категорий детей, которым она может быть адресована, разработки практических методик и технологий, позволяющих эту помощь реализовать, а также выявления критериев оценки их результативности и др.

Социальное образование и социальное воспитание осуществляются в процессе социально-педагогической деятельности. Как видно из рассуждений, приведенных выше, профессиональные задачи социально-педагогической деятельности в обществе выявляются прежде всего негативно. Потребность в ней возникает там и тогда, где и когда семья и шко-

ла не обеспечивают необходимое образование, воспитание и развитие ребенка.

Взаимосвязь педагогической и социально-педагогической деятельности носит характер родовидовой соотнесенности. Под педагогической деятельностью мы, разделяя точку зрения Л. А. Беляевой, понимаем “вид духовно-практической деятельности, осуществление которой обусловлено потребностями общества и воспроизводством человека как субъекта общественных отношений” (11, с. 53). Социально-педагогическая и педагогическая деятельность имеют определенное сходство, выполняя в обществе функции социального наследования, социокультурного воспроизводства и развития человека. Однако у них есть и существенные отличия.

Педагогическая деятельность направлена на всех детей и носит программно-нормативный характер. Социально-педагогическая деятельность всегда является “адресной”, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем посредством изучения личности ребенка и окружающего его социума, поиска адекватных ситуации способов общения с ребенком (от интимно-доверительного до авторитарно-наставительного), выявления средств, помогающих ребенку самостоятельно решить свою проблему.

Если педагогическая деятельность имеет непрерывный характер, то социально-педагогическая скорее локальна, ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема.

Профессиональная деятельность педагога, как правило, осуществляется в образовательных учреждениях, тогда как сфера деятельности социального педагога охватывает наряду с образовательными учреждениями и другие социальные институты: семью, социальные службы, учреждения дополнительного образования и др.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность, направленная на конкретного ребенка, способствует решению его проблем, возникающих в процессе социализации, и тем самым содействует оптимизации этого процесса.

Подводя итоги вышеизложенному, резюмируем, что социальная педагогика — это раздел педагогики, предметом исследования которого являются социальное образование, социальное воспитание и социально-педагогическая деятельность.

В заключение хочется особо подчеркнуть, что рассматриваемая в статье проблема выделения генетического ядра социальной педагогики, определения ее роли как прикладной (практической) по отношению к педагогике или же самостоятельной теоретической науки чрезвычайно сложна, поэтому ав-



тор предлагает свое видение этой проблемы не в качестве “истины в последней инстанции”, а скорее как предложение для дальнейших научных дискуссий.

### **Литература**

1. *Fachlexikon der sozialen Arbeit* 2.Auflage. 1986.
2. *Buchka M. Sozialpädagogik im Wandel der Zeit // Pädagogik: Grundlagen und Arbeitsfelder. Berlin, 1992.*
3. *Шмидт Г. Проблемы подготовки социальных педагогов и социальных работников // Междунар. научно-практич. конф.: Современ. положения детей, молодежи, семьи. Соц. работа гос-ва, общества, церкви. Вологда, 1994.*
4. *Коммунистическое воспитание: Словарь. М., 1984.*
5. *Галагузова М. А. Эволюция понятия “воспитание” // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.*
6. *Семенов В. Д. Педагогика среды. Екатеринбург, 1993.*
7. *Бочарова В. Г., Филонов Г. Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. М., 1994.*
8. *Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие. Ч. 1. Пенза, 1994.*
9. *Басов А. В. К вопросу о предмете социальной педагогики // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Т.1. М.; Тула, 1993.*
10. *Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М., 1994.*
11. *Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности: Учеб. пособие к спецкурсу. Екатеринбург, 1993.*
12. *Конвенция о правах ребенка // Справочник менеджера образования: В 2 т. / Сост. В. С. Гиршович. М., 1995.*
13. *Сорока-Росинский В. Н. Трудновоспитуемые // Педагогические сочинения. М., 1991.*
14. *Григорьев С. И. Социальное образование // Российская энциклопедия социальной работы. Т. 2. М., 1997.*

© Галагузова М. А., 1997