

С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Л.К. Синцова

**СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В КОНТЕКСТЕ
КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОСТИ, ГЛОБАЛИЗМА
И РЕГИОНАЛИЗМА**

Актуальность данной проблематики в современных условиях в главном определяется следующими причинами:

1. Цивилизационными изменениями, радикально меняющими тип доминирующей социальной культуры, обеспечивающей воспроизводство общественной и личной жизни человека как биопсихосоциального существа, характер взаимозависимости и взаимодействия людей по поводу их жизненного пространства, где знаниевая, культурно-образовательная, информационно-коммуникативная компонента стала доминирующей, провоцирующей всплеск прагматизма, рационалистических ориентаций населения во всех регионах мира, несмотря на различия национально-культурных контекстов жизнедеятельности.

2. Среди причин, характерных черт цивилизационных изменений, имеющих особенно значимые, масштабные воздействия, последствия для характера воспроизводства жизни человека и общества, стало радикальное *ускорение темпов социокультурных изменений, потребовавших организации обучения, повышения образованности специалиста в течение всей жизни, причем не только в контексте профессиональной деятельности на производстве, но и в социально-бытовой, общественно-политической, духовно-идеологической и социально-экологической деятельности*. Такое развитие событий существенно изменяет взаимозависимость и роль в обществе традиционного, социально-исторического, социогенетического, с одной стороны; и актуально-сетевого, повседневно-прагматического, с другой стороны.

3. Масштабные изменения коммуникаций, социальной культуры организации, функционирования и развития современного общества не могли не изменить и *сочетание в нем ролей технологического и феноменологического, универсального и уникального*. При этом обозначилось и новое сочетание, *взаимодополняемость глобального, национального и регионального, а также общественного, социально-группового и лично-индивидуального*.

4. Глобальные цивилизационные и масштабные национально-региональные изменения последней трети XX — на-

чала XXI вв. не могли не изменить *характер взаимодействия жизненных сил человека и общества с их жизненным пространством*, их взаимозависимость по поводу использования этого жизненного пространства, средств к жизни в целях ее воспроизводства и совершенствования. Как известно, социологический витализм определяет в этой связи не только базовые, *первичные социальные отношения владения, пользования, распоряжения и распределения, присвоения, потребления*, но и существенные черты социальной культуры общества и живущих в нем людей в определенных социально-исторических условиях. При этом взаимодействие жизненных сил человека с пространством его жизнеосуществления происходит по трем основным каналам как:

а) «слепое», природное взаимодействие на уровне воспроизводства биологической жизни;

б) взаимодействие с помощью констант культуры, воспроизводимых в общественном и личном сознании человека, осваивающем и применяющем для удовлетворения своих потребностей и интересов культурные константы, отраженные в мифологии, философии, религии, морали, искусстве, науке, идеологии, обыденном сознании (массовой культуре) людей;

в) социально-творческое, социально-преобразующее взаимодействие, меняющее не только пространство жизни человека и общества, но и их самих, их социальную культуру.

5. Вектор культуроцентричности в формировании социальных метатеорий, стимулируемом социологическим витализмом, особенно его культурвиталистским направлением, актуализирован сегодня и потому, что радикальные вульгарно-либеральные реформы в России 1990-х годов обозначили не только чрезвычайно высокую социальную цену, которую российское общество и государство, его народы вынуждены были заплатить за непрофессионализм и преступления реформаторов, но и вернули страну, ее социальную историю назад, в эпоху первоначального капиталистического накопления, во времена «дикого рынка», борьбы всех против всех, когда все покупается и продается. Это радикально изменило социальную культуру политических элит и бизнеса, «третьего сектора» в обществе, дифференцировало ее по возрастам, социально-демографическим, этническим и классовым, имущественным слоям населения, задающим сегодня вектор еще и *масштабной культурной и образовательной дифференциации людей*.

6. Нельзя не сказать и о серьезных изменениях в формировании и использовании *современных представлений о научных картинах мира*, их роли в общественном сознании, современном социальном мышлении. Сочетание этих научных картин мира (мифологической, механической, статистической, системной и диатропической), растущее доминирование диатропики, сохраняющееся влияние системных представлений, особенно — в их синергетическом варианте, потребовали на рубеже XX–XXI вв. новой методологической культуры формирования и использования социальных теорий, их развития в метатеории. При этом вновь существенно изменились границы, представления о значимости взаимодействия науки с другими формами общественного сознания, обеспечивающими духовное развитие, жизнь человека и общества.

7. Культура социального мышления в ее взаимосвязи с социальными силами человека и общества не может сегодня рассматриваться без учета *нового сочетания социологического монизма и полипарадигмальности* современного социологического знания. Это сочетание чутко отражает масштабные социокультурные изменения последних 2–3-х десятилетий не только в России, но и в мире в целом. Возникновение на рубеже XX–XXI вв. ряда новых неклассических социологических теорий, с одной стороны, и явно усилившаяся тенденция становления, повышения роли интегративных социальных метатеорий есть суммарный результат влияния на социологию как масштабных социальных трансформаций, так и развития науки, социологии как научной и учебной дисциплины.

В этой связи принципиально важно констатировать несколько классов социальных явлений и процессов, которые непосредственно спровоцировали возникновение не только новых социальных теорий, социологических парадигм, но и теоретических построений, направлений развития социального знания, претендующих на статус метатеорий. При этом мы отмечаем ключевое значение как раз вектора культуроцентричности, культуросообразности развития общества.

Так, если говорить о возникновении новых отраслей социального знания и парадигм социологического мышления на рубеже XX–XXI вв., то вслед за констатацией ускорения темпов социокультурного развития, роста его разнообразия и нестабильности мы естественным образом отмечаем и реакцию на эти изменения социального знания, которое породило не

только большое количество новых и пограничных отраслей социальных и гуманитарных наук (социальная педагогика, социальная психология, социальная антропология, социальная экология, экономическая социология, социология политики, кризисология, адаптология и др.), но и интегративно ориентированных научных дисциплин: конфликтологию, акмеологию, валеологию, семейведение, гендерологию, ювенологию и др.

На парадигмальном уровне заявили о себе интегративная социология (Л.П. Кукса), инвайронментальная социология, социология риска и экосоциология (О. Яницкий), универсумная социология (В.Г. Немировский), виталистская социология (С.И. Григорьев, Л.Г. Гусякова, Ю.Е. Растов и др.). Чем в основном были спровоцированы, вызваны к жизни упомянутые концепции современного социологического знания?

Так, социология риска, экосоциология, инвайронментализм были порождены прежде всего стремлением ученых осмыслить новые реалии в обществе, проблемы, связанные с глобальной проблематикой, особенно вызовами социально-экологического характера. Именно обострение этих проблем, осознание их человечеством в 1970–1980-е годы после известных докладов Римского клуба по глобальной проблематике, угрозам возможной гибели человечества в результате экологических катастроф, провоцирующих их техногенные воздействия на природу и общество, потребовало от социального знания, прежде всего от социологии, внятных оценок и определения путей предупреждения, предотвращения гибели человечества.

Еще один пример. Усиление глобализации, универсализация и стандартизация общественной и личной жизни современного человека, а вместе с тем и сохраняющаяся тайна огромного количества явлений и процессов природного и социокультурного развития, лавинообразный рост этих сведений в последние десятилетия на фоне обострения социальной и личной проблематики не могли не спровоцировать разработки различных версий универсумного характера, в том числе с изрядной долей мистицизма, идеалистических философско-культурологических элементов, идей и конструкций. Пример тому — универсумная социология В. Немировского.

Возникновение во второй половине 1980-х — начале 1990-х годов виталистской социологии также закономерно. Оно было вызвано к жизни не только теоретическими поисками решения

проблем справедливости и смысла жизни, устойчивого развития советского общества, переживавшего тогда системный кризис, но и *осмыслением угроз жизни человеку и обществу* не только в России, но и на планете Земля в целом. Изучение материалов докладов Римского клуба 1960–1970-х годов, работ известных наших и зарубежных футурологов (Э. Тоффлера, П. Эбурдин, Дж. Несбита и др.), а также участие в федеральной программе «Полигон» на Алтае по изучению последствий влияния Семипалатинского полигона в Западной Сибири стали основой разработки концепции социологического витализма, в том числе его культуровиталистской интерпретации.

Что касается идей интегративной социологии, о которой говорит и пишет Л.П. Кукса, то это, на наш взгляд, реакция нашей научной общественности, «неромантического ее крыла», *во-первых*, на романтизм и разнообразие новых теорий и отраслей социологического знания, возникших в потоке неклассичности и постнеклассических разработок. *Во-вторых*, очевидно, это реакция на экспансию полипарадигмальности, возникновение большого разнообразия социологических парадигм вообще (и классических, и неклассических, и постнеклассических). Это разнообразие теорий, между прочим, стало одной из причин возврата значительной части нашей социологической общественности к классике, фундаментальному социологическому знанию прошлого, а также его потокам в настоящем. Об этом, в частности, свидетельствует 15-томник «Фундаментальная социология», который на базе социологического факультета МГУ им. М. Ломоносова публикуют В.И. Добреньков и Н.А. Кравченко.

Возросшая тяга к монизму, фундаментальности социального знания сегодня на фоне экспансии полипарадигмальности — характерное явление в социологии. Другое дело, что фундаментальность было бы ошибочно связывать только с усилением монизма, как, впрочем, и сохранением разностороннего анализа социальных явлений в рамках полипарадигмального их видения. Социальная практика и опыт исследований требует интеграции этих подходов, в которой вектор культуроцентричности может быть знаковым, в известном смысле — ключевым, позволяющим сочетать, взаимодополняя, осмысление закономерностей глобального, регионального и национально-культурного, характеризовать в них общее, особенное и единичное в контексте становления *новой соци-*

альной культуры жизни человека и общества, сохранения в ней констант традиционной культуры, коммуникаций, воспроизводства жизни людей.

В этой связи весьма перспективным представляется развитие виталистской социальной метатеории, в основу которой может быть положен социологический витализм, его культуровиталистская интерпретация. При этом рассмотрение типов социальной организации и видов деятельности людей, их социального мышления как форм социальной культуры, обеспечивающих жизнь человека и общества в условиях давления вульгарно-экономического прагматизма, трудно переоценить. Очевидно, что за такой социальной метатеорией будущее, если сохранится человеческая цивилизация, став цивилизацией управляемой социоприродной эволюции.

Разработка образовательных государственных стандартов по социальной педагогике и социальной работе, проблема качества социального образования прежде всего связана с определением теоретико-методологических оснований этих учебных и научных дисциплин, базовых критериев подготовки специалистов данных профилей.

Интенсивное развитие социально-педагогического знания в последней трети XX в., обострение проблем, решаемых социальной педагогикой на пороге третьего тысячелетия, потребовали выяснения более точных характеристик ее взаимодействия, соотношения с целым рядом традиционно развившихся и новых наук о человеке и обществе. Этого, впрочем, требует и трансформация структуры и содержания смежных областей научного знания, изменение их роли в его эволюции, значения в социальной практике, индивидуально-личностном развитии человека.

Актуальность и значимость этого круга вопросов в XXI в. определена в главном тем, что вторая половина XX столетия во многом кардинально поменяла как общество, так и человека, их социальный облик, систему отношений, среду обитания, жизненные силы, алгоритм развития. Человечество оказалось на пороге рождения нового этапа своего социально-исторического движения, в чем-то уже вступив в него в последние 2–3 десятилетия, начав трансформацию сложившихся форм организации и содержания социального образования и воспитания, деятельности работников учреждений управления и социальной сферы.

Целый ряд глобальных проблем, заявивших о себе и осознанных людьми, человечество стремилось решить к исходу XX в.: сохранения окружающей среды, экологического развития; перенаселения планеты, «демографического взрыва» сразу в нескольких ее регионах; массового голода, нищеты в слаборазвитых странах; проблемы снижения барьеров моральной регуляции поведения людей, тенденции усиления деморализации; поиска новых источников энергии, истощения традиционных; нарастания угрозы самоуничтожения человечества в результате применения современного оружия массового поражения и др.

В России, других странах мира, так или иначе принимавших участие в неудавшемся «социально-историческом» эксперименте по командно-директивному строительству социализма, эта ситуация многократно усложнена и обострена его последствиями, поиском новых форм общественной организации, образа жизни людей, адекватного требованиям времени, логике культурно-исторического развития разных народов. Здесь, по-своему и особенно остро, ощущается не только кризис экономики, политическая нестабильность и падение уровня жизни людей, но и кризис духовный, кризис ментальных основ социокультурного развития. Конечно, все это не может не влиять на развитие социальной педагогики и как научной, образовательной дисциплины; и как разновидности деятельности, а также ее отношений со смежными науками о человеке и обществе.

Среди наук о человеке, пожалуй, наиболее активное и результативное взаимодействие социальная педагогика имеет сегодня с социальной работой. Становление методологических основ теории социальной работы и социальной педагогики не только в России, но и во всем мире идет в условиях постоянных дискуссий. И одним из наиболее активно обсуждаемых является вопрос о предмете социальной работы и социальной педагогики, их статусе как форм социальной деятельности и учебных дисциплин, их месте в системе социальных наук. Методологически это задает основания для исследований специфики структурирования теории социальной работы, а также и социальной педагогики.

Сегодня можно констатировать тот факт, что пока нет общепринятой нормы построения и изложения теории социальной работы. Можно сравнить учебные и исследовательские програм-

мы в разных вузах и убедиться, что существуют различия и в выделении, и в изучении основных проблем социальной работы.

Особенно наглядно это проявляется в дискуссиях представителей двух направлений — социальной работы и социальной педагогики. Рассмотрение вопроса об их соотношении, несомненно, будет способствовать более конструктивному решению проблем, связанных с исследованием взаимоотношений и взаимодействий социальной работы с социальной педагогикой как научных теорий, учебных дисциплин и особых форм деятельности.

Обратимся к тем реалиям жизни человека, которые стали объектом социальной работы как научной теории. Историко-социологические, статистические, социально-экономические исследования второй половины XIX в. и те, что были проведены в XX столетии, свидетельствуют о выходе в середине XX в. социально-бытовой проблематики в число приоритетных, глобальных, ее массовом возросшем влиянии на развитие экономики, политических и социально-культурных процессов, жизнестойкости человека в целом.

Одним из основных путей решения возникших социальных противоречий, и объяснения социального прогресса в целом выступил объективно возникший социальный феномен — социальная работа, получившая распространение в различных формах и моделях практики. Так, например, в ранних теоретических трудах по вопросам социальной работы во второй половине XIX — начале XX вв. обычно рассматривалось эффективное (неэффективное) воздействие субъекта социальной помощи на способность личности поправить, улучшить свои социально-бытовые условия (неблагополучие), определенные обстоятельства.

Теоретические построения, научное осмысление проблем социальной работы касалось в этой связи вопросов методологии обоснования справедливости тех или иных мер социальной помощи, поиска оптимальных вариантов действия социальных служб, которые должны опираться на достоверные данные, корректные методы изучения условий жизни людей, социального развития общества и человека, отдельных слоев населения. Все эти работы с самого начала как бы «группировались» по разным уровням практики социальной работы, в частности, на уровне индивида, группы и семьи, организации, общины и общества.

Особую роль в развитии теории социальной работы при исследовании практики социальной работы на уровне индивида оказали работы З. Фрейда, Б. Скиннера, Ж. Пиаже. «Ключевыми» теориями в становлении теории социальной работы на групповом уровне были работы К. Левина, Д. Хоумана и А. Зандера. Их взгляды оказали большое влияние на современные теории социальной работы.

Ранее проблема групповой социальной работы не была «узаконена» в социальных науках как исследовательская проблема, она была «отнесена» к сфере психиатрии. Возникшие в связи с этим дискуссии были важным моментом в становлении социальной работы как научной дисциплины.

В XX в. в социальной работе была признана важность организационного аспекта как самостоятельного уровня практики социальной работы. Рассмотрение управленческих аспектов как определенной специализации в структуре социальной работы было связано с необходимостью подготовки специалистов в области управления, менеджмента, организации социальных служб. Эти моменты в теории социальной работы опирались и раньше, и сейчас на науки об управлении. Большой вклад в развитии этих наук внесли М. Фоллетт, Ф. Селзник, В. Мертон, М. Залд, Е. Гоффман, Р. Кантер и др.

Исследователи, занимающиеся изучением структуры власти, социальных законов, подчеркивают возможность влияния на социальную работу, наряду с социологическими и психологическими теориями, политических и психологических теорий, политических наук. Социальные работники, занятые в сфере социальной политики и общественных организаций, проявляют большой интерес к проблемам социального законодательства, разработке социальных программ и действенной помощи через различные социальные службы представителям разных социальных групп.

Особое значение в разработке этих проблем и их использовании в социальной практике принадлежит специалистам Чикагской школы. Их исследования позволили соединить различные концепции, теории и формы «вмешательства» в жизнь представителей групп социального риска. В дальнейшем в течение длительного периода это способствовало развитию практики социальной работы в этой сфере.

В основе социетального уровня социальной работы лежит структурно-функциональный подход, который предполагает

понимание общественной жизни в виде множества взаимодействий людей, их бесконечных переплетений. Для анализа этих взаимодействий недостаточно указать на систему, в которой они происходят. Важно найти еще и устойчивые элементы в самой системе, определить аспекты, случаи «относительно стабильного в абсолютно подвижном», что должно быть рассмотрено в качестве структуры. Операции, роли этой структуры обычно и характеризуются как функции. Социологически функции и структура несущих элементов конкретизируются как система действия. При этом в качестве структуры могут выступать устойчивые образцы поведения в системе, нормативные ожидания относительно действий (и ожиданий друг друга), которые имеют общепризнанную значимость.

Для исследований в области социальной работы это, конечно, имеет очень важное значение. И не только потому, что здесь в объективе исследования оказывается семья, малая группа, человек в макро- и микросреде обитания, в контексте многообразия его жизнедеятельности, дифференциации социального положения, но и в силу тех возможностей, что позволяют рассмотреть социальную работу в единстве ее организационных, структурных характеристик и функционирования учреждений соответствующего профиля, а также специалистов, определенных групп работников.

Этот небольшой экскурс в историю исследования социальных и социально-психологических проблем позволяет понять возникновение различных теорий социальной работы, в которых фиксируются разные проблемы регуляции социального развития, организации жизнедеятельности людей, оптимизация способов ее реализации, которые и сегодня во многих социальных теориях затрагиваются лишь косвенно. В них обычно лишь фиксируется возникновение, обострение или исчезновение механизмов регуляции, в том числе и социальной защиты различных социальных групп. И тем более, что последние пока не являются объектом углубленного исследования этих социальных теорий.

Такая научная дисциплина, как теория социальной работы, опираясь на междисциплинарные методы исследования, исследовательский потенциал смежных наук, постепенно все более отчетливо формирует собственный методический и методологический инструментарий. И эта область знаний в теории социальной работы конституируется как ее самостоятельный раздел.

В этой связи следует подчеркнуть и то, что формирование структуры содержания научного знания в области теории социальной работы, не в последнюю очередь, определяется ее статусом в системе других научных дисциплин, исследующих человека и общество. Прежде всего следует учитывать отношение социальной работы к фундаментальным теоретическим или прикладным, эмпирическим дисциплинам.

По отношению к проблеме определения статуса социальной работы как науки все более отчетливо обнаруживаются два подхода. Один из них предлагает рассматривать ее как прикладную дисциплину, ориентированную на изучение проблем отдельной отрасли, сферы общественной науки — социального развития. Другой — ориентирует специалистов на более сложное структурирование и статус теории социальной работы как науки, включающей в себя фундаментальную и эмпирическую, прикладную проблематику, а также так называемые теории «среднего уровня», аналогично структурированию современного социологического знания.

Разумеется, каждый из этих подходов обуславливает существенные различия в осмыслении структуры научного знания в области социальной работы. Так, рассмотрение теории социальной работы в качестве отраслевой научной дисциплины обуславливает по преимуществу инструментальный, прикладной характер системы знаний, объединяемых ее основными разделами. В этом случае как относительно самостоятельные разделы научного обеспечения социальной работы могут рассматриваться: теоретические основы технологии осуществления социальной работы; методология исследования проблем социальной работы; методика социальной работы как общественной практики; методика проведения прикладных исследований в области социальной работы; концепции построения научного знания о социальной работе как отраслевой теории, ее теоретико-методологические основы.

В свою очередь, более широкий подход к структурированию, определению статуса теории социальной работы предполагает выделение, как минимум, следующих разделов научного знания, организующих все ее содержание: философские основы теории социальной работы; методология научного знания в сфере социальной работы; концепции технологий осуществления социальной работы; теоретические основы прикладных исследований в социальной работе; социальное

проектирование, комплексное моделирование стратегий развития социальной работы; междисциплинарные исследования в научном обеспечении социальной работы. Предлагая такое структурирование научного знания в теории социальной работы, мы не настаиваем на одном из упомянутых подходов. Спор на эту тему должны решить время и развитие научных исследований в сфере социальной работы, социального развития в целом. Здесь же отметим еще один аспект проблемы — научное знание в области социальной работы вполне определенно естественным образом структурируется по важнейшим проблемам и отраслям, имеющим отношение к поддержке жизненных сил человека: медицинское обслуживание, образование, охрана общественного порядка, пенсионное обслуживание, помощь малообеспеченным семьям и др. Со стороны теоретического знания содержание социальной работы как научной дисциплины структурируется на основе различий концептуальных построений, определенных теоретических характеристик социальной работы.

Основу содержания любой науки составляют базовые категории, «несущие» понятия, которые и определяют ее предмет. Здесь следует сказать, что вопрос о категориях социальных наук является непростым, так как социальные явления и процессы, отражаемые ими, весьма изменчивы, очень тесно переплетаются друг с другом, многообразны, по-разному интерпретируются, что и обуславливает относительность границ между этими категориями, полипарадигмальность социальных наук. Кроме того, имеет место относительность границ между ними. Поэтому следует говорить о разных группах категорий социальной работы, например, категории, которые не являются специфическими категориями в теории социальной работы, а обозначаемые ими явления и процессы изучаются также другими науками (естественно, что явления, обозначаемые этими категориями, должны рассматриваться каждой наукой, исходя из ее предмета). К ним относятся социализация, социальная субъектность, социальная деятельность, социальная активность и др.

Другая группа — категории, являющиеся, прежде всего, категориями социальной работы, но используемые и другими науками. Например, психосоциальная работа, структурная социальная работа, социальная реабилитация, социальное благополучие и т.д.

Содержание рассматриваемой науки характеризуют и методы теории социальной работы. Это понятие, как и многие другие в социальной работе, еще недостаточно однозначно рассматривается в содержательном плане, ибо продолжается дискуссия о специфике методов, используемых в этой науке. Существуют, как известно, разные основания для выделения отдельных групп методов. Так, можно говорить, *во-первых*, о методах сбора информации и методах ее обработки; *во-вторых*, о методах эмпирического исследования и методах теоретического моделирования; *в-третьих*, об общенаучных методах и специфических методах конкретных наук и т. д.

Проблема классификации методов социальной работы как научной дисциплины также является пока во многом дискуссионной (более разработанными являются методики работы с клиентом). Нам представляется, что можно использовать все существующие подходы к классификации методов. Это позволит, с одной стороны, выявить специфику их использования в общенаучном плане, в качестве оснований методологии исследования проблем теории социальной работы, а с другой — ее собственные методы.

Анализ истории развития отдельных социальных наук (в частности, социальной психологии) позволяет увидеть, что в процессе решения конкретных практических задач вовлекается широкий спектр различных фактов и явлений; вовлекается все, что с точки зрения исследователей может быть «полезно» для решения задач, стоящих перед ними. При этом порой факты берутся с «чужой территории», относящейся к другой научной дисциплине. Иногда при описании явлений со своей «территории» сталкиваются взгляды, существенно отдаленные друг от друга.

И часто бывает трудно сказать — кто же прав, так как на начальном этапе становления новой научной дисциплины отсутствуют критерии, позволяющие выявить истину. Сегодня все это проявляется и в процессе становления такой научной дисциплины, как социальная педагогика.

Социальная педагогика естественным образом взаимодействует и с системой научного знания, объединяемого традиционно педагогикой, являясь, по существу, одной из ее отраслей. Здесь близость и взаимодействие двух наук еще более очевидны и характерны. Так, социальная педагогика в анализе закономерностей оптимизации индивидуально-личност-

ного социального развития человека во многом опирается на стратегии и методики педагогического влияния в целом. При этом целенаправленное воздействие на индивида и среду его обитания учитывает как цели его адаптации к социальным ценностям и нормам, коммуникациям, так и всю систему социокультурного развития человека, его индивидуальных стратегий жизнеосуществления.

На уровне методов анализа педагогическое знание для социальной педагогики также является необходимым. Методика социально-педагогического исследования естественным образом использует не только педагогическое знание, результаты педагогических исследований, но и собственно методы педагогики как науки. Например, педагогическое наблюдение — метод, который социальная педагогика активно использует в ходе научного анализа социально-педагогических проблем.

Очевидно и то, что социальная педагогика не может, как правило, ограничиться традиционными методами педагогического анализа. Она активно использует различные статистические методы, социологические, демографические методики, собственно социально-педагогические стратегии и методы анализа проблем оптимизации жизнеосуществления различных групп людей в специфических условиях их бытия.

Социальная педагогика активно взаимодействует и с новыми научными дисциплинами о человеке, заявившими о себе в последние десятилетия. К ним, прежде всего, можно отнести валеологию, несмотря на различный уровень ее признания научной общественностью в разных отраслях общественности. Социальная педагогика естественным образом опирается на данные валеологических исследований, использует методы валеологического анализа для решения проблем оптимизации жизнеосуществления человека в конкретном социуме, среде обитания, для формирования его социальных ориентаций, адекватных времени и его возможностям.

На фоне кардинальных изменений социокультурного развития современного человека особое значение имеют взаимоотношения социальной педагогики с социологией и культурологией. Культурология, исследуя специфическими методами закономерности формирования культур, их освоения различными поколениями, создает для социальной педагогики значительную часть методологических оснований. Причем это касается как теории, так и методики, технологии

социально-педагогического действия, как проблем социально-педагогического воздействия на личность, так и на среду ее жизнеосуществления. Национально-культурное развитие, социокультурные ценности, смысложизненные ориентации, особенности художественно-этических и моральных ценностей человека принципиально важны для социальной педагогики. Воздействуя на индивида и среду его обитания, микросоциум, социальный педагог не может не учитывать национально-культурный облик личности, характерные социокультурные черты микросреды ее жизнеосуществления, уровень культурного, образовательного развития.

Социология в разных ее парадигмах, течениях и школах создает для социальной педагогики как значительную часть теоретико-методологического фундамента, так и обширную эмпирическую базу. Это позволяет более точно учитывать особенности социальных явлений и процессов микросреды, интересующей социального педагога, а также специфику образа жизни, характерные черты поведения представителей различных общественных групп.

Социальная педагогика не может не использовать потенциала социологии в анализе характера и эффективности действия общественных институтов, их роли в социальном развитии, в решении проблем жизнеосуществления представителей различных общественных слоев, в изучении уникальных явлений в жизни общества и человека. В данном контексте взаимодействия социальной педагогики и социологии весьма заметную роль играют такие отраслевые и специальные социологические теории, как социология молодежи, социология социальной работы, социология культуры, социология образования, социология спорта и др.

Что касается социогенетики, которая только начинает свое становление в качестве самостоятельной отрасли знаний, то ее взаимодействие с социальной педагогикой обозначается по следующим основным направлениям:

– *во-первых*, по линии сопряженности анализа различных типов социума, формирующихся в условиях различных способов организации общества, наследующего или формирующего определенные социально-генотипические основания, алгоритмы функционирования и развития. При анализе среды обитания личности, проектировании ее трансформации, оптимизации в интересах индивидуально-личностного и со-

циально-группового, общественного развития социальный педагог получает в лице социогенетики хорошего союзника, способного многое объяснить, помочь определить стратегию действий, технологию социальной деятельности;

– во-вторых, социогенетика дает серьезные аргументы для построения базовых оснований социального образования и воспитания, оптимизации воздействия социального педагога на индивида, его жизненные ориентации, социальные ценности, поведение, образ жизни;

– в-третьих, существенно важно то, что социогенетика восстанавливает авторитет социального знания для решения социально-педагогических задач, позволяет гармонизировать технологии индивидуально-личностные и социально-организационные аспекты социальной педагогики. При этом проблемы социально-педагогической деятельности органично связываются с осмыслением эволюционных процессов в микросоциуме на фоне понимания закономерных изменений в обществе.

Можно говорить о реальности взаимодействия социальной педагогики и социальной антропологии, которая рассматривается как одна из отраслей антропологического знания, изучающая внутренний мир человека, обеспечивающий его субъективность, активность, роль как творца социального пространства, социального мира, в котором он живет. Существуют и другие трактовки социальной антропологии, заявляющей все более активно о своем существовании. Однако все они так или иначе касаются активности человека и характера того социального мира, который его окружает. А это свидетельствует об органической связи проблематики социальной антропологии и социальной педагогики, которую интересует оптимизация жизни людей в конкретном микросоциуме.

При этом целостность анализа бытия человека, на которую ориентируется социальная антропология, как раз весьма устраивает социальную педагогику, связывающую технологию эффективного влияния на индивида с целостным представлением о нем, характером его жизнеосуществления. Таким образом, социальная педагогика, взаимодействуя с науками о человеке и обществе, традиционными и новыми отраслями обществоведения и человекознания, активно развивается, расширяя и сохраняя свои потенции как средство оптимизации личности и среды ее жизнедеятельности.

Социальная педагогика в последние несколько лет быстро развивалась как специфическая форма социальной деятельности. Было проведено большое число семинаров и конференций, посвященных обобщению практического опыта в области социальной педагогики, действующих в рамках Института социальной педагогики РАО под руководством В.Г. Бочаровой.

Но все более отчетливо в настоящее время ощущается потребность, в разработке собственной теории социальной педагогики. Об этом, в частности, говорит профессор из Германии Рольф Биккель [1]. Сегодня многие исследователи этой области педагогических знаний (и у нас в стране, и за рубежом) рассматривают социальную педагогику как составную часть общей педагогики, относительно которой до сих пор ведутся дискуссии: педагогика — это искусство или наука. Многие ученые считают, что социальная педагогика как наука еще не завершила свой путь становления, который проходят все науки, она еще лишь в начале этого пути. Так это или нет, это тема специальных дискуссий. Но несомненно одно, что социальная педагогика как самостоятельная наука имеет свой объект, которым выступает особая область действительности — обучение и воспитание подрастающего поколения в целях обеспечения оптимального жизнеосуществления в определенном общественном развитии, в конкретном социуме. Теория социального воспитания и обучения, так же как и любая другая наука, имеет свою логику развития и исследования.

Осмысление этой логики неизбежно приведет к необходимости понимания цели социального воспитания и обучения. К счастью, крутые изломы социально-политической жизни России не уничтожили преемственность педагогических воззрений, которые имеют научную ценность не только для России. К. Ушинский, который по праву считается основоположником педагогической теории и народной школы в России, С. Шатский, А. Макаренко, В. Сухомлинский развивали социально-педагогические взгляды, которые, несмотря на их концептуальные различия, несомненно, составляют основу для развития теории социальной педагогики.

Сегодня в отечественной науке отсутствует не только общепринятый, но и даже «рабочий», временно принимаемый большинством исследователей подход к описанию объекта и

предмета социальной педагогики. Вот несколько примеров, подтверждающих этот вывод:

«Социальная педагогика (как составная часть общей педагогики) ... раскрывает значение и влияние на педагогический процесс конкретных социально-культурных условий среды (макро, мезо, микро) и выполняет роль посредника между социальной средой и отдельными отраслями педагогической науки» [2, с. 35].

«Предмет социальной педагогики — целенаправленная работа по самоорганизации разумной продуктивной и нравственной жизни личности» [3, с. 40].

«Предмет социальной педагогики — целостность личности и сферы ее жизнедеятельности» [4, с. 62].

«Социальная педагогика — это наука, исследующая влияние социальных факторов среды на социализацию подрастающего поколения, разрабатывающая и реализующая эффективную систему мероприятий по оптимизации воспитания на уровне личности, группы и территории с учетом конкретных условий социальной среды» [5, с. 73].

«Социальная педагогика конца XX в. концентрирует свое внимание на высококачественном образовании и воспитании детей, своевременном выявлении и умножении природно-генетических задатков, рано проявившейся одаренности, чтобы затем “вписать” развившийся талант в функционально-действующий социальный институт» [6, с. 54].

«Объектом социальной педагогики является целостная система социальных взаимодействий человека в сфере его ближайшего окружения» [7, с. 7]. Под предметом социальной педагогики эти авторы понимают «процесс педагогического влияния на социальное действие человека в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микроструктуры» [там же].

Понятие «социализация» имеет свою давнюю историю. Это понятие использовалось в различных значениях. Однако в настоящее время сохранено и употребляется одно: социализация личности — это процесс социального становления человека, формирования его социальной сущности, социальной адаптации.

Объяснение столь сложного социального процесса не может основываться на какой-то одной теории. Поэтому при анализе процесса социализации, как правило, опираются на психоаналитическую, когнитивную, гуманистическую тео-

рию, теорию бихевиоризма, объясняющие процесс развития ребенка. Каждая из этих теорий не претендует на полное освещение процесса социального становления, но раскрывает отдельные его стороны.

Все многообразие теорий, объясняющих процесс социализации, распадается на два основных подхода — так называемый субъект-объектный подход (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.) и субъект-субъектный подход (Ч. Кули, У. Томас, Дж. Мид и др.). Основанием для выделения этих подходов является роль самого человека в процессе социализации. Первый подход исходит из пассивной позиции человека в процессе социализации (общество — субъект социализации, а человек его объект). Сама же социализация рассматривается как процесс адаптации человека к обществу, которое формирует его в соответствии с присущей ему культурой. Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активен в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Эти тенденции характерны и для зарубежной, и для отечественной науки.

В отечественной литературе на протяжении долгого времени велись дискуссии о правомерности самого понятия «социализация», о его месте в системе категорий исторического материализма, в связи с чем рассматривалось соотношение понятий «социализация», «воспитание», «развитие», «формирование», «обучение» и т.д.

Также дискуссионным являлся и является вопрос о длительности процесса социализации. Одни исследователи пытаются связать его с первыми наиболее значимыми 25-ти годами в жизни человека. Другие, не без оснований, полагают, что социализация — это более длительный процесс, который начинается с момента рождения и длится на протяжении всей жизни человека. В связи с этим выделяют определенные стадии или этапы социализации, которые, как правило, связываются с определенными возрастными периодами: детство, юность, зрелость и т.д. Каждая из стадий связана с решением определенной задачи: естественно-культурной, социально-культурной и социально-психологической. Более того, каждая стадия имеет наиболее характерные (типичные) механизмы и институты.

Процесс социального становления человека, формирования его личности испытывает на себе влияние разнообразных социальных явлений. Под воздействием случайных, стихий-

ных явлений и событий в процессе социализации может сформироваться неадекватный данному обществу социальный тип личности. Поэтому процесс социализации в основном является институционализированным, реализуемым через систему определенных социальных институтов — институтов социализации. Институты социализации призваны ориентировать процесс социального становления человека в нужном данному обществу направлении, ограничивать или активизировать воздействие одних факторов, нейтрализовать другие и т.д.

Концепции социализации лежат в основе социально-педагогической модели практики социальной работы. Одной из теоретических «конструкций» социальной педагогики может быть, как нам представляется, также социологическая концепция жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека.

Под жизненными силами в данном контексте понимается способность человека к воспроизводству и поддержанию жизни, жизнеосуществлению, обеспечиваемому индивидуальными и социальными средствами в условиях исторически конкретного жизненного пространства. В этой связи различается индивидуальная и социальная субъектность человека как накопленная способность к поддержанию и воспроизводству жизни индивидуальными и социальными средствами.

Важно учитывать, что жизненные силы, индивидуальная и социальная субъектность рассматриваются не только в плоскости взаимозависимости жизненных сил и условий обеспечения жизни, но и с точки зрения воли и любви человека к жизни, ее воспроизводству и совершенствованию, что так или иначе реализуется в жизнедеятельности каждого социального субъекта. Таким образом, стремление к жизни и уровень развития жизненных сил понимаются как исходный импульс совершенствования и самого человека, и условий его обитания. Это позволяет по достоинству, реально оценивать роль естественных и культурных основ бытия человека и общества, определить характер и закономерности их эволюции.

Социологическая концепция жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека является одной из базовых концепций и социальной педагогики, и теории социальной работы. И в этом проявляется то общее, что их сближает. Все это позволяет более обстоятельно подойти к определению единства и различий социальной педагогики

и социальной работы, к совершенствованию образовательных госстандартов этих учебных дисциплин, квалификационных требований к специалистам данного профиля. При этом существенную роль играет сопоставление проблемных полей реальной социальной практики деятельности социальных педагогов и социальных работников.

Проблема соотношения социальной работы и социальной педагогики в отечественной научной литературе возникла одновременно со становлением и развитием этих научных дисциплин. В России социальная педагогика и социальная работа получили официальное признание в 1991 г. Это время не только признания, но и становления и бурного развития данных отраслей научного знания, определения их объекта и предмета, разработки категориального аппарата. Институционализация социальной работы и социальной педагогики породила проблему выделения общего и особенного, характерного для этих областей научного знания и сфер социальной практики.

Достаточно часто российские ученые в решении данной проблемы обращают свой взор к зарубежным источникам. Это понятно, поскольку и теоретический и практический багаж зарубежных специалистов в этих областях богаче. Но следует отметить, что в различных странах соотношение между социальной работой и социальной педагогикой понимается по-разному. В англоязычной литературе трудно найти термин «социальная педагогика», в Германии отсутствует жесткое разграничение между социальной работой и социальной педагогикой.

Представляется, что для того, чтобы понять соотношение между социальной работой и социальной педагогикой, необходимо обратиться к социокультурным традициям, которые сложились в России и которые могут служить основанием для исследования данной проблемы. Еще в начале XIX в. в России была развернута широкая дискуссия о роли государства в процессе образования и воспитания подрастающих поколений, о взаимодействии семейного и государственного воспитания, о цели и назначении воспитания, о его содержании. В этой дискуссии принимали участие многие философы, мыслители, политические деятели России. Работы В.Г. Белинского, И.Ф. Богдановича, А.И. Герцена, И.В. Киреевского, Н.И. Пирогова, М.М. Сперанского, С.П. Шевырева,

К.Д. Ушинского, А.С. Хомякова и многих других показывают, что в российской социогуманитарной мысли была обозначена педагогическая парадигма, которая позволяет рассматривать социальную педагогику не как науку, возникшую на пустом месте, а как продолжение духовной традиции, духовных исканий многих поколений мыслителей, ученых, педагогов. В их работах закладывались основные подходы к исследованию социального воспитания в широком социокультурном контексте, которое и является предметом социальной педагогики как науки. Таким образом, в России были заложены научные предпосылки, которые позволяют говорить о наличии социальной педагогики как самостоятельной научной дисциплины и социальной практики.

В период становления социальной работы и социальной педагогики в отечественных научных публикациях имела место подмена и смешение понятий «социальная педагогика» и «социальная работа». Л.В. Мардахаев выделяет несколько причин, которые способствуют этому. *Во-первых*, институт социальной педагогики не получил широкого развития в Европе и Америке. За рубежом социальную педагогику рассматривают как часть социальной работы. В России социальная работа получила развитие в соответствии с опытом этих стран. *Во-вторых*, в России институт социальной работы и социальной педагогики формировался одновременно. Некоторые исследователи считали, что отечественная социальная работа отличается от американской тем, что она делает значительный акцент на активизацию самого человека по решению своих социальных проблем. В этом заключается педагогика социальной работы — социальная педагогика. *В-третьих*, подход к социальной педагогике как педагогике социальной работы поддерживается зарубежными специалистами [8, с. 20–21].

В 1990-е годы были обозначены основные подходы к пониманию соотношения и связи социальной работы и социальной педагогики. Так, представители одного из направлений полагали, что социальная педагогика является специфической частью социальной работы, включена в нее и подчинена ее целям и задачам. Представители другого подхода в качестве основной посылки рассматривали положение, согласно которому социальная педагогика включает в себя социальную работу или является теоретическим фундаментом социальной рабо-

ты. «Социальная педагогика в социальной работе выступает в роли стержня, потому что информационные задачи, вопросы формирования знаний об обществе, отношениях в группе, социализации, развития готовности личности к самопомощи решаются в основном педагогическими методами и средствами. В связи с этим педагогические основы социальной работы должны включать элементы педагогической теории о принципах, содержании, методах, путях и средствах педагогического воздействия. Решение социальных задач во многом определяется воспитанностью людей, поэтому педагогике, утверждали они, принадлежит ведущая роль в определении способов, путей и средств развития личности, субъектов и объектов социальной работы» [9, с. 73]. Нетрудно заметить, что эти подходы возникли на основе педагогической науки и представляют «вульгарную педагогизацию» социальной работы. Но в то же время следует отметить, что эти подходы были исторически оправданы, так как они выражали определенные тенденции в развитии научного знания.

Накопленный опыт позволяет разграничивать области социального знания и в то же время рассматривать их как «тесно связанные между собой», во многом перекрещивающиеся. По мнению ряда исследователей, в настоящее время формируется новая парадигма обществознания, где научные дисциплины зависят не столько от своих предметов и методов, сколько от проблематики жизни и деятельности людей, выходящей за рамки частных научных интересов. Этим и объясняется тесная связь социальной педагогики и социальной работы.

Период дифференциации социального знания сменился периодом его интеграции. В настоящее время доминируют интеграционные тенденции в объяснении взаимосвязи социальной работы и социальной педагогики. Это объясняется возрастанием роли педагогического знания в социальной работе. Так, педагогические знания востребованы в работе с семьей, с престарелыми, безработными, беженцами и т.д.

Интеграционные процессы в настоящее время наблюдаются и в социальной практике. Все это со всей определенностью выдвигает на передний план проблемы определения общего и различий в культуросоциальности, глобализме и регионализме содержания и форм организации современного социального образования в России, прежде всего в подготовке

профессиональных социальных работников и социальных педагогов. Соответствующей коррекции требует вместе с тем и содержание учебных курсов по теории и технологиям социальной педагогики и социальной работы.

Литература

1. Биккель Р. Социальная педагогика — составная часть общей педагогики // *Padagogik und Schulalltag*. 1993.
2. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Т. 1. М., 1993.
3. Ходаков А.И. Социальная педагогика // *Учебные программы по педагогике*. М., 1992.
4. Вульфев Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности // *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Т. 1. М., 1993.
5. Басов А.В. К вопросу о предмете социальной педагогики // *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Т. 1. М., 1993.
6. Демиденко Э.С. Социальная педагогика: интеграция педагогики и социологии // *Теория и практика социальной работы*. Т. 1. М., 1993.
7. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. М., 1994.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. В.И. Беляева. М., 2002.
9. Никитина Л.Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. Ярославль, 2001.