**Лекции по дисциплине «Основы социальной педагогики»**

**ТЕМА 1. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ**

*Милосердие, призрение и благотворительность как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности. Этапы развития призрения детей в России. Введение профессии «социальный педагог» в России.*

**Милосердие, призрение и благотворительность как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности.** Теория и практика социальной педагогики тесно связаны с историко-культурными, национальными традициями и особенностями народа, зависят от социально-экономического развития государства, опираются на религиозные и нравственно-этические представления о человеке и человеческих ценностях.

Если говорить о социальной педагогике как области практической деятельности, то необходимо четко разграничивать социально-педагогическую деятельность как официально признанную разновидность *профессиональной деятельности* , с одной стороны, и как конкретную, реальную *деятельность организаций, учреждений, отдельных граждан по оказанию помощи* нуждающимся в ней людям – с другой.

Социально-педагогическая деятельность как профессия, которая предполагает целенаправленную подготовку специалистов, способных оказать квалифицированную помощь людям, нуждающимся в социальной, педагогической и морально-психологической поддержке, до недавнего времени в нашей стране не существовала. Что же касается реальной деятельности общества по оказанию помощи обездоленным людям, и в первую очередь детям, то она имеет в России глубокие исторические корни.

Надо сказать, что на протяжении всего развития человеческой цивилизации любое общество так или иначе сталкивалось с проблемой отношения к тем его членам, которые не могут самостоятельно обеспечить свое полноценное существование: детям, старикам, больным, имеющим отклонения в физическом или психическом развитии, и другим. Отношение к таким людям в разных обществах и государствах на разных этапах их развития было различным – от физического уничтожения слабых и неполноценных людей до полной интеграции их в общество, что определялось характерной для данного общества аксиологической (ценностной) позицией, т. е. системой устойчивых предпочитаемых, значимых, имеющих ценность для членов общества представлений. Аксиологическая позиция, в свою очередь, всегда бывает обусловлена политической организацией, а также идеологическими, социально-экономическими, нравственными воззрениями общества.

История русского народа показывает, что в его культуре еще в родоплеменной период стали закладываться традиции гуманного, сострадательного отношения к немощным и обездоленным людям и особенно – к детям как наиболее беззащитным и уязвимым среди них. С принятием на Руси христианства эти традиции получили свое закрепление в различных формах милосердия, призрения и благотворительности, которые существовали на всех этапах развития российского общества и государства.

Несмотря на то, что слова «призрение» «милосердие» и «благотворительность», на первый взгляд, очень близки по своему значению, они не являются синонимами.

*Призреть* означает «присмотреть, оказать внимание, милость; приласкать». Очевидно, что в наибольшей степени это понятие выражает сущность помощи, оказываемой детям. Впервые оно встречается в «Молении Даниила Заточника»: «Аще кто человека въ печали призритъ, как студеною водою напоитъ въ знойный день». Понятие «призрение» стало активно использоваться в отечественной литературе с XVII в. в значении «благосклонное внимание, покровительство; присмотр, забота, попечение». Однако в практике оказания помощи призрение нуждающихся, в особенности детей, существовало на Руси с древнейших времен, задолго до принятия христианства.

*Милосердие* – это готовность помочь кому-либо из человеколюбия, сострадания, или, по определению В. Даля, «любовь на деле, готовность делать добро всякому» 1 . Русская православная церковь с самого своего основания провозгласила милосердие как один из важнейших путей исполнения основной христианской заповеди «возлюби ближнего как себя самого». Причем милосердие как деятельная любовь к ближнему, через которую утверждалась любовь к Богу, должно было выражаться не просто в сострадании, сочувствии к страждущим, а в реальной помощи им. В древнерусском обществе практическое исполнение этой заповеди сводилось, как правило, к требованию подавать милостыню нуждающимся. В дальнейшем получили развитие и другие формы проявления милосердия, наиболее значимая из которых – благотворительность.

*Благотворительность* подразумевает оказание частными лицами или организациями безвозмездной и, как правило, регулярной помощи нуждающимся людям. Возникнув как проявление милосердного отношения к ближнему, благотворительность стала сегодня одной из важнейших составляющих общественной жизни практически каждого современного государства, имеющей свою юридическую базу и различные организационные формы. Однако в каждой стране развитие благотворительности имеет свои исторические особенности.

**Этапы развития призрения детей в России.** Исследователи выделяют несколько этапов развития социально-педагогической помощи в России. В то же время разные ученые предлагают различные периодизации в зависимости от выбранного ими критерия.

Если в качестве критерия периодизации выступает основной субъект помощи (община, князь, церковь, государство, частные лица или общественные организации), то можно выделить семь основных этапов зарождения, становления и развития призрения детей в России.

*I этап – с VI по IХ в.*

Это древнейший период в истории наших предков. С VI в. появляются многообразные сведения в византийских источниках, согласно которым славяне обитали на территории от Дуная до Вислы и делились на 3 группы. Одна из этих групп – «анты» – проживала в междуречье Днестра и Днепра и, возможно, являлась прародительницей восточных славян. К VIII – IX вв. относятся подробные описания организации жизни и быта славянских племенных союзов, содержащиеся в «Повести временных лет».

Несмотря на сложности, связанные с источниковой базой, мы можем судить о различных формах призрения детей, существовавших в славянских общинах уже в этот период. Помощь оказывалась как организованно – общиной в целом, так и спонтанно – отдельными ее членами.

О внимании славян к воспитанию говорят древнейшие языческие литературные памятники, такие как «Велесова книга», созданная в VIII – IX вв. в Новгороде, содержащая тексты о древнейшем прошлом предков славян. В одном из текстов рассказывается, как легендарный Илур учил своих детей не только грамоте, но и «мыться, закаливаться, быть стойкими в сражениях», что, несомненно, было необходимо в то сложное время, полное битв и лишений. Кроме того, в Книге особое внимание уделяется воспитанию у детей навыков трудолюбия, понимания необходимости помнить своих предков, держаться сообща, решать проблемы всем миром.

Гуманное отношение к детям, возникло далеко не сразу. Отношение к детям первоначально было негативным, так как они воспринимались как обуза. Поэтому мы встречаемся с таким явлением, как узаконенное убийство – «инфатицид». Чаще всего детей как чистых, безгрешных существ приносили в жертву.

Самые ранние формы «института детского сиротства» связаны с формами домашнего рабства. Как утверждают некоторые исследователи, домашнее рабство выросло из распространенного обычая, по которому захваченные в плен взрослые мужчины умерщвлялись, а женщины и дети отдавались в одну из семей племени. Это являлось своеобразным институтом защиты и сохранения жизни ребенку.

Среди организованных общинных форм помощи выделялся обычай передачи сироты из дома в дом на кормление, чтобы, с одной стороны, обеспечить ребенка всем необходимым, а с другой – не обременять семьи ответственностью за него. Сироте могли назначить и «общественных родителей», которые брали его в семью до момента достижения им экономической самостоятельности. Если сирота имел хозяйство, община противодействовала его усыновлению. В таком случае он опять же оказывался на попечении всей общины и назывался «выхованцем» («выховывать» – воспитывать) или «годованцем» («годовать» – кормить).

Хорошо известен обычай организации «помочей» или «нарядов миром» – совместной крестьянской работы в помощь кому-либо. В частности помочи могли оказываться семьям, в которых родители болели или по каким-то другим причинам не могли в полной мере выполнять хозяйственные функции. В назначенное время общинники собирались, чтобы помочь нуждающимся в посевной или уборочной страде. Кроме того, при необходимости они приходили в дом для того, чтобы натопить печь, накормить скот, прибраться, присмотреть за детьми.

К индивидуальным формам помощи в славянских общинах можно отнести «приймачество» – усыновление, прием в семейный круг лиц, не имеющих возможности самостоятельно решать вопросы жизнеобеспечения. К таковым относились и дети, оставшиеся по разным причинам без попечения родителей. Чаще всего сироту «приймали» в семью, где не было наследника или пожилым людям было трудно управляться с хозяйством. Таким образом, ребенку предоставлялись необходимые внимание, ласка, имущественное содержание, а он, в свою очередь, должен был почитать своих новых родителей, помогать им по хозяйству и обязан был их похоронить.

С древнейших времен в славянской общине существовал обычай подаяния. Объектами подаяния часто становились дети (осиротевшие или из малоимущих семей). Этот обычай до сих пор можно проследить в рождественской и масленичной обрядовости. Так, на Рождество и Масленицу дети ходят по домам и поют праздничные песни, в которых помимо прославления хозяев и пожеланий богатства, здоровья и т. д. содержится просьба (иногда даже угроза, выраженная в шуточной форме) подать продукты или деньги: «Тетенька, не скупися, масляным блиночком поделися!»; «Не дашь пирога, мы корову за рога!» и т. п.

Хозяева просящим никогда не отказывали. Отказать в таком случае – значит навлечь на свой дом несчастье на целый год. И наоборот, чем щедрее одаришь колядовщика, чем больше детей полакомится масленичными блинами, тем удачнее сложится будущий год.

И все же в этот период именно община была главным субъектом помощи, и в частности призрения детей. Философия жизни языческого сообщества вызывала определенные формы поддержки и защиты в социальной, хозяйственной и культовой деятельности наших предков. Следует отметить, что основой этой помощи являлся принцип «взаимо» или «ты мне – я тебе».

Общинный образ жизни воспитывал у славян такие черты, как коллективизм, корпоративность. Они помогали, зная, случись что, помогут им. И эта уверенность была главным стимулом к оказанию помощи.

Однако с появлением у славян государственности, община постепенно отходит на второй план, уступая место вначале князьям, а после принятия христианства – церкви. Но это не означает, что общинные формы помощи исчезли. Они сохранялись и оставались чрезвычайно значимыми для русских крестьян вплоть до XX в.

1. *этап – с X по ХV в* .

В этот период благотворительность начиналась с деятельности князей, отдельных лиц и церкви и не включалась в обязанности государства.

О благотворительной деятельности первых русских князей: Рюрика, Олега, Игоря и Ольги сведений фактически не сохранилось. Зато с принятием христианства на Руси устанавливается традиция обязательной помощи нуждающимся, ведь одна из основных христианских заповедей

– «возлюби ближнего» – выражается в деятельной любви или помощи ближнему. «Призирайте нищих, оденьте нагих, напитайте алчущих, Бог призирал сирот». Эти заповеди на многие годы определили нуждающихся людей и способы их призрения.

Не случайно поэтому добрыми делами, милосердным отношением к нуждающимся прославился великий князь Владимир I – Креститель, которого в народе называли «Красное солнышко». Будучи от природы человеком широкой души, он призывал и других заботиться о ближнем, быть милосердным и терпеливым, совершать добрые дела. Владимир положил начало и осуществил ряд мероприятий по приобщению русичей к просвещению и культуре. Он учредил училища для обучения детей знатных, среднего состояния и убогих, видя в образовании детей одно из главных условий развития государства и духовного становления общества.

С правления князя Владимира I активизируется и законотворческая деятельность на Руси. В частности им был создан первый «Устав о попечении и надзоре над церковными людьми» 996 г. В данном документе выделялись как основной субъект призрения нуждающихся – Церковь, так и объекты – нищие, убогие, вдовы, «пристарившиеся». Что касается детей, то в качестве самостоятельного объекта призрения они не выделялись в силу тогдашних представлений о ребенке как существе слабом, неполноценном и неполноправном, а, следовательно, нуждающимся в обязательном попечении со стороны взрослого. Однако в

«Кормчей книге» (своде гражданских законов, изданном в 1650 г. в период правления царя Алексея Михайловича) говорилось, что князь Владимир I Святославич обязал церковь на десятину (10% средств, получаемых от княжеских доходов, а позже от доходов всех податных людей) основывать приюты, богадельни и сиротские дома.

Князь Ярослав Владимирович, принявший престол в 1016 г., продолжил законотворческую деятельность отца. В его правление на Руси помимо нового «Церковного устава» появляется первый свод законов «Русская правда», впоследствии расширенный и доработанный его детьми и внуками. Восемь законов в «Русской правде» были посвящены проблемам детской защищенности. Да и сам князь Ярослав сделал не мало для призрения нуждающихся детей. Он учредил сиротское училище, в котором обучал на своем иждивении 300 юношей. Деятельность князей была примером для их подданных.

В конце XI – начале XII в. Русь вступила в период феодальной раздробленности, сопровождавшийся княжеской враждой и междоусобными войнами. Войны всегда влекут за собой огромное количество социальных проблем. Безусловно, эти проблемы необходимо было решать. Поэтому благотворительная деятельность князей приобретает новые черты. Удельные князья вынуждены теперь принимать меры по преодолению последствий набегов: восстанавливать разрушенные города, хоронить погибших, призревать увечных, вдов, сирот. Призрение по-прежнему осуществлялось князьями в основном через милостыню.

В этом плане следует упомянуть деятельность Владимира Мономаха – одного из последних великих князей единой Киевской Руси. Он много сделал для предупреждения усобиц. В частности в 1097 г. по его инициативе в городе Любече собрались на съезд удельные князья и провозгласили: «Каждый держит отчину свою». Если кто-то из князей нападал на

чужие владения, остальные могли объединиться и все вместе наказать нарушителя закона. Владимир Мономах сам служил примером благочестия, любви к ближнему для своих подданных. В своем «Поучении детям» он завещал потомкам жить в согласии, соблюдать заповеди Христа: не забывать убогих, подавать сироте и вдовице, поить и кормить бедных, чтить гостя, защищать слабых. Сестра Владимира Мономаха – Анна – основала в Киеве училище для девиц, которых не только содержала за свой счет, но и учила грамоте и ремеслам.

Но вопрос о том, кому быть основной социальной опорой в земной и духовной жизни для простого и знатного жителя Киевской Руси – Великому князю, Православной церкви или язычнику-волхву – решался не так просто и не в одночасье. Утверждение христианства шло в борьбе с язычеством. На протяжении нескольких веков Русь жила в условиях двоеверия – переплетения языческих и христианских ритуалов, заметного и в сегодняшние дни. Церковь еще долгое время оставалась городским явлением, не влиявшим на жизнь затерянных в лесах деревень, где господствовало язычество.

Однако в тяжелый период междоусобиц и войн, когда появилось огромное количество людей, нуждающихся в материальной и моральной помощи, именно церковь взяла на себя эту благородную миссию. Она вдохновляла русский народ на борьбу за национальное возрождение и имела исключительно важное значение для сохранения в народе присущей ему духовности, веры в добро, не давала ему озлобиться и утратить нравственные ориентиры и ценности. Церковь создала систему приходов и монастырей, где находили приют нищие и страждущие, обездоленные, сломленные физически и морально. В отличие от западной церкви, которая видела свою основную благотворительную задачу в том, чтобы призреть нищих и немощных, т. е. дать им приют и пропитание, русская церковь взяла на себя выполнение трех важнейших функций: призрения, обучения, лечения.

На Руси среди монастырей и крупных храмов не было таких, которые не содержали бы больницы, богадельни или приюты. Среди священников мы находим немало ярких примеров, когда их жизнь и деяния посвящались помощи людям. Так, вызывают глубокое уважение и восхищение Преподобный Серафим Саровский, Старец Амвросий, что служил людям верой и правдою в Оптиной пустыни, Сергий Радонежский и многие другие. Они учили словом и делом соблюдать нравственные заповеди, вырабатывать достойные образцы поведения, относиться уважительно к людям, заботиться о детях, совершать акты милосердия и любви к ближнему.

Но традиции благотворительности в русском народе не ограничивались деятельностью церкви и отдельных князей. Простые люди часто оказывали поддержку друг другу, и в первую очередь, детям. Дело в том, что в этот период дети не осознавались государством и церковью как ценность для общества. Епископы домонгольского периода, по свидетельствам историков, не ознаменовали себя ничем в деле оказания помощи детям, особенно брошенным матерями, тогда как народ не оставался безучастным к судьбам сирот.

С XII в. на Руси устанавливается заимствованный у греков обычай привенчивания, т. е. официального узаконивания детей, рожденных до брака. Во время венчания родителей таких детей обводили вместе с отцом и матерью вокруг налоя. Тем самым они официально признавались обществом.

Сложившаяся еще в догосударственный период традиция заботиться о ребенке всей родовой общиной преобразовалась в заботу о брошенных детях при скудельницах. *Скудельница*

* это общая моги ла, в которой хоронили людей, погибших от набегов кочевников, умерших во время эпидемий, замерзших зимой и т. п. В летописях есть записи о пяти скудельницах. При скудельницах сооружались сторожки, куда привозились брошенные дети. Занимались их призрением и воспитанием скудельники – старцы и старухи, которые специально подбирались и выполняли роль сторожа и воспитателя.

Содержались сироты в скудельницах за счет подаяний населения окрестных сел и деревень. Люди приносили одежду, обувь, продукты питания, игрушки. Именно тогда сложились такие пословицы, как «С миру – по нитке, а бедному сироте – сорочка», «Живой – не без места, а мертвый – не без могилы». В скудельницах покрывались народным милосердием и несчастная смерть, и несчастное рождение.

Иногда строительством и содержанием скудельниц занимались князья. Так, Дмитрий Донской в 1382 г., возвращаясь в Москву после разорительного Тохтамышева нашествия,

увидел тысячи убитых людей и приказал похоронить их за свой счет. При этих захоронениях также был создан «божий дом». При всей своей примитивности дома для убогих детей являлись выражением народной заботы о сиротах, проявлением человеческого долга перед детьми. Скудельники следили за их физическим развитием, с помощью сказок передавали им нравственные правила человеческого общежития, а коллективные отношения сглаживали остроту детских переживаний.

Как отмечают исследователи, никогда впоследствии на благотворительные дела не расходовалась настолько значительная часть общих доходов, как в период Древней Руси. По широте благотворительной помощи этот период ставится на первое место в более чем тысячелетнем историческом пути Российского государства. Отличительная его черта –

«слепая» раздача милостыни, однако благотворительность была разнообразна и в силу этого достигала цели.

1. *этап – с XVI по вторую половину XVII в.*

Как было указано выше, в период раздробленности главным субъектом помощи на Руси стала церковь. Но с началом объединения Руси, усилением княжеской власти социальные функции все больше концентрируются в руках государства. Одним из первых продемонстрировал силу своей власти в послемонгольской Руси Иван IV, получивший в народе прозвище Грозный. Голод, эпидемии, разорения, чинимые боярами, привели к распространению на Руси такого явления как профессиональное нищенство. Дополнительным источником для постоянного пополнения «армии нищих» являлось сиротство, в том числе и социальное. Решение проблемы нищенства, бродяжничества, беспризорности и стало одной из основных задач социальной политики государства при Иване Грозном и его последователях. Однако в этот период происходит изменение основания для помощи. Если в общине таким основанием является принцип «взаимо», в христианской идеологии – заповедь «возлюби ближнего», то для государства важнее всего предотвратить пагубные последствия профессионального нищенства, такие как тунеядство, ведущее к оскудению казны, асоциальные явления (пьянство, проституция), преступления, распространение болезней. Все это необходимо было пресечь. Не случайно и меры борьбы с нищенством со стороны государства иногда носили полицейский характер.

На Стоглавом Соборе в 1551 г. было выражено отрицательное отношение к раздаче милостыни без разбору, которая не уменьшала, а увеличивала нищенство. Стоглавый собор повелел собирать беспризорных нищих, в том числе и детей, организовать при монастырях по городам и в сельской местности богадельни и сиротские дома и содержать их за счет царской казны. При этом ответственность за организацию данной деятельности по-прежнему несла церковь. Однако эти меры не дали положительного результата, что было связано, прежде всего, с последствиями природных, социально-экономических и политических катаклизмов, поражавших нашу страну во второй половине XVI в. Голод, эпидемия чумы, опричнина, неудачная Ливонская война и закрепощение крестьян – все это увеличивало число нуждающихся, среди которых одними из самых незащищенных являлись дети. Государство вынуждено было все в большей степени брать на себя заботу о нищих, больных, увечных, сиротах.

Активизировалась социальная деятельность государства в период смуты, особенно при Борисе Годунове. Обещая во время венчания «скорее снять с себя последнюю рубашку, чем позволить страдать на Руси хотя бы одному нищему», царь во время свирепствовавшего в начале XVII в. голода разработал целый ряд антикризисных мероприятий. Это и выдача хлебных пайков из его собственной казны, и борьба со спекуляцией, и организация общественных работ с выплатой жалования хлебом, и отсрочки для голодающих крестьян по долгам, и временный запрет на пивоварение и винокурение. Эти меры, направленные на оказание помощи голодающим, спасали жизнь тысячам взрослых и детей, однако, окончательно проблем, стоявших перед страной, так и не решили.

В период правления первого царя из династии Романовых Михаила Федоровича впервые в истории нашей страны появилась практика выдачи пособий вдовам, мужья которых погибли на государственной службе. Правда, размер пособий не позволял им удовлетворять все

необходимые потребности, да и далеко не все женщины знали о пособии. Но это был первый в истории страны опыт регулярной фиксированной адресной выплаты нуждающимся. Подчас эти деньги помогали вдове худо-бедно прокормить своих детей, не «предоставляя их пропитание и воспитание улице».

И все же в рассматриваемый период государство было не единственным субъектом помощи нуждающимся. Продолжало развиваться частное призрение, освященное христианскими заветами «возлюби и помоги». Как истинные благотворители прославились уже упоминавшийся нами Борис Годунов, патриарх Гермаген, Алексей Михайлович (второй царь династии Романовых), ближайший советник царя Федор Михайлович Ртищев, патриарх Никон, бывший хранитель царской печати и министр иностранных дел Афанасий Лаврентьевич Ордин-Нащекин и многие добрые люди, имена которых остались неизвестными, но деяния пережили века. Так, во время голода начала XVII в. одна нижегородская помещица раздала все свое имущество нищим, особо выделяя детей. В городе Боровске на средства местного священника была построена богадельня и публичная школа для бедных детей.

Таким образом, в этот период времени оформляются следующие виды призрения детей: создание специализированных институтов помощи (сиротские дома, школы); кроме того, законодательно закрепляется мера и степень необходимой помощи в виде пособий. Тем самым наряду с церковной системой помощи и поддержки закладываются государственно-правовые и развиваются индивидуальные основы благотворительной деятельности.

1. *этап – от второй половины ХVII в. до реформы 1861 г.*

В этот период происходит дальнейшее развитие государственных форм призрения. Постепенно в XVIII в. церковь утрачивает свои лидирующие позиции, и оказание помощи становится прерогативой государства, хотя церковно-христианская благотворительность как социальный институт сохраняется. Этот переход был вызван несколькими причинами: банкротством системы бесконтрольной раздачи милостыни; усложнением социальной организации общества; переходом от натурального хозяйства к денежному. Одним из преобразований Петра I стала Синодальная реформа. После смерти очередного патриарха царь попросту упразднил его пост, а для управления делами церкви был создан коллегиальный орган

* Святейший синод. Интересно, что контролировал его деятельность человек, даже не имевший духовного сана – обер-прокурор. Священники фактически превратились в чиновников. Более того, им было вменено в обязанность – разглашать тайну исповеди, если человек на ней признавался в антигосударственных деяниях или намерениях. Таким образом, священник клялся государству в том, что будет нарушать клятву, данную Богу. Все это привело к подчинению церкви государству, поэтому государство становится основным субъектом помощи в стране.

Начало этого этапа связывают с именем царя Федора Алексеевича, а точнее – с его указом

«О мерах государственного призрения» (1682), последняя глава которого посвящена собственно нищенским детям. Для решения проблемы профилактики и локализации нищенства в указе предусматривалась такая мера, как обучение нищенских детей – «робят и девок». Причем они должны были обучаться не только наукам («цифирным», «фортификации» и другим), но и определенным ремеслам: шелковым, суконным, часовым и т. д.

Но более всего истории известно имя великого реформатора – Петра I, прозванного Великим, который в свое правление создал государственную систему призрения нуждающихся, выделил категории нуждающихся, ввел превентивные меры борьбы с социальными пороками, урегулировал частную благотворительность, закрепил законодательно свои нововведения.

Впервые при Петре I детство и сиротство становятся объектом попечения государства. В 1706 г. открываются приюты для «зазорных младенцев», куда было приказано брать незаконнорожденных с соблюдением анонимности происхождения, а за «погубление зазорных младенцев» неминуема была смертная казнь. Младенцы обеспечивались государством, и в казне были предусмотрены средства на содержание детей и обслуживающих их людей. Когда дети подрастали, их отдавали в богадельни на пропитание или приемным родителям, детей старше 10 лет – в матросы, подкидышей или незаконнорожденных – в художественные училища.

Екатерина II Великая продолжила многие из начинаний Петра I. Она осуществляла карательные меры против нищих, развивала систему благотворительных учреждений. В период ее правления были созданы первые в России государственные органы, основной функцией которых было решение социальных проблем на местном уровне. Это были приказы общественного призрения под руководством губернатора. Таким образом, помощь стала носить не только всеобщий, но и локальный, территориальный характер. Приказам поручалось в соответствии с Законом 1775 г. попечение и надзирание за народными школами, сиротскими домами, госпиталями, богадельнями, особыми домами для неизлечимо больных, домами для сумасшедших, смирительными и работными домами.

Особое значение придавалось императорским воспитательным домам для «зазорных младенцев», построенным вначале в Москве (1763), а потом в Петербурге (1772). Туда попадали подкидыши, отказные дети, сироты, дети, лишенные попечительства (дети крепостных, брошенные помещиками). Воспитательный дом представлял собой не отдельный институт, а комплекс разнообразных учреждений. Он включал в себя приюты, лазареты, дома призрения, богадельни, школы, училища и ремесленные мастерские. Из него выходили лекари, сельские учителя, повивальные бабки, писари, мастеровые, профессионально обученные няни, объездчики, телеграфисты, штурманы и шкиперы для русского купеческого флота.

«Почин» Екатерины II привел к тому, что благотворительная деятельность Российского императорского двора, прежде всего его женской половины, приобрела в этот период форму устойчивой традиции. Так, Мария Федоровна, жена Павла I и первый министр благотворительности, проявляла большую заботу о сиротах. В 1797 г. она пишет императору доклад о работе воспитательных домов и приютов, в котором, в частности, предлагается«...отдавать младенцев (сирот) на воспитание в государевы деревни к крестьянам “доброго поведения”. Но только когда малыши в воспитательных домах окрепнут, а главное – после оспопривития. Мальчики могут жить в приемных семьях до 18 лет, девочки – до 15». Как правило, эти дети вступали в брак в деревне, а их будущее управ лялось органами общественного призрения. Так было положено начало системе воспитания сирот в семьях, а чтобы воспитатели были «искусны и умелы», Мария Федоровна на собственные средства открывала педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские (пепиньерка – девушка, окончившая среднее закрытое учебное заведение и оставленная при нем для педагогической практики) классы – в женских гимназиях и институтах, которые готовили учительниц и гувернанток. Ею же в 1798 г. было основано Попечительство о глухонемых детях.

В этот же период начинают создаваться общественные организации, самостоятельно выбирающие объект помощи и работающие в той социальной нише, которую государство не охватывало своим вниманием. Так, при Екатерине II (середина ХVIII в.) в Москве открывается государственно-филантропическое «Воспитательное общество». В 1842 г., также в Москве, создается опекунский совет детских приютов, который возглавляет княгиня Н.С. Трубецкая. Первоначально деятельность совета была сосредоточена на организации свободного времени бедных детей, остающихся в дневное время без присмотра родителей. Позднее при совете стали открываться отделения для сирот, а в 1895 г. – больница для детей московских бедняков.

Александр I обращает свое внимание на детей с нарушением зрения. По его приказу в Петербург был приглашен знаменитый французский учитель Валентин Гаюи, который разработал оригинальную методику обучения слепых детей. С этого времени начинают строиться учреждения для этой категории детей, а в 1807 г. открывается первый институт слепых, где обучалось лишь 15 слепых детей (рассчитывали принять 25), так как уже в то время был живуч тезис «в России слепых нет».

Таким образом, в рассматриваемый период в России начинает развиваться определенная социальная политика и законодательство, складывается система призрения людей, и в частности – детей, нуждающихся в помощи. Церковь постепенно отходит от дел призрения, выполняя другие функции, а государство создает специальные институты, которые начинают осуществлять государственную политику в деле оказания социальной поддержки и защиты, а, кроме того, зарождаются формы общественной благотворительности, в том числе в отношении детей.

1. *этап – с 60-х годов ХIХ в. до начала ХХ в* .

Особенностью Российской действительности до середины XIX в. было то, что вся благотворительная деятельность была сосредоточена, преимущественно в руках государства и Церкви. Объяснялось это несколькими причинами: ужесточением системы крепостного права; системой сословий, которая жестко контролировалась государством (создать частное благотворительное общество в этих условиях было практически невозможно); вся крупная торговля и промышленность контролировались государством; в России еще не было достаточно сильного слоя зажиточных людей, способных финансировать общественные организации.

Однако ситуация стала постепенно меняться во второй половине XIX в., что было подготовлено длительным развитием капиталистических отношений, которые характеризовались активизацией «третьего сословия» (промышленников и купечества) и общества в целом, особенно в сфере решения социальных проблем.

Существенной чертой менталитета многих представителей российского «третьего сословия» была идея служения своим богатством делу милосердия и процветания. «Самое отношение предпринимателя к своему делу, – писал знаток московского купечества П.А. Бурышкин, – было несколько иным, чем на Западе. На свою деятельность оно смотрело не только или не столько как на источник наживы, сколько как на выполнение задачи, своего рода миссию, возложенную Богом или судьбой. Про богатство говорили, что Бог его дал в пользование и потребует по нему отчета, что выражалось отчасти и в том, что именно в купеческой среде необычно были развиты и благотворительность, и меценатство, на которые смотрели как на выполнение какого-то свыше назначенного дела».

Как и в Западной Европе, в России постепенно формировалась сеть благотворительных учреждений и заведений, налаживались и совершенствовались механизмы благотворительной помощи, которой охватывался все более широкий круг людей, в особенности детей с разными социальными проблемами: болезнь или дефект развития, сиротство, бродяжничество, беспризорность, проституция, алкоголизм и т. д.

Общественные филантропические деяния распространились и на детей с физическими недостатками. Былццци организованы приюты для глухонемых, слепых детей, детей-инвалидов, где их образовывали и обучали различным ремеслам в соответствии с их возможностями, ограниченными недугом.

Попечительство о глухонемых детях, основанное еще императрицей Марией Федоровной, содержало за счет своих средств школы, учебные мастерские, приюты и убежища для детей, выдавало пособия семьям, имеющим глухонемых иждивенцев. Бедным воспитанникам выдавалось казенное обеспечение.

Не менее значительным было Попечительство Марии Александровны о слепых детях. Основным источником дохода Попечительства был кружечный сбор – материальное пожертвование всех церквей и монастырей, которое собиралось на пятой неделе после Пасхи. В училища принимались дети от 7 до 11 лет на полное казенное содержание в случае крайней нужды.

В 1882 г. открылось Общество попечения о бедных и больных детях «Синий крест», руководила которым Великая Княгиня Елизавета Маврикиевна. Уже в 1893 г. в рамках этого Общества появилось отделение защиты детей от жестокого обращения, включая убежища и общежития с мастерскими.

В это же время на средства частной предпринимательницы А.С. Балицкой был создан первый приют для калек и парализованных детей. В конце ХIХ в. становится необходимым открытие приютов для детей-идиотов и эпилептиков, которые также требуют специального ухода и заботы. Такую благородную миссию взяло на себя Общество призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов, которое открыло приют для детей-идиотов в Петербурге. Там же врач-психотерапевт И.В. Маляревский открывает врачебно-воспитательное заведение для умственно отсталых детей, преследуя цель содействовать детям с проблемами психического здоровья в обучении их честной трудовой жизни.

В этот период благотворительность принимает светский характер. Личное участие в ней воспринимается обществом как морально-нравственный поступок. Благотворительность связывается с благородством души и считается неотъемлемым делом каждого.

Примечательной чертой этого периода является зарождение профессиональной помощи и появление профессиональных специалистов. Начинают организовываться различные курсы, ставшие началом профессионального обучения кадров для социальных служб. «Социальная школа» была образована на юридическом факультете Психоневрологического института, где одной из кафедр была «кафедра общественного призрения» (октябрь 1911 г.). В этом же году был сделан первый набор студентов по специальности «общественное призрение». В 1910 и 1914 гг. состоялись первый и второй съезды деятелей социальной сферы.

Одним из важнейших направлений деятельности ученых и практиков в этот период было оказание помощи и построение системы воспитательно-исправительных учреждений, куда попадали нищие и беспризорные дети.

В Москве при Городской думе действовал Благотворительный совет и образованная им специальная Детская комиссия, которая осуществляла статистический сбор данных о детях, исключенных из школы или выгнанных из приютов за дурное поведение; контролировала условия содержания малолетних преступников; содействовала в открытии детских приютов.

Вопросам исправления малолетних преступников путем психического воздействия на почве любви к ближнему были посвящены съезды представителей русских исправительных заведений для малолетних (с 1881 до 1911 г. прошло 8 съездов).

В России широкие масштабы принимала просветительская деятельность по отношению к малолетним преступникам. Читались лекции, проводились беседы по вопросам деятельного участия каждого гражданина в судьбе ребенка, совершившего правонарушение. Открывались благотворительные общества, которые на собственные деньги создавали учреждения для оказания помощи детям, вставшим на путь преступления.

В начале ХХ в. в России успешно развивалась система различных социальных служб. В 1902 г. действовало 11400 благотворительных учреждений, 19108 попечительских советов. Только в Петербурге их приход составил 7200 рублей, по тем временам сумма огромная. Деньги шли на создание учебно-воспитательных учреждений, содержание домов для бедных детей, ночных приютов для бродяжек, народных столовых, амбулаторий и больниц. В обществе сохранялось и укреплялось устойчивое положительное отношение к благотворительности.

Таким образом, система общественно-государственного призрения детей в России в начале ХХ в. представляла собой разветвленную сеть благотворительных обществ и учреждений, которая создавала очевидные предпосылки появления особой профессиональной сферы, ориентированной на решение широкого спектра социальных проблем разных категорий граждан.

1. *этап – с 1917 г. до конца 80-х гг. ХХ в* .

Переломным моментом в развитии благотворительности в России стала Октябрьская революция 1917 г. Большевики осудили благотворительность как буржуазный пережиток, а поэтому любая благотворительная деятельность была запрещена. Ликвидация частной собственности закрыла возможные источники частной благотворительности. Отделение церкви от государства и фактически ее репрессирование закрыло путь церковной благотворительности. В результате социально-педагогическая деятельность постепенно стала приобретать исключительно государственный характер.

В 1920-е гг. в России происходит становление и развитие государственной системы социального воспитания. В систему учреждений социального воспитания входили дошкольные детские учреждения (детсады, детплощадки, деткомнаты при клубах, дошкольные детдома для детей с ограниченными возможностями), школы (I ступени, школы крестьянской молодежи – ШКМ, фабрично-заводские семилетки – ФЗС), школы и школы-интернаты для детей с ограниченными возможностями, а также детские учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН), создававшиеся при местных органах народного образования (ОНО).

В учреждения системы СПОН чаще всего попадали беспризорники. С «улицы» их направляли в приемники-распределители, которые выполняли функцию карантинных пунктов. Ту же функцию выполняли ночлежки, но в отличие от приемников дети приходили туда сами. К учреждениям стационарного типа относились детдома (существовало около 23

разновидностей детских домов, среди них дошкольные, школьные, смешанные, подростковые или трудкоммуны). В них дети жили, учились, трудились, воспитывались. В структуру учреждений системы СПОН также входили стол опеки, детский адресный стол, юрисконсультская часть и комиссия по делам несовершеннолетних («комонес»). Помимо них, существовали детские социальные инспекции (ДСИ). Если работники отделов СПОН больше занимались циркулярной работой и проведением заседаний, то социальные инспекторы проводили операции по сбору беспризорников на улицах, обследования условий содержания детей в приютах, несли дежурство в местах скопления беспризорных. Однако по причине недостаточного финансирования, постоянного сокращения штатов не хватало ни тех, ни других.

Кроме того, попечением беспризорных занимались различные ведомства и организации (наркомздрав, наркомпрос, НКВД, профсоюзы, комсомол, партийные органы, женотделы). Учет беспризорников помимо них вели органы ГПУ, милиция, уголовный розыск и их транспортные подразделения.

До начала 1930-х гг. в России также существовало множество разнообразных общественных организаций, которые занимались социально-педагогической деятельностью. Еще осенью 1918 г. с целью спасения детей, оставшихся без родителей, во многих городах стали создаваться общественные организации Лиги спасения детей. Их создателями были общественные деятели и кооператоры. Эти организации сначала направляли детей на излечение в различные пансионаты и санатории, а потом пересылали их в колонию, где учили ремеслам. Лига занималась детьми и «белых», и «красных». Всего через Лигу прошло 3500 детей-сирот, полусирот. Однако вскоре – в январе 1921 г. – она была ликвидирована. Все ее учреждения присоединили к учреждениям по народному образованию, которые были против воспитания детей Лигой.

Как бы в противовес Лиге спасения детей 30 января 1919 г. был создан Совет защиты детей. Однако он следил за исполнением разного рода декретов, касающихся детей, а не занимался непосредственной помощью, организацией их воспитания.

В 1923 г. по инициативе Деткомиссии возникло общество «Друг детей» (ОДД). Данное общество при поддержке властей поглотило все существовавшие ранее организации, способствующие социальному обеспечению детей. К концу сентября 1924 г. общества «Друг детей» были созданы в 32 губерниях РСФСР, причем только в 17 губерниях в его рядах насчитывалось свыше 300 тыс. членов. В 1926 г. такие общества уже имелись в каждой губернии, они действовали под руководством местных отделов народного образования или деткомиссий губисполкомов, что приводило иногда к борьбе между данными органами за право распоряжаться деятельностью общества. Важным пунктом в уставе общества было то, что его членами могли быть только граждане, пользующиеся избирательными правами. Таким образом, от членства в нем были устранены представители бывших «эксплуататорских классов», т. е. именно те люди, у которых был наибольший опыт в деле благотворительности и общественного призрения. До 1931 г. ОДД не имело общего устава и единого центра, действовал лишь временный примерный устав, который по-своему трактовался на местах. Целью деятельности общества провозглашалась практически вся сфера социального обеспечения детей.

Средства ОДД составлялись из членских взносов, добровольных пожертвований, доходов от устройства обществом платных концертов, кинопросмотров, лекций. В ряде губерний обществу предоставлялось право содержать буфеты, торгующие спиртными напитками, что в некоторых случаях было основным источником дохода ОДД. Как правило, члены ОДД объединялись в ячейки по месту жительства или на производстве. При этом структура общества прямо копировала структуру партийных органов.

В условиях того времени общества «Друг детей» сыграли позитивную роль в деле социального обеспечения детей, в борьбе с беспризорностью. Это наглядно видно на примерах организации в различных городах детских летних площадок (типа городского пионерского лагеря) и загородных летних и зимних лагерей для детей. Только в Москве в 1927 г. на таких площадках отдыхало свыше 17 тыс. детей. Другими формами помощи ОДД детям было обеспечение воспитанников детских домов одеждой, обувью, учебниками. Кроме того, ячейки общества вели культурно-просветительскую работу: организовывали экскурсии в музеи, 4зоопарки, другие достопримечательные места. Отделения ОДД, пользующиеся поддержкой крупных заводов и фабрик, открывали мастерские для обучения детей разным ремеслам.

Вследствие происшедших в середине 1930-х годов изменений в политической жизни страны и последующей за этим унификации всей деятельности в сфере социального обеспечения детей ОДД стало ненужным.

Другой общественной организацией, занимавшейся призрением детей, был Детский фонд им. В.И. Ленина (создан в июне 1924 г.). Его задача заключалась в организации помощи беспризорным детям, в особенности жертвам гражданской войны и голода. Размер общесоюзного фонда исчислялся в 100 млн рублей, из которых 50 млн. образовывались из 20% отчислений от республиканских фондов и других сборов, производимых на основе особого постановления. Этот фонд был неприкосновенен, и на осуществление мероприятий, связанных с его использованием, разрешалось расходовать лишь проценты. В РСФСР этот фонд располагал 20 млн рублей. Из них 10 млн внесло правительство РСФСР, оставшаяся сумма образовалась за счет отчислений государственных и частных предприятий, кооперации, профсоюзов, партийных организаций, а также с продажи вина, пива, доходы от лотерей, реализации марок, значков.

Несмотря на попытки отдельных местных организаций фонда проявлять самостоятельность в деле помощи детям, он постепенно стал придатком Деткомиссии ВЦИК и вместе с ней прекратил свое существование в 1937 г.

На территории России в этот период действовали также иностранные общественные организации, такие как Американская Административная помощь (АРА), Французский Красный Крест, Харбинский Комитет Красного Креста, Международный Рабочий Комитет помощи голодающим (Межрабпомгол). АРА, например, открывали приюты для сирот, столовые, снабжали продовольствием школы, детские дома и больницы.

В условиях нарастания идеологизации всей общественной жизни страны и социального воспитания в частности, а также бюрократизации социальной сферы общественные организации такого рода стали не нужны. И постепенно государство монополизировало функции социальной защиты детей и подростков, тем самым, вытеснив общественные организации из сферы социальной педагогики.

Стремление государства сохранить за собой приоритет в деле охраны несовершеннолетних просматривается и в первых законодательных актах советской власти. Призрение несовершеннолетних явилось важнейшей функциональной задачей правительства, пришедшего к власти в октябре 1917 г. И это доказывают первые документы советской власти в области педагогики и образования, непосредственно отразившиеся и на развитии социальной педагогики.

Так, уже в первые послереволюционные месяцы создается новая система управления российским народным образованием. В ноябре 1917 г. издается Декрет о создании государственной комиссии (народного комиссариата) по просвещению во главе с А.В. Луначарским. В декабре 1917 – январе 1918 гг. создаются новые органы управления народным образованием на местах: в губерниях, уездах, волостях. В мае 1918 г. Наркомпросу были переданы все учебные и общеобразовательные учреждения с целью обеспечения единства школьной реформы и всей системы образования, вводится совместное обучение детей обоего пола. В октябре 1918 г. Декретом ЦИК принимается «Положение о единой трудовой школе» и «Декларация трудовой школы». Оба документа были чрезвычайно прогрессивны для своего времени, имели гуманистическую направленность. Но реально на развитие педагогики в целом и социальной педагогики в частности практически не повлияли, так как остались по своей сути декларативными.

Поскольку массовая детская беспризорность стала одной из главных социальных проблем в годы гражданской войны, в январе 1918 г. был издан Декрет Совета Народных Комиссаров о комиссиях для несовершеннолетних, которые руководили разработкой и осуществлением конкретных мер в отношении беспризорных. Декретом также упразднялось судебное преследование и тюремное заключение несовершеннолетних.

В марте 1926 г. принимается Положение о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР, утвержденное Декретом ВЦИК и СНК РСФСР. В нем было не

только определено, кого считать беспризорным, но и подробно регламентировались мероприятия по борьбе с подобного рода явлением. Причем специальное место среди способов поддержки беспризорного ребенка занимало оказание ему материальной помощи на дому.

20 июня 1927 г. ВЦИК и СНК утвердили трехлетний план действий по борьбе с беспризорностью, подготовленный наркоматом просвещения. Данный план предполагал выполнение трех основных задач:

* + полную ликвидацию уличной беспризорности путем развертывания новой сети детских учреждений;
  + ускорение выпуска детей из существующих детдомов при осуществлении их серьезной профессиональной подготовки, дающей возможность легко начать самостоятельную жизнь;
  + развертывание мероприятий, предупреждающих беспризорность (организация помощи на дому, организация столовых для малообеспеченных семей и т. д.).

В последующие годы об этом плане практически перестали упоминать, поскольку у государства не оказалось необходимых финансовых средств для его выполнения.

Таким образом, механизм реализации социально-педагогической деятельности в России 20-х гг. XX в. выражается в сосуществовании двух форм: государственной и общественной, а также в тенденции к вытеснению общественных форм государственными.

Уже в начале 20-х гг. XX в. социальная педагогика в России лишается своих старых

«союзников», таких как церковь и благотворительность. Согласно Декрету о свободе совести, церковных и религиозных обществах, изданному в январе 1918 г., церковь была отделена от государства, а школы от церкви. Отменялось преподавание религиозных вероучений во всех общеобразовательных учебных заведениях. Провозглашалась свобода вероисповедания и атеизм. Все учебные заведения, ранее находившиеся в ведении церкви, закрывались или преобразовывались в светские и передавались Наркомпросу. Соответственно церковь потеряла возможность вести какую-либо социально-педагогическую деятельность.

Благотворительность же, хотя и сохранялась какое-то время в рамках общественных организаций, но была чрезвычайно ограничена, а с середины 1930-х годов практически прекратила свое существование.

Начиная с этого времени, государство берет функцию воспитания в целом и социального воспитания в частности на себя. Причем государственные формы социально-педагогической деятельности характеризуются всеобщей идеологизированностью, жестким контролем со стороны государства над всеми ее сферами.

В то же время следует отметить, что в рассматриваемый период в учреждениях социального воспитания трудились необыкновенно талантливые педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский. С.Т. Шацкий в 1919 г. основал Первую опытную станцию по народному образованию Наркомпроса с двумя отделениями: сельским (Калужская область) и городским (Москва). В основу деятельности «Станции» был положен главный принцип советской педагогики 1920-х гг. – связь школы и воспитания с жизнью, боевой, наступательный характер педагогической деятельности. Здесь осуществлялась интересная идея: воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослых. Детский коллектив и местные жители постоянно сотрудничали. Для более успешного сотрудничества педагоги «Станции» проводили изучение среды, быта каждой семьи. Кроме того, пытались эту среду изменить путем повышения культурного и политического уровня населения. С этой целью на «Станции» велась пропаганда научных и педагогических знаний, в которой участвовали и учителя и старшие школьники.

В работе с детьми С.Т. Шацкий предлагал идти от того, что рядом с ними: от семьи, дома, школы к более широким и дальним перспективам, к обществу, для того, чтобы участвовать в его преобразовании. И действительно, на «Станции» была организована многообразная общественно полезная деятельность учащихся, предусматривающая и профориентацию. Все осуществлялось под лозунгом: «Жизнь должна быть деятельной». Ребята оказывали экономическую помощь населению, участвовали в электрификации сел, домов, ставили агрономические опыты, участвовали в субботниках. Особое внимание уделялось эстетическому воспитанию, развитию художественного творчества.

Вся многосторонняя жизнь общества строилась на самоуправлении, одной из задач которого стало воспитание организаторских способностей у школьников. «Первая опытная станция» С.Т. Шацкого была широко известна в стране и за рубежом, ее посещали многочисленные экскурсии, иностранные педагоги, оставлявшие неизменно восторженные отзывы.

Феномен А.С. Макаренко начался в 1920 г., когда он организовал трудовую колонию для несовершеннолетних. Здесь ему удалось главное – он нашел сильное средство воспитания, которым стал коллектив самих ребят. Воспитание в коллективе строилось на основе правильно поставленного труда и четко организованного самоуправления. В своей деятельности А.С. Макаренко достиг уникальных результатов, сумев вернуть к нормальной общественной жизни практически всех своих воспитанников, бывших беспризорных и правонарушителей. Он создал целостную систему реабилитации детей и подростков. Основой этой воспитательной системы служила педагогически организованная среда жизнедеятельности трудных подростков, где основную роль играл коллектив воспитанников. Коллектив был разбит на отряды (школьные классы существовали параллельно), и через каждые шесть месяцев их командиры заменялись, что исключало образование в коллективе «командной касты». Социальное воспитание при этом осуществлялось не столько путем прямого педагогического и психологического влияния, сколько организацией коллектива учащихся («параллельного воздействия»), способного выполнять ресоциализирующие функции. Современная практика перевоспитания также направлена на включение трудного подростка в систему гуманизированных межличностных отношений с педагогом, опосредованных общественно-полезной, социально-значимой деятельностью в референтной группе сверстников.

В 1920 г. в Петрограде появилась «Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского» (ШКИД). Ее создателем был В.Н. Сорока-Росинский. Особенностью ШКИД было то, что ее воспитанниками стали социально запущенные, беспризорные, нравственно покалеченные уголовным миром дети. Тогда в Петрограде были и другие подобные школы-интернаты: пять – для беспризорных мальчиков и один – для девочек. Деятельность этих школ, как и педагогов, оценивалась по результатам: убегают дети или нет, как они учатся, кем становятся. В творчестве педагогов пока не ограничивали.

Свою педагогику В.Н. Сорока-Росинский назвал «суворовской». Он по-своему обратился к суворовским качествам «быстроте, глазомеру, натиску», ответив на вопрос: «Чем занять детей?» в условиях, когда при школе имелись полуразрушенные мастерские, самообслуживание только налаживалось, а сельскохозяйственных угодий вообще не было. Перед ребятами была поставлена жесткая цель – «натиск» на «учебу с энтузиазмом». И они поняли, что, осуществив эту цель, получив образование, они смогут стать теми, кем захотят сами. На активное овладение знаниями влияло также самоуправление и другое открытие-девиз: «Всякое знание превращать в деяние». Таким образом, приобретенные знания использовались на практике. Вначале была создана библиотека, стали практиковаться чтения вслух, затем они переросли в инсценировки, которые стали одним из основных приемов обучения детей.

На игровом начале проходили в ШКИД так называемые учеты – красочно оформленные традиционные демонстрации достижений школы и ее отдельных учеников. Один такой хорошо продуманный, талантливо исполненный отчет помог ШКИД найти шефа в лице торгового порта города. Так же, как у А.С. Макаренко, жизнь в ШКИДе строилась на самоуправлении.

Результаты деятельности В.Н. Сороки-Росинского и созданного им педагогического коллектива ШКИД были поразительны. Воспитанники школы действительно сумели добиться поставленной перед ними цели.

В плане обоснования необходимости кардинального преобразования воспитания и образования как «своеобразной практики общественного развития» интересен опыт В.Н. Шульгина. Данные преобразования, по его мнению, должны были привести к новым формам организации общественной жизни и новому типу государственности. Практическая реализация этой идеи возлагалась на так называемые «подвижные» школы – для детей с замедленным темпом развития, умственно отсталых, «трудных», а также «воскресные школы», «школы при клубах» для ребят, которые по разным причинам ушли из школы. Для взрослых В.Н. Шульгин предлагал своеобразные «курсы на дому». В этой связи он ставил проблему разработки специальных учебников, пособий. Ученый настоятельно пропагандировал радиокурсы,кинокурсы, специальные образовательные рубрики в газетах.

Таким образом, В.Н. Шульгин создал модель «новой» школы, в которой содержание, методы, формы, структура были обращены на благо развивающегося ребенка. Учитель в такой школе не воздействовал, а организовывал и помогал саморазвитию, самообразованию и самоорганизации учеников. Намеченная В.Н. Шульгиным открытая социально-педагогическая система создавала благоприятную среду для развития не только детей, но и взрослых. Эта модель «работала» на решение таких задач, как преодоление изоляции образования от других видов общественной практики, а в этой связи – и обособленности различных поколений. Организация совместной деятельности детей и взрослых, по его мнению, способствовала социализации личности (приобщение человека к социальной жизни).

Уничтожив благотворительность, которая являлась реальной формой помощи нуждающимся детям, государство взяло на себя заботу о социально обездоленных, число которых в результате острейших социальных катаклизмов (первой мировой войны, нескольких революций, гражданской войны) резко возросло. Сиротство, беспризорность, правонарушения среди подростков, проституция несовершеннолетних – острейшие социальные и педагогические проблемы того периода, которые требовали своего решения.

Советская Россия поставила задачу борьбы с детской беспризорностью и ее причинами. Этими вопросами занимались так называемые соцвосы – отделы социального воспитания при органах власти всех уровней. Были созданы учреждения по социально-правовой охране несовершеннолетних, в вузах Москвы и Ленинграда была начата подготовка специалистов для системы социального воспитания.

В этот период активно начали развиваться педагогика среды и педология. Последняя ставила перед собой задачу на основе синтезированных знаний о ребенке и среде обеспечить наиболее успешное его воспитание: помочь детям учиться, предохраняя детскую психику от перегрузок, безболезненно овладевать социальными и профессиональными ролями и т. д.

Однако система социального воспитания, педагогика среды и педология развивались недолго, фактически они прекратили свое существование после печально известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Педологии была инкриминирована роль «антиленинской теории отмирания школы», будто бы растворяющей последнюю в среде. Многие представители этой теории были репрессированы, а социальное воспитание и понятие среды дискредитированы и изъяты из профессионального сознания педагогов на долгие годы.

С 1930-х гг., названных в нашей истории «великим переломом», опустился «железный занавес», надолго отделивший советских ученых и практиков от зарубежных коллег. В сложившемся тоталитарном государстве произошла подмена общечеловеческих ценностей на классовые. Провозглашение утопической идеи построения самого совершенного и справедливого общества, ликвидации всех пережитков прошлого, в том числе и социальных бед, сделало закрытой тему социальных проблем и систему социальной помощи нуждающимся детям.

Новые социальные потрясения, связанные с Великой Отечественной войной (1941–1945), вновь обострили положение детей. «Теперь, когда тысячи советских детей лишились родных и остались без крова, – писала газета “Правда”, – их нужды должны быть приравнены к нуждам фронта». Изменяется отношение общественности к социально обездоленным детям – к ним стали относиться как к жертвам войны. Государство пытается решить их проблемы путем создания школ-интернатов для эвакуированных детей, расширения сети детских домов для детей воинов и партизан. Но наряду с этим фактически возрождается благотворительность (хотя это слово и не употребляется), которая проявляется в открытии специальных счетов и фондов, в перечислении солдатами и офицерами денег для детей, в передаче личных сбережений населения на их нужды.

Начиная с 1950-х и до середины 1980-х гг. в качестве одной из основных форм внегосударственной помощи детским учреждениям было шефство.

С конца 1970-х гг. начинается возрождение интереса и педагогов-практиков, и ученых к педагогике среды, связанное с разработкой системного подхода в обучении и воспитании, с поиском организационных форм использования воспитательных возможностей различных общественных структур, объединения в единый комплекс школьной и внешкольной воспитательной работы.

В русле этих педагогических поисков по инициативе Министерства просвещения СССР в конце 1980-х гг. Академией педагогических наук СССР была проведена исследовательская работа по научному обоснованию новой педагогической профессии «социальный педагог», ориентированной на работу с детьми по месту жительства, в микрорайоне. Был создан временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа-микрорайон». Само название ВНИКа уже наглядно показывает, что этот новый специалист, по первоначальному замыслу, вводился в сфере организации внешкольной работы с детьми.

1. *этап – с 1990 г. и до наших дней*

Точкой отсчета на этом этапе служит официальное введение в России профессии

«социальный педагог». Однако особенности данного периода во многом определяются тем, что данный этап в развитии отечественной социальной педагогики совпал с распадом Советского Союза, который сопровождался глубинными, чрезвычайно сложными и противоречивыми политическими, идеологическими, социально-экономическими преобразованиями, охватившими абсолютно все стороны жизни страны и придавшими общественному развитию неоднозначный, рывковый, нестабильный характер на многие годы.

**Введение профессии «социальный педагог» в России.** Должность социального педагога была введена в нашей стране в соответствии с решением Коллегии Государственного комитета СССР по высшему образованию от 13 июля 1990 г. № 14/4 «О введении института социальных педагогов».

В решении коллегии указывалось, что социально-экономические преобразования общества и образования требуют «новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде, которая должна быть гуманизированной, комфортной и безопасной, способствовать позитивной самореализации, удовлетворению творческих интересов и способностей». В этой связи, считала коллегия, необходимы новые специалисты по воспитательной работе с детьми и их родителями, взрослым населением в семейно-бытовой среде, с подростковыми, молодежными группами и объединениями. Таких специалистов и назвали социальными педагогами.

По первоначальному замыслу социальный педагог должен был уметь обеспечивать «социально-психологическую поддержку процесса социализации детей, подростков и молодежи, оказывать помощь семье и другим воспитательным институтам, выполнять роль посредника, связующего звена между детьми и взрослыми, личностью и коллективом. Он должен помогать подросткам в период их социального и профессионального становления, защищать их права».

Для уточнения должностных обязанностей социального педагога, его знаний, профессиональных умений, определения ставок заработной платы была разработана квалификационная характеристика социального педагога, а также внесены соответствующие

дополнения в квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих.

Тем самым в России юридически и практически были заложены основы принципиально новой профессии – социальный педагог. Ее появление было инициировано и курировалось Министерством образования, в ведении которого тогда находились только общеобразовательные и другие детские учреждения, а также педагогические средние и высшие учебные заведения (прочие образовательные учреждения находились в ведении либо Государственного комитета по делам науки и высшей школы, либо различных отраслевых ведомств).

В системе среднего и высшего профессионального педагогического образования была утверждена новая специальность «социальная педагогика», и практически сразу же началась подготовка специалистов нового профиля. А поскольку вновь созданную профессиональную сферу было необходимо как можно скорее обеспечить квалифицированными кадрами, на начальном этапе такая подготовка велась в основном в форме переподготовки и повышения квалификации уже работающих в системе образования педагогов.

Официальное открытие нового социального института дало также огромный импульс для теоретических и научно-практических исследований как в сфере деятельности новых специалистов, так и по проблемам их подготовки. Это обусловило появление и интенсивное развитие новой научной отрасли – социальной педагогики.

Таким образом, когда мы говорим о социальной педагогике, необходимо четко различать:

* + социальную педагогику как *сферу практической деятельности* ;
  + социальную педагогику как *науку* , т.е. совокупность научных, теоретических знаний в этой области;
  + социальную педагогику как *образовательную отрасль* , т.е. систему подготовки профессиональных кадров данного профиля, а также отдельную *учебную дисциплину* .

Все эти составляющие социальной педагогики неразрывно связаны между собой. Развитие сферы практической деятельности, чтобы быть целенаправленным и максимально эффективным, должно опираться на научные разработки ученых, исследователей. Наука, в свою очередь, не может развиваться в отрыве от практики: именно в ней черпает она материал для теоретических исследований и обобщений.

Образование также должно отражать, с одной стороны, сущность профессиональной деятельности, к которой готовится обучающийся, а с другой – научные воззрения и представления в этой области. Это необходимо потому, что в содержании учебной дисциплины, как правило, находят отражение только те факты и явления, которые научно обоснованы, доказаны или, по крайней мере, являются предметом научных дискуссий, обсуждаются и исследуются учеными. Иначе говоря, учебная дисциплина всегда опирается на соответствующую область науки. Тоже относится и к содержанию профессиональной подготовки по специальности (направлению) в целом, с той лишь разницей, что в ее основе лежат знания из многих научных областей, а не одной базовой науки.

В целом такое триединое развитие социальных профессий, в том числе и социальной педагогики, характерно практически для всех стран, где они есть. В то же время в России этот процесс изначально приобрел специфические черты, определившие своеобразие отечественной ситуации, сложившейся в социальной педагогике в начале 1990-х гг. и по существу сохраняющейся до настоящего времени.

Как показывает мировой опыт, при всем национально-историческом и социально-организационном своеобразии социальной сферы конкретного государства в ее развитии легко обнаруживаются «интернациональные» черты и закономерности, к числу которых можно отнести и следующие общие этапы ее становления:

* + на определенной стадии развития государства из благотворительной деятельности, направленной на оказание разного рода помощи нуждающимся и социально уязвимым членам общества, выделяются и официально закрепляются особые *социальные профессии* , т. е. появляются люди, профессионально, а не на благотворительных началах, занимающиеся такого рода деятельностью;
  + по мере развития профессиональной социальной сферы появляется необходимость

подготовки работающих в ней людей к их профессиональной деятельности, что обусловливает появление особой ветви *профессионального образования* , которая развивается в непосредственной связи с развитием профессиональной сферы и усложнением стоящих перед ней социальных задач;

* + потребность в научном осмыслении накопленного опыта профессиональной социальной деятельности и подготовки специалистов социального профиля, а также в создании научной базы их совершенствования реализуется в развитии соответствующей *научной отрасли* .

Большинство стран прошли этот путь поступательно и эволюционно, когда каждое качественное изменение (хоть в практике оказания социальных услуг, хоть в подготовке специалистов социального профиля, хоть в развитии теории) подготавливалось всем предыдущим развитием социальной сферы.

Этот же путь, как было показано выше, намечался и в дореволюционной России, причем социальная сфера развивалась очень интенсивно. Октябрьская революция 1917 г. прервала ее естественное поступательное развитие, которое в других странах продолжилось, и к 80-м гг. ХХ в. социальные профессии уже заняли свое прочное место в профессиональной структуре общества всех экономически развитых стран, их развитие вышло на качественно новый этап, а их значимость для развития государства стала неоспоримой.

Поэтому, когда в России на рубеже 80–90-х гг. ХХ в., в русле общих демократических преобразований, была осознана общественная потребность в социальной педагогике, она была введена «революционным» путем – императивно, «сверху». В этой ситуации она была вынуждена развиваться одновременно, причем практически с «чистого листа», по всем трем направлениям – и как сфера профессиональной деятельности, и как область образования, и как наука. При этом практика не могла опереться на научные знания, так как науки еще фактически не было, а в распоряжении науки пока были только теоретические источники, поскольку сфера практической деятельности только начала формироваться. Отразилось это и на становлении социальной педагогики как образовательной отрасли и учебного предмета, которое также происходило параллельно со становлением области практической социально-педагогической деятельности и развитием науки. Поэтому все составляющие социальной педагогики начали развиваться в отрыве друг от друга. И вполне закономерно, что развитие социальной педагогики сразу же приобрело достаточно противоречивый характер, который к тому же усугублялся общей кризисной социально-экономической обстановкой в стране.

В сфере образования, перед которой была поставлена задача подготовки профессиональных кадров нового профиля, отсутствовали образовательные программы новой специальности, а также единые требования к их разработке. В этих условиях организация такой подготовки во многом основывалась на субъективных представлениях конкретных работников образовательного учреждения о том, чему необходимо обучать будущего социального педагога и к чему его нужно готовить в будущей профессиональной деятельности. А такие представления – при фактически полном отсутствии сферы практической деятельности – носили нередко весьма отвлеченный характер, не отражали реальных потребностей практики.

В области практической деятельности ситуация сложилась таким образом, что нормативно закрепленные должности социального педагога в школах, где они были введены по всей стране, даже в больших городах, оказались незанятыми. Отчасти это объяснялось финансовыми трудностями, охватившими в тот период страну в целом и систему образования в частности, которые не позволяли вводить новых работников в образовательных учреждениях. Однако в значительно большей степени это было связано с тем, что школьные педагоги, как и работники вузов, также плохо понимали, чем этот специалист должен заниматься, каково его место в педагогическом коллективе образовательного учреждения. То же самое можно сказать и о детских досуговых учреждениях – домах и дворцах пионеров, клубах по месту жительства, оздоровительных лагерях и т. п., большинство которых к тому же к середине 1990-х гг. вообще перестало существовать. В результате специалисты с квалификацией «социальный педагог», которых начали выпускать по ускоренным программам переподготовки некоторые педагогические средние и высшие учебные заведения, в сфере внешкольного воспитания и досуга детей практически оказались невостребованными.

В то же время глубочайший социально-экономический кризис, охвативший в конце

1980-х – первой половине 1990-х гг. практически все сферы общества – экономику, культуру, образование, семейно-бытовую сферу, катастрофически ухудшил условия жизни и воспитания детей. Это привело к тому, что за очень короткое время в детской среде невероятных размеров достигли такие социально опасные явления, как «социальное сиротство», беспризорность и безнадзорность, наркомания и алкоголизм, рост правонарушений и преступлений, увеличение числа детей с проблемами здоровья и развития и др.

Решать все эти проблемы, которые нарастали как снежный ком, нужно было безотлагательно. Причем это стало заботой не только сферы образования, но и государства, поскольку в 1990 г. Верховным Советом СССР была ратифицирована Конвенция ООН о правах ребенка, которая вступила в силу для Российской Федерации как правопреемника СССР с 15 сентября 1990 г. Этот важнейший международный правовой документ обязывал Россию обеспечивать и защищать права детей, оказывать государственную поддержку семьи, материнства, отцовства и детства, развивать систему социальных служб, устанавливать государственные гарантии их социальной защиты, что было закреплено в Основном Законе государства – Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 г.

В соответствии с этим в начале 1990-х гг. были приняты многочисленные нормативные акты, обеспечивающие реализацию конституционных положений; были разработаны и начали реализовываться большие государственные социальные программы, такие как «Дети России»,

«Дети Чернобыля», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития», «Творческое развитие личности», «Соци альные службы помощи детям и молодежи» и др.

В стране стало расти число детских домов и домов ребенка, увеличивался контингент закрытых школ и начальных профессиональных училищ для несовершеннолетних правонарушителей, воспитательных колоний и т. д. Повсеместно также начали создаваться учреждения нового типа: центры социальной помощи семье и детям, социальной реабилитации трудных подростков; приюты для детей, убегающих из дома; социальные гостиницы и телефоны доверия и многие другие службы, оказывающие социальную, медицинскую, психологическую, педагогическую и иные виды помощи детям, подросткам, молодежи, их семьям.

Следует подчеркнуть, что большую роль в этом играла общественность. Многие из новых учреждений были негосударственными, создавались по инициативе частных лиц, что стало возможным в условиях рыночных отношений. Кроме того, в стране стихийно стала возрождаться и развиваться благотворительность. Уже в начале 1990-х гг. по всей стране возникло множество общественных организаций, фондов и других объединений, занимавшихся благотворительной деятельностью. Поскольку благотворительность оказывала значительную помощь государственным структурам в решении всех острейших социальных проблем, государство вынуждено было признать ее официально. Правовой статус благотворительности был закреплен в Конституции РФ (1993), кроме того, для ее регулирования в 1995 г. был принят отдельный Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», который способствовал еще более бурному развитию разного рода благотворительных общественных организаций, главным адресатом помощи для которых стали именно дети. Эти организации объединили большое количество бескорыстных, деятельных, неравнодушных к страданиям и бедствиям ближнего людей, большинство которых, не были профессионально подготовлены к такого рода деятельности.

В этих общественных условиях возникла реальная и очень сильная потребность в специалистах педагогического профиля, профессионально подготовленных к работе с различными категориями детей, нормальный процесс социализации которых оказался нарушен, и вооруженных технологиями корректировки этих нарушений. И вполне закономерно, что в качестве таких специалистов стали рассматривать социальных педагогов, тем самым, расширив его функции и сферы деятельности.

Это обусловило необходимость переосмысления характера и содержания деятельности социального педагога, а соответственно образовательной программы его подготовки в вузе, в которую организация внешкольного воспитания и досуговой деятельности детей вошла лишь как одна из специализаций. Именно такой подход был заложен в содержание государственного образовательного стандарта специальности «социальная педагогика» первого поколения, который был введен в 1994 г.

В рамках этого же подхода сформировалось научное направление, согласно которому социальная педагогика рассматривается как отрасль педагогики, изучающая закономерности социализации ребенка в категориях социальной нормы и отклонения от нормы, а также возможности педагогического регулирования этого процесса. Это научное направление вошло в противоречие с идеями педагогики среды и рядом других педагогических концепций внешкольного, общественного воспитания, которые, по мнению их последователей, более правильно выражали сущность социальной педагогики. В результате развитие социальной педагогики как науки приобрело остро дискуссионный, противоречивый характер.

Еще одним существенным источником противоречий в развитии социальной педагогики стало то, что практически одновременно с ней в России появилась еще одна новая профессия – социальная работа.

Введение института социальной работы в стране было инициировано Министерством социальной защиты, в многочисленных органах управления и учреждениях которого работали люди без специального профильного профессионального образования. Такая ситуация сложилась потому, что коммунистическая идеология, господствовавшая в стране с 1917 г., не позволяла официально признавать существование в социалистическом государстве, основанном на принципах социальной справедливости и социального равенства, разного рода социальных проблем. Считалось, что те проблемы, которые пока есть, очень скоро и легко исчезнут сами по себе как «пережитки прошлого», а поэтому никакой необходимости в специалистах, профессионально подготовленных для решения социальных проблем населения, не будет.

Реальность, как известно, опровергла это предположение. На протяжении 70-ти лет социальные проблемы в России не только не уменьшались, а, напротив, накапливались и становились все острее. Количество самых разных социальных учреждений, решавших проблемы сирот, инвалидов, престарелых, детей и взрослых «группы риска» и др., неуклонно увеличивалось. Росло и число людей, вовлеченных в практическую работу с различными категориями социально неблагополучных и социально незащищенных граждан. И у этих профессиональных работников не было возможности получить необходимую им профессиональную подготовку по той простой причине, что в России, как и в других республиках Советского Союза, попросту отсутствовало профильное профессиональное образование. То есть в стране сложилась такая «лукавая» ситуация, когда de jure социальных профессий не существовало, а de facto вся тяжесть этой сложнейшей профессиональной деятельности ложилась на плечи людей, профессионально не подготовленных к ней.

К концу 1980-х гг. эта проблема стала ясно осознаваться, прежде всего, на уровне государственных управленческих структур. Для ее решения в период социально-экономических преобразований рубежа 1980–90-х гг. было создано Министерство социальной защиты населения. Опираясь на опыт тех стран, где к этому времени уже получила широкое развитие социальная работа, профессионально решающая именно такие проблемы населения, которыми призвано было заниматься это министерство, оно и выступило инициатором введения института социальной работы в стране, продолжая курировать ее развитие и до сегодняшнего дня.

Обстоятельства становления этой социальной профессии в России в целом очень схожи с обстоятельствами введения социальной педагогики. Социальная работа также была введена «сверху», так же одновременно начали развиваться сфера профессиональной социальной работы, область образования и отрасль науки, обеспечивающая и практическую деятельность, и систему подготовки специалистов научными знаниями, со всеми вытекающими отсюда проблемами и противоречиями.

В частности, становление социальной работы было связано с преодолением изначально сложившейся оторванности сферы подготовки кадров от практики оказания социальных услуг. И это несмотря на то, что к моменту введения профессиональной подготовки специалистов по социальной работе (в отличие от социальных педагогов) в стране уже реально существовала профессиональная сфера, являющаяся потенциальным потребителем работников такой квалификации, а именно сфера социальной защиты населения, включающая разветвленную сеть органов управления разного уровня, социальных учреждений и служб. Однако сложность заключалась в том, что за многие годы в этой сфере сложился устойчивый стереотип, согласно которому деятельность работников социальной защиты населения не требует какого-то специального образования. И потребовалось достаточно длительное время, чтобы разрушить этот стереотип.

Кроме того, подготовка специалистов по социальной работе изначально была ориентирована на богатый зарубежный опыт, что вполне закономерно и оправдано, а поэтому носила как бы опережающий характер в том смысле, что реально в стране не было такой социальной работы, которой обучали этих специалистов в вузе. Это тоже, с одной стороны, усугубляло неприятие практическими работниками, которые проходили переподготовку по специальности «социальная работа», ее содержания, а с другой – ставило в затруднительное положение выпускников, получивших квалификацию специалиста по социальной работе, которые не могли найти достойного применения полученным в вузе знаниям.

Таким образом, социальная педагогика и социальная работа изначально оказались в разном ведомственном подчинении, вследствие чего их развитие началось обособленно – и в профессионально-практическом, и в образовательном, и в научном аспекте.

Подготовку специалистов по социальной работе в стране первыми начали классические университеты в рамках социологического образования*.* Однако как специальность высшего профессионального образования социальная работа изначально приобрела междисциплинарный характер, не ограничиваясь рамками только социологии. В то же время именно социология стала основной научной базой для развития научной отрасли, за которой в нашей стране постепенно закрепилось название «теория социальной работы».

Социальных педагогов начали готовить педагогические училища, институты и университеты; соответственно образовательная программа этих специалистов разрабатывалась в контексте педагогического образования, на тех же принципах, что и другие педагогические специальности, и в одном ряду с ними. Как ответвление, или отрасль, педагогики стала развиваться и наука социальная педагогика.

Однако после того как социальная педагогика расширила сферу своей деятельности, включив в нее детей, имеющих широкий спектр социальных проблем, она неизбежно стала пересекаться со сферой социальной работы. На практике социальные педагоги и специалисты социальной работы, имеющие по существу совершенно различное образование, нередко стали дублировать друг друга. Это поставило проблему разграничения их функций, четкого осмысления сущности и социальной педагогики, и социальной работы, их взаимоотношений и взаимосвязей, возможностей и перспектив развития, что стало задачей науки.

Несмотря на все обозначенные противоречия и сложности, сегодня можно с уверенностью сказать, что социальная педагогика – как сфера практической деятельности, как образовательная область и как наука – в нашей стране состоялась. Сами эти понятия «социальная педагогика», «социальный педагог», «социально-педагогическая деятельность» стали привычными и всем понятными, вошли в теоретические изыскания ученых и общественную практику. Это не означает, что решены все проблемы и противоречия, многие из них за прошедшие годы не утратили своей остроты, а, кроме того, появились новые. Это вполне закономерно для развития любой сферы человеческой деятельности. Главное, что уже никто не сомневается в необходимости социально-педагогической деятельности и ее значимости для развития общества.

**ТЕМА 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Социальный педагог как профессия. Специфика и структура социально-педагогической деятельности. Профессионально-личностная характеристика (профессиональный портрет) социального педагога.*

**Социальный педагог как профессия.** Профессия – это род занятий, трудовой деятельности, требующий наличия вполне определенных теоретических знаний, а также практических умений и навыков, которые в современном обществе, как правило, обеспечиваются обучением в соответствующих по профилю учебных заведениях.

Профессии появились в условиях общественного разделения труда. Овладение профессией означает, что человек становится способным к выполнению конкретных функций, задач, обязанностей в рамках определенной трудовой деятельности. В нашей стране такие требования к профессиональному работнику в наиболее обобщенной форме устанавливаются специальным нормативно-правовым документом, который называется *квалификационной характеристикой* . Именно она определяет рамки, границы профессии и отделяет данную профессию от других.

Такой документ готовится федеральным органом ведомственного управления на основе обобщения функций реально работающих специалистов, затем вносится в федеральное ведомство по вопросам труда и занятости населения на утверждение и доводится до сведения всех работников по ведомственной вертикали сверху вниз.

Следует помнить, что квалификационная характеристика носит общий характер и не является конкретной инструкцией. Непосредственно в каждой конкретной организации, исходя из специфики, как деятельности работника данной профессии, так и организации в целом, разрабатывается своя должностная инструкция, в которой учтены, с одной стороны, все требования общей квалификационной характеристики должности, с другой – внесены дополнения, отражающие особенности данной организации.

Профессия «социальный педагог» в России впервые была включена в официальный спра вочник «должностей рабочих и служащих» в апреле 1991 г. В том же году была утверждена первая квалификационная характеристика социального педагога.

31 августа 1995 г. Министерство образования и Госкомвуза России по согласованию с Министерством труда РФ (Постановление Минтруда России от 17 августа 1995 г. № 46), Приложением 2 к Приказу № 463/1268 согласовали тарифно-квалификационную характеристику должности «социальный педагог» в новой редакции, скорректировав его обязанности в соответствии с изменившимися профессиональными требованиями. Этот документ определяет характер и специфику деятельности социального педагога в нашей стране по сегодняшний день.

Типовая квалификационная характеристика содержит три части, определяющие:

* + должностные обязанности специалиста;
  + то, что он должен знать и уметь, т. е. обязательный объем его профессиональных знаний и умений;
  + квалификационные требования, которые к нему предъявляются.

Согласно ***первой части*** квалификационной характеристики, социальный педагог наделяется следующими *должностными обязанностями* :

* осуществляет комплекс мероприятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности в учреждениях и по месту жительства обучающихся (воспитанников, детей);
* изучает психолого-медико-педагогические особенности личности обучающихся (воспитанников, детей) и ее микросреды, условия жизни;
* выявляет интересы и потребности, трудности и проблемы, конфликтные ситуации, отклонения в поведении обучающихся (воспитанников, детей) и своевременно оказывает им социальную помощь и поддержку;
* выступает посредником между личностью обучающихся (воспитанников, детей) и учреждением, семьей, средой, специалистами различных социальных служб, ведомств и административных органов;
* определяет задачи, формы, методы по социальной защите и социальной помощи, реализации прав и свобод личности обучающихся (воспитанников, детей);
* организует различные виды социально ценной деятельности обучающихся (воспитанников, детей) и взрослых, мероприятия, направленные на развитие социальных инициатив, реализацию социальных проектов и программ, участвует в их разработке и утверждении;
* способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде;
* содействует созданию обстановки психологического комфорта и безопасности личности обучающихся (воспитанников, детей), обеспечивает охрану их жизни и здоровья;
* осуществляет работу по трудоустройству, патронату, обеспечению жильем, пособиями, пенсиями, оформлению сберегательных вкладов, использованию ценных бумаг обучающихся (воспитанников, детей) из числа сирот и оставшихся без попечения родителей;
* взаимодействует с учителями, родителями (лицами, их заменяющими), специалистами социальных служб, семейных и молодежных служб занятости, с благотворительными организациями и другими в оказании помощи обучающимся (воспитанникам, детям), нуждающимся в опеке и попечительстве, с ограниченными физическими возможностями, девиантным поведением, а также попавшим в экстремальные ситуации.

***Вторая часть*** квалификационной характеристики посвящена определению знаний и умений, обеспечивающих владение этой профессией и выполнение специалистом должностных обязанностей.

Согласно этому документу, социальному педагогу в его профессиональной деятельности необходимы *профессиональные знания* :

* нормативно-правовой базы деятельности (Конституции Российской Федерации; Конвенцию о правах ребенка; законов РФ, подзаконных актов, постановлений, решений Правительства РФ и федеральных органов, инструкций);
* основ социальной политики, права и государственного строительства, трудового и семейного законодательства;
* общей и социальной педагогики;
* педагогической, социальной, возрастной и детской психологии, изучающей личность ребенка, его физическое, духовное и социальное развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;
* социологии, изучающей объединения и группировки людей (семья, малая группа, школьный коллектив, коллектив сверстников и др.);
* основ валеологии и социальной гигиены;
* социально-диагностических методик;
* методик и технологий социально-педагогической деятельности по работе с различными категориями детей в разных социумах;
* методов социального управления и планирования профессиональной исследовательской деятельности.

*Профессиональные умения* социального педагога включают в себя:

* *аналитические умения,* предполагающие теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих негативное влияние на состояние и развитие ребенка; анализ состояния ребенка и окружающего его социума; вычленение проблемы ребенка; анализ совместной деятельности по устранению проблемы;
* *прогностические умения* , предполагающие прогнозирование решения проблемы ребенка посредством вовлечения его в специально организованную социально-педагогическую деятельность; прогнозирование развития личности ребенка с учетом возникшей перед ним проблемы. Социально-педагогическое прогнозирование опирается на знания сущности и логики социально-педагогического процесса, закономерностей возрастного и социального развития ребенка, характера его проблемы. Прогностические умения предполагают: выдвижение цели деятельности и ее задач; отбор способов осуществления деятельности; предвидение результата; учет возможных отклонений от намеченной цели; определение этапов социально-педагогической деятельности; распределение времени; планирование совместной с ребенком деятельности;
* *проективные умения* , предполагающие определение конкретного содержания деятельности, осуществление которой обеспечит планируемый результат. Проективные умения включают: перевод цели деятельности в конкретные задачи; учет специфики потребностей, интересов, установок, мотивов, степени их удовлетворенности у детей, подростков и молодежи; учет возможностей материальной базы и своего личного опыта; отбор содержания, методов и средств достижения поставленных задач; создание социально-педагогической программы деятельности для конкретного ребенка;
* *рефлексивные умения* , предполагающие самоанализ собственной деятельности социального педагога на каждом из ее этапов, осмысление ее положительных и отрицательных сторон и степени влияния полученных результатов на личность ребенка и решение его проблемы;
* *коммуникативные умения* , предполагающие владение культурой межличностного общения и включающие: умение «слушать и слышать» ребенка целенаправленно и со вниманием; умение войти в ситуацию общения и установить контакт; умение выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы ребенка; умение облегчить ребенку ситуацию общения, создавать и развивать отношения в позитивном эмоциональном настрое; умение наблюдать и интерпретировать вербальное и невербальное поведение ребенка.

***Третья часть*** квалификационной характеристики включает в себя механизм получения категорий и квалификационные требования, которые предъявляются к социальному педагогу для получения определенной категории.

Эта часть необходима для оптимального разделения труда между руководителями и специалистами, для чего вводятся разряды оплаты. Оплата труда работников государственной и муниципальной системы основана на тарифной системе. *Тарифная система* – это совокупность нормативов, с помощью которых государство регулирует уровень заработной платы по

отраслям в зависимости от квалификационных признаков, характера и условий труда работников. Тарифная система включает тарифно-квалификационные требования, тарифные ставки, тарифную сетку и районные коэффициенты заработной платы.

*Квалификационные требования* к работающим социальным педагогам состоят в следующем:

* социальный педагог 7-го разряда должен иметь среднее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы;
* социальный педагог 8-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет;
* социальный педагог 9-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 2 до 5 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 5 до 10 лет;
* социальный педагог 10-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж работы от 5 до 10 лет или среднее профессиональное образование и стаж педагогической работы свыше 10 лет;
* социальный педагог 11-го разряда должен иметь высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;
* социальный педагог 12-го разряда должен иметь 2-ю квалификационную категорию или высшее профессиональное образование и стаж педагогической работы от 10 до 20 лет;
* социальный педагог 13-го разряда имеет 1-ю квалификационную категорию;
* социальный педагог 14-го разряда имеет высшую квалификационную категорию.

Таким образом, оплата труда социальных педагогов производится согласно существующей тарифной сетке для работников бюджетных организаций, ее размер зависит от имеющегося образования и стажа работы в данной должности.

Повышение тарифных ставок работником организаций бюджетной сферы, финансируемых из бюджетов субъектов РФ, производится субъектами РФ самостоятельно за счет их бюджетов.

В соответствии со ст. 55 Закона РФ «Об образовании» и письмом МО РФ № 10/32-т от

12.01.93 г., ставки заработной платы и должностные оклады социальным педагогам образовательных учреждений выплачиваются за 36 часов педагогической работы в неделю.

Если социальный педагог работает в других ведомствах – социальной защиты населения, здравоохранения, комитетов по делам молодежи, то на него распространяются все льготы, предусмотренные для данной категории государственных служащих.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время учреждения и организации, в которых вводится должность социального педагога, могут носить не только государственный, но и общественный или общественно-государственный характер.

В отличие от государственных учреждений, в которых деятельность специалиста, его должностные обязанности, а также заработная плата определяются едиными, общими для всех работников бюджетной сферы нормативными документами (квалификационной характеристикой; требованиями к квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий; должностными окладами и ставками заработной платы, установленными государством), в общественных или общественно-государственных учреждениях деятельность специалиста, его должность и заработная плата определяются нормативными документами, регулирующими деятельность данного учреждения. Это могут быть закон РФ «Об общественных объединениях», Закон РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», квалификационная характеристика учреждения, устав или положение учреждения, штатное расписание, должностные инструкции, размеры окладов и ставок заработной платы, установленные учреждением, и т. д.

Оценка деятельности социального педагога дается по ее реальным количественным и качественным результатам, с учетом образования работника, стажа и опыта его работы, а также мнения всех субъектов социального взаимодействия – клиентов, руководителей, других социальных педагогов и специалистов. Оценка эффективности деятельности социальных педагогов рассчитывается с применением определенных моделей, методов, методик эффективности социально-педагогической работы. Соответствие фактически выполняемых работником обязанностей с требованиями должностной инструкции определяется при процедуре аттестации. Аттестация социальных педагогов проводится специальной аттестационной комиссией по мере необходимости, но не реже чем через 5 лет.

Анализ содержания квалификационной характеристики социального педагога показывает, насколько сложна, многогранна эта профессия. Профессиональная деятельность социального педагога предполагает осуществление множества весьма различных по своему характеру видов деятельности, требует овладения широким кругом знаний и умений из самых разных областей, в том числе содержательно включенных в другие профессии. Но именно это и порождает проблему разграничения социальной педагогики со смежными, близкими к ней по содержанию разновидностями профессиональной деятельности. Особенно остро эта проблема стояла на этапе становления новой профессии, когда она только определяла свое место в профессиональной структуре общества. Однако в определенной мере не утратила своей остроты и сегодня.

Название специалиста «социальный педагог» является производным от слова «педагог», которое ассоциируется, прежде всего, с учителем. Поэтому не удивительно, что после введения такой должности первыми социальными педагогами стали учителя, они же составляли и большую часть слушателей всех форм курсовой переподготовки кадров для получения квалификации по этой специальности. И даже сегодня во многих образовательных учреждениях, которые не имеют возможности ввести в штат социального педагога, его функции выполняют учителя. Не удивительно и то, что профессиональная подготовка социальных педагогов ведется, в основном, в педагогических учебных заведениях, хотя в настоящее время социальные педагоги работают не только в учреждениях системы образования.

Действительно, в профессиональной деятельности учителя и социального педагога есть много общего. Прежде всего, эти две профессии роднит то, что в центре их внимания находится в первую очередь ребенок (согласно Конвенции ООН о правах ребенка – «человеческое существо до достижения 18-летнего возраста»), его развитие и социальное становление.

Вместе с тем профессиональная деятельность этих специалистов имеет и ряд существенных отличий, позволяющих выявить специфику двух родственных профессий. Учитель, выполняя свою главную образовательную функцию, передает молодому поколению знания и социокультурный опыт, накопленный обществом, в процессе чего осуществляется развитие и воспитание ребенка. В центре же внимания социального педагога находится социализация ребенка, его успешная адаптация и интеграция в общество как альтернатива обособлению, «выпадению» из нормальных социальных отношений, отклонению от нормального социального развития.

Отличаются эти профессии и с точки зрения сферы деятельности. Если учитель ориентирован уже в процессе профессиональной подготовки на работу в учреждении определенного типа, а именно в общеобразовательном учебном заведении, то социальный педагог может осуществлять свою деятельность в самых разных учреждениях.

С этой точки зрения, а также функционально деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они сравнительно молоды, и их формирование пока не может считаться завершенным. Вместе с тем, по крайней мере, одно существенное отличие, определяющее специфику этих двух сфер профессиональной деятельности, может быть отмечено. Оно заключается в том, что в отличие от социального педагога, который в своей профессиональной деятельности имеет дело с детьми, подростками и молодежью в процессе их развития, воспитания, социального и профессионального становления, объектом социальной работы могут оказаться люди, имеющие те или иные социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста.

В нормативных документах, касающихся профессиональной деятельности социального педагога, описаны только ее общие черты. При этом не учитываются конкретные разновидности деятельности, которыми занимается социальный педагог, специфика учреждения, в котором он работает (школа, детский дом, центр социальной реабилитации и др.), особенности социума, в котором проживает ребенок (городская или сельская среда, крупный промышленный город, криминогенный район и др.).

Поэтому представляется необходимым дать описание профессиональной деятельности социального педагога, раскрыть ее специфику и функции, дать характеристику различных видов социально-педагогической деятельности, которые может осуществлять этот специалист в рамках своей профессии, и типов учреждений, в которых уже работает или может работать социальный педагог.

**Специфика и структура социально-педагогической деятельности. *Деятельность*** – это специфически человеческий способ отношения к миру, важнейшая форма общественно-исторического бытия людей. Именно посредством деятельности осуществляется активное, целенаправленное воздействие человека на окружающий мир, преобразование им природной и социальной действительности.

К деятельности человек побуждается различными потребностями, которые, в свою очередь порождаются общественными условиями. В зависимости от характера потребностей деятельность отдельных людей и человеческих сообществ представляет во множестве содержательных разновидностей.

Деятельность, направленная на достижение общественных целей и задач социальной педагогики в триединстве ее составляющих – как профессиональной сферы, области знания и образовательной отрасли, а значит, на удовлетворение тех общественных потребностей, в ответ на которые она возникла как самостоятельная область общественной практики, обобщенно называется *социально-педагогической деятельностью* .

В то же время социально-педагогическая деятельность сама по себе весьма многообразна и включает большое количество различных по содержанию и формам разновидностей индивидуальной и коллективной деятельности людей. При этом система социально-педагогической деятельности всегда представляет собой открытую систему, самым тесным образом переплетающуюся с другими социальными системами: экономикой, политикой, правом, культурой, этикой, социальной работой и т. д.

Представление о социально-педагогической деятельности как о системе имеет важнейшее значение и для ее изучения, осмысления, и для ее организации в практике, и для управления ею. Системное представление о деятельности связано с выявлением ее структуры.

Хотя содержательно деятельность всегда неповторима, считается общепризнанным, что при всем многообразии индивидуальной и коллективной деятельности людей, при всех внешних различиях любая деятельность имеет целый ряд обязательных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые обеспечивают ее однотипную структуру. На это указывают многие исследователи, хотя сам набор выделяемых ими структурных элементов деятельности обычно различается. Определяющими компонентами являются субъект (деятельность всегда осуществляется кем-то), объект (она всегда направлена на конкретный фрагмент реальности) и цель (деятельность всегда целенаправленна). Активность людей, которая не имеет определенной цели и не ставит задачу преобразования, изменения конкретного явления действительности, деятельностью не является. В повседневной жизни, например, такого рода активность называется суетой.

В зависимости от характера этих основных компонентов в социально-педагогической деятельности выделяются три качественно различных, иерархически взаимосвязанных между собой уровня.

На *макроуровне* социально-педагогическая деятельность направлена на создание в государстве определенных законодательных, нормативных, экономических, организационных и других условий для обеспечения устойчивого правового и социального положения детей и молодежи в целом. Это – формирование и реализация на всех уровнях государственного управления (от федерального до муниципального) социальной политики в области обеспечения социально здоровой среды жизнеобитания и жизнедеятельности детей и молодежи, создания системы социальной защиты детства, поддержки ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Такая деятельность связана с социальным администрированием, т. е. включает законодательные меры, организацию инфраструктуры помощи и поддержки детства, общественные и государственные вопросы регулирования социального развития и социального воспитания, решения социальных проблем детей и молодежи.

На данном уровне субъектами социально-педагогической деятельности выступают государство и его различные органы и ведомства, а объектом являются дети и молодежь в целом, как особая социальная группа.

На *мезоуровне* социально-педагогическая деятельность выступает как деятельность по оказанию помощи семье и различным группам детей и молодежи со стороны социально-педагогических учреждений и организаций различного профиля. Причем группы нуждающихся могут устанавливаться как государственными структурами, так и территориальными органами местного самоуправления или отдельными организациями.

На данном уровне субъектом деятельности выступает конкретная социальная служба, осуществляющая социально-педагогическую деятельность (государственная, общественная, благотворительная). Объектом является целевая группа населения, на которую эта деятельность направлена (например, дети группы риска, «социальные сироты», дети-инвалиды, наркоманы и т.д.).

На *микроуровне* социально-педагогическая деятельность представляет собой непосредственную работу социального педагога с конкретным человеком (ребенком), с той или иной конкретной средой, в которой живет и развивается личность и которая способствует или препятствует его социализации. Она направлена на обеспечение, восстановление, сохранение или усиление его связей с социумом, группой или отдельным индивидом.

Таким образом, социально-педагогическая деятельность данного уровня исходит из проблем отдельного ребенка, который выступает ее непосредственным объектом, а основным субъектом деятельности является социальный педагог.

Кроме того, к субъектам социально-педагогической деятельности данного уровня могут быть отнесены преподаватели, обучающие студентов специальности социальная педагогика, а также ученые, ведущие исследования в области социального воспитания и развития детей и молодежи, социальной помощи, поддержки и защиты детства. Они обеспечивают, пусть и опосредованно, саму возможность эффективной работы социального педагога.

Отличительной особенностью социально-педагогической деятельности на данном уровне является то, что она имеет характер профессии, т.е. осуществляется как профессиональная деятельность.

***Профессиональная деятельность*** – это деятельность, характеризующаяся систематичностью, постоянством определенного круга занятий, существование которых требует конкретных знаний, умений и навыков, приобретенных в результате специального обучения.

Любая профессиональная деятельность также имеет свою структуру, в которой могут быть выделены следующие компоненты: субъект (тот, кто ее осуществляет), объект (тот, для кого она специально организована, на что направлена), цель (к чему она стремится, какие задачи ставит перед собой), функции (какие при этом функции выполняются), средства (то, с помощью чего достигается ее цель), непосредственно процесс деятельности (он всегда имеет две неотъемлемые, взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны – содержание и форму),

и ее результат, который представляет собой некое преобразование объекта (если нет изменения объекта, соответствующего цели, то, значит, нет и результата деятельности). Схематично это можно представить следующим образом:

Всякая схема упрощает суть изучаемого предмета. Кроме того, такие схемы всегда вариативны, т.е. могут быть построены иначе. Поэтому не следует придавать ей абсолютного значения. Но она дает наглядное представление о предмете, в чем и состоит ее познавательный смысл.

Последовательность перечисления компонентов в схеме не случайна. Любая деятельность осуществляется в направлении от субъекта к объекту, хотя объект является главным компонентом, определяющим содержание и каждого компонента, и деятельности в целом. Конкретное содержание компонентов структуры определяется характером, спецификой деятельности.

Разберем последовательно каждый элемент схемы, начиная с ее определяющего элемента

* объекта, применительно к *профессиональной деятельности социального педагога* .

*Объектом* профессиональной деятельности социального педагога, как следует из его квалификационной характеристики, являются дети и молодежь, нуждающиеся в содействии и помощи в процессе их социализации. К этой категории относятся дети с педагогическими, психологическими, социальными отклонениями от нормы, возникшими как следствие дефицита полноценного семейного и социального воспитания, а также довольно большое количество детей, имеющих физические, психические или интеллектуальные нарушения развития (слепые, глухонемые, больные детским церебральным параличом – ДЦП, умственно отсталые и др.). Все эти категории детей требуют особой заботы общества и государства. Но в то же время в той или иной мере в социально-педагогической помощи нуждаются все дети и молодежь, находящиеся в стадии активной социализации, для предупреждения возможных «сбоев» в этом сложном процессе.

*Субъектом* деятельности являются люди определенной профессии – социальные педагоги.

Профессиональных социальных педагогов, имеющих диплом об окончании среднего или высшего профессионального учебного заведения по специальности «социальная педагогика», пока в нашей стране не так много. Гораздо больше людей, которые работают в должности социального педагога, но не имеют специального профильного образования. Кроме того, в настоящее время есть немало людей, профессионально занимающихся социально-педагогической деятельностью по зову своей души и сердца в рамках различных общественных и благотворительных организаций. Их называют волонтерами или добровольцами.

Профессиональная *цель* деятельности социального педагога в обществе легче всего выявляется от противного. Если процесс социализации ребенка проходит успешно, то он не нуждается в профессиональной помощи социального педагога. Необходимость в ней возникает там и тогда, где и когда семья и школа не обеспечивают необходимое развитие, воспитание и образование ребенка, в результате чего он начинает испытывать определенные затруднения в своей жизнедеятельности, крайним выражением чего становится появление в обществе «социально выпавших» детей.

Содержательно задачу деятельности социального педагога соответственно можно

определить как содействие и помощь в интеграции ребенка в общество, в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, иными словами – в его социализации. По сути дела, эта деятельность направлена на изменение тех обстоятельств в жизни ребенка, которые характеризуются отсутствием чего-либо, зависимостью от чего-либо или потребностью в чем-либо.

Следовательно, *целью* деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Прежде чем реализовать цель своей деятельности, социальный педагог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он развивается. Особо следует подчеркнуть то, что ребенок, как правило, не может сам осознать свои проблемы и объяснить их социальному педагогу. Поэтому социальный педагог часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

Следует помнить и то, что, хотя ребенок является объектом деятельности социального педагога, однако в процессе деятельности социальный педагог и ребенок вступают в субъект-субъектные отношения, при которых ребенок является активным участником процесса решения своих проблем, когда это возможно, с помощью социального педагога или других специалистов.

*Функции* , которые социальный педагог выполняет в своей профессиональной деятельности, представляют собой относительно самостоятельные, различные по характеру, но в то же время тесно взаимосвязанные виды деятельности, которые в совокупности обеспечивают достижение целей и качественных результатов профессиональной деятельности.

Такие функции, как правило, формулируются в должностных инструкциях социальных педагогов в конкретных социальных службах. Их выделяют исследователи в своих научных работах, авторы учебников и учебных пособий по социальной педагогике, а также преподаватели профессиональных учебных заведений в рамках разработанных ими учебных курсов, в которых раскрывается сущность этой профессии. При этом функции социального педагога, выделяемые разными авторами и в разных источниках, могут значительно различаться и по количеству, и по названиям, и по содержанию.

К числу наиболее общепризнанных, выделяемых большинством исследователей и руководителей сферы социальной педагогики, можно отнести следующие:

* + **диагностическая** – изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности ребенка, семьи, условий жизни, стилей воспитания, характера социальных проблем и постановка «социального диагноза»;
  + **воспитательная,** или **образовательно-воспитательная –** обеспечение целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и молодежи, а также семьи с привлечением всех воспитательных средств и возможностей социума и микросреды; осуществление социально-педагогического сопровождения образовательного и воспитательного процесса ребенка, имеющего проблемы; осуществление патронажа неблагополучных семей и семей групп риска, проведение работы с родственниками детей, опекунами, будущими усыновителями; осуществление консультационных, информационных, образовательных услуг по обеспечению семьи и детей информацией по вопросам социальной защиты; педагогическое просвещение родителей и детей; обучение их социальным знаниям и умениям, проведение профориентационной работы; формирование педагогической культуры родителей;
  + **организационная** – организация различных видов социально-значимой деятельности (спортивной, учебной, досуговой, трудовой и др.) детей и взрослых, направленных на развитие творческого потенциала личности, семейного досуга, социальных инициатив, реализацию социальных проектов и социально-педагогических программ, участие в их разработке и утверждении; содействие организации социальных служб для детей и молодежи по месту жительства;
  + **прогностическая** – прогнозирование развития событий, процессов, происходящих в семье, группе людей, выработка определенных моделей социального поведения, прогнозирование результатов процесса социального развития ребенка, конкретного микросоциума;
  + **профилактическая,** или **предупредительно-профилактическая** – учет и приведение в действие социально-правовых, юридических и психологических механизмов предупреждения и преодолении негативных явлений; осуществление правового просвещения несовершеннолетних и молодежи; содействие в подготовке молодежи к семейной жизни; организация работ по профилактике здорового образа жизни;
  + **социально-терапевтическая** , или **коррекционно-реабилитационная** – осуществление социотерапевтической помощи нуждающимся, коррекции асоциального поведения детей и подростков, стилей семейного воспитания, межличностных отношений (особенно в тех семьях, где существует насилие над ребенком); помощь ребенку в адаптации и социальной реабилитации;
  + **организационно-коммуникативная** , или **посредническая –** активизация различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней; осуществление взаимодействия между несовершеннолетним и педагогическим коллективом образовательного учреждения, семьей, специалистами различных социальных служб, ведомств (медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений), административных органов, благотворительных и общественных организаций; посредничество в разрешении конфликтных ситуаций; содействие в вопросах трудоустройства несовершеннолетних, обеспечения жильем, материальными пособиями и льготами; вовлечение добровольных помощников, населения микрорайона в работу с детьми и молодежью;
  + **охранно-защитная** , или **правозащитная –** использование законов и правовых актов, направленных на оказание помощи и поддержки детям и молодежи, членам их семьи, для защиты их имущественных и гражданских прав; отстаивание юридических и финансовых интересов детей перед государственными, общественными, производственными структурами; представление интересов несовершеннолетних в органах милиции или суде; содействие применению мер государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих прямые или опосредованные противоправные воздействия на несовершеннолетних;
  + **исследовательская** , или **организационно-методическая** – проведение аналитической работы с нормативными, организационными и др. документами; разработка программ, методик, технологий деятельности; подготовка методических материалов; осуществление обмена опытом специалистов, участие в конференциях, семинарах и др.; организация научно-практических исследований по проблемам профессиональной деятельности.

Любая деятельность осуществляется с помощью каких-либо *средств* . Используемые в деятельности средства весьма многообразны. В то же время они могут быть подразделены на два основных вида:

1. орудия, приспособления и другие предметы, необходимые для осуществления деятельности;
2. способы деятельности.

Под способом деятельности понимается совокупность приемов и методов деятельности, обеспечивающих ее результат.

В самом общем смысле *метод* – это способ достижения поставленной цели, определенным образом упорядоченная деятельность.

Методы вырабатываются в практике и закрепляются посредством многократного воспроизведения в опыте множества людей. Такие уже отработанные человечеством и многократно проверенные способы деятельности позволяют сделать ее более рационально организованной и целенаправленной, поскольку каждый метод предполагает получение результата вполне определенного рода и позволяет субъекту деятельности избежать лишних, ненужных действий.

При этом следует различать *методы познания* , которые применяются в

научно-исследовательской деятельности и являются ведущим средством научного изучения, осмысления действительности, и *методы деятельности* , которые используются в процессе практического преобразования человеком окружающего мира.

Более подробно и те, и другие будут рассмотрены далее в соответствующих главах.

Выбор тех или иных средств деятельности определяется ее содержанием и формой. При этом важно, чтобы социальный педагог хорошо представлял, какие средства есть и могут быть в его арсенале для успешного решения профессиональных социально-педагогических задач.

*Содержание* и *формы* профессиональной деятельности социального педагога определяются его функциями.

Поскольку деятельность социального педагога связана с диагностикой проблем ребенка и среды, он должен знать и уметь применять различные диагностические методики (психологические, педагогические, социологические) или же уметь обращаться за помощью к специалистам, которые могут квалифицированно поставить тот или иной диагноз (психологам, юристам, медицинским работникам и др.).

В зависимости от диагноза и общих целей воспитания и развития ребенка социальный педагог должен уметь прогнозировать условия, обеспечивающие его оптимальное развитие; уметь выбирать методы и средства, позволяющие достичь намеченных результатов. Вполне вероятно, что многие проблемы (улучшение здоровья, материального положения) социальный педагог не сможет решить сам. В этом случае он должен уметь выступать посредником в координации усилий разных специалистов (психолога, медицинского работника, специалиста по социальной работе, юриста и др.), а также ведомств и административных органов (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного разрешения проблем ребенка.

Одним из важных направлений деятельности социального педагога является защита провозглашенных Конвенцией ООН прав ребенка на жизнь и здоровое развитие, на образование и свободное выражение своих взглядов, на защиту от любого вида дискриминации и др.

Следующим направлением деятельности социального педагога (как работающего непосредственно с клиентом – ребенком, так и в органах управления различных ведомств) является участие в разработке и реализации социальных проектов и программ, частных инициатив, содействующих полноценному развитию ребенка.

При осуществлении своих функций в процессе профессиональной деятельности социальные педагоги должны уметь оказывать разные *виды помощи* . К ним относятся:

* *социально-информационная помощь* , направленная на обеспечение детей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;
* *социально-правовая помощь* , направленная на соблюдение прав че ловека и прав ребенка, содействие в реализации правовых гарантий различных категорий детей, правовое воспитание детей по жилищным, семейно-брачным, трудовым, гражданским вопросам;
* *социально-реабилитационная помощь* , направленная на оказание реабилитационных услуг в социальных службах по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья нуждающихся в ней детей;
* *социально-бытовая помощь* , направленная на содействие в улучшении бытовых условий детей, проживающих в семьях группы риска;
* *социально-экономическая помощь* , направленная на оказание содействия в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи детям, на материальную поддержку сирот, выпускников детских домов;
* *медико-социальная помощь* , направленная на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, профилактику алкоголизма, наркомании несовершеннолетних, медико-социальный патронаж детей из семей группы риска;
* *социально-психологическая помощь* , направленная на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, в которых развивается ребенок, предупреждение и преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций во взаимоотношениях детей с родителями, сверстниками, учителями; устранение негативных воздействий дома, в школьном

коллективе, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личностном самоопределении;

* *социально-образовательная помощь* , направленная на обучение и просвещение детей, а также родителей и других лиц, оказывающих влияние на их развитие и социализацию, по вопросам воспитания, социальной защиты и др.

Все эти виды социальной помощи могут реализовываться в разных *формах* : заочных, очных, стационарных, комплексных. При этом помощь может оказываться опосредованно, непосредственно кратковременно, непосредственно продолжительно, непосредственно многопрофильно.

К заочным формам помощи относится общение с подопечным (ребенком, молодым человеком) и окружающими его людьми посредством переписки или телефонного разговора. К учреждениям, использующим заочные формы оказания помощи, относятся информационные службы и телефоны доверия, в том числе специализированные информационно-консультативные службы для детей-инвалидов, наркоманов, алкоголиков и др. Очные формы предоставления услуг предусматривают кратковременное общение социального педагога с подопечными, например, при посещении им центра реабилитации,

кризисного центра, центров по профориентации, детской биржи труда и др.

Стационарная форма социально-педагогических услуг предусматривает длительное наблюдение за ребенком, молодым человеком в специально для этого созданных условиях, например, в приютах, интернатах, домах ребенка, кризисных центрах и др.

Комплексная форма оказания помощи предусматривает взаимодействие подопечного с несколькими специалистами, которые изучают различные аспекты (социальные, правовые, психологические и др.) его проблемы, периодически собирают консилиум для ее разрешения. Данная форма оказания услуг характерна для специализированных учреждений комплексной помощи: центров семьи и детства, центров реабилитации и др.

Общее представление о социально-педагогической деятельности как особой системе имеет большое практическое значение. Какой бы вид социально-педагогической деятельности не пришлось рассматривать (патронаж семьи, социальная реабилитация детей с проблемами, социальная защита детей-сирот и др.), всякий раз необходимо определить особенности объекта, сформулировать цели деятельности, выбрать соответствующие средства, определить ее конкретное содержание. Одним словом, обозначенный набор компонентов системы социально-педагогической деятельности является необходимым, очень важно их осознавать и целенаправленно выстраивать. Исключение одного из них ведет к нарушению, ослаблению, а то и к разрушению системы в целом. В этом случае потраченные в деятельности усилия не дадут ожидаемого результата.

**Профессионально-личностная характеристика социального педагога.** Основу для успешного выполнения любой профессиональной деятельности обеспечивают те профессиональные знания, умения и навыки, которые предусмотрены квалификационной характеристикой и приобретаются в процессе обучения в профессиональном учебном заведении. Однако, как показывает практика, этого недостаточно.

Успех деятельности специалиста, а значит, его удовлетворенность своей профессией и желание в ней оставаться и совершенствоваться, определяются еще и такими его сущностными характеристиками, как *профессиональная компетентность* и *профессионализм* . Их приобретение во многом зависит не столько от качества полученного человеком профессионального образования, сколько от его личностных особенностей и возможностей (способностей, желаний, наклонностей, жизненных установок и др.).

Проблема профессиональной компетентности является предметом изучения отечественных и зарубежных ученых различных областей наук: психологии, педагогики, социологии и др. Особенно остро эта проблема встала в связи с принятием правительством Российской Федерации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в которой ключевыми понятиями выступают компетенция и компетентность.

Согласно Толковому словарю русского языка слово компетентность происходит от латинского – сompetens, что означает соответствующий, способный. *Компетентность* – это глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков.

Современные научные исследования показывают, что в понятие компетентности, помимо общей совокупности знаний, включаются также знание возможных последствий, конкретного способа воздействий, уровень умения и опыт его практического использования. Иначе говоря, компетентность – это не только наличие тех или иных теоретических и практических знаний, но и умение правильно ими распорядиться при исполнении своих профессиональных функций.

*Профессиональная компетентность социального педагога* представляет системообразующий фактор профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности, который обеспечивается совокупностью профессиональных знаний, умений и профессиональных качеств, позволяющих принимать ответственность за результаты труда и проектировать дальнейший профессиональный рост.

Основными составляющими профессиональной компетентности социального педагога являются следующие: *психолого-педагогическая, коммуникативная, исследовательская и управленческая компетентности.*

1. *Психолого-педагогическая компетентность* формируется в процессе освоения психологии и педагогики. Психологическая компетентность социального педагога должна иметь достаточно высокий уровень, так как в процессе деятельности ему приходится решать общепсихологические, социально-психологические и другие проблемы.
2. *Коммуникативная компетентность* социального педагога представляет качество личности специалиста, обеспечивающее эффективное общение с клиентом, которое формируется в процессе освоения коммуникативных знаний, формирования коммуникативных умений и навыков, определяет гуманистическую позицию социального педагога.
3. *Исследовательская компетентность* предполагает сформированность исследовательских умений, которые включают в себя аналитические, диагностические и проектировочные умения, что позволяет социальному педагогу проводить аналитическую работу с нормативными документами, разрабатывать программы, методики, технологии деятельности. Данный вид компетентности предполагает овладение социальным педагогом методами и формами научного мышления, развивает такие качества личности, как вдумчивость, пытливость ума, самостоятельность, инициативность, которые позволяют ему в дальнейшем сознательно, творчески относиться к своему труду, постоянно стремиться к самосовершенствованию в своей профессии.
4. *Управленческая компетентность* включает: теоретические знания и практические умения (социальный опыт) социального педагога, необходимые как для работы с конкретным ребенком, так и для организации социальной помощи и поддержки, в которой он нуждается. Базу этого вида компетентности составляют знания социологии, а также научных основ функционирования соответствующих государственных структур. Сюда также относятся знания проектирования системы социального воспитания и социальной защиты детства, основ теории организации управления.

Профессионализм как понятие еще пока отсутствует в большинстве словарей и энциклопедий. Однако ряд ученых считает, что профессионализм – это высокий устойчивый уровень знаний, умений и навыков, позволяющий достигать наибольшей эффективности в профессиональной деятельности. Это не только развитие способностей, но и глубокие и широкие знания в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для успешного выполнения этой деятельности. Приобретается профессионализм только в практической деятельности: в учебной аудитории овладеть профессионализмом невозможно.

Профессионализм также рассматривается как своеобразная норма регуляции поведения и деятельности, накладывающая на субъекта деятельности определенные обязательства; он связан с индивидуальным стилем деятельности, с самореализацией личности, что, в свою очередь, подразумевает наличие высокого уровня мотивации относительно достижения высоких результатов. Следовательно, профессионализм как высокий стандарт профессиональной деятельности выражается, прежде всего, в стабильности и результативности деятельности и связан с индивидуальным стилем деятельности.

Кроме того, в любой профессии немаловажное значение имеют *личностные качества*

специалиста, которые зачастую играют решающую роль в профессиональной деятельности, в достижении ее качественных результатов. Причем в разных профессиях актуализируются, т.е. приобретают особую значимость, разные качества личности. Именно поэтому один и тот же человек может быть успешным в одной профессии и оказаться профессионально непригодным

* в другой.

С этой точки зрения обычно выделяют несколько групп качеств личности, в той или иной степени важных для осуществления специалистом профессиональной деятельности.

Прежде всего, выделяются те компоненты в личности, которых требует данная профессия. Такие качества называются *профессионально-значимыми* , поскольку они необходимы для успешного выполнения специалистом профессиональной деятельности.

Сложность в определении профессионально-значимых личностных характеристик социального педагога состоит в том, что социальная педагогика – относительно новая область педагогических знаний и только недавно получившая официальное признание сфера профессиональной деятельности. Тем не менее, ряд ученых исследуют личностные характеристики социальных педагогов, стремясь выделить их специальные способности и индивидуально-психологические особенности.

В качестве специальных способностей выделяют следующие: наблюдательность, способность быстро ориентироваться в ситуации, интуицию, эмпатию (способность представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, идеи и поступки), рефлексию и самоконтроль.

Кроме того, социальный педагог должен обладать такими профессионально важными для всех специалистов социальной сферы качествами, как общительность, ориентация на взаимодействие с людьми, доброта, любознательность, интерес к работе с людьми, твердость в отстаивании своей точки зрения, оптимизм, умение найти выход из спорных ситуаций, старательность, нервно-психическая устойчивость. Безусловно, к числу важнейших профессиональных качеств специалиста относятся коммуникативные качества, иначе говоря – умение общаться.

Определяя личностную характеристику социального педагога, важно помнить и то, что он работает в сфере «человек – человек», которая предполагает наличие у специалиста способности успешно функционировать в системе межличностных отношений.

Социально-педагогическая деятельность – многопрофильна и многоаспектна, но в какой бы сфере деятельности ни работал социальный педагог (от практика до управленца), ему придется работать с людьми, и в первую очередь – с детьми и молодежью. Поэтому его профессиональная успешность будет определяться не только интеллектом, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью и повышенной работоспособностью в процессе общения, что позволит противостоять эмоциональной усталости в работе и развитию синдрома «эмоционального сгорания», выдерживать большие нагрузки в социально-педагогических, психолого-терапевтических и других специфических процессах.

Особенности эмоциональной сферы предполагают эмоциональную стабильность, преобладание положительных эмоций, отсутствие тревожности как черты личности, способность переносить психологические стрессы.

Кроме того, специфика профессиональной деятельности социального педагога обусловливает высокую значимость для представителей этой профессии определенных *духовно-нравственных качеств* .

Совершенно очевидно, что далеко не каждый человек как личность пригоден для социально-педагогической работы. Основным фактором здесь является система ценностей человека, которая, в конечном счете, определяет его профессиональную пригодность и эффективность практической деятельности.

*Ценности* – это устойчивые представления, убеждения о людях, их целях, способах достижения целей и предпочтительных условиях жизни. Проще говоря, это идеальные представления о том, каким должен быть мир и какова норма человеческого поведения в этом мире. В профессии ценности определяют, как специалист думает о том, что ему следует делать, что необходимо делать в его интересах, и что он делает в действительности.

Профессиональные ценности ориентируют социального педагога на выполнение и соблюдение определенных обязанностей, на профессиональную ответственность за свою деятельность.

Базисной ценностью в деятельности социального педагога является *ценность человеческой жизни* , поэтому важным элементом деятельности специалиста является активная позиция по изменению и улучшению жизни подрастающего поколения.

Социальные педагоги, как правило, имеют дело с человеческими проблемами, трудностями, поэтому следующей важной ценностью в данной профессии является *уважение человеческого достоинств* а, независимо от различия по расовому, этническому, сексуальному, общественному, возрастному, языковому, политическому, социально-экономическому, религиозному признакам, способностей, вклада в общественное развитие, личных характеристик, состояния или статуса того человека, с которым специалисту приходится работать. Поэтому, реализуя принцип социальной справедливости, социальный педагог должен гуманно относиться к каждому ребенку, молодому человеку или взрослому, кто оказался в трудной жизненной ситуации.

Специфика профессиональной деятельности социальных педагогов заключается в том, что они призваны оказывать помощь тем, чьи физические, психологические, социальные или моральные ресурсы недостаточны, возможности – невелики, а способности самостоятельно разрешить свои трудности – неудовлетворительны. Поэтому *благополучие людей* , имеющих проблемы, также является ценностью профессии. Это означает, что социальным педагогам необходимо активно стремиться не только к помощи конкретному человеку, но и к изменению неблагоприятной общественной социальной ситуации, в которой он оказался.

Оказывая помощь, социальный педагог всегда должен предвидеть последствия своей деятельности. Поэтому еще одной важной ценностью является *социальная ответственность.* Социальная ответственность проявляется в готовности и способности социального педагога добровольно стремиться к реализации общественно значимых целей.

Кроме того, ценностью социально-педагогической деятельности является потребность социальных педагогов *служить своей профессией* на благо окружающим.

На основе ценностей каждый профессионал или профессиональная группа вырабатывает определенные *ценностные ориентации* , выражающие нацеленность личности или социальной группы на то, что она считает значимым для себя. Ценностные ориентации образуют основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Основными ценностными ориентациями социального педагога, вытекающими из системы ценностей этой профессии и определяющими его поведение в профессиональной деятельности и отношение к окружающему миру, являются:

* уважение и признание достоинства личности человека;
* принятие его таким как он есть;
* признание многообразия и неповторимости его личности;
* признание права человека на самоопределение в той мере, в какой это не создает угрозы его собственной личности или окружающим, на реализацию своих потенциальных возможностей и права на ошибку;
* не осуждающее отношение к человеку;
* вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию;
* реализацию права личности на поддержку со стороны ближайшего окружения и общества.

Психологи в качестве базовой характеристики личности выделяют также ее *направленность* , которая, помимо ценностных ориентаций, включает мотивы профессиональной деятельности специалиста (намерения, интересы, склонности, призвание), его профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), профессиональное самоопределение.

Личность социального педагога как профессионала отличает его *гуманистическая направленность* . Именно эта характеристика помогает в профессиональном становлении, развитии, саморазвитии других характеристик и качеств, необходимых для эффективной социально-педагогической деятельности. Для социального педагога характерна ориентация на личность клиента как высшую ценность, осознание и принятие самоценности личности

клиента, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности.

Гуманистическая направленность личности социального педагога включает интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждение, что является мощным стимулом для последующей мотивации к профессиональной деятельности. Гуманистическая направленность личности заложена в характеристике «Я-образа» социального педагога.

Известно, что решающую роль в развитии человека имеют его представления о самом себе – «Я-концепция», центральным звеном которой является самоценность. Принятие собственной «самости» – предпосылка к более полному и адекватному восприятию других людей. Поэтому «Я-образ» социального педагога должен включать положительное отношение к самому себе, высокую положительную самооценку, принятие себя, ожидание позитивного отношения со стороны партнера. Особенностью «Я-образа» является высокая адаптивность социального педагога, предполагающая открытость в общении, способность принять другого человека, желание оказать ему помощь, поддержку, защиту, малая степень внушаемости.

Различают разные формы гуманистической направленности: влечение (маловыраженная потребность к занятию социально-педагогической деятельностью); желание (осознанное стремление социального педагога к социально-педагогической деятельности); идеал (стремление к конкретному образу); мировоззрение (система взглядов, представлений и понятий о мире, его закономерностях, об окружающих человека явлениях, природе и обществе); убеждения (высшая форма направленности личности социального педагога).

Для становления социального педагога как профессионала гуманистическую направленность его личности необходимо развить до гуманистической системы мировоззрения и убеждений в необходимости оказания помощи человеку, изменения его ситуации. А это развитие возможно только через развитие *нравственно-гуманистических качеств личности* социального педагога, таких как альтруизм, доброта, справедливость, терпимость, порядочность, ответственность, долг, честь, достоинство и т. д.

Обобщая и систематизируя личностные качества, значимые для профессии социального педагога, можно их подразделить на четыре группы.

***Первая группа*** – *нравственно-гуманистические качества* , обусловленные спецификой данного вида профессиональной деятельности: любовь к людям, гуманность, доброжелательность, альтруизм, терпимость, ответственность, долг, честь и др.

***Вторая группа*** *– психологические характеристики* , обеспечивающие профессиональную пригодность к данному виду деятельности: высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик.

***Третья группа*** – *психоаналитические качества* , создающие основу для совершенствования социального педагога как профессионала (самоконтроль, самокритичность, самооценка), а также качества, отражающие стрессоустойчивость (психофизическая тренированность, саморегуляция).

***Четвертая группа*** – *психолого-педагогические качества* , обеспечивающие установление эффективных взаимоотношений со всеми объектами и субъектами деятельности (коммуникабельность, эмпатичность, терпимость, перцептивность, визуальность, красноречивость, тактичность).

Первая группа качеств – нравственно-гуманистическая – является определяющей. Важное место занимает здесь альтруизм – способность делать добро другому человеку, независимо от его происхождения, веры, социального статуса, приносимой им пользы обществу. Альтруистическая установка, входящая в личностные качества, часто предъявляет к социальному педагогу высокие требования – умение подняться над своими собственными желаниями и потребностями и отдать безусловный приоритет нуждам ребенка.

Следующая группа качеств представляет психологические характеристики личности, определяющие способность к данному виду деятельности. Для социального педагога значимы определенные требования к психическим процессам: восприятию, памяти, воображению, мышлению; психическим состояниям: усталости, апатии, стрессу, тревожности, депрессии, вниманию как части сознания; эмоциональным (сдержанность) и волевым (настойчивость, последовательность) характеристикам.

Психологическое несоответствие требованиям профессии особенно сильно проявляется в трудных, кризисных ситуациях, когда требуется собранность и мобилизация всех внутренних ресурсов для решения возникшей проблемы. В работе с людьми психологические требования базируются на собранности и внимательности, понимании другого, проявлении таких волевых качеств, как терпение, самообладание. Без этих ведущих характеристик психики невозможна эффективная работа в данной профессии.

Третья группа связана с психоаналитическими качествами, такими как самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков, самоанализ своей деятельности, а также со стрессоустойчивыми качествами – физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

К четвертой группе качеств относятся: коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакт); эмпатичность (сопереживание; проникновение в мысли, чувства других людей); визуальность (внешняя привлекательность); красноречивость (умение внушать и убеждать); перцептивность (восприятие человека человеком).

Выделенные профессионально-личностные характеристики в совокупности составляют

«профессиональный портрет» социального педагога, позволяющий представить, личность какого типа является наиболее профессионально пригодной для социально-педагогической деятельности.

С другой стороны, опираясь на данные характеристики, можно также выделить и качества, свойства личности, отражающие «противопоказания» к социально-педагогической деятельности. К ним относятся: вспыльчивость, нервозность, равнодушие, жесткость, грубость, злость, безответственность, категоричность, конфликтность, брезгливость, неприязнь к больным, немощным; агрессивность, психическое и физическое нездоровье, корысть.

Кроме того, значимые для социального педагога профессионально-личностные качества могут выступать основанием для разработки «этического кодекса» этой профессии, в который должны войти также этические принципы деятельности, нормы этических отношений с клиентом, его родными и ближайшим окружением; нравственные обязанности социального педагога по отношению к обществу и государству; этические аспекты проведения исследований в области социальной педагогики.

**ТЕМА 3. СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Учреждения сферы образования. Система социальных служб для молодежи. Учреждения системы социальной защиты населения. Перспективы развития сферы профессиональной деятельности социального педагога.*

**Учреждения сферы образования. *Сфера образования*** – это область жизнедеятельности людей, в которой осуществляется их обучение, воспитание и просвещение. Эта сфера, играющая в современном обществе чрезвычайно важную роль, по своей организации очень сложна и в каждом государстве имеет свои особенности.

В России ее организация выражается понятием «система образования», которая, согласно нормативному определению, представляет собой совокупность следующих взаимодействующих элементов:

* государственных образовательных стандартов и образовательных программ;
* сети образовательных учреждений;
* органов управления образованием.

Отношения между этими элементами регулируются Федеральными законами «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также множеством других законодательных актов и подзаконных, нормативных документов.

Как было показано ранее, введение института социальной педагогики в нашей стране первоначально было ориентировано именно на сферу образования. Поэтому должность социального педагога была официально установлена в образовательных учреждениях.

Под образовательным учреждением понимается учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными и негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций).

В связи с тем, что образовательные учреждения реализуют различные образовательные программы и работают с учащимися (воспитанниками) разного возраста, уровня подготовки и способностей, различают образовательные учреждения нескольких типов:

* + дошкольные;
  + общеобразовательные;
  + профессиональные;
  + дополнительного образования;
  + специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии;
  + учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Типы образовательных учреждений подразделяются на несколько видов.

На сегодняшний день деятельность социального педагога осуществляется в образовательных учреждениях различных типов и видов. Рассмотрим типы образовательных учреждений и выделим те их виды, в которых на практике работают социальные педагоги.

*Дошкольные образовательные учреждения* включают в себя следующие нормативно установленные виды учреждений: детский сад; детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др.); детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад присмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигенических, профилактических И оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида (общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в комплексе); центр развития ребенка – детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.

Должность социального педагога возможна в любых типах дошкольных учреждений. Однако в 2002 г. Министерством образования РФ было официально рекомендовано ввести должность социального педагога пока только в *детских садах компенсирующего вида* . Основной целью деятельности социального педагога в данном учреждении является интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии.

*Общеобразовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста* могут быть трех видов: начальная школа – детский сад; начальная школа – детский сад компенсирующего вида; прогимназия.

Среди образовательных учреждений данного типа должность социального педагога введена только в *начальной школе – детском саду компенсирующего вида* , где находятся дети с отклонениями в физическом и психическом развитии. Цель деятельности социального педагога в таком учреждении – адаптировать детей к условиям начальной школы и помочь им освоить образовательную программу.

*Общеобразовательные учреждения* **–** количественно самая многочисленная группа учреждений сферы образования, охватывающая бoльшую часть детей. Эти учреждения подразделяются на следующие виды:

* + начальная общеобразовательная школа;
  + средняя общеобразовательная школа;
  + средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов;
  + гимназия;
  + лицей.

Министерство образования РФ в «Методических рекомендациях по формированию штатной численности работников общеобразовательной школы», разработанных в 2000 г., рекомендовало вводить должность социального педагога во все типы общеобразовательных учреждений.

Однако Закон РФ «Об образовании» допускает определенную самостоятельность каждого образовательного учреждения в формировании штата своих работников, поэтому любое образовательное учреждение самостоятельно формирует свое штатное расписание. Допускается также в штатное расписание вместо одних должностей вводить другие. Кроме того, образовательные учреждения могут содержать некоторые должности за счет средств, полученных от юридических и физических лиц, либо доходов от собственной деятельности.

В результате в практике образования реально сложилась такая ситуация, что любое образовательное учреждение само решает – нужен им социальный педагог или его функции могут выполнять другие специалисты. Поэтому, несмотря на рекомендации Министерства образования РФ, в настоящее время в одних школах существует социальный педагог, а в других

* нет (при этом функции социального педагога могут выполнять завуч по правовым вопросам, педагог-организатор или другие специалисты).

Тем не менее, на сегодняшний день общеобразовательные учреждения являются самым распространенным местом работы социального педагога. Основной задачей социального педагога в них является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением.

Практически социальный педагог в общеобразовательных учреждениях:

* выявляет неблагополучные семьи, проводит работу с родителями и детьми, у которых есть социальные проблемы (непосещение школы, пристрастие детей к табаку, алкоголю, наркотическим веществам, уходы ребенка из дома, малообеспеченность семьи, хулиганство и т. п.);
* осуществляет социально-педагогическое сопровождение образовательного и воспитательного процесса в школе и по месту жительства учащихся;
* организует социально-значимую деятельность взрослых и детей;
* координирует работу по решению социальных проблем ребенка через взаимодействие со сверстниками, родителями, учителями, специалистами социальных служб, молодежными службами занятости;
* осуществляет социальную защиту личности ребенка в школе и по месту жительства;
* помогает в трудоустройстве несовершеннолетних.

Конкретные направления и приоритеты в деятельности социального педагога в каждом образовательном учреждении определяются его руководством с учетом специфики самогo учреждения, местных условий и потребностей, социальной специфики территории и микрорайона и т. д.

К *вечерним (сменным) общеобразовательным учреждениям* относятся открытая (сменная) общеобразовательная школа; центр образования; вечерняя (сменная) общеобразовательная школа при исправительных учреждениях и воспитательных колониях. В этих учреждениях на сегодняшний день социальные педагоги не работают, хотя потребность в них несомнена.

*Общеобразовательные школы-интернаты* имеют следующие видовые разновидности: школа-интернат начального общего образования; школа-интернат основного общего образования; школа-интернат среднего (полного) общего образования; школа-интернат среднего (полного) общего образования с углубленным изучением отдельных предметов; гимназия-интернат; лицей-интернат.

Значительная часть образовательных учреждений интернатного типа, за исключением интернатов творческой направленности (балетных, художественных и др.), предназначена для детей, имеющих те или иные социальные проблемы, имеющих отклонения в эмоциональном развитии и нарушении социальных контактов, склонных к зависимому поведению, нуждающихся в защите своих прав и т. д.

Социальные педагоги работают во многих интернатных учреждениях такого рода, где они оказывают несовершеннолетним помощь в развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, выявляют проблемы ребенка и его социального окружения, выступают посредником в координации усилий разных специалистов, а также ведомств и административных органов (образования, здравоохранения, социальной защиты и др.) для комплексного решения проблем ребенка, обеспечивают защиту прав ребенка, участвуют в разработке социальных программ комплексного развития несовершеннолетних.

Относительно новым видом общеобразовательного учреждения является *кадетская школа* , которая может быть организована и как обычная дневная школа, и как школа-интернат. Социальный педагог, работающий в учреждении данного типа, в основном, занимается организацией военно-патриотического воспитания кадетов, решает материальные, бытовые, правовые вопросы, касающиеся учащихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также из малообеспеченных семей, организует социально значимые мероприятия с привлечением заинтересованных сторон (администрации, родителей, общественных организаций, спонсоров).

Существуют еще похожие типы учреждений, занимающиеся военной подготовкой детей. Это – общеобразовательная школа-интернат с первоначальной летной подготовкой, суворовское военное, нахимовское военно-морское училище, кадетский (морской кадетский) корпус. Однако, как показывает практика, социальные педагоги там не работают.

К системе образования относится также такой тип учреждения, как *оздоровительное общеобразовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении* . В таких учреждениях дети проходят курс лечения разной длительности и одновременно, чтобы не отстать от своих сверстников, продолжают образование. Причем образовательный процесс строится с учетом возможностей здоровья обучающихся. Установлено несколько видов образовательного учреждения данного типа: санаторно-лесная школа; санаторная школа-интернат и санаторный детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

По рекомендации Министерства образования РФ, социальный педагог необходим в *санаторном детском доме длядетей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей* . Помимо социальной адаптации и реабилитации таких детей, важное место в его деятельности занимает профилактика здорового образа жизни и реализация оздоровительных программ.

Особую группу учреждений образования составляют *образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей* . Они представлены в российской системе образования множеством различных видов, таких как дошкольный детский дом (для детей раннего и дошкольного возраста – от 1,5 до 7 лет); смешанный детский дом (для детей школьного и дошкольного возраста); детский дом-школа (для детей дошкольно-школьного возраста); школьный детский дом (для детей школьного возраста); школа-интернат; специальный коррекционный детский дом для детей с отклонениями в развитии; специальная (коррекционная) школа-интернат для детей с отклонениями в развитии.

Данные учреждения создаются для детей с сохранным интеллектом и детей с отклонениями в развитии с целью создания благоприятных условий, приближенных к домашним, обеспечения социальной защиты, медико-психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации воспитанников.

Во всех учреждениях этого типа, согласно документу «Рекомендации Министерства образования РФ по формированию штатной численности работников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», должен работать социальный педагог.

Деятельность социального педагога в учреждениях для детей-сирот направлена на социальную защиту их прав, их социальную адаптацию и реабилитацию. Для реализации этих целей он осуществляет широкий спектр направлений деятельности:

* следит за соблюдением имущественных, гражданских и жилищных прав детей; отстаивает юридические и финансовые интересы воспитанников перед государственными, общественными, производственными структурами; ведет работу по соблюдению жилищных прав воспитанников;
* ведет работу с родственниками, знакомыми, опекунами, будущими усыновителями; восстанавливает юридический статус ребенка (ведет сбор документов, розыск родителей, взимание алиментов, оформление гражданства и др.); работает с семьями, взявшими детей под опеку; работает с детьми, от которых отказываются опекуны;
* организует правовое просвещение воспитанников;
* создает условия для профессионального самоопределения подростков и помогает им выбрать и поступить в подходящее учебное заведение; осуществляет сопровождение в период нахождения воспитанника в профессиональном училище, техникуме, вузе;
* осуществляет коррекцию межличностных отношений; помогает детям адаптироваться к жизни в детском доме и в других социумах; содействует формированию у воспитанников общей культуры, необходимых социальных знаний и умений;
* совместно со специалистами реализует социальную реабилитацию ребенка; осуществляет патронат детей, нуждающихся в социально-медицинской помощи.

В системе отечественного образования есть также *специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением* , которые имеют несколько разновидностей.

Специальная общеобразовательная школа и специальное профессиональное училище предназначены для несовершеннолетних в возрасте от 8 до 18 лет, совершивших правонарушения, нуждающихся в психологической, медицинской и социальной реабилитации, включая коррекцию поведения и адаптацию в обществе, с целью создания условий для получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа и специальное коррекционное профессиональное училище предназначено для детей и подростков с отклонениями в развитии (задержкой психического развития и легкими формами умственной отсталости), совершившими общественно опасные деяния.

Данные учреждения чаще всего существуют отдельно для мальчиков и девочек, но при определенных условиях создаются смешанные учреждения. При этом они могут быть открытого и закрытого типа.

Учреждение открытого типа выполняет функции профилактического учреждения и создается для детей и подростков с устойчивым противоправным поведением; подвергшихся

любым формам психологического насилия; отказывающихся посещать общеобразовательные учреждения; испытывающих трудности в общении с родителями. В данный тип учреждений принимаются дети и подростки в возрасте от 8 до 18 лет при наличии заключений психолого-педагогической и медико-педагогической комиссии, рекомендации комиссии по делам несовершеннолетних по месту их жительства, заявления родителей и с согласия подростка старше 14 лет.

Учреждение закрытого типа создается для несовершеннолетних в возрасте от 11 до 18 лет, совершивших общественно опасные деяния, предусмотренные Уголовным кодексом РФ, нуждающихся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода. Данный тип учреждения предусматривает временную изоляцию несовершеннолетних.

Социальный педагог совместно с другими специалистами (психологом, врачом и др.) данных учреждений с учетом физического, психического состояния несовершеннолетнего, а также его индивидуальных возможностей, пола, возраста разрабатывает психокоррекционные и реабилитационные программы, проводит профилактическую работу, организует социально-значимую деятельность и личное время воспитанников, оказывает им социально-правовую помощь. Также социальный педагог осуществляет связь со службами социальной защиты населения по месту жительства воспитанников, поддерживает связь с родителями (законными представителями) путем переписки, посещения их на дому, личных бесед, проведения родительских собраний.

Для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии (глухих, слепых, умственно-отсталых детей) существуют *специальные (коррекционные) образовательные учреждения* , которые могут быть трех видов: специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад; специальная (коррекционная) образовательная школа; специальная (коррекционная) образовательная школа-интернат.

Несомненно, что во всех учреждениях данного типа необходима должность социального педагога. За рубежом, например, это считается очевидным. Однако в нашей стране, как показывает анализ реальной практики, в таких учреждениях социальные педагоги практически отсутствуют, так же как и отсутствуют штатные психологи.

В 1990-е гг. в системе отечественного образования появились учреждения нового типа – *образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи* . Они начали появляться в ответ на острейшие общественные потребности во многом стихийно, имели различную структуру, организационно-правовую форму, различные профили и наименования. В настоящее время их виды упорядочены и включают: центр диагностики и консультирования; центр психолого-медико-социального сопровождения; центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции; центр социально-трудовой адаптации и профориентирования; центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения; образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи.

Практически во всех учреждениях данного типа есть социальные педагоги. В зависимости от вида и специфики учреждения, содержательно их деятельность может значительно различаться.

Так, в центре психолого-медико-социального сопровождения социальные педагоги оказывают помощь детям, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы; оказывают помощь образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации; оказывают помощь родителям в решении проблемы дезадаптации ребенка; занимаются вопросами профилактики социально опасных заболеваний (наркомания, алкоголизм, суицид и др.).

Социальные педагоги, работающие в образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-медико-социальной помощи, в основном имеют дело с детьми в возрасте от 3 до 18 лет с высокой степенью педагогической запущенности, отказывающимися посещать образовательные учреждения; имеющимися нарушения эмоционально-волевой сферы; подвергшимися различным формам психического и физического насилия; вынужденным покинуть семью; несовершеннолетними матерями; детьми из семей беженцев,

вынужденных переселенцев, а также пострадавших от техногенных катастроф. В таких учреждениях социальные педагоги осуществляют комплекс мероприятий по выявлению причин социальной дезадаптации детей и оказывают им социальную помощь, осуществляют связь с семьей, органами и организациями по вопросам трудоустройства детей и подростков, обеспечения их пенсиями, жильем и пособиями; проводят коррекционно-развивающую, профилактическую и оздоровительную работу с детьми; оказывают помощь в профориентации, получении профессии, трудоустройстве, последующей адаптации.

Образовательные учреждения дополнительного образования детей на современном этапе развития включают и новые направления работы.

Одним из таких направлений являются *группы кратковременного пребывания* . В них социальный педагог работает, в основном, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Эти группы бывают дневные, вечерние, выходного дня. Иногда это может быть уход и присмотр за детьми на несколько часов. Социальный педагог проводит развивающие занятия, спортивно-оздоровительные мероприятия, учит детей взаимодействию в коллективе сверстников, обучает родителей общению со своими детьми и развивающим методикам.

Его деятельность также предусматривает и оказание услуг родителям, дети которых не посещают школу и детский сад, в развитии индивидуальных способностей детей, подготовке их к школе, оказании помощи в воспитании и образовании ослабленных, часто болеющих детей, плохо адаптирующихся в коллективе.

Местом работы социального педагога в некоторых городах становятся также *компьютерные клубы* , которые получили в последние годы большое распространение по всей стране. Хотя это, в основном, частные организации, но муниципальные органы,

контролирующие их деятельность, нередко просят ввести в «Положение о компьютерных клубах» должность социального педагога. Это связано с тем, что компьютерные клубы – одно из внешкольных учреждений, где многие дети и подростки проводят практически все свое свободное время. Поэтому очень важно, чтобы это время было организовано с пользой для детей.

Предусматривается, что социальные педагоги в компьютерных клубах должны контролировать информацию, к которой дети получают доступ, ограничивать просмотр фильмов и использование игр, которые пропагандируют зло и насилие, рекомендовать развивающие образовательные программы, содержательно формировать программное обеспечение клуба. Кроме того, в их обязанности должен входить контроль за поведением детей в клубе (чтобы дети не распивали спиртные напитки, не курили и т. д.). Важная часть работы – это ведение списков постоянных посетителей, где собирается информация о ребенке: школе, учебной смене, интересах ребенка, пожеланиях родителей о времени нахождения ребенка в клубе и т. д.

К *образовательным учреждениям начального профессионального образования* относятся профессиональное училище, профессиональный лицей и вечернее (сменное) профессиональное училище. Несмотря на то, что контингент этих образовательных учреждений включает немалое количество детей, имеющих те или иные социальные проблемы и относящихся к группам риска, в практике их работы должность социального педагога практически не встречается.

Тогда как в средних профессиональных (колледжи, техникумы) и высших профессиональных учебных заведениях (институты, академии, университеты), в которых рекомендациями Министерства образования РФ должности социального педагога не предусматриваются, напротив, на практике такие должности существуют, и социальные педагоги активно работают со студентами.

Деятельность социального педагога в *учреждении среднего профессионального образования* рассматривается через оказание социально-педагогической помощи детям группы риска (выпускникам детских домов, малообеспеченным, детям с девиантным, т.е. отклоняющимся от нормы поведением, неуспевающим) через овладение социальными знаниями, умениями, нормами поведения. Обычно социальный педагог является одним из субъектов психолого-педагогической (психологической) службы, которая существует в учреждении.

Социальный педагог помогает учащимся привыкнуть к новой роли «студент», адаптироваться к новым условиям обучения. Он оказывает студентам помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками, осуществляет профилактику девиантного поведения, внедряет в образовательный процесс здоровьесберегающие технологии, обучает студентов, у которых есть проблемы с поведением, соблюдению социально принятых норм поведения в общении со взрослыми и сверстниками.

Одним из важных направлений работы в учреждениях среднего профессионального образования является работа с наиболее уязвимыми группами учащихся – выпускниками детских домов. Деятельность социального педагога направлена на выявление таких детей, защиту их прав, устройство, контроль за условиями их обучения, проживания, помощь в социальной реабилитации и адаптации, в трудоустройстве и обеспечении жильем. Кроме того, социальный педагог организует социально-полезную деятельность, досуг студентов, вовлекает их в систему дополнительного образования, обучает правовой грамотности, консультирует по правовым вопросам, обеспечивает контроль за соблюдением их прав и обеспечением социальных гарантий.

В некоторых *высших учебных заведениях* также на сегодняшний день работают социальные педагоги. Их сфера деятельности ограничена, в основном, работой в общежитии. Социальный педагог, реализуя свои должностные обязанности, организует воспитательную работу в общежитии; обеспечивает социально-психологическую поддержку проживающих в нем студентов; содействует улучшению их бытовых условий и психологического комфорта путем выявления трудностей проживания и неудобств в организации жизни в общежитии; информирует и организует встречи и мероприятия, различные виды социальной деятельности студентов; выявляет социально-незащищенные группы студентов, проживающих в общежитии,

и обеспечивает защиту их прав; занимается профилактикой здорового образа жизни.

Таким образом, сфера образования не только является на сегодняшний день самой обширной областью профессиональной деятельности социальных педагогов, но и имеет реальные перспективы для ее расширения. Потребность в специалистах такого профиля в сфере образования пока еще весьма далека от полного удовлетворения – и с точки зрения официального введения должностей социального педагога в образовательных учреждениях разных типов и видов, и в плане реальной занятости этих должностей в конкретных учреждениях.

**Система социальных служб для молодежи.** Второй сферой, в которой в настоящее время официально введена должность социального педагога, является система учреждений и организаций, подведомственных Департаменту государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки РФ.

Этот федеральный орган исполнительной власти представлен в субъектах РФ уполномоченными органами по делам молодежи регионального и муниципального уровня. Их деятельность направлена на решение проблем молодежи соответствующей территории путем осуществления государственных программ, реализуемых собственными учреждениями, а также поддержки проектов и программ негосударственных организаций.

В данной сфере реализуется государственная молодежная политика – деятельность государства, направленная на создание правовых, экономических и организационных условий и гарантий для самореализации личности молодого человека и развития молодежных объединений, движений и инициатив. Эта сфера устанавливает взаимоотношения между органами государственной молодежной политики, с одной стороны, и молодыми гражданами от 14 до 30 лет, молодыми семьями, молодежными и детскими общественными объединениями, с другой. Их взаимоотношения регулируются федеральными нормативными актами, такими как

«Основные направления государственной молодежной политики», Законы РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» и «Об общественных объединениях**»** и др.

В государственной молодежной политике выделяются несколько направлений деятельности:

* обеспечение соблюдения прав молодежи;
* обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
* содействие предпринимательской деятельности молодежи;
* государственная поддержка молодой семьи;
* гарантированное представление социальных услуг;
* поддержка талантливой молодежи;
* формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи;
* поддержка деятельности молодежных и детских объединений;
* содействие международным молодежным обменам.

Каждое направление реализуется при помощи специальных программ, мероприятий, а также социальных служб для молодежи.

Социальными службами для молодежи являются организации, независимо от формы собственности, осуществляющие деятельность по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи.

В этих службах работают разные специалисты. В том числе в 8 типах социальных учреждений для молодежи в 1995 г. была введена и должность социального педагога. К ним относятся:

* дворовые детские клубы;
* дома детского творчества;
* молодежные общежития;
* дома отдыха для подростков;
* образовательные молодежные центры;
* центры профориентации;
* центры занятости;
* детские и молодежные биржи труда.

Однако на сегодняшний день, как показывает анализ практики деятельности социальных служб молодежного ведомства, реально социальные педагоги работают далеко не во всех учреждениях, где их должность предусмотрена. Например, в молодежных общежитиях, образовательных молодежных центрах, центрах профориентации, центрах занятости социальные педагоги не задействованы. Хотя в данных учреждениях и решаются некоторые социальные проблемы несовершеннолетних и молодежи, но с ними работают другие специалисты – педагоги, психологи, специалисты по работе с молодежью, специалисты по социальной работе, профконсультанты, психотерапевты и др.

На основании анализа федеральной целевой программы «Молодежь России» (2001–2005) в части «Формирование и развитие системы социальных служб и клубов для молодежи» выделим основные типы учреждений, реально существующие в практике работы молодежной сферы, где работает социальный педагог.

*Дворовые детские клубы* как особая разновидность учреждения для детей и подростков появились еще в советское время, когда они создавались домоуправлениями и были бесплатными для детей. В них работали опытные преподаватели, которые организовывали походы детей на природу, в кино, театры, музеи, проводили занятия в секциях и кружках.

После распада Советского Союза и до конца 1990-х гг. досугом детей по месту жительства специально практически никто не занимался, поэтому такие клубы сохранились лишь в некоторых, очень редких городах. И только в 1997 г. началось их восстановление по всей стране.

На сегодняшний день дворовые клубы находятся в введении как органов образования, так уполномоченных органов молодежной политики. Названия их могут быть различными – Городской клуб старшеклассников и учащейся молодежи; Центр досуга детей и молодежи; Подростково-молодежный клуб; социально-досуговый центр; культурно-образовательный центр и др. Но все они могут быть объединены одним названием – *детские и подростковые клубы по месту жительства* .

Во многих клубах работу с детьми и подростками осуществляют педагоги и воспитатели.

Однако есть и клубы, в которых работают социальные педагоги.

Проблема социально-педагогической работы по месту жительства получила за последние годы качественно новое общественное звучание. В современном передовом опыте место жительства рассматривается как наиболее стабильная из внешкольных сфер жизнедеятельности детей, активно влияющая на формирование и развитие личности ребенка. Одновременно место жительства – это сфера организации свободного времени детей, подростков, молодежи, развитие их интересов, способностей, активной, познавательной, трудовой, культурно-творческой деятельности, сфера нравственного формирования личности.

Сегодня такие клубы чаще всего объединяют подростков и молодежь в возрасте от 10 до

19 лет, которые имеют те или иные проблемы. Это дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, дети ветеранов-«афганцев», трудные подростки, ранее судимые и др. Деятельность клубов направлена на организацию их досуга в дневное и вечернее время. Обычно такие клубы имеют спортивную направленность. Клубы занимаются творческой и спортивной и иными видами работы с детьми.

Очень часто наряду с досуговой деятельностью, клубы проводят профилактику наркотической и алкогольной зависимости, поэтапную реабилитацию детей и подростков, замеченных в первичном употреблении психоактивных веществ, прививают детям навыки здорового образа жизни.

Важное место в деятельности социального педагога занимают вопросы патриотического воспитания молодежи, подготовки юношей к службе в армии, забота о людях, прошедших

«горячие точки», развитие гражданственности, общественной активности и т. д.

Новым направлением деятельности является также обучение школьников основам правовых знаний. В некоторых клубах проводится работа по трудоустройству детей.

Одно из направлений деятельности – организация летнего отдыха детей из малообеспеченных семей, так называемый «городской лагерь».

Во многих городах создаются и частные клубы, которые посещают несовершеннолетние. Но, в отличие от государственных учреждений по делам детей и молодежи, которые имеют ведомственное финансирование, а поэтому дети могут их посещать бесплатно, частные клубы являются платными, и значит, доступны не любому ребенку.

Если проанализировать деятельность социальных педагогов в *домах детского творчества* **,** находящихся в государственном ведении, то обнаруживается, что социальные педагоги работают там в единичных случаях. При этом их деятельность связана, в основном, с организацией фестивалей, конкурсов, смотров; проведением городских праздников, мероприятий; организацией экскурсий, оказанием методической помощи разным специалистам; привлечением дополнительных средств для реализации молодежных и детских программ; созданием новых направлений деятельности дома творчества (открытие психолого-педагогической службы, оказывающей помощь педагогам, детям, родителям в проблемах межличностного общения, выбора профессии, повышения уровня правовой грамотности и т. д.).

Еще одним государственным учреждением молодежной политики, где работает социальный педагог, являются *социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних* . В разных регионах России они получают разные названия – центр профилактики безнадзорности и наркозависимости несовершеннолетних; молодежный социальный медико-педагогический центр; центр адаптации и развития молодежи; центр социальной адаптации и досуга молодежи; приют-убежище для несовершеннолетних и др.

В основном в данных центрах социальный педагог решает проблемы беспризорности, безнадзорности, алкоголизма, токсикомании и наркомании детей и подростков, а также осуществляет сопровождение несовершеннолетних и молодежи, вернувшихся из мест лишения свободы и воспитательных колоний.

В системе учреждений по делам молодежи существует еще одна структура, где работают социальные педагоги. Она называется *центр социально-психологической помощи* (могут быть и другие названия, например, центр социально-психологической помощи детям и молодежи; центр социально-психологической помощи подросткам и родителям; центр психолого-педагогической службы помощи и профориентации молодежи и др.).

Характер работы социального педагога в данных учреждениях связан, в основном, с профдиагностикой, профконсультированием, информационной деятельностью по выбору будущего места учебы или работы обратившихся.

Существует еще одна сфера приложения сил социального педагога в учреждениях по делам молодежи. Это *детские и молодежные биржи труда* . Социальный педагог*,* работающий в данных учреждениях, занимается вопросами организации системы трудовой занятости и создания дополнительных рабочих мест для подростков и молодежи 14–17 лет.

Таким образом, в системе учреждений по делам молодежи социальный педагог, в основном, работает с детьми и подростками и занимается вопросами организации детского досуга и подростковой занятости.

**Учреждения системы социальной защиты населения. *Социальная защита населения***

– это система общественных отношений по обеспечению условий для нормальной жизнедеятельности населения. Она реализуется посредством деятельности ведомственных органов управления всех уровней, а также находящихся в их ведении социальных служб.

Социальная защита населения является практической деятельностью по реализации основных направлений социальной политики и осуществляется на базе соответствующих нормативных правовых актов, денежных и материальных ресурсов.

Система социальной защиты основывается на системе приоритетов и механизмов по реализации законодательно закрепленных социальных правовых и экономических гарантий граждан и включает непосредственную организаторскую работу, направленную на обеспечение определенного уровня социальной защищенности, достижение социально приемлемого уровня жизни населения в соответствии с конкретными условиями общественного развития.

В системе социальной защиты населения работают разные специалисты, но, в основном, решением социальных проблем людей занимаются специалисты социальной работы и

социальные работники. В штатных расписаниях учреждений социальной защиты *должности социальных педагогов не предусмотрены* . Однако, администрация большинства учреждений системы социальной защиты, деятельность которых связана с семьей и детьми, в рамках своих полномочий вводят в штат и социальных педагогов.

Система социальной защиты населения включает несколько направлений: социальное обеспечение, социальное страхование, социальное обслуживание. Каждое направление имеет свою систему учреждений. Социальные педагоги, как правило, работают в учреждениях социального обслуживания населения.

*Социальное обслуживание –* это деятельность по оказанию различных видов материальной помощи и социальных услуг, предоставляемых бесплатно или на льготных условиях лицам престарелого возраста, инвалидам, а также малообеспеченным семьям с детьми и иным нуждающимся гражданам.

Осуществляется социальное обслуживание через систему социальных служб (учреждений). Основными учреждениями социального обслуживания, согласно Федеральному закону «О социальном обслуживании населения в РФ», независимо от форм собственности (государственные, муниципальные, общественные, частные), являются:

* комплексные центры социального обслуживания населения;
* территориальные центры социальной помощи семье и детям;
* центры социального обслуживания;
* социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
* центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
* социальные приюты для детей и подростков;
* центры психолого-педагогической помощи населению;
* центры экстренной психологической помощи по телефону;
* центры (отделения) социальной помощи на дому;
* дома ночного пребывания;
* специальные дома для одиноких престарелых;
* стационарные учреждения социального обслуживания (дома-интернаты для престарелых и инвалидов, психоневрологические интернаты, детские дома-интернаты для умственно отсталых детей, дома-интернаты для детей с физическими недостатками);
* геронтологические центры;
* иные учреждения, предоставляющие социальные услуги. Социальный педагог обычно работает в различных учреждениях социального обслуживания населения.

*Территориальные центры социальной помощи семье и детям* , имеющие отделы социальной реабилитации и профилактической работы, консультативной помощи, различные подразделения по оказанию практической помощи (выездные комплексные бригады, служба экстренной и психологической помощи, юридическая и психолого-педагогическая консультация, служба знакомств, социальный приют, отделения дневного пребывания детей и матерей с детьми).

Социальный педагог в данном центре работает, в основном, с неблагополучными и асоциальными семьями. В первую очередь объектом его деятельности является ребенок, а потом его семья. Социальный педагог осуществляет социально-экономическую поддержку ребенка через повышение социально-экономического статуса семьи, психолого-педагогическую коррекцию семейного неблагополучия, социально-правовую защиту ребенка.

*Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей,* – государственное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (от рождения до 18 лет), осуществляющее социальную адаптацию детей, обеспечивающее через органы опеки и попечительства оптимальную форму устройства в зависимости от психофизического состояния ребенка.

Социальные педагоги в данных центрах обеспечивают ребенку возможность продолжать учебу, осуществляют социальную реабилитацию ребенка, обеспечивают сбор документов, необходимых для дальнейшего устройства детей в замещающие семьи или государственные учреждения, проводят педагогическое просвещение и обучение приемных родителей или воспитателей, осуществляют патронаж детей в приемных семьях.

*Социальный приют для детей и подростков* – учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, которое оказывает на территории города или района социальную помощь безнадзорным несовершеннолетним и осуществляет комплекс мер по их социальной реабилитации.

Социальные педагоги реализуют программы социальной реабилитации, обеспечивают подростку возможность продолжать учебу, участвуют в ликвидации кризисной ситуации в семье, восстанавливают социальный и правовой статус ребенка и устраивают его дальнейшую судьбу.

*Центр психолого педагогической помощи населению –* учреждение государственной системы социальной защиты населения, предназначенное для оказания на территории города или района специализированной психолого-педагогической помощи населению.

Данные центры призваны оказывать помощь в преодолении конфликтов в семье, повышать психологическую культуру населения в сфере семейного, супружеского, родительского общения; помогать семьям, испытывающим трудности в воспитании детей, в предотвращении эмоционального и психологического кризиса; обеспечивать квалифицированную психолого-педагогическую помощь лицам различных групп риска.

Социальный педагог в таких центрах проводит диагностику причин дезадаптации ребенка, осуществляет социально-педагогическое обследование условий его проживания; консультирует детей и родителей по вопросам развития и возрастных особенностей детей и подростков, детско-родительских отношений; оказывает помощь семье в воспитании и обучении детей и родителей здоровому образу жизни, проводит консультации молодых семей.

*Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних* – учебно-воспитательное учреждение государственной системы социальной защиты населения, осуществляющее на территории города или района оказание разнообразной социальной помощи и поддержки несовершеннолетним с целью преодоления социальной дезадаптации, возникшей в результате отклонений в психосоциальном развитии и неблагоприятных социальных условий.

Социальные педагоги выявляют причины социальной дезадаптации несовершеннолетних, участвуют в разработке программ социальной реабилитации детей и подростков, изменяют отношение детей к учебной деятельности, восстанавливают нарушенные связи со школой, прививают социально полезные навыки общения со взрослыми и сверстниками, восстанавливают утраченные контакты с семьей и внутри семьи, восстанавливают социальный статус детей в коллективе, содействуют подросткам в получении работы, а также профессионально ориентируют их на дальнейшую учебу и трудоустройство, осуществляют патронаж семей до достижения ребенком совершеннолетия.

Такие реабилитационные центры создаются также для детей и подростков с ограниченными возможностями в целях их социальной адаптации. В этом случае социальный педагог способствует формированию у детей, имеющих отклонения в физическом или умственном развитии, позитивного отношения к жизни, обществу, семье, обучению, труду с помощью комплекса медицинских, социальных, психолого-педагогических мероприятий. Также социальные педагоги работают и с родителями по обучению их взаимодействию с детьми, имеющими нарушения; организуют реабилитационные группы и реализуют индивидуальную программу реабилитации ребенка.

*Стационарные учреждения социального обслуживания*

Одной из разновидностей стационарных учреждений социального обслуживания является *дом-интернат для умственно отсталых детей* . В данное учреждение принимаются дети-инвалиды в возрасте от 4 до 18 лет с отклонениями в умственном развитии, нуждающиеся по состоянию здоровья в постоянном постороннем уходе, бытовом обслуживании, медицинской помощи, социальной и трудовой реабилитации, обучении и воспитании и находящиеся в иной трудной жизненной ситуации.

В 2002 г. Министерство труда и социального развития РФ рекомендовало ввести в штат работников учреждений данного вида должность социального педагога («Методические рекомендации по организации деятельности государственного учреждения дом-интернат для умственно отсталых детей»). Деятельность этого специалиста предполагает обучение родителей основам медико-психологических и медико-социальных знаний, навыков и умений для

проведения реабилитационных мероприятий в домашних условиях; обучение детей-инвалидов навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, самоконтролю и навыкам общения с другими людьми; оказание помощи детям-инвалидам в освоении образовательных программ; проведение мероприятий по организации совместного досуга детей-инвалидов и родителей; проведение профориентации детей-инвалидов и профконсультаций родителей по вопросам возможного трудоустройства ребенка; организацию трудотерапии и предпрофессионального обучения детей-инвалидов; решение вопросов будущего трудоустройства детей-инвалидов*.*

Таким образом, на сегодняшний день это – единственное учреждение ведомства социальной защиты населения, в котором официально – хотя бы на уровне рекомендаций – предполагается введение должности социального педагога. В то же время реально в этой сфере

– в ответ на практические потребности – социальные педагоги уже давно и активно работают наряду со специалистами социальной работы.

В зависимости от условий региона (села, города, района города и др.) учреждения, оказывающие помощь детям, могут носить также комплексный межведомственный характер (центры семьи и детства, центры досуга, центры здоровья и др.).

Социальные педагоги, работающие в этих учреждениях, проводят первичную диагностику социума и выявляют детей с проблемами, дифференцируют проблемы детей, определяют их причины, пути и способы решения. Они также должны быть хорошо информированы о возможностях всех социальных учреждений города, села, поселка и т. д. Если личностные проблемы ребенка не могут быть сняты в условиях естественной среды его развития, ребенок направляется в учреждения, имеющие ту или иную специализацию (учреждения социальной реабилитации детей с физическими и психическими недостатками, учреждения социальной реабилитации детей, не получивших общего и профессионального образования, и др.).

**Перспективы развития сферы профессиональной деятельности социального педагога.** Несмотря на то, что социальные педагоги сегодня реально работают только в трех ведомственных сферах, как показывает практика, потребность в специалистах данного профиля гораздо шире. Фактически эта должность может вводиться во всех социальных учреждениях, которые оказывают помощь нуждающимся в ней детям, подросткам и молодежи.

Одной из потенциальных сфер профессиональной деятельности социального педагога является *система учреждений здравоохранения* .

На сегодняшний день в системе здравоохранения должность социального педагога практически отсутствует, хотя необходимость социальной помощи, в том числе социально-педагогической поддержки явно ощущается в целом ряде медицинских учреждений. Причина такого положения дел заключается в том, что в учреждения здравоохранения введена должность социального работника. А так как должности социального педагога и социального работника достаточно близки по функционалу, многие учреждения системы здравоохранения имеют в своем штате социального работника, который выполняет, в том числе, и социально-педагогические функции.

В то же время есть немногочисленные учреждения, которые по своей инициативе, наряду с должностью социального работника, вводят и должности социального педагога. Таким, учреждением, например, является центр медико-социальной реабилитации «Бонум» г. Екатеринбурга (областная детская больница), в котором проходят лечение и реабилитацию дети с разными патологиями: челюстно-лицевой, слуха, зрения, дыхания.

В данном учреждении социальный педагог, в отличие от специалиста социальной работы, решает социальные проблемы семьи и ребенка педагогическими средствами. В зависимости от диагноза ребенка, места его проживания (город или сельская местность), типа семьи (асоциальная или благополучная) социальный педагог в центре осуществляет общее развитие и реабилитацию ребенка (часто с применением творческих методик, используя игры, игрушки, музыку, живопись, лечебную физкультуру и др.), максимально заполняет его свободное от процедур время полезными и интересными, развивающими занятиями. Особое значение имеет создание социальным педагогом максимально комфортных условий проживания ребенка, чтобы он забывал, что находится в больнице.

Также социальный педагог работает и с родителями ребенка. На основе социально-педагогического обследования педагогических возможностей семьи, он составляет индивидуальную программу обучения родителей и реализует ее. После выписки ребенка из больницы, социальный педагог патронирует данную семью, отслеживая течение реабилитационного процесса.

Сегодня в большинстве субъектов РФ функционируют *психолого-педагогические и медико-социальные службы сопровождения* развития ребенка (ППМС-центры), ведомственно относящиеся к сфере здравоохранения.

Основными направлениями деятельности ППМС-центров являются:

* организация образовательной деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, состоянием их соматического и психического здоровья;
* психопрофилактическая и психокорреционная работа с детьми, педагогами, родителями (законными представителями);
* диагностика уровня психического, физического развития ребенка;
* защита прав ребенка, имеющего проблемы здоровья, в сфере образования. Деятельность социального педагога в ППМС-центрах направлена на:
* социальную диагностику проблемы ребенка;
* помощь в отстаивании прав ребенка;
* консультирование по вопросам социальной защиты ребенка;
* обучение ребенка активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности;
* формирование у детей принципов толерантности (терпимости к чужим мнениям, поведению), милосердия, взаимопомощи, ответственности и уверенности в себе;
* формирование ценностей здоровья и профилактики здорового образа жизни;
* помощь в выборе профессии.

Еще одной сферой, в которой существует огромная потенциальная потребность в социально-педагогической деятельности, является *пенитенциарная система* . Эта система включает широкий спектр учреждений, относящихся к системе органов внутренних дел, уголовно-исполнительной системе и другим ведомствам. И в число этих учреждений и структур входит немало таких, в которых ведется работа с детьми, подростками и молодежью: центры временной изоляции несовершеннолетних, следственные изоляторы, воспитательные колонии, служба по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних, ювенальные суды для подростков, которые в России делают свои первые шаги, и др.

Должность социального педагога или другого работника, имеющего профессиональную социально-педагогическую подготовку, в учреждениях такого рода крайне необходима. Однако такая должность в этой системе отсутствует. В воспитательных колониях с детьми работают воспитатели, во всех других учреждениях с несовершеннолетними и молодыми правонарушителями работают сотрудники милиции или уголовно-исполнительной системы.

В то же время сами руководители и работники пенитенциарной системы уже давно осознают необходимость того, чтобы в этой системе работали специалисты социального профиля. Без этого задача гуманизации данной сферы общества на современном этапе ее развития, не может быть решена. Именно поэтому в 2002 г. в исправительных колониях для взрослых и лечебных исправительных учреждениях официально введена такая структура для работы с осужденными, как социальная служба, в которой предусмотрена и должность специалиста социальной работы. Будут ли с детьми-правонарушителями работать специалисты социально-педагогического профиля, покажет время.

Изложенное выше показывает, что профессиональная деятельность социального педагога

– многосторонняя и ответственная. Она является необходимым элементом развития любого государства и связана с решением социально-педагогических проблем детей, подростков, молодежи.

**Раздел II**

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**ТЕМА 3. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА**

*Из истории развития социальной педагогики за рубежом. Особенности развития социальной педагогики в России. Проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы. Объект и предмет социальной педагогики.*

Наука, как известно, это сфера человеческой деятельности, направленной на выработку и систематизацию новых, объективных знаний и представлений о действительности. При этом каждая отдельная наука – а их сегодня великое множество – изучает не всю действительность целиком, а лишь какую-то ее определенную область, какой-то фрагмент или аспект действительности. Философию называют наукой о всеобщих законах развития природы, общества и мышления; социологию – наукой об обществе; психологию – наукой о закономерностях развития и функционирования психики человека; педагогику – наукой об образовании, воспитании и обучении подрастающего поколения.

Любая наука «вырастает» из конкретной реальной действительности, является ее отражением, накапливает и упорядочивает знания о ней. Поэтому научные, теоретические знания не могут развиваться сами по себе, в отрыве от практической деятельности, наука и практическая деятельность всегда неразрывно связаны между собой. Более того, именно практика в первую очередь является источником знаний для любой науки. С другой стороны, любая практическая деятельность тем эффективнее, чем больше она основывается на достижениях науки. Научная теория, являясь основой для практической деятельности, дает возможность ее направлять, преобразовывать и совершенствовать. Это означает, что теоретические исследования должны непременно идти рука об руку с развитием практической деятельности.

Кроме того, каждая наука имеет свою историю, свою «биографию». Знание этой истории, обстоятельств и причин ее появления, того пути, который она прошла в своем развитии, а также ее отношений и взаимосвязей с другими областями научного знания, оказывавших и оказывающих на нее влияние, помогает лучше понять и современное состояние и перспективы развития данной науки.

Поэтому рассмотрение социальной педагогики как науки представляется целесообразным начать с выявления самих истоков-причин ее возникновения, выделения в самостоятельную отрасль научного знания, ибо известно: отыщи всему начало и многое поймешь.

**Из истории развития социальной педагогики за рубежом.** Для становления и развития социальной педагогики в России имеет большое значение опыт других стран, анализ тех проблем и трудностей, которые возникали в процессе развития этой области научных знаний и практической деятельности за рубежом.

Социальная педагогика выделилась из педагогики сравнительно недавно. Однако и сама педагогика оформилась в самостоятельную научную область только в XVII в. Связано это событие с именем выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670) и его гениальным произведением «Великая дидактика», в котором был определен предмет исследования этой науки. Вместе с тем история педагогики уходит своими корнями в глубокую древность, потому что, не будучи самостоятельной наукой, педагогика на протяжении многих

веков развивалась в рамках философии, которая с давних времен была известна как наука, занимающаяся исследованием проблем роли и места человека в мире, смысла жизни, значения культуры и религии в нравственном становлении личности и т. п.

В этом смысле социальная педагогика – не моложе самой педагогики, поскольку она всегда присутствовала в педагогике как ее неотъемлемая составляющая, развивалась в ее русле и вместе с ней. Поэтому не случайно ученые, занимающиеся исследованием истории социальной педагогики, находят ее истоки и предпосылки в произведениях великих мыслителей, в трактатах классиков педагогики всех времен и народов.

Если рассматривать социальную педагогику с этой точки зрения, то в ее развитии можно выделить ряд периодов.

***Первый – начальный период*** , который длился с древнейших времен вплоть до ХVII в., связан с осмыслением практики воспитания и формированием педагогической и социально-педагогической мысли. В этот период происходит становление воспитания как социального явления, его преобразование из стихийного действия в осознанную деятельность, возникают различные теории воспитания.

Переход от первобытнообщинного строя к рабовладельческому, а затем к феодальному, зарождение капиталистических отношений выдвигали свои проблемы воспитания и защиты ребенка. Еще в античности были высказаны такие основополагающие социально-педагогические идеи, как идея о необходимости начинать воспитание с раннего возраста, учитывать при этом природу ребенка и влияние окружающей среды, опираться на авторитет взрослых, прежде всего родителей, и многие другие. Период Возрождения связан развитием гуманистических идей в воспитании ребенка. К этому времени относится и воплощение в реальную жизнь ряда таких идей, как, например, создание итальянским педагогом-гуманистом Витторино Да-Фельтре (1378–1446) одной из первых в истории школы интернатного типа с характерным названием «Дом радости».

***Второй период*** – ХVII–ХIХ вв. – характеризуется развитием ведущих идей и научных концепций социальной педагогики, становлением ее как науки в рамках выделившейся в самостоятельную научную область педагогики.

ХVIII и ХIХ вв. вошли в историю мировой культуры как период буржуазно-демократических революций. Видные ученые (педагоги, философы, социологи, психологи) искали решение социально-педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделения всех людей равными правами, реальной свободой. В этот период социальная педагогика развивается в тесной связи с практической социально-педагогической деятельностью. Видные педагоги не только высказывают те или иные идеи, но и реализуют их на практике, создавая приюты для детей-сирот и беспризорных, детские сады, школы и другие учреждения для детей с различными проблемами.

На протяжении всего ХIХ в. шел длительный и неоднозначный процесс отделения социальной педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки, такие как психология, социология, антропология (наука о происхождении и развитии человека), медицина и др. То есть наряду с процессом отделения социальной педагогики от педагогики одновременно шел и другой процесс – ее интеграции с другими науками.

В конце ХIХ в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную область педагогической науки. Это событие связано, прежде всего, с именами немецких ученых Адольфа Дистервега, Пауля Наторпа и др.

С начала ХХ в. начинается ***третий период*** – период развития социальной педагогики как самостоятельной науки, который отнюдь нельзя назвать «безоблачным». До сих пор среди ученых разных стран ведутся дискуссии о том, какое место занимает социальная педагогика среди других педагогических наук; является ли она наукой или только областью практической деятельности; как соотносятся социальная педагогика и социальная работа и др.

Следует подчеркнуть и то, что во многих странах термины «педагогика», «социальная педагогика», «социальный педагог» вообще не употребляются. В США в учебных заведениях вместо педагогики студенты изучают курс философии образования, а область

практико-ориентированной помощи людям относится к социальной работе, хотя среди социальных работников есть специалисты, которые специализируются именно на оказании помощи детям и молодежи с различными проблемами. В Бельгии научная область, исследующая социально-педагогическую деятельность, называется «ортопедагогика», и она, по сути, объединяет специальную педагогику и социальную педагогику в нашем, российском понимании.

Таким образом, в разных страх в зависимости от их исторических и культурных традиций, уровня развития общества, развития соответствующих областей наук есть свои отличия как в терминологии, так и в сущности используемых понятий. Однако есть и то общее, что их объединяет. Любое общество всегда решало, решает и будет решать «вечные проблемы» развития, воспитания и образования детей и молодежи, особенно таких, которые имеют те или иные проблемы, препятствующие их социализации, успешному и полноправному включению в жизнь общества.

Поскольку социальная педагогика представляет собой вклад, прежде всего, немецкой науки в историю развития педагогики, сделаем краткий экскурс в историю развития социальной педагогики в Германии, которая насчитывает более ста лет и тесно связана с историей социального, экономического, политического развития страны.

Термин «социальная педагогика» впервые был введен в дискуссию о воспитании К. Магером в 1844 г. и далее распространен А. Дистервегом. С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в немецкой научно-педагогической литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие разные подходы в развитии этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика особо выделяет социальную сторону в воспитании (К. Магер); согласно второй – она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег).

Несмотря на кажущуюся близость этих подходов, они имеют существенные отличия. В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания, охватывающем всех людей, и в первую очередь – детей, на которых так или иначе направлено воспитательное воздействие, во втором – о педагогическом аспекте социального развития только тех людей, которые имеют какие-то специфические проблемы. Соответственно, практические задачи, которые ставятся в рамках данных подходов, весьма различны.

Последователями К. Магера в понимании социальной педагогики были П. Наторп (1920-е гг.), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (1960-е гг.), Д. Пегелер (1980-е гг.) и др. В рамках этого направления со времен К. Магера в социальной педагогике исследуются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Наиболее яркий представитель данного направления Пауль Наторп (1854–1924) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики. Рассматривая основные функции человеческого существования, П. Наторп выделил три основные функции социальной педагогики. *Первая* , связанная с половой жизнью ребенка, раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением. *Вторая* – связана с волей, которая формируется в школе в процессе передачи знаний, при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности. *Третья* – разум – раскрывается в общности. П. Наторп считал социальную педагогику педагогикой для всех молодых людей, задача которой – воспитание в молодежи начал солидарности и общественности.

Заслуга П. Наторпа заключалась в том, что он осветил полный горизонт психосоциальных проблем, которые педагогика была вынуждена признать своей темой.

Развивая идеи П. Наторпа, представители этого направления рассматривали социальную педагогику как интегративную науку. Интересна в этом отношении трактовка Е. Борнеманна, который рассматривает социальную педагогику как науку, объединяющую лечебную педагогику, экономическую педагогику и др. 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. Таким образом, согласно этой трактовке социальная педагогика выступает как принцип воспитания.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40–50-е гг. ХIХ в.), Г. Ноля, Г. Боймер

(20–30-е гг. ХХ в.), К. Молленгауэра (1950-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.

Герман Ноль (1879–1960) видел задачу социальной педагогики в экстренной помощи, которая необходима в том случае, если семья и школа не могут по каким-либо причинам выполнять свои функции. Позиция Г. Ноля, по сравнению с П. Наторпом, выглядела намного убедительнее, конкретнее и практичнее. Его идеи нашли отражение в принятом в 1922 г. законе о благотворительной деятельности – это был первый государственный документ в Германии, который регулировал воспитание молодежи вне школы.

Заслуга Г. Ноля состояла в том, что он так изложил понятие социальной педагогики, что стало возможным объединение достижений теорий, исследований и образования. Социальная педагогика заняла свое прочное место как самостоятельная наука и была отграничена от социальной работы.

С тех пор социальная педагогика стала на практике «педагогикой экстренных случаев», которая должна была восполнять существующие в семье и школе пробелы по воспитанию молодежи.

Гертруда Боймер, одна из представительниц этого направления, в отличие от сторонников первой точки зрения, считала социальную педагогику не принципом, а составной частью педагогики. Все, что не относится к воспитанию в семье и школе, есть проблема социальной педагогики.

Развивая понятие беспризорности, К. Молленгауэр отмечал, что, если отдельные общественные институты не в состоянии решить эту проблему ребенка, то возникает необходимость создания третьего пространства воспитания (кроме семьи и школы) – государственной помощи. При этом социальная педагогика, считал он, должна иметь дело *не с передачей культурного содержания* , а исключительно *с решением проблем* , возникающих в процессе развития и включения в общество подрастающего поколения.

В 1960-е гг. это направление окончательно складывается и закрепляет свои позиции как область теоретического осмысления и обоснования социального воспитания, понимаемого как внешкольная работа по месту жительства, помощь детям, совершившим правонарушения, воспитательная работа в домах ребенка, школах-интернатах для детей с ограниченными возможностями и других учреждениях.

В настоящее время в Германии издано и издается так много работ в области социальной педагогики, что возникает впечатление, будто все вопросы социальной педагогики уже исчерпаны. На самом деле, хотя основные направления социальной педагогики как рефлексивной деятельности и науки основательно проработаны, это не означает, что все проблемы уже исследованы. Общий облик теории, как считают немецкие ученые, все еще остается пока неясным и будет оставаться таким и впредь, поскольку и продолжающаяся дифференциация смежных дисциплин (психологии, социологии, социальной работы и др.), и быстрое изменение в акцентах практических требований не позволяют дать полное описание теории социальной педагогики. Это закономерно для естественного процесса развития любой науки. С другой стороны, это означает, что теоретический горизонт дискуссий социальной педагогики ХХ в. значительно расширяется.

Вместе с развитием социальной педагогики как науки в Германии активно развивается сфера профессиональной деятельности специалиста в области социальной педагогики. С 1908 г. ведется подготовка социальных педагогов; в начале 1970-х гг. в университетах Германии начата подготовка социальных педагогов с высшим образованием.

Следует отметить, что в Германии, наряду с социальной педагогикой, на протяжении ХХ в. активно развивалась как самостоятельная область знания и практической деятельности социальная работа. Однако, поскольку профессиональная деятельность социальных педагогов и социальных работников имеет много общего, со временем они были объединены в одну профессиональную сферу, которая в настоящее время регулируется единым стандартом, где названия этих специалистов употребляются как синонимы: *социальный работник/социальный педагог* . Они выполняют в обществе следующие функции: воспитательную, информационную, консультативную, поддержки, помощи, организации, защиты и представление интересов

клиента. Однако в их деятельности есть и свои 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.

**Особенности развития социальной педагогики в России.** В России развитие социальной педагогики – и как области научного знания, и как сферы профессиональной практической деятельности – имеет свои особенности.

В отечественной науке и педагогической практике истоки и предпосылки выделения социальной педагогики в самостоятельную область знания можно найти еще в трудах и практической деятельности таких классиков педагогики, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой и многие другие.

В частности, в дореволюционной педагогике берет свое начало история изучения роли и значения среды как существующей реальности, оказывающей воздействие на ребенка. Еще К.Д. Ушинский считал, что для воспитания и развития важно знать человека «каков он есть в действительности со всеми его слабостями и во всем величии», надо знать «человека в семействе, среди народа, среди человечества... во всех возрастах во всех классах...»2 . Другие выдающиеся психологи и педагоги (П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский и др.) также показывали значимость среды для развития ребенка. А.Ф. Лазурский, например, считал, что бедно одаренные индивидуумы обычно подчиняются влияниям среды, натуры же богато одаренные сами стремятся активно воздействовать на нее.

Особое значение для становления социальной педагогики имел тот этап в развитии отечественной педагогической науки, который приходится на 20–30-е гг. ХХ столетия. В это тяжелое 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», т. е., по сути, они были именно социальными педагогами, а деятельность организованных ими и многими другими педагогами детских опытных станций, коммун и других учреждений стала практическим воплощением социально-педагогических идей.

Этот период отмечен и появлением целой плеяды талантливых ученых – педагогов и психологов, таких как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, М.С. Иорданский, А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин и многие другие. В их научных трудах получили глубокое развитие идеи социального воспитания и педологии, были заложены основы нового научного направления – так называемой «педагогики среды». Главным вопросом, который обсуждался учеными, было воздействие окружающей среды на ребенка, управление этим влиянием. Существовали разные точки зрения на роль среды в развитии ребенка: одни ученые отстаивали необходимость приспособления ребенка к той или иной среде; другие считали, что ребенок в меру своих сил и способностей может сам организовывать среду и влиять на нее; третьи предлагали рассматривать личность и среду ребенка в единстве их характеристик; четвертые делали попытку рассмотреть среду как единую систему влияния на ребенка. Были и другие точки зрения. Но важно то, что проводились глубокие и основательные исследования среды и ее влияния на становление и развитие личности ребенка.

Интересно, что в профессиональной лексике педагогов того времени широко использовались такие понятия, как «среда для ребенка», «социально-организованная среда», «пролетарская среда», «возрастная среда», «товарищеская среда», «фабрично-заводская среда», «общественная среда» и др.

Впечатляющие достижения и педагогов-практиков в социальной реабилитации «трудных» детей и подростков, и ученых получили заслуженное международное признание и во многом определили развитие отечественной педагогики, в частности заложив научный и практический фундамент для появления социальной педагогики.

Однако эволюционное развитие социальной педагогики как науки в России не состоялось. Сначала произошел значительный разрыв между новой, советской педагогикой и тем, что было накоплено педагогикой в дореволюционный период, когда печально известный тезис «весь мир

насилья мы разрушим до основанья...» был распространен и на педагогику. Высказывание видного педагога 1920–30-х гг. А.П. Пинкевича о том, что необходимо забыть все, написанное в области педагогики до революции, было поддержано многими педагогами-марксистами. Затем, с конца 1930-х гг., когда в стране была провозглашена победа социализма, главным институтом воспитания и развития детей была признана школа, и основные педагогические и психологические исследования были посвящены именно школе и ее влиянию на развитие ребенка. Научные исследования в области педологии и педагогики среды практически были запрещены, а само понятие «среда» на долгие годы было дискредитировано и ушло из профессиональной лексики педагогов. С этого же времени возникла и прочно укрепилась тенденция замалчивания социальных проблем, которые стали рассматриваться как отдельные, легко искоренимые «пережитки прошлого», что также не способствовало развитию социальной педагогики.

Научный интерес к проблемам среды возобновляется в 1960–70-е гг. в связи с изучением школьного коллектива, обладающего признаками сложно организующихся систем, функционирующих в разных средах (В.А. Сухомлинский, А.Т. Куракина, Л.И. Новикова, В.А. Караковский и др.). Среда (природная, социальная, материальная) становится объектом целостного системного анализа. Изучаются и исследуются различные виды сред: «учебная среда», «внешкольная среда ученического коллектива», «домашняя среда», «среда микрорайона» и др.

В 80-е гг. ХХ в. снова наметился явный поворот в сторону собственно социальной педагогики, создания и развития ее организационных форм и институтов, возобновления теоретических исследований в области педагогики среды. Необходимость в ее возрождении была продиктована не только желанием педагогов восстановить прерванные традиции в развитии педагогической науки, но и во многом потребностями самой педагогической практики

– необходимостью поиска новых форм воспитательной работы, охватывающей не только общеобразовательные учреждения, но и социум, использования его воспитательного потенциала.

Практическую реализацию эти идеи, наиболее глубокое развитие получившие в работах В.Д. Семенова, нашли в создании по всей стране разнообразных комплексов, объединявших школу с другими социальными структурами, – социально-педагогических, образовательно-культурных, физкультурно-оздоровительных, сельских школ-комплексов и т. п. Для самого В.Д. Семенова экспериментальной базой послужили молодежные жилищные комплексы (МЖК), которые в 1970–80-х гг. стали строиться в Свердловске. Основная идея заключалась в создании в рамках таких комплексов единой воспитательной среды.

Немаловажное значение имело и освоение зарубежного опыта с целью адаптации его применительно к нашей российской действительности.

Изолированность советского государства от «капиталистического мира» в течение 70 лет разрушила научные связи наших ученых с коллегами из многих стран, где социальная педагогика все это время 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, ведутся и развиваются научные контакты специалистов, обмен опытом, иностранные научные источники для отечественных ученых остаются пока малодоступными. Оригинальной, а тем более переведенной на русский язык, специальной зарубежной литературы по социальной педагогике у нас практически нет. Если и встречаются единичные переводные издания, то они не могут дать полного, системного представления о самой науке. В результате российские ученые вынуждены порою «изобретать велосипед» вместо того, чтобы его совершенствовать.

Все это определило особенности, направления и противоречия развития социальной педагогики в нашей стране, которое на начальном этапе протекало в обстановке острых научных полемик и дискуссий.

**Проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы.** Центральное место в научных дискуссиях 1990-х гг. заняла проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы, которая имела основополагающее значение для определения статуса социальной педагогики как научной отрасли.

Разные по своим научным корням, эти две области научного знания все же изначально имели много сходного в самой логике своего развития, особенности которого обусловлены отмеченными выше обстоятельствами их появления в России. Так, общим было то, что формирование этих научных отраслей пошло по пути поиска ответов на вопросы, важные, прежде всего, с точки зрения организации обучения специалистов нового типа: что это за специалист, где он будет работать, какие профессиональные задачи решать, каковы его функциональные обязанности, а в зависимости от этого, как и чему его надо учить. То есть поначалу они были ориентированы на разработку научной базы не собственно практической социальной деятельности, а именно *профессиональной подготовки* специалистов социального профиля, что было вполне логичным в ситуации 1990-х гг.

Оказала влияние на развитие научных представлений и в социальной педагогике, и в сфере социальной работы также то, что соответствующие области практической деятельности, начав формироваться вне какой бы то ни было связи между собой, в разных ведомствах, очень скоро вышли за их рамки. Специалисты социальной работы появились в медицинских учреждениях, службах занятости, исправительных колониях и других социальных учреждениях и службах разных ведомств, в том числе и системы образования. То же произошло и с социальными педагогами, которые стали работать в учреждениях разных ведомств, включая и систему социальной защиты. В результате пути развития двух социальных профессий так сильно пересеклись, что возникла потребность более четкого их содержательного и функционального разграничения, а эта проблема является в большей степени научной. Причем она встала со всей остротой и перед социальной педагогикой, и перед теорией социальной работы.

Зарубежный опыт, в свою очередь, показал, что в большинстве западных стран (США, Великобритания, Швеция и др.) все те задачи, которые в России решают социальная педагогика и социальная работа, относятся к компетенции одной сферы практической деятельности – социальной работе. Соответственно и научные знания в области социальной работы систематизируются в рамках одной научной отрасли, хотя в разных странах она имеет разные названия и занимает разное место в системе наук. Даже в Германии, где социальная педагогика имеет самостоятельный научный статус, сфера профессиональной деятельности социальных педагогов и социальных работников – общая. И это при том, что развитие социальной сферы в разных странах отличается чрезвычайным разнообразием, поскольку она, как никакая другая, самым непосредственным образом связана с государственным и общественным устройством страны, ее экономикой и законодательством, господствующей идеологией и политикой, наконец, с национально-культурными традициями, которые в каждой стране уникальны, а поэтому в разных странах сложились своеобразные системы социальных служб, номенклатура социальных услуг и социальных профессий, а также системы подготовки кадров социального профиля.

В нашей же стране социальная педагогика и социальная работа были изначально узаконены как две разные социальные профессии, относящиеся к разным ведомствам, предполагающие содержательно различную профессиональную подготовку. Их объединение в одну профессию, имеющую общую нормативную базу, единую организационную структуру и систему управления, остается весьма проблематичным и на сегодняшний день. Причем так вопрос даже пока и не ставится.

Все эти обстоятельства и определили остроту проблемы соотношения двух родственных сфер профессиональной деятельности, прояснения границ между ними и специфики, своеобразия каждой. Решение же такого рода проблем относится, как уже отмечено, к компетенции науки.

Следует упомянуть, что в научной сфере предпринимались попытки дать теоретическое обоснование для их объединения. Так, предлагалось рассматривать социальную работу как профессию, а социальную педагогику – как науку, обслуживающую эту профессию. Эта научная позиция была закреплена в переименовании социальной педагогики в *педагогику*

*социальной работы* (В.Г. Бочарова и др.). Свое официальное выражение данная позиция получила в том, что институт Российской академии образования, который занимается проведением фундаментальных социально-педагогических исследований, получил название Институт педагогики социальной работы.

Однако, как показало время, эти научные представления существенно не повлияли на реальное развитие в стране социальной педагогики и социальной работы, которые на сегодняшний день продолжают сохранять свой самостоятельный статус – и как профессии, и как специальности (направления) образования, и как научные отрасли.

В практической деятельности различное происхождение социальной педагогики и социальной работы проявляется достаточно четко в том, что социальные педагоги в своей работе опираются, прежде всего, на теоретические и методические основы педагогической деятельности, тогда как социальные работники используют, в первую очередь, социологические теории и технологии и социологические методы исследования.

В то же время области практической деятельности социальной педагогики и социальной работы настолько близки и по функциям, и по содержанию, и по методам работы, что они не могут не пересекаться.

Схематично это соотношение сфер практической деятельности социального педагога и социального работника (подчеркнем: не научных отраслей, а именно сфер практической деятельности!) можно изобразить следующим образом:

Попробуем выделить то общее и специфическое, что связывает социальную работу и социальную педагогику как области практической деятельности. В первую очередь, это касается их *объекта* , или адресата.

В поле зрения социальной работы попадает человек, но не любой, а тот, у которого есть *проблемы*, мешающие человеку быть успешным, благополучным членом общества, жить полноценной жизнью.

Те или иные проблемы возникают фактически у каждого человека в течение всей его жизни. Они могут носить психологический, медицинский, правовой, материальный и иной характер, могут быть связаны с внешними, не зависящими от человека факторами (экологические, социальные, техногенные, межнациональные и другие катаклизмы), или внутренними личностными проблемами (нездоровье, отклонения в физическом или психическом развитии и пр.). Для социальной работы важно то, что многие люди не могут разрешить эти проблемы самостоятельно и поэтому нуждаются в чьей-то профессиональной помощи. Те, кто сам может преодолеть свои затруднения, объектом социальной работы не становится.

Таким образом, можно сказать, что объектом социальной работы является человек, нуждающийся в помощи в процессе его социальной жизни, т. е. человек как *социальный субъект* , независимо от его возраста.

В поле же зрения социальной педагогики попадает человек, который требует помощи в процессе его активной социализации – превращения индивида в социального субъекта. В первую очередь, это касается ребенка как *развивающейся, формирующейся личности* . Кроме того, в поле зрения социальной педагогики попадают взрослые, у которых по разным причинам нарушены связи с обществом, не сформированы принятые в обществе социальные нормы и правила. В этом случае человеку необходима помощь в ресоциализации. И здесь на помощь ему может придти социальный педагог.

Так или иначе, за годы своего существования в России социальная педагогика и социальная работа как области знания активно развивались параллельно с развитием соответствующих сфер практической деятельности; они расширили спектр решаемых ими теоретических и научно-практических проблем, определили приоритетные научные направления; наметились и различные подходы к решению проблемы их соотношения. В обеих сферах накоплен собственный опыт, требующий научного осмысления; начали формироваться отечественные научные школы социальной педагогики и социальной работы. При этом разработка теоретико-методологических основ социальной педагогики и социальной работы имеет не только научное, но и практическое значение, поскольку от этого зависят содержание, методы и средства практической деятельности специалистов для социальной сферы, а также образовательные программы их подготовки.

Что касается социальной педагогики, то на сегодняшний день можно констатировать: накопленные эмпирические и теоретические знания, требующие осмысления и систематизации, создают необходимые условия для более интенсивного развития социальной педагогики, окончательного оформления ее как самостоятельной науки.

**Объект и предмет социальной педагогики.** Чтобы понять специфику социальной педагогики как науки, необходимо разобраться в том, что она должна изучать, вычленить ее собственную область исследований. Для этого в науке используются понятия объект и предмет исследования.

Под объектом исследования той или иной науки понимается определенная область реально существующего мира, реальной действительности, на изучение которой данная наука направлена. Предметом же любой науки является результат теоретического абстрагирования, позволяющего ученым выделить те или иные стороны, а также закономерности развития и функционирования изучаемого объекта. Таким образом, ***объект*** науки – это фрагмент объективной реальности, ***предмет*** – результат ее осмысления.

Один и тот же объект может изучаться различными науками. Например, человек выступает объектом изучения биологии, философии, психологии, социологии, педагогики и других наук. Но каждая из этих наук имеет свой предмет, т. е. то, что именно она изучает в объекте, в данном случае – в человеке. Так, психология изучает закономерности и механизмы психического развития человека, педагогика – закономерности воспитания и образования личности и т. д. При этом любая наука ограничена в своем подходе к объекту той традицией, в которой она формировалась, тем понятийным аппаратом, который в ней сложился, теми средствами и способами, с помощью которых она изучает интересующие ее явления действительности.

Следует подчеркнуть и то, что ни одна наука не в состоянии описать свой объект во всей полноте. Более того, в каждой науке, как правило, существует множество различных, нередко даже противоречащих друг другу точек зрения по вопросу, что является объектом и предметом данной науки, предлагаются самые разные их формулировки. И это совершенно не мешает развитию науки, исследованию в ее рамках тех или иных явлений.

Тогда может возникнуть вопрос: а зачем вообще пытаться определять объект и предмет науки? В действительности, проблема определения объекта и предмета науки очень важна. Именно от выбора объекта и предмета будет зависеть, какие явления и в каких аспектах могут изучаться именно этой наукой, а с каких точек зрения их должны рассматривать другие науки. То есть посредством объекта и предмета устанавливаются границы науки, выделяющие ее среди других наук, определяющие именно ее место в системе научного знания.

Особенно значимо это для таких наук, которые связаны с конкретной сферой практической деятельности и призваны обеспечивать ее научно обоснованными средствами развития. Такие науки называются *прикладными* , в отличие от *фундаментальных наук* , исследующих наиболее общие законы и закономерности действительности и создающих тем самым общетеоретический фундамент для развития других, имеющих практическую направленность наук.

В частности, для социальной педагогики, которая тоже относится к практико-ориентированным наукам, проблема выбора объекта и предмета имеет важное значение, потому что от этого будет зависеть, выполнит ли эта прикладная наука свою основную задачу – обеспечить социально-педагогическую деятельность во всей полноте ее составляющих и разновидностей, существующих в реальной практике научно-обоснованными содержание, формами и методами, все ли явления, охватываемые социально-педагогической сферой, окажутся в поле зрения науки. Иначе говоря, выбор объекта и предмета науки влияет на содержаниями и теории и практики социальной педагогики.

Для социальной педагогики как молодой и развивающейся отрасли научного знания характерно чрезвычайное разнообразие подходов к выделению объекта и предмета данной науки. В изданных за последние годы научных публикациях и учебных пособиях по социальной педагогике представлены разные определения объекта и предмета социальной педагогики.

Когда говорят о социальной педагогике, то чаще всего и в первую очередь ссылаются на работы А.В. Мудрика. В качестве объекта социальной педагогики, как отмечалось выше, этот ученый рассматривает *социальное воспитание* , под которым он понимает «воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией». Социальная педагогика при этом рассматривается, как отрасль педагогики и стоит в одном ряду с такими педагогическими отраслями как семейная и конфессиональная педагогика. То есть эти отрасли А.В. Мудрик выделяет по основному субъекту воспитания: если таковым является семья – семейная педагогика, конфессия – конфессиональная педагогика, общество – социальная 3 . Эту точку зрения А.В. Мудрика разделяют его последователи Ю.В. и Т.А. Васильковы, В.Р. Ясницкая и др.

Согласно другой, тоже достаточно распространенной точки зрения, объектом социальной педагогики является процесс *социального развития, становления, формирования человека* .

Например, В.И. Загвязинский и его соавторы в качестве объекта социальной педагогики рассматривают *процесс развития человека в социуме* на основе совокупности его социальных взаимодействий. Предметом же этой науки, по мнению этих ученых, выступают *педагогические аспекты* социализации человека, его адаптации в социуме и интеграции в общество4.

Общим для этих научных позиций является то, что социальная педагогика рассматривается как составляющая, отрасль *педагогического знания* . Причем, теоретически сторонники обеих позиций настаивают на том, что социальное воспитание (или педагогическое влияние на развитие человека в социуме) может быть направлено на всех людей, независимо от возраста. Когда же они рассматривают какие-либо конкретные виды и формы социально-педагогической деятельности, то, как правило, речь идет об образовательных учреждениях для детей, в первую очередь – о школе.

Некоторые ученые полагают, что социальная педагогика выходит за рамки педагогики и является областью *социального знания*.

Таким образом, социальной педагогикой исследуются явления действительности, связанные с условиями и обстоятельствами *социального становления человека* , т.е. вхождения его в общество, приобщения и приспособления к его нормам и правилам; тогда как теория социальной работы изучает явления, характеризующие *социальное функционирование* людей в обществе, уровень их жизни и способы их социального регулирования.

Это, безусловно, близкие, но совершенно разные аспекты изучения реальной действительности. Различие процессов социального становления и социального функционирования подобно тому, как различаются профессиональная подготовка человека к профессии и профессиональная деятельность его в этой профессии. А поэтому объекты и предметы исследования данных наук не пересекаются.

В сфере практической деятельности один и тот же человек может быть одновременно объектом и социальной педагогики (в силу того, что находится в стадии социального становления), и социальной работы (если при этом его уровень жизни не соответствует установленным показателям). Поэтому социальная педагогика и социальная работа – как сферы практической деятельности – могут пересекаться в том смысле, что решение проблем такого человека осуществляется одновременно средствами и социальной педагогики, и социальной работы.

Данная позиция представляется более объективной и, главное, она полностью отражает реальное состояние сферы профессиональной социально-педагогической деятельности, на которую социальная педагогика как наука собственно и должна быть ориентирована (чтобы не возник разрыв между наукой и практикой). В такой трактовке объекта науки она, действительно, охватывает все явления в их полной совокупности, характеризующие социально-педагогическую сферу общества.

Это позволяет дать следующее определение социальной педагогики как науки:

**Социальная педагогика** – это отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи и др.) на социальное развитие, становление, формирование человека, независимо от того, протекает ли оно в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы».

Несмотря на сложные условия становления и развития социальной педагогики, научные споры и разногласия между учеными, социальная педагогика сегодня активно развивается как относительно самостоятельная научная дисциплина, возникшая в рамках педагогической науки. И хотя проблема определения ее объекта и предмета пока остается дискуссионной, многообразие подходов к пониманию сущности социальной педагогики позволяет, тем не менее, выделить ряд наиболее общепризнанных положений, определяющих ее специфику:

* социальная педагогика является отраслью педагогики;
* социальная педагогика способствует социальному формированию, развитию человека, преодолению проблем его социализации;
* социальная педагогика использует возможности педагогического влияния, управления этими процессами;
* социальная педагогика и социальная работа взаимодополняют друг друга в решении проблем человека.

**ТЕМА 4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СОЦИУМЕ**

*Понятие о развитии личности. Биологические факторы. Социальные факторы. Влияние среды на развитие личности.*

**Понятие о развитии личности. *Развитие человека*** – очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку как всякому живому и растущему организму.

К *внешним* факторам относятся прежде всего окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у человека определенных качеств личности; к *внутренним* – биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми.

Особое значение в становлении личности имеют детские годы. Поэтому в этом параграфе основное внимание уделяется развитию ребенка.

Развитие ребенка – не только сложный, но и противоречивый процесс – означает превращение его как биологического индивида в социальное существо – личность.

В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды *деятельности* (игровую, трудовую, учебную, спортивную и др.) и вступает в *общение* (с родителями, сверстниками, посторонними людьми и пр.), проявляя при этом присущую ему активность. Это содействует приобретению им определенного социального опыта.

Установлено, что для каждого возрастного периода развития ребенка один из видов деятельности становится главным, ведущим. Один вид сменяется другим, однако каждый новый вид деятельности зарождается внутри предыдущего. Совсем маленький ребенок полностью зависит от взрослых, даже на самые яркие предметы, игрушки ребенок обращает внимание только после того, как на них указывают взрослые. Поэтому вначале ведущую роль играет эмоциональное общение ребенка со взрослым. Затем предметы начинают привлекать внимание ребенка сами по себе, а взрослый становится только помощником в овладении ими. Ребенок осваивает новый вид деятельности – предметный. Постепенно интерес ребенка

перемещается с предметов на действия с ними, которые он копирует у взрослых, – так формируется игровая деятельность, или сюжетно-ролевая игра.

При поступлении в школу ребенок осваивает учебную деятельность, в этом ему помогают и педагоги, и другие взрослые. Наряду с учебной деятельностью у ребенка сохраняются сюжетно-ролевые игры и формируются новые виды деятельности: трудовая, спортивная, эстетическая и др.

Для подросткового возраста характерна активность детей, направленная на решение двух вопросов: каким быть? и кем быть? Ответ на первый вопрос подростки ищут, в основном, в интимно-личностном общении, которое приобретает характер ведущей деятельности. Второй вопрос связан с интересом к будущей профессиональной деятельности. В раннем юношеском возрасте он становится главным, поэтому на первое место выдвигается деятельность, направленная на какую-либо определенную, представляющую интерес профессиональную сферу.

Для нормального развития ребенка с самого его рождения большое значение имеет *общение* . Только в процессе общения ребенок может освоить человеческую речь, которая, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка и в познании и освоении им окружающего мира.

По ведущим видам общения и деятельности детей психологи выделяют такой возрастной ряд: непосредственно-эмоциональное общение (младенческий возраст), предметно-манипулятивная деятельность (ранний возраст), ролевая игра (дошкольный возраст), учебная деятельность (младший школьный возраст), интимно-личностное общение (подростковый возраст), учебно-профессиональная деятельность (ранний юношеский возраст).

С рождения и на протяжении всего периода взросления, последовательно и периодически сменяя друг друга, ведущие виды деятельности и формы общения, в конечном счете, и обеспечивают развитие личности ребенка.

Важную роль играет при этом и внешнее целенаправленное воздействие на этот процесс. Эффект внешних воздействий зависит от тех внутренних сил и факторов, которые определяют индивидуальное реагирование на них каждого развивающегося человека, а также от мастерства воспитателя, который влияет на формирование личности ребенка.

Движущими силами развития личности являются *противоречия* , которые возникают между возрастающими потребностями ребенка и возможностью их удовлетворения. Потребности формируют те или иные мотивы деятельности, побуждающие ребенка к их удовлетворению. В процессе развития происходит формирование ребенка как личности, отражающей социальную сторону его развития, его общественную сущность.

Социальное и биологическое в человеке – не две параллельные, не зависимые друг от друга составляющие. В каждой личности они настолько тесно переплетены и взаимообусловлены, а природосообразные и внутрииндивидные различия так многообразны, что исследователи в основе развития ребенка выделяют два важнейших фактора – наследственность и среду, которые являются и источниками, и условиями развития. В процессе развития человека они вступают в сложные взаимоотношения и взаимодействия.

**Биологические факторы.** Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне.

Под *наследственностью* понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи – внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает и формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным

физиологии и психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т. е. задатки. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности в формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что существует ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезнь крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицинская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социального развития ребенка.

В современных условиях наряду с наследственностью отрицательно влияют на развитие ребенка внешние факторы – загрязнение атмосферы, воды, экологическое неблагополучие и др. Все больше рождается физически ослабленных детей, а также детей, имеющих нарушения в развитии: слепых и глухих или потерявших слух и зрение в раннем возрасте, слепоглухонемых, детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и др.

Для таких детей деятельность и общение, необходимые для их развития, значительно затруднены. Поэтому разрабатываются специальные методики, позволяющие их обучать, что дает возможность таким детям иногда достигать высокого уровня умственного развития. Занимаются с этими детьми специально подготовленные педагоги. Однако, как правило, у этих детей существуют большие проблемы общения со сверстниками, непохожими на них, со взрослыми людьми, что затрудняет их интеграцию в общество. Например, слепоглухота становится причиной отставания в развитии ребенка вследствие отсутствия его контакта с окружающей действительностью. Поэтому специальное обучение таких детей как раз и состоит в том, чтобы «открыть» ребенку каналы общения с внешним миром, используя для этого сохранившиеся виды чувствительности – осязание. Вместе с тем, как отмечает А.В. Суворов – человек, слепой и глухой, но научившийся говорить, защитивший докторскую диссертацию, посвятивший свою жизнь таким детям, «слепоглухота не создает ни одной, пусть даже самой микроскопической проблемы, она лишь обостряет их, больше она ничего не делает»9.

**Социальные факторы.** Чтобы стать человеком, одних биологических задатков, биологической наследственности мало.

Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людьми в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали в конце концов в человеческое общество. Так что же делает человека человеком?

Как известно, превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

Социализация человека – процесс очень сложный. С одной стороны, любое общество, которое на каждом этапе своего развития вырабатывает определенную систему социальных и нравственных ценностей, свои идеалы, нормы и правила поведения, прежде всего, само заинтересовано в том, чтобы каждый человек, приняв и усвоив их, смог жить в этом обществе, стать его полноправным членом. Для этого общество в той или иной форме всегда оказывает целенаправленное воздействие на личность, осуществляемое через воспитание и образование. С другой стороны, на ее формирование большое влияние оказывают и разнообразные стихийные, спонтанные процессы, происходящие в окружающей жизни. Поэтому суммарный результат таких целенаправленных и стихийных влияний не всегда предсказуем и не всегда отвечает интересам общества.

По своему устройству общество представляет собой многообразие различных взаимосвязанных и взаимодействующих *социальных институтов* – исторически сложившихся форм организации и регулирования общественной жизни людей. Именно через них и

происходит приобщение и усвоение человеком общественных норм и правил поведения.

Однако роль различных социальных институтов в социализации человека неодинакова. Одни из них оказывают стихийное влияние на личность в процессе его развития и социального становления, другие же выполняют функцию целенаправленного воздействия на формирование его личности. К таким социальным институтам, которые можно с полным правом назвать институтами социализации, относятся *семья* , *образование* , *культура* и *религия.*

Семья является главным институтом социализации, через который, прежде всего, ребенок усваивает основные социальные знания, приобретает нравственные умения и навыки, воспринимает определенные ценности и идеалы, необходимые ему для жизни в данном обществе.

Другой социальный институт, имеющий такое же важное значение для успешной социализации личности, как и семья, это – образование. Через образование человек также приобщается к ценностям, господствующим в данном обществе. Приобретая в процессе образования знания, он не только развивается, но и адаптируется к жизни в обществе.

Культура – это именно тот социальный институт, который вбирает в себя все созданные человечеством материальные и духовные ценности. Говоря о роли культуры в социализации человека, мы следуем словам выдающегося ученого, представителя русской религиозной философии Павла Александровича Флоренского (1882–1937), который утверждал, что

«культура – это среда, растящая и питающая личность». И в этом смысле трудно переоценить то влияние, которое оказывает на человека в процессе его становления и развития культура: литература, музыка, живопись, средства массовой информации и многое другое.

Религия как социальный институт представляет собой сложное общественное явление, целостную систему особых представлений, чувств, культовых действий, учреждений и различных конфессий. Конфессия (от лат. confessio – признание, исповедание) – это разновидность какого-либо вероучения в сочетании со свойственной ему обрядностью. В России признаны различные виды конфессий, из них наиболее распространенными являются христианство, ислам, иудаизм и др.

Любовь и забота о ближнем, честность, терпение и пр., религиозные праздники и традиции, религиозная музыка и др. могут оказывать большое влияние на усвоение личностью моральных норм общества, правил поведения в нем. Поэтому для человека религия может играть важную роль в процессе его социализации.

Поскольку первые нормы и правила поведения в обществе человек познает в детском возрасте, именно в детстве особое влияние на него оказывают институты социализации.

Схематично путь вхождения ребенка в общество через основные институты социализации можно представить следующим образом:

Социализация – непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различают макро– (от греч. makros – «большой»), мезо– (mesos – «средний») и микро– (mikros – «малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы – экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как *макрофакторы* социализации.

К *мезофакторам* относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К *микрофакторам* относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют *социумом* , или микросоциумом.

**Влияние среды на развитие ребенка.** В социальной педагогике социум, социальная среда рассматривается, прежде всего, с точки зрения процесса включения ребенка в нее и интеграции через ближайшую социальную среду в общество в целом.

С этой точки зрения важным становится то, что отношения человека и внешних социальных условий его жизни в социуме имеют характер *взаимодействия* . Среда – это не просто улицы, дома и вещи, расположение которых достаточно знать человеку, чтобы, войдя в нее, чувствовать себя там комфортно. Среда – это еще и самые разные общности людей, которые характеризуются особой системой отношений и правил, распространяющихся на всех членов данной общности. Поэтому человек вносит в нее что-то свое, в определенной степени влияет на нее, изменяет ее, но в то же время, и среда влияет на человека, предъявляет ему свои требования. Она может принимать человека, какие-то его поступки, проявления, а может и отвергать; может относиться к нему доброжелательно, а может и неприязненно.

Отношение среды к человеку определяется тем, насколько его поведение соответствует ожиданиям среды. Поведение же человека во многом определяется тем, какую позицию он занимает в обществе.

Человек может занимать в обществе одновременно несколько позиций. Женщина может быть учительницей, женой, матерью. Каждая позиция предъявляет человеку определенные требования и в то же время дает ему какие-то права. Такая позиция человека в обществе, характеризующаяся определенными правами и обязанностями, в социологии называется *социальным статусом* .

Некоторые статусы нам даны от рождения. Статус человека может быть обусловлен полом, национальностью, местом рождения, фамилией и другими факторами. Такие статусы обычно называются *врожденными* , или предписанными. Другие же определяются тем, чего человек добился в обществе самостоятельно, благодаря собственным усилиям. Например, статус социального педагога получает человек, который обучался в соответствующем профессиональном учебном заведении и получил диплом по этой специальности. В этом случае говорят о статусе *достигнутом* , или приобретенном.

Статус определяет поведение человека в обществе в том смысле, что в определенных ситуациях личность ведет себя не просто так, как ей хочется, а в соответствии со своим статусом, по аналогии с тем, как ведут себя в подобных ситуациях другие люди. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведения. То есть человек как бы вынужден играть определенную роль. Поэтому такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется *социальной ролью* .

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только одобряемые им, но и такие, которые противоречат общественным нормам и ценностям. Поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли, так и негативные.

К позитивным ролям следует отнести, прежде всего, роль члена семьи. В семье ребенок усваивает несколько таких ролей: сына или дочери, брата или сестры, племянника, внука, а также знакомится с ролями отца и матери, бабушки и дедушки и др.

Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, – это член коллектива. В детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, товарища, друга, ученика, лидера и многие другие.

Каждый человек выступает в роли потребителя, так как он на протяжении всей своей жизни постоянно нуждается в том, что ему необходимо для жизни: пища, одежда, обувь, книги и многое, многое другое. Понимание этой роли, умение разумно пользоваться услугами, которые предоставляет человеку общество, ребенок должен освоить с раннего детства.

Важная социальная роль – быть гражданином своего отечества, любить свою родину, гордиться ею, быть патриотом своей родины. Могут быть и другие социальные роли, которые осваивает ребенок, например, роль специалиста, которую может получить учащийся в стенах школы, лицея, гимназии или же в учебных заведениях начального профессионального образования. Есть и другие позитивные социальные роли, которые усваивает ребенок в процессе взросления.

К негативным ролям относятся такие, как бродяга, чаще всего это беспризорные и безнадзорные дети. В 1990-х гг. на улицах, особенно крупных промышленных городов, в магазинах, на рынках, в транспорте появилось большое количество детей-попрошаек, которые свыклись с этой ролью и часто довольно умело выпрашивали деньги у прохожих. Среди них появляются те, кто занимается воровством, иногда к этому их толкают взрослые, иногда этим дети промышляют самостоятельно. Сюда могут быть отнесены и некоторые другие социальные роли негативного характера.

Освоение ребенком механизма ролевого поведения обеспечивает ему успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает ему возможность приспосабливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. Этот процесс приспособления индивида к условиям социальной среды называется *социальной адаптацией* .

Социальная адаптация является непременным условием и результатом успешной социализации ребенка, которая, как известно, происходит в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания. В сфере деятельности у ребенка происходит расширение видов *деятельности* , ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности. В сфере *общения* происходит расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении ребенка и в обществе в целом. В сфере *сознания* – формирование образа

«собственного Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки.

В процессе социализации, и в частности социальной адаптации, ребенка проявляется объективная потребность человека быть «как все». Однако параллельно с этим в процессе индивидуального развития личности у ребенка постепенно формируется другая объективная потребность – проявить себя, свою индивидуальность. Ребенок начинает искать способы и средства для ее выражения, проявлять их, в результате чего происходит его *индивидуализация* , которая выражается в том, что те или иные социально значимые качества и свойства личности проявляются в индивидуальной, присущей именно этому человеку форме, что его социальное поведение при всей общей внешней схожести с поведением других людей приобретает черты неповторимости, уникальности.

Социальное развитие ребенка, таким образом, происходит по двум взаимосвязанным направлениям: социализации (овладения социокультурным опытом, его присвоения) и индивидуализации (приобретения самостоятельности, относительной автономности).

Если при вхождении ребенка в социум устанавливается равновесие между процессами социализации и индивидуализации, когда, с одной стороны, он усваивает нормы и правила поведения, принятые в данном социуме, а с другой – вносит свой значимый «вклад» в него, свою индивидуальность, происходит *интеграция* ребенка в социум. При этом происходит взаимная трансформация и личности и среды.

Эти процессы проявляются на всех уровнях социума, в том числе и при вхождении ребенка в какую-либо конкретную группу, общность людей, и оказывают влияние на формирование его определенных личностных качеств.

Так, если не происходит процесс адаптации ребенка к группе, то у него может появиться робость, неуверенность в себе, безынициативность, что может привести к серьезной личностной деформации.

Если ребенок преодолел фазу адаптации и начинает предъявлять окружающим свои индивидуальные отличия, которые они отвергают как несоответствующие их представлениям и

потребностям, это может привести к развитию у ребенка негативности, подозрительности, агрессивности, завышенной самооценки. Положительное вхождение ребенка в группу, его интеграция способствует формированию у ребенка чувства товарищества. При вхождении ребенка в асоциальную группу у него могут развиваться асоциальные качества.

Все эти процессы могут происходить спонтанно, стихийно в ходе жизнедеятельности ребенка, а могут регулироваться, хотя бы отчасти, целенаправленным влиянием на развитие ребенка – *воспитанием* .

В течение последних пятнадцати лет в педагогике и других социальных науках широко обсуждается вопрос о соотношении понятий «социализация» и «воспитание». Особое внимание приковано к этой проблеме в связи с изменением идеологии государства (отказом от коммунистической идеологии), пересмотром целей, содержания и методов воспитания. При этом одни авторы пытаются заменить воспитание социализацией, другие рассматривают воспитание как часть социализации личности ребенка, третьи под социализацией понимают гражданское и нравственное воспитание. Есть и другие точки зрения. Однако бесспорным для всех является то, что воспитание – один из основополагающих факторов социализации личности ребенка.

В самом общем виде воспитание – это целенаправленный процесс, способствующий развитию и формированию нравственных качеств личности, тем самым влияющий на социализацию ребенка. Являясь составной частью влияния социальных факторов на человека, оно имеет свои особенности. Этот процесс, в отличие от других, всегда целенаправлен и осуществляется сознательно настроенными на него или специально подготовленными для этого людьми: родителями, учителями, воспитателями, вожатыми, социальными педагогами и др.; через воспитание происходит учет других социальных факторов, влияющих на социализацию ребенка – среды, в которой он находится, средств массовой коммуникации, культуры и пр. В процессе воспитания учитывается также индивидуальная самобытность каждого ребенка. Однако следует помнить, что воспитание занимает вполне определенное место среди других социальных факторов и не может их ни заменить, ни исключить.

Другой вопрос, что влияние воспитания на развитие ребенка динамично меняется с течением времени. Чем меньше ребенок, тем сильнее воспитательное воздействие на становление и развитие личности. Со временем, по мере взросления ребенка, его доля уменьшается, зато возрастает степень самостоятельности ребенка в выборе и предпочтении тех или иных социальных ценностей и ориентиров, его собственного влияния на свое развитие. Это можно представить в виде двух соединенных вершинами пирамид, представленных на схеме:

Основанием первой пирамиды является воспитательное воздействие на ребенка с его рождения. Постепенно это воздействие ослабевает, однако набирает силу другой процесс – *самовоспитание* , более активной становится осознанная самостоятельная деятельность ребенка по совершенствованию своей личности, саморазвитию и самореализации, способствующая его самостоятельной интеграции в общество. Известно, что потребность в самовоспитании – высшая форма развития личности, которая предопределяется ведущими личностными качествами человека и обеспечивает ему позицию субъекта социализации. Поэтому роль воспитателя начинает снижаться. Зато на первый план выдвигаются мотивы, идущие непосредственно от самого человека. Согласно нашей модели, человек будет стремиться к основанию второй пирамиды, достичь которой ему вряд ли суждено, поскольку процесс самовоспитания длится почти всю жизнь.

В результате воспитания, самовоспитания и позитивного влияния других социальных факторов (культурно-исторических и религиозных традиций, средств массовой информации, детских общественных объединений, школьного коллектива, друзей и др.) происходит естественный процесс интеграции ребенка в общество, «врастания в человеческую культуру» (Л.С. Выготский), т. е. его социализация. При этом *чем значительнее и многообразное влияние социальной среды на ребенка, тем свободнее и независимее от нее становится ребенок.*

Однако нередко процесс социализации ребенка по каким-либо объективным или субъективным причинам осложняется. Так, вхождение ребенка в общество может быть затруднено вследствие особенностей его физического или психического развития. Или усвоение социальных норм и ценностей ребенком искажается в результате негативного – стихийного либо преднамеренного – влияния среды, в которой он живет, и т. д. В результате ребенок «выпадает» из нормальных социальных отношений и поэтому нуждается в специальной помощи для успешной интеграции его в общество.

Процесс социализации таких детей также происходит, прежде всего, через воспитание, посредством которого осуществляется целенаправленное влияние, управление этим процессом. Однако при этом для каждой категории детей должны быть разработаны свои методики и технологии воспитательного процесса, позволяющие активизировать позитивные факторы и нейтрализовать негативные.

В целом усилия воспитателей и специалистов должны быть направлены на *социальную адаптацию* ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации, т. е. на его активное приспособление к принятым в обществе правилам и нормам поведения или на преодоление последствий влияния негативных факторов*.*

Если же степень утраты или несформированности социально значимых качеств столь высока, что это препятствует успешному приспособлению ребенка к условиям социальной среды, т. е. происходит его *социальная дезадаптация* , то в этом случае необходима *социальная реабилитация* ребенка, которая предусматривает применение специальной системы мер, направленных на восстановление утраченных ребенком общественных связей и отношений, восстановление его социального статуса, обеспечивающего социальную адаптацию в обществе.

Таким образом, в процессе *развития ребенка в социуме* должна осуществляться его *социализация* , которая включает в себя *социальную адаптацию* . Если же этого не происходит, наблюдается другое явление *– дезадаптация* , тогда возникает необходимость в *социальной реабилитации* ребенка.

**ТЕМА 5. ПОНЯТИЕ НОРМЫ И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НОРМЫ В СОЦИАЛЬНОЙ** **ПЕДАГОГИКЕ**

*Норма и отклонение: понятия и характеристики. Типы отклонений. Теории отклонений.*

**Норма и отклонение: понятия и характеристики.** В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся общество, есть люди, которые требуют особого внимания к себе. Это – люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии.

Такие люди всегда выделялись в особую группу, в обществе и государстве складывалось особое отношение к ним. Однако в разные времена в зависимости от конкретных культурно-исторических условий отношение к этой категории людей было самым различным: в одних обществах, как, например, в Древней Спарте, оно отличалось крайней жестокостью вплоть до их физического уничтожения, в других было милосердно-сострадательным.

В современных США и западноевропейских государствах практически реализуется концепция интеграции людей, имеющих те или иные отклонения, в общество, согласно которой эти люди рассматриваются как обычные, равноправные его члены, только имеющие определенные проблемы или ограниченные возможности. Понятие «человек с проблемами» широко используется в США, а понятие «люди с ограниченными возможностями» больше характерно для европейских стран.

Сегодня проблема отношения к людям с ограниченными возможностями, прежде всего здоровья, становится все более актуальной вследствие того, что их число, как во всем мире, так и в России, имеет устойчивую тенденцию к увеличению, изменить которую, по прогнозам ЮНЕСКО, мировое сообщество в ближайшее время не сможет. Поэтому рост числа лиц с ограниченными возможностями, и, прежде всего детей, следует рассматривать как постоянно действующий фактор, требующий не отдельных, частных, а планомерных социальных решений.

Но даже в условиях интеграции, когда выделяют различные проблемы или характер ограничений в возможностях людей, тем самым уже полагают, что внешние обстоятельства, в которых они находятся, или состояние их здоровья не соответствуют определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все то, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое». На практике – осознанно или неосознанно – происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет эти границы.

Понятие нормы широко используется в медицине, психологии, педагогике, социологии и других науках. Попытка дать точное и единственно верное определение этому понятию, скорее всего, обречена на неудачу. Так, например, только в медицине ученые насчитывают до 200 его определений.

Сложность в определении понятия «норма» не только терминологическая, но и содержательная. Например, нравственные нормы не могут быть раз и навсегда зафиксированы во всех без исключения сообществах, потому что они имеют национальную специфику, а, кроме того, со временем преобразуются, изменяются. Так, в США после Второй мировой войны в течение двух–трех десятилетий курение было обычным, «нормальным» явлением, к которому общество относилось вполне лояльно. В настоящее же время, когда общество включилось в борьбу против этой вредной для здоровья человека привычки, курение считается признаком дурного тона.

Причем, чем демократичнее общество, тем терпимее оно относится к нестандартным формам проявления личности, в то время как тоталитарные режимы склонны строго регламентировать поведение человека, жестоко наказывать, если допускается отклонение от предписанных норм.

При этом важно помнить, что норма – это некое идеальное образование, условное обозначение объективной реальности, некий среднестатистический показатель, характеризующий реальную действительность, но не существующий в ней. Использование понятия нормы в общественных науках можно сравнить с использованием понятия «идеальный газ» в физике. В природе такого газа нет, однако благодаря этому понятию физикам удалось сделать много открытий. Законы выявляются для идеального газа, но в каждом конкретном, реальном случае делается определенная поправка, вводится определенный коэффициент для того или иного реального газа.

В медицине, психологии, социологии имеются свои показатели, параметры, характеристики нормы. То, что не соответствует норме, обозначается другим словом – «*отклонение* ».

Для социальной педагогики понятия *«норма* » и «*отклонение от нормы* » – очень важные.

Они используются для характеристики процесса развития и социального поведения человека.

Отклонения могут носить как негативный, так и позитивный характер. Например, отклонениями от нормы в развитии ребенка являются и умственная отсталость и талантливость. Такие негативные отклонения в поведении, как преступность, алкоголизм, наркомания и др., оказывают отрицательное влияние и на процесс социального становления человека, и на развитие общества в целом. Позитивные же отклонения в поведении, к которым можно отнести все формы социального творчества: экономическую предприимчивость, научное и художественное творчество и др., напротив, служат развитию социальной системы, замене старых норм новыми.

В социальной педагогике понятия «норма» и «отклонение» позволяют выделить определенную точку отсчета, относительно которой можно уточнять причины, вызывающие те или иные отклонения, выяснять, каким образом они влияют на процесс социализации личности, и на основе этого строить практическую социально-педагогическую деятельность.

**Типы отклонений.** Отклонения от нормы условно можно разделить на четыре группы: физические, психические, педагогические и социальные. Рассмотрим их подробнее.

*Физические отклонения* от нормы, прежде всего, связаны со здоровьем человека и определяются медицинскими показателями. В медицине для каждой возрастной и половой группы детей определяются свои показатели (вес, рост, объем груди и пр.), которые характеризуют здоровье ребенка. Фактически это – идеальные показатели, и вряд ли можно найти такого ребенка, который точно соответствовал бы им.

На начало 1990-х гг. в России, по статистическим данным, каждый пятый ребенок рождался нездоровым, в том числе 5–8% – с наследственной патологией и 1–2% – с врожденными аномалиями в развитии. В настоящее время лица с ограниченными возможностями в здоровье составляют свыше 10% от общего числа обучающихся в образовательных учреждениях системы образования. В специальных средствах образования нуждается до 8% населения, а фактически получает возможность их использовать только четвертая часть нуждающихся детей. Это означает, что процесс социализации таких детей проходит с особыми сложностями и требует специальной работы.

Отклонения в здоровье могут быть вызваны или наследственными факторами, или какими-либо внешними обстоятельствами: тяжелой экологической обстановкой, неудовлетворительным качеством питьевой воды, снижением общего уровня жизни семьи и др. Существует довольно много классификаций людей, имеющих отклонения в здоровье и развитии. Так, Всемирная организация здравоохранения в 1980 г. приняла британский вариант

трехзвенной шкалы ограниченных возможностей:

* *недуг* – любая утрата или аномалия психических либо физиологических функций, элементов анатомической структуры, затрудняющая какую-либо деятельность;
* *ограниченная возможность* – любые ограничения или потеря способности (вследствие наличия дефекта) выполнять какую-либо деятельность в пределах того, что считается нормой для человека;
* *недееспособность (инвалидность* ) – любое следствие дефекта или ограниченная возможность конкретного человека, препятствующая или ограничивающая выполнение им какой-либо нормативной роли, исходя из возрастных, половых или социальных факторов.

В специальном образовании физические отклонения определяются исходя из возможностей обучения ребенка *с ограниченными возможностями здоровья* . К ним относят детей, имеющих физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению

образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования. Рассматривается также понятие «недостаток», выделены виды недостатков – физические, психические, сложные и тяжелые.

*К физическим недостаткам* относят подтвержденные в установленном порядке временные или постоянные недостатки в развитии и (или) функционировании органа (органов) человека, либо хроническое соматическое или инфекционное заболевание.

*Психический недостаток* **–** это утвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека, включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе повреждения мозга, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении.

*Сложный недостаток* сочетает в себе физические и (или) психические недостатки, подтвержденные в установленном порядке.

*Тяжелый недостаток* **–** подтвержденный в установленном порядке физический или психический недостаток, выраженный в такой степени, что образование в соответствии с государственными образовательными стандартами является недоступным.

К отклонениям в физическом развитии ребенка могут быть отнесены: болезнь, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Психические отклонения от нормы, прежде всего, связаны c умственным развитием ребенка, его психическими недостатками.

К этой группе отклонений относятся *задержка психического развития* (ЗПР) ребенка и *умственная отсталость* детей, или олигофрения (от греч. oligos – малый и phren – ум). Умственная отсталость может быть обусловлена врожденными дефектами нервной системы или являться результатом болезни, травмы или другой причины. У детей может проявляться различная степень выраженности умственной отсталости: от легкой – дебильности до глубокой– идиотии.

К психическим отклонениям относятся также *нарушения речи* разной степени сложности: от нарушения произношения и заикания до сложных дефектов с нарушениями чтения и письма.

Еще одной разновидностью психических отклонений являются *нарушения эмоционально-волевой сферы* ребенка. Как крайние формы этого вида отклонений выступают аутизм (греч. aytos – сам) – состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, и суицид – попытки к самоубийству.

Особую группу отклонений представляет *одаренность* детей. Это своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения какой-либо деятельности. Способности – характеристика личности, выражающая меру освоения некоторой совокупности деятельности. Мера одаренности и таланта устанавливается не по характеристикам самих способностей, а по характеру продуктов деятельности, отличающихся новизной, нестандартностью, оригинальностью и другими показателями.

В настоящее время разработаны уникальные методики, позволяющие обнаружить ранние способности детей к музыке, изобразительному искусству, некоторым видам спорта, интеллектуальные способности детей, а также методики их формирования. Однако этим проблема не исчерпывается, поскольку возникает множество вопросов: как обнаруживать способности детей, как помочь ребенку в реализации этих способностей, какие существуют пути и средства развития одаренности детей?

Причины физических и психических отклонений у детей весьма основательно проработаны в науке. При этом следует заметить, что ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто – лишь у 8–10% детей; количество же детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития, колеблется от 20 до 50%10.

Для диагностики физических и психических недостатков создается постоянная межведомственная *психолого-медико* **-** *педагогическая комиссия* (из расчета одна комиссия на 10 тысяч детей, но не менее чем одна на территории каждого субъекта РФ).

Задачи комиссии весьма обширны. Это и проведение возможно более раннего психолого-медико-педагогического обследования детей, и выявление особенностей их развития в целях установления диагноза и удовлетворения прав ребенка на получение образования. В задачу комиссии также входит консультирование родителей (или законных их представителей), педагогических, медицинских работников, социальных педагогов и других специалистов по вопросам, связанным со специальными условиями для получения детьми образования. Сведения, которые получает комиссия, заносятся в банк данных о детях с ограниченными возможностями.

В состав психолого-медико-педагогической комиссии входят специалисты разного профиля: психолог, врач-психиатр, невропатолог, ортопед, окулист, терапевт (педиатр), физиотерапевт. Кроме того, в состав комиссии обязательно входят представители специального образования – логопед, олигофренопедагог (специалист, занимающийся детьми с отклонениями в умственном развитии), сурдопедагог (специалист, работающий с глухими детьми), тифлопедагог (специалист по работе со слепыми детьми), а также социальный педагог и юрист.

Установление физического или психического отклонения у ребенка влечет за собой создание определенных условий, в том числе специальных образовательных учреждений: для детей с нарушениями речи, слуха, зрения, психики, опорно-двигательного аппарата, со сложными нарушениями, в том числе со слепоглухотой, для детей, подверженных хроническим соматическим или инфекционным заболеваниям. Такие специализированные учреждения позволяют комплексно проводить работу как по оздоровлению детей, так и по их воспитанию и обучению.

Однако изоляция ребенка в специальном образовательном учреждении, отделение от других, непохожих на него детей создает определенные трудности в его социализации, интеграции в общество. Поэтому такие дети, как правило, нуждаются в социально-педагогической помощи. Вместе с тем функции социального педагога в работе с этими категориями детей на сегодняшний день пока еще не определены. Но, безусловно, социально-педагогическая деятельность по социализации детей, имеющих отклонения в физическом или психическом развитии, в дальнейшем получит официальный статус и будет иметь большое значение.

*Педагогические отклонения –* такое понятие пока что редко употребляется в педагогике и социальной педагогике. Между тем в педагогической деятельности для реализации педагогических целей, стимулирования развития личности используются различные нормы, с помощью которых регулируется деятельность обучаемых путем сопоставления норм с показателями, характеризующими процессы и результаты этой деятельности, формируются оценки ее успешности. Прежде всего, это касается стандартов, определяющих уровень образования; затем перспективы, к достижению которой стремится школьник; это могут быть и нормы индивидуального развития ученика, обеспечивающие новые, более высокие результаты в обучении, и другие.

С наибольшей точностью и определенностью можно говорить о нормах получения или неполучения (что является отклонением) образования. В последние годы в России появились дети, которые в силу определенных обстоятельств не получили общее образование. Такие отклонения от нормы могут быть названы *педагогическими* .

Однако есть *дети, не получившие общего образования.* К этой категории детей относят таких, которые не посещают школу; окончили только начальную школу; не получили общего среднего образования. Причин такого положения детей у нас в стране довольно много: прогулы в школе и неуспеваемость школьников приводит к нежеланию учиться; неблагополучие в семье толкает подростка на улицу, где он вместо посещения уроков начинает зарабатывать себе на жизнь; экологические и социальные катаклизмы, когда дети теряют родителей, оказываются искалеченными, выпадающими из системы образования на некоторое время. Увеличивается количество детей, склонных к бродяжничеству, которые также не посещают школу. Можно назвать еще много причин, по которым дети не учатся в школе.

Следует отметить и большие трудности в получении образования детей, имеющих отклонения в психическом или физическом развитии. Для таких детей, как было показано выше, существуют школы, где они обучаются под руководством профессионально подготовленных специалистов. Но многое зависит от того, где живет ребенок: в городе или сельской местности, из какой он семьи – или это семья, заинтересованная в получении образования своего ребенка, или же семья, например, алкоголиков, бомжей, где образование ребенка занимает далеко не первое место в жизни. Если добавить сюда семьи переселенцев и беженцев, которые имеют таких детей, в этом случае проблема получения образования детей еще более усугубляется.

Для некоторых детей, имеющих проблемы в здоровье, обучение проводится на дому индивидуально. Однако при этом, как правило, преподаются только основные дисциплины, а такие, как музыка и изобразительное искусство, входящие в стандарт общего образования, обычно дома детьми не изучаются. Вместе с тем они имеют большое значение для развития способностей детей. Отделение ребенка от школьного коллектива также негативно сказывается на становлении и развитии ребенка, на его самоутверждении.

Главное личностное затруднение таких детей, связанное с интеграцией в общество, заключается в их дальнейшем профессиональном самоопределении и получении профессионального образования. Профессиональное самоопределение выступает ведущим видом деятельности для подростка, закончившего 9 классов, и учащихся старших классов. Однако получение желаемого образования, отвечающего интересам и способностям молодежи, осложняется различными обстоятельствами объективного и субъективного характера: уменьшается количество учебных заведений начального профессионального образования, среднее и высшее профессиональное образование можно получить на конкурсной основе, увеличивается платное обучение, для подростков зачастую характерна неадекватная оценка своих возможностей и др.

Особое значение в этом плане имеет профессиональное образование детей-инвалидов и молодежи, находящейся в местах лишения свободы. Не следует сбрасывать со счетов и неадекватную установку у некоторых подростков на снижение престижности образования («деньги можно заработать и другим путем»).

Следует также иметь в виду довольно большую категорию подростков, которые самостоятельно не способны выбрать вид профессиональной деятельности в силу нарушения социального развития на предшествующих этапах. Таких подростков объединяет нежелание или неумение реализовать себя в социально значимой профессиональной области деятельности. В таком случае появляются люди*, не получившие профессионального образования* , которые для преодоления этого отклонения нуждаются в социально-педагогической помощи специалиста.

*Социальные отклонения* связаны с понятием «социальная норма». *Социальная норма* – это правила, образец действия или мера допустимого (дозволенного или обязательного) поведения или деятельности людей или социальных групп, которое официально установлено или сложилось на том или ином этапе развития общества. Фактически социальные нормы выступают моделью должного поведения, должных общественных отношений и деятельности, которые создаются людьми на основе познания социальной реальности.

Социальные нормы делятся на две большие группы: *универсальные* , т.е. распространяющиеся на каждого человека в обществе, и *частные* , относящиеся и регулирующие определенную сферу профессиональной деятельности или жизнедеятельности людей (например, врач, социальный педагог, брат, друг и др.). Социальные нормы являются элементами системы нормативной регуляции и обеспечения устойчивой общественной жизни (мораль, право, традиция). Социальные нормы можно сгруппировать и по другим признакам. Например, они могут подразделяться на правовые, моральные, политические, религиозные и др. Соблюдение социальных норм обеспечивается путем превращения внешних требований в потребность и привычку человека через его социализацию или применения различных санкций (правовых, общественных и др.) к тем, чье поведение отклоняется от принятых социальных норм.

Социальные нормы и отклонения от них в поведении человека являются неотъемлемыми факторами функционирования любого общества.

Особенностью социальных норм для детей является то, что они выступают фактором воспитания, в процессе которого происходит усвоение социальных норм и ценностей, вхождение в социальную среду, усвоение социальных ролей и социального опыта. В этом случае одной из важных функций воспитания выступает ее управляющая функция, задачей которой является управление и организация обстоятельств, которые влияют на сознание и поведение детей, и при этом обеспечивается нужный воспитательный эффект.

В социологической, психологической и педагогической литературе достаточно основательно проработаны проблемы детей и молодежи с отклоняющимся поведением, разновидностями которого являются детский алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения и преступность. В научной педагогической литературе для этой категории детей используются различные термины: «трудный», «трудновоспитуемый», «ребенок с девиантным, асоциальным поведением» и др. Несмотря на некоторые тонкости в определении этих понятий, многие исследователи сходятся в одном – что в этом случае поведение человека не соответствует нормам и правилам, принятым в данном обществе.

Причины такого отклоняющегося поведения также достаточно хорошо изучены. Они связаны с трудностями подросткового переходного возраста, неопределенностью социального положения в обществе, нестабильностью развития страны, возникновением экстремальных ситуаций, из которых подросток не может самостоятельно найти выход, и др.

Для оказания помощи таким детям создаются специализированные социальные службы. Подростки, совершившие общественно опасные деяния и достигшие возраста одиннадцать лет, по решению суда с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии могут направляться в специальные школы или в специальные профессиональные учебные заведения.

Среди детей, имеющих отклонения в социальном развитии, следует также выделить такую категорию, как дети, оставшиеся без попечения родителей. Это дети-сироты и так называемые «социальные сироты» – дети, которые имеют биологических родителей, но в силу разного рода обстоятельств не живут с ними. Для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, существуют специальные образовательные и социальные учреждения. К ним относятся: дома-ребенка, детские дома, школы-интернаты, социально-реабилитационные центры помощи детям, социальные приюты и др.

**Типы отклонений от нормы**

Следует отметить, что в реальности «чистых» отклонений, как правило, не бывает. Одно отклонение провоцирует другое, одна группа отклонений накладывается на другую. Социальные отклонения у ребенка обычно имеют в качестве причин и предпосылок отклонения в здоровье, психические и педагогические отклонения. Например, детей с проблемами в физическом и психическом развитии объединяет то, что в первые годы жизни отклонения в здоровье отрицательно сказываются на формировании их биологических потребностей: физических, физиологических, вследствие чего они поздно осваивают предметно-манипулятивную деятельность. Такое запаздывание в физическом развитии ребенка, безусловно, оказывает влияние и на его социальное развитие. Чтобы это отставание не приобрело хронические формы устойчивой дезадаптации ребенка, необходимо развивать у него компенсаторные механизмы, определенные социально-психологические установки, позволяющие ему адаптироваться и интегрироваться в общество.

Таким образом, любое отклонение нельзя рассматривать «в чистом виде», оно, как правило, интегрирует другие виды отклонений. Поэтому в Федеральном законе РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» введено понятие «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации». В эту категорию входят фактически все дети, о которых шла речь выше: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети, имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети, оказавшиеся в экстремальных ситуациях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждения; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Для работы социального педагога очень большое значение имеет *пограничная зона* между нормой и отклонением. Так, если говорить о социальных отклонениях, то между нормальным типом поведения и отклоняющимся, отмеченным такими чертами, как безволие, чрезмерная активность, гнев и страх, резко выраженная внушаемость и др., располагается неизмеримое количество переходных ступеней от нормы к отклонению. Вследствие этого нет возможности провести четкую грань между естественным проявлением характера ребенка и отклонениями в нем.

Поэтому, с одной стороны, работа социального педагога направлена *на профилактику* отклонений, предупреждение нарушений определенных норм и правил, принятых в обществе, с другой – на *реабилитацию* подростков, в развитии которых установлены те или иные

отклонения*.* Это очень важная и большая работа: как помочь детям молодежи, «выпавшим из социальной колеи», вернуться в общество.

**Теории отклонений.** Уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди многочисленных факторов, являющихся источником отклонения в развитии ребенка и его социализации, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные.

При этом можно сделать вывод о том, что любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей человека неизбежно затрагивает всю организацию в целом и ведет к нарушениям взаимодействия человека со средой, к «социальному выпадению».

Связанные с этим процессы и явления изучаются учеными разных областей знания – социологии, психологии, специальной педагогики, социальной педагогики, медицины и др. Каждая из этих наук предлагает свои теории «выпадений», которые со временем развиваются, обогащаются новым содержанием и новыми технологиями. Кроме того, они тесно взаимодействуют между собой, взаимодополняя друг друга.

Так, отклонения в поведении детей, имеющих ограниченные возможности, рассматривались вначале в русле медицинской модели, которая определяла подходы к их воспитанию и обучению. Согласно этой теории, отклонения в социальной жизнедеятельности таких детей, подобно отклонениям в телесных процессах, являются отражением и проявлением внутренних болезненных процессов. Иными словами, несоответствие социальной норме в поведении ребенка рассматривается как патология здоровья.

В качестве причин, вызывающих отклоняющееся поведение, в рамках медицинской модели социального выпадения выдвигались эндокринные нарушения, нарушение созревания (акселерация и недоразвитие), органические мозговые нарушения, генетические отклонения и др. Тот факт, что социальное пространство, в котором находится ребенок, тоже оказывает на него свое воздействие, в рамках этой модели во внимание не принимается. Отсюда в научных работах и методиках, касающихся проблем воспитания таких детей, гораздо шире используется медицинская терминология, чем социальная и педагогическая.

На рубеже ХIХ–ХХ вв. в рамках медицинской модели сформировалась теория социальной полезности людей с ограниченными возможностями, которая получила широкое распространение во многих развитых странах. Суть ее заключается в следующем. В обществе имеются люди, физические и психические возможности которых ограничены, но это не мешает им осуществлять хотя бы элементарную социально полезную деятельность, например, обслуживать себя или выполнять какую-либо простую работу. Это значит, что при необходимом профессиональном обучении такие люди могут материально сами себя обеспечивать, а не становиться обузой и бременем для государства, которое их должно содержать. Кроме того, они могут быть источником дешевой рабочей силы, что также выгодно государству. Таким образом, в этой теории очевиден приоритет государства над личностью. Следует отметить, что в нашей стране эта теория определяла позицию государства в отношении людей, в том числе и детей, имеющих ограниченные возможности, на протяжении многих десятилетий и, к сожалению, практически не утратила своего значения до сегодняшнего дня.

В течение долгого времени для обозначения людей с ограниченными возможностями повсеместно использовалось слово «инвалид» (от лат. invalidus – бессильный, слабый), которое противопоставляло эту категорию граждан здоровым, сильным людям, подчеркивая, что инвалиды – более слабые, а потому менее способные. По сути дела это слово выражало отношение общества к данной категории людей, которое проявлялось в реальной жизни в том, что они не могли решать самостоятельно свои проблемы, участвовать в политической и экономической жизни общества, быть избранными в органы власти наряду со здоровыми и многое другое. Жизнь таких людей полностью контролировалась здоровыми людьми, находилась под их абсолютным патронатом: что здоровые люди решат или захотят сделать для инвалидов, то они и должны принимать. Этим медицинская модель оказывала определенное влияние на законодательство, на социальную политику государства, организацию помощи людям с ограниченными возможностями.

В 60-х гг. ХХ в. на смену медицинской модели пришла социальная модель, развитию которой послужила теория психоанализа. Этот новый подход к проблемам людей с

ограниченными возможностями был инициирован ими самими, когда они стали объединяться в ассоциации и различные движения, чтобы отстаивать свои права. В фокусе этой модели находятся не внутренние причины, обусловливающие ограниченные возможности человека (болезнь, нарушения в развитии и т.д.), а взаимосвязь между отдельным человеком и социумом. С этой точки зрения ограничение возможностей человека вызвано во многом отношением к нему окружающих людей, выделяющим его из общества, а также барьерами, которые существуют в окружающей его среде (архитектурной, социальной, психологической, педагогической и др.), рассчитанной, прежде всего, на здоровых людей. Другими словами, ограниченные возможности как проблема являются результатом социальной, экономической и политической дискриминации таких людей в обществе. Чтобы преодолеть ее, необходима интеграция людей с ограниченными возможностями в общество на их собственных условиях, а не путем их приспособления к нормам и правилам жизни здоровых людей. В связи с этим новым подходом в современной зарубежной литературе слово «инвалид» как выражающее социальное притеснение и неравноправие определенной категории граждан теперь не употребляется.

В рамках социальной модели отклоняющееся поведение детей стало рассматриваться во взаимосвязи с процессами семейного воспитания и межличностного взаимодействия. С разработкой новой теории изменились приоритеты в объяснении социальных выпадений. Неадекватное, не соответствующее социальным ожиданиям поведение детей и подростков стало рассматриваться как деформированный процесс накопления социального опыта, как результат субъективных нарушений, связанных с семейным неблагополучием, недостаточной педагогической культурой родителей, негативным балансом поощрений и наказаний, отсутствием любви к ребенку и другими факторами. Постепенно накапливающиеся неразрешенные конфликты и приводят к отклоняющемуся поведению. А поскольку оно обусловлено не только болезненными процессами, на которые практически невозможно влиять, становится возможной его коррекция. Таким образом, социальная модель позволила рассматривать поведение ребенка не только как отклоняющееся, но и корректирующееся.

Теории социальных отклонений, не связанных с физическими и психическими нарушениями, будут рассмотрены ниже, при характеристике девиаций.

**ТЕМА 6. КАТЕГОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Категории педагогики и социальной педагогики. Социально-педагогическая деятельность.*

*Социальное обучение. Воспитание и социальное воспитание.*

**Категории педагогики и социальной педагогики.** Научный статус и социальный престиж той или иной отрасли науки во многом зависят от уровня развития теории, которая дает целостное представление о законах и закономерностях, объективно отражающих определенную область действительности и являющихся предметом изучения данной науки.

Каждую науку отличает своя система знаний, ориентированных на объяснение предмета исследования данной науки. Система знаний науки отражается в ее *понятиях* и *категориях* .

*Понятия –* это одна из форм отражения реального мира в процессе его познания. Понятия в науке закрепляются не сразу. Рождаясь стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью системы знания той или иной науки. Чтобы определить сущность понятия, выделяются, прежде всего, его признаки, отражающие объект изучения науки.

Но реальная действительность многогранна и изменчива. В частности, рассуждая о природе деятельности человека, следует помнить об определяющей роли потребностей, которые обусловливают возникновение той или иной деятельности. Человеческие потребности в различных исторических, социально-экономических условиях различны. Поэтому и понятия, отражающие эту изменчивую деятельность, не являются статичными. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать. Понятия как бы проживают свою собственную жизнь. Значимость некоторых понятий в системе науки может то возрастать, то снижаться. Например, понятие

«христианское воспитание» в отечественной педагогике было одним из ведущих до Октябрьской революции 1917 г., затем оно почти исчезло из педагогической лексики, однако в конце ХХ в. оно снова стало входить в научный оборот педагогики.

В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в *категории* науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, так называемые, «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке.

Таким образом, в каждой науке формируется своя понятийно-категориальная система, отражающая взаимосвязь и взаимообусловленность входящих в нее понятий. В то же время система понятий любой науки всегда находится во взаимосвязи с понятийными системами других наук, которые изучают тот же самый объект, поскольку науки обмениваются между собой добытыми знаниями.

Не является в этом смысле исключением и социальная педагогика, понятийная система которой находится в тесной взаимосвязи с системами понятий, прежде всего, педагогики, отраслью которой она является, а также психологии, социологии и целого ряда других наук.

Хорошо известно, что педагогика, имея свою определенную область исследования и являясь самостоятельной и достаточно разработанной наукой, развивается в тесной взаимосвязи с другими гуманитарными науками, изучающими человека. Их достаточно много, однако среди них особо выделяются такие, которые связаны с педагогикой «родственными» узами, причем степень и характер такого «родства» могут быть различными.

Родственные отношения между науками возникают в результате процессов дифференциации и интеграции, которые характеризуют развитие науки на протяжении всего ее существования, но со второй половины ХХ в. приобрели особенно интенсивный характер.

По мере роста новых знаний, расширения сферы проникновения научной мысли в реальную жизнь, по мере возникновения новых проблем и потребностей общества и связанного с этим более углубленного изучения каких-то явлений действительности наблюдаются тенденции *дифференциации* и *специализации* наук, т. е. разделения основной науки на ряд более частных областей, развивающихся самостоятельно. Так в свое время из философии выделились педагогика и социология, из биологии – психология и т.д. А сегодня эти науки сами постоянно

выделяют все новые и новые «дочерние» научные отрасли.

В частности, в педагогической науке процесс дифференциации и специализации за последнее время значительно усилился. Некоторые из специализированных областей уже оформились в самостоятельные научные отрасли педагогики, такие как дошкольная педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика, специальная педагогика, андрагогика (педагогика взрослых) и др. К их числу относится и социальная педагогика.

Понятием «социальный» (от лат. socialis – общий, общественный), как известно, объединяется все то, что связано с обществом, совместной жизнью людей, с различными формами их общения и взаимодействия. В таком случае, если педагогика – это наука о воспитании и образовании, то социальная педагогика особо выделяет в процессах воспитания и образования те аспекты и явления, которые связаны с «вхождением» человека в общество, с его социальным развитием, приобретением им определенного социального опыта (в виде знаний, ценностей, правил поведения, установок), адаптацией в социуме и другими сторонами жизни человека, которые обобщаются понятием социализации.

С другой стороны, в решении ряда проблем наблюдается явление *интеграции* , объединения ряда самостоятельных наук, которые изучают один объект, но с разных точек зрения. Например, на стыке педагогики с различными науками выделились самостоятельные области исследования: с философией – философия образования, с социологией – социология воспитания и социология образования, с психологией – педагогическая психология. Таких примеров можно привести множество.

Науки, возникшие в результате интеграции знаний из различных областей, еще называют *междисциплинарными* .

Социальная педагогика, хотя и выделилась из педагогики, опирается на ее богатейшее историческое наследие, использует педагогические методы и средства, в то же время, в силу специфичности социально-педагогической практики, вынуждена вбирать в себя и многое из того, что исследуется другими науками о человеке. Так, одно из важнейших, центральных для социальной педагогики явлений – социализация – как часть общества и общественных отношений было выделено и изучается социологией, а поэтому социальная педагогика использует и некоторые социологические теории, некоторые методы и средства, выработанные этой наукой. Многие исследуемые социальной педагогикой явления находятся на стыке с философией, психологией, медициной, культурологией, политологией и другими областями знания. Поэтому социальная педагогика, будучи по своему происхождению отраслью педагогики, вместе с тем имеет и все признаки *междисциплинарной* области научных исследований. Это, в частности, проявляется и в том, что в понятийном аппарате социальной педагогики много понятий, заимствованных из других, смежных наук.

Наряду с этим социальная педагогика вырабатывает и собственные понятия и категории, выражающие ее специфику как самостоятельной науки.

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 ее выделять в самостоятельную педагогическую отрасль. Для этого можно воспользоваться 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», «общество». Классически ее собственными категориями являются «образование», «воспитание» и

«обучение». В настоящее время также считается общепризнанной категория «педагогическая деятельность».

Попытаемся выделить и обосновать собственные категории социальной педагогики. К ним мы относим категории «социально-педагогическая деятельность», «социальное обучение» и «социальное воспитание».

Для наглядности сведем основные категории педагогики и социальной педагогики в сопоставительную таблицу и рассмотрим их в сравнении.

**Категории педагогики и социальной педагогики**

**Социально-педагогическая деятельность** , как отмечалось выше, имеет многоуровневый характер в зависимости от того, кто (что) выступает ее субъектом – государство в целом, организация или конкретный специалист.

Социально-педагогическая деятельность каждого уровня имеет свои специфические цели, а также особенности содержания и соответствующие им формы реализации. Однако все эти разноуровневые цели, в конечном счете, направлены на достижение главной цели – оказания педагогического содействия в социализации, социальном развитии каждому конкретному человеку. А эта цель непосредственно реализуется в профессиональной деятельности конкретного специалиста – социального педагога.

Поэтому именно в профессиональной деятельности социального педагога наиболее ярко раскрывается сущность и специфика социально-педагогической деятельности. Ее мы и будем рассматривать далее.

Социально-педагогическая деятельность профессионального уровня (т.е. профессиональная деятельность социального педагога) по своей сущности очень близка к педагогической деятельности*,* из которой она выделилась, однако имеет и свою специфику. Чтобы выявить ее отличительные особенности, рассмотрим эти виды деятельности в сопоставлении.

*Педагогическая деятельность* – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личностного развития обучаемых.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется педагогами – работниками дошкольных учреждений, учителями, преподавателями профессиональных учебных заведений и др. – в образовательных учреждениях различных типов и видов: дошкольных, общеобразовательных учреждениях, учреждениях профессионального и дополнительного образования и др. Деятельность в таких учреждениях носит нормативный характер, поскольку она регламентирована образовательными стандартами, учебными планами, программами, предполагает использование установленных форм и средств обучения и воспитания, методической литературы и других атрибутов образовательного процесса.

Педагогическая деятельность имеет непрерывный, планомерный характер, поскольку все дети обязательно должны пройти определенные образовательные уровни, т. е. она равнонаправлена на всех детей. Кроме того, объектом педагогической деятельности могут быть и взрослые, как, например, в системе профессионального образования.

***Социально-педагогическая деятельность***– это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи детям и молодежи в процессе их социализации, социального развития, освоения ими социальных норм и ценностей, на создание условий для их самореализации в обществе.

Осуществляется она социальными педагогами, как в различных образовательных учреждениях, так и в других учреждения, организациях, объединениях, в которых могут находиться дети и молодежь.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности, как отмечалось ранее, являются:

* деятельность по профилактике явлений дезадаптации (социальной, психологической, педагогической), повышению уровня социальной адаптации детей и молодежи посредством их личностного развития;
* деятельность по социальной адаптации и реабилитации детей и молодежи, имеющих те или иные отклонения от нормы.

Однако профилактическая деятельность в работе социального педагога, как правило, имеет второстепенный, вспомогательный характер. Основу профессиональной деятельности этого специалиста составляет работа с конкретным ребенком (молодым человеком), направленная на решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество, посредством изучения личности ребенка (молодого человека) и окружающей его среды, составления индивидуальной программы помощи ему. Поэтому социально-педагогическая деятельность по своей сути является *адресной* , она локальна, ограничена тем временным промежутком, в течение которого решается проблема клиента.

Представим выделенные отличия сопоставляемых видов профессиональной деятельности в таблице:

**Педагогическая и социально-педагогическая деятельность**

По содержанию социально-педагогическая деятельность чрезвычайно многообразна. Выделение ее разновидностей с точки зрения содержания имеет большое значение не только для развития науки и практики, но и для профессиональной подготовки социальных педагогов, так как это даст надежный критерий и для выделения специализаций. Однако в настоящее время это – задача непростая, поскольку сфера практической социально-педагогической деятельности находится в стадии становления и не охватывает все потенциально возможные области ее применения.

Теоретически можно предположить, что профилактическая деятельность должна осуществляться во всех учреждениях и организациях, где проводится массовая работа с детьми и молодежью. С этой точки зрения могут быть выделены следующие виды социально-педагогической деятельности, имеющие свою специфику:

* *социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях;*
* *социально-педагогическая деятельность в социальных службах разных ведомств (социальной защиты населения, здравоохранения и др.);*
* *социально-педагогическая деятельность в детских и молодежных общественных объединениях и организациях;*
* *социально-педагогическая деятельность в учреждениях творчества и досуга детей и молодежи;*
* *социально-педагогическая деятельность в местах летнего отдыха детей и молодежи;*
* *социально-педагогическая деятельность в конфессиях* .

Работа по социальной реабилитации детей и молодежи, имеющих отклонения от нормы, должна быть содержательно ориентирована на различные их категории, что дает основание выделить несколько видов социально-педагогической деятельности, каждый из которых требует применения особых, специфических подходов, методик и технологий:

* *социально-педагогическая деятельность с детьми, имеющими социальные отклонения (дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей, дети переселенцев и беженцев и*

*др.);*

* *социально-педагогическая деятельность с детьми и молодежью, имеющими отклонения*

*в развитии или здоровье;*

* *социально-педагогическая деятельность с детьми и молодежью, имеющими педагогические отклонения;*
* *социально-педагогическая деятельность с детьми и молодежью отклоняющегося (девиантного) поведения* .

В посреднической деятельности социального педагога особое значение имеет *социально-педагогическая работа с семьей* . Данное направление особенно значимо в решении проблем ребенка, что обусловлено той важнейшей ролью, которую играет семья в процессе его социализации. Именно семья является ближайшим социумом, определяющим, в конечном итоге, каким будет влияние на ребенка всех остальных социальных факторов. Поэтому работа социального педагога с семьей является обязательным компонентом его социально-педагогической деятельности со всеми категориями детей с проблемами, а иногда – и в профилактической работе. Нередко работа с семьей помогает социальному педагогу решать и проблемы совершеннолетних, взрослых клиентов.

Каждый социальный педагог должен иметь представление обо всех видах социально-педагогической деятельности, хотя в своей практической работе он, скорее всего, будет осуществлять лишь несколько из них, может быть даже какой-то один, что зависит от специфики того учреждения, где он будет работать.

В настоящее время теоретическая разработка, организационное оформление, нормативное закрепление, оснащенность методиками и технологиями выделенных видов профессиональной социально-педагогической деятельности реализованы в разной степени. Общая ситуация такова, что официально должность социального педагога введена далеко не во всех учреждениях, где она нужна, а там, где введена. Профессиональный потенциал такого специалиста реализуется, как правило, недостаточно полно – либо вследствие неразработанности его функциональных обязанностей, либо потому, что в этой должности работает человек, не имеющий профессионального образования в области социальной педагогики, либо в силу других объективных или субъективных причин.

С другой стороны, разные работники детских учреждений и организаций (учителя, руководители кружков, клубов, вожатые, воспитатели и др.) всегда профессионально выполняли – и при отсутствии социального педагога в штате сотрудников продолжают выполнять до сих пор – те или иные социально-педагогические функции, прежде всего – профилактического характера. Поэтому при введении в этих учреждениях должности социального педагога возникает проблема практического перераспределения функциональных задач между работниками этих учреждений, что требует времени.

В этой ситуации необходимо учитывать разную степень актуальности решения тех или иных социально-педагогических проблем. Так, профилактическая работа или работа с детьми, имеющими отклонения в физическом и психическом развитии, может ждать, пока естественным путем сформируется система профессиональной социально-педагогической помощи этим категориям детей, поскольку фактически она частично осуществляется другими специалистами-педагогами (учителями, организаторами внешкольной работы, вожатыми, воспитателями и др.) в различных образовательных и досуговых учреждениях.

Другое дело, например, – проблемы социализации детей, имеющих социальные и педагогические отклонения, которые в своем подавляющем большинстве оказались вне сферы педагогического воздействия. Эти социально-педагогические проблемы должны грамотно, *профессионально* решаться уже сегодня, ибо от этого зависит социальное здоровье нашего общества завтра. Вот почему, на наш взгляд, теоретическая разработка и организационное оформление социально-педагогической деятельности с этими категориями детей приобретает сегодня приоритетное значение. При этом необходимо опираться на тот богатый опыт, который накоплен в рамках образования, медицины, социальной защиты, органов внутренних дел и других сфер практической профессиональной деятельности, где такая работа велась до введения института социальной педагогики.

**Социальное обучение.** В процессе социализации человек усваивает большое количество знаний об обществе, общественных отношениях, социальных статусах и ролях, нормах и правилах социального поведения и многом другом.

Он также приобретает различные умения и навыки, которые способствуют его интеграции в общество. Причем наиболее интенсивно этот процесс протекает в детстве. Известно, что ребенок до пяти лет усваивает огромное количество знаний, которые в дальнейшей его жизни, в основном, корректируются и дополняются.

Напомним некоторые положения из анатомии, физиологии, психологии, педагогики и других дисциплин, которые характеризуют специфику освоения социума ребенком, имеющим отклонения от нормы.

Если рождается нормальный (физически и психически здоровый) ребенок в нормальной семье, то его физическое, психическое и социальное становление происходит по известным законам. Благодаря органам зрения, слуха, осязания ребенок вначале осваивает физическое пространство, учится ориентироваться в нем: ползать, сидеть, ходить, бегать и т. д. Вначале это

– пространство, которое окружает ребенка дома, затем он осваивает улицу, знакомится с природой, новыми предметами, окружающими его.

Одновременно с этим ребенок осваивает социально-психологическое пространство. Этот процесс вживания в социальную жизнь, врастания в человеческую культуру – довольно сложный и продолжительный. Вначале происходит восприятие людей как живых существ, затем выделение близких (отца, матери, родных, окружающих ребенка). Ребенок рано привыкает к тому, что он имеет свое имя, рано начинает реагировать на него: улыбаться, поворачивать голову; дальше он привыкает к определенным действиям по отношению к себе со стороны матери, отца, окружающих его близких людей. У ребенка формируются социальные симпатии, чувства, формируется первоначальный социальный опыт. Дети приучаются к тому, что у них есть свое «место» в окружающей их социальной среде. Затем они начинают выделять себя из окружающей обстановки, осознавать однородность своей личности и личностей окружающих людей.

Особая роль в социальном становлении ребенка отводится освоению им речи. Развитие речи связано у ребенка с длительным и сложным процессом, в котором ребенок научается владеть формами того языка, в атмосфере которого он развивается. При вступлении в жизнь ребенок получает готовый и сложившийся язык, которым он должен овладеть, чтобы вступить в общение с окружающими его людьми. Вместе с языком ребенок незаметно для себя усваивает целую систему идей, понимания мира и человека в нем. Все, что хранится в сокровищнице народного духа, переходит в душу ребенка с помощью языка. В языке запечатляется история народа, его характер, традиции, обычаи. Осваивая язык, ребенок осваивает и народную культуру, социальный опыт и социальные традиции. Если ребенок не осваивает эти знания, то у него могут возникнуть сложности в понимании окружающей действительности, сложности интеграции его в общество.

Итак, в процессе физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций ребенок приобретает ценностные ориентации и социальные установки; у него активно развивается самосознание, происходит творческая его самореализация, раскрывается собственный индивидуальный жизненный путь. Нормальное развитие детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности – это сложный процесс социального развития ребенка, овладения опытом социальных действий.

Отличительной особенностью социализации детей является то, что ребенку трудно оценивать и контролировать предлагаемые обществом и социумом нормы поведения, он их может, в основном, только усваивать. Поэтому на социализацию детей большое влияние оказывают родители, родственники, профессионалы, которые работают с детьми (медики, психологи, педагоги и др.). Именно от них зависит, чтобы дети как можно раньше и лучше осваивали необходимые социальные знания и умения и стремились применять их в жизни.

Применительно к социальной педагогике это означает следующее. 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 должен приобретать определенные систематизированные *социальные знания, умения и навыки* , которые дополнят стихийно получаемый ребенком социальный опыт и обеспечат ему более успешное освоение социальных норм, установок, ценностей, ролей. Особенно важными такие знания, умения, и навыки становятся в тех случаях, когда ребенку необходима специальная помощь в его социализации.

Целенаправленный процесс передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих социализации ребенка, называется *социальным обучением* . Наряду с понятием социального обучения в научной литературе в последнее время широко используется термин *социальное образование* . Термин социальное образование появился в России в первой половине 1990-х гг. в связи с открытием институтов социальной педагогики и социальной работы. Однако его значение до сих пор остается недостаточно четкоопределенным. Различают 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 послевузовское, а также курсовую подготовку и переподготовку специалистов. В этом употреблении термин аналогичен обозначениям других разновидностей профессионального образования, таких как педагогическое образование, медицинское образование, юридическое образование и др.

Во *втором* употреблении под этим термином подразумевается образование, в процессе которого происходит обучение основным правилам жизнедеятельности человека в обществе, освоение социальной культуры, социального мышления и действия, культуры социальных чувств и культуры социальной организации. В этом значении термин «социальное образование» близок понятию «социальное обучение».

**Воспитание и социальное воспитание.** *Воспитание* как основная категория педагогики является объектом пристального внимания ученых на протяжении всей истории развития педагогической мысли.

Вместе с тем проблема содержания понятия «воспитание» как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуальность, ибо оно имеет принципиальное значение, так как смысловое наполнение этого понятия определяет основные подходы к целям, задачам и средствам педагогической деятельности.

Воспитание – это вечная и всеобщая категория общественной жизни. Очевидно, что социальный феномен воспитания гораздо шире обозначающего его термина. Попробуем вкратце проследить, как менялись цели и содержание воспитания в истории развития нашего общества. Эти изменения находят отражение, как правило, в уточняющем определении, которое присоединяется к этому слову: семейное воспитание, народное воспитание, нравственное воспитание и др.

В отечественной истории истоки воспитания уходят в древнеславянскую языческую этнокультуру. Принятие христианства на Руси явилось важной вехой в развитии русской культуры и просвещения. Дошедшие до нас летописи и другие документы дают представление о воспитательных традициях Древней Руси.

Переход от язычества к христианству был продолжителен и драматичен, однако религия постепенно упрочила свои позиции и, в конце концов, утвердилась как господствующая идеология. Именно религия выступала в роли хранительницы общечеловеческих ценностей. В религиозной литературе, проповедях содержится постоянное обращение к нравственным заповедям. Поэтому *христианское воспитание* , в основе которого лежало усвоение подрастающим поколением христианской морали, было ведущим вплоть до Октябрьской революции 1917 г.

В обществе была разработана и эффективно действовала система христианского воспитания, которая включала и определенную политику государства, когда одним из основных принципов воспитания, на котором строился учебно-воспитательный процесс в школах, провозглашалось единство «православия, самодержавия и народности». В 70–80-е гг. XIX в. в России было единое Министерство просвещения и духовных дел, Закон Божий являлся одним из основных предметов в образовательных учреждениях. Осуществлялось это воспитание всеми социальными институтами: семьей, школой, церковью и др.

Коренной поворот в изменении целей и содержания воспитания был сделан после революции 1917 г., когда произошел разрыв с христианским воспитанием, богатейшим наследием отечественной педагогической мысли и практики.

Это явление породило у ученых-педагогов многочисленные дискуссии: что является предметом педагогической науки, какая должна быть взаимосвязь между обществом и школой, какова роль школы в воспитании подрастающего поколения, может ли школа повлиять на социальную среду? и др. В эти годы прочно утвердился термин *социальное воспитание* . В первые годы советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это обусловлено, по крайней мере, двумя факторами: социальным положением детей в России и активным развитием педологии.

Сиротство, беспризорность, безнадзорность, правонарушения среди детей – «социальные болезни» общества и острейшие педагогические проблемы, которые требовали своего решения. Страницы педагогической и непедагогической печати того времени пестрели такими заголовками, как «Новейшая система перевоспитания беспризорных», «Выбитые из социальной колеи дети», «Роль и место детского дома в системе социального воспитания детей» и т. д. В этих условиях основной задачей педологии стало получение систематизированных знаний о ребенке, необходимых для его воспитания.

Наиболее ответственным и важным участком в системе народного образования считалась область социального воспитания. Однако единого толкования этого понятия среди педагогов того времени не было. Известный педагог Н.Н. Иорданский в 1923 г. опубликовал книгу

«Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: *первый* – вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность

учителя и др.); *второй* – воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; *третий* – воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; *четвертый* – связан с социальной педагогикой как научной и практической дисциплиной.

Однако очень скоро термин «социальное воспитание» приобретает идеологическое содержание, классовый характер, оно начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Классовый принцип социального воспитания получил наиболее широкое распространение в 1920-е гг. Именно тогда широко внедряются такие слова, как «буржуй»,

«кулак», «пролетарий». В этом общественном контексте понятие «социальное воспитание» было тесно связано с социальным происхождением человека.

Таким образом, в России в связи с изменившимися социальными условиями происходит переход от христианского воспитания к социальному. Однако термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н.К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после печально известного Постановления Центрального комитета ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпроса» социальное воспитание фактически прекратило свое существование.

В советский период развития нашего общества на смену социальному воспитанию пришел термин *«коммунистическое воспитание».* Раскрытию сущности коммунистического воспитания, его содержания, методики воспитательной работы было посвящено много исследований. В этот период закрепилась трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности. Следует отметить, что в советское время в России была теоретически разработана и практически реализована система коммунистического воспитания. Идеология воспитания разрабатывалась и осуществлялась коммунистической партией. Причем она старалась распространять свое влияние абсолютно на все стороны и составляющие этого процесса: определяла стратегию воспитания, уточняла цели воспитания на каждом этапе развития советского государства, руководила подготовкой кадров воспитателей, координировала деятельность всех социальных институтов, участвующих в воспитании, направляла развитие всей системы образования, литературы, искусства, средств массовой информации, нацеливая их на усиление воспитательных функций.

Свое «второе рождение» термин «социальное воспитание» получил в 1990-е гг. Связано это с крушением коммунистических идеалов вообще и теории коммунистического воспитания, в частности. Однако фактически 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 было, прежде всего, коммунистическое воспитание детей, стали называться «учреждениями дополнительного образования»; были ликвидированы общественные – комсомольская и пионерская – организации детей, главной задачей которых также было утверждение идеалов коммунистического воспитания.

Это повлекло за собой пересмотр соотношения воспитания и образования, закрепление за образовательными учреждениями, в основном, образовательных функций и перенос центра тяжести воспитательной работы на семью, которая в силу объективных причин оказалась к этому не готовой.

Возникновение социальной педагогики как области научной и практической деятельности совпало с периодом переосмысления сущности воспитания как социального феномена и определения содержания социального воспитания, которое оказалось в центре внимания этой новой отрасли знания.

Определяя *социальное воспитание* , следует обратить внимание на работы ученых, занимающихся проблемами социальной педагогики: В.Г. Бочаровой, А.В. Мудрика, В.Д, Семенова, Г.Н. Филонова и др. В этих исследованиях можно найти различные определения социального воспитания как категории социальной педагогики.

Очевидно, что специфика социального воспитания по сравнению с воспитанием вообще определяется прилагательным «социальное». И с этой точки зрения, при всем многообразии определений и трактовок термина «социальное воспитание», встречающихся в научных работах современных отечественных ученых, а также в написанных ими учебных пособиях, можно выделить два основных его толкования, в зависимости от того, какой смысл вкладывается в слово «социальное».

В одном понимании это прилагательное отражает специфику *субъекта* воспитания, т. е. того, кто его осуществляет. С этой точки зрения социальное воспитание представляет собой всю совокупность воспитательных воздействий *общества* на конкретного человека или какие-либо группы, категории людей. Именно общество является и заказчиком и организатором социального воспитания, осуществляя его через различные организации – как специально для этого созданные, так и другие организации, для которых воспитание не является их основной функцией. При этом социальное воспитание выделяется среди других видов воспитания, осуществляемых другими субъектами. Так, семейное воспитание осуществляет семья, религиозное (конфессиональное) воспитание – конфессия и т. д.

В другом понимании слово «социальное» отражает содержательную *направленность* воспитания, и в таком толковании социальное воспитание означает «целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с жизнедеятельностью людей в обществе»12. То есть социальное воспитание в этом смысле предполагает *подготовку человека к жизни в обществе* , и осуществлять такое воспитание могут государство, семья, образовательные учреждения, социальные учреждения и организации, наконец, сам человек в процессе самовоспитания.

Таким образом, социальное воспитание как одна из основных категорий социальной педагогики является видовым понятием по отношению к категории «*воспитание* », которая изучается многими науками: педагогикой, социологией, психологией и др. Входит эта межнаучная категория и в категориальную систему социальной педагогики как ответвления педагогической науки. Однако основной, базовой категорией она выступает в педагогике.

Педагогика рассматривает воспитание детей как целенаправленный процесс формирования нравственных качеств личности.

Качества личности выступают в человеке на первый план, когда речь идет об определенной роли и функции человека в обществе, об активности его действий, о том, насколько он осознает свое место в обществе.

В педагогической литературе качества личности рассматриваются как постоянно закрепившиеся отношения человека к природе, обществу, продуктам деятельности человека, самому себе; как определенная система мотивов, форм и способов поведения, в которых эти отношения реализуются.

Известно около 1500 слов, которые могут характеризовать личность. Из них выбирают доминирующие, которые составляют конкретную программу воспитания, учитывающую индивидуальные качества личности, помогающую ребенку реализовать их. Необходимо не только назвать эти качества, но и уяснить, что собой представляет каждое из них, как они между собой взаимосвязаны, какие структурные элементы отражаются или не отражаются в реальной действительности, а также уметь владеть методикой формирования этих качеств.

То есть под *социальным воспитанием* понимается целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации.

Как вытекает из этого определения, социальное воспитание имеет практико-ориентированный характер. Поясним эту мысль. Воспитание, в целом, направлено на формирование качеств *личности* , которые и характеризуют индивида как члена общества, т. е. все качества личности социально значимы. Однако когда мы говорим о практическом формировании конкретных качеств у конкретного ребенка, то с точки зрения структуры и содержания педагогической деятельности, применяемых методик и технологий выделяются различные аспекты воспитания: физическое воспитание, эстетическое воспитание, трудовое воспитание и др.

**ТЕМА 7. ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Понятия «принцип» и «правило». Принцип природосообразности. Принцип культуросообразности. Принцип гуманизма.*

**Понятия «принцип» и «правило».** Слово «принцип» происходит от латинского слова principium, которое означает «основа», «начало».

Каждая наука и соответствующая ей область практической деятельности в своем развитии руководствуются определенными принципами – основными, исходными положениями, которые вытекают из установленных наукой закономерностей. Так, строители хорошо знают, что возводить любое здание необходимо с закладки его фундамента. Не случайно есть выражение «построить дом на песке». Здание, построенное таким способом, рано или поздно разрушится.

Для любой науки существуют свои принципы, реализация которых происходит через определенные правила. Принципы и правила существуют объективно, независимо от нас, и отступать от них нельзя, ибо в противном случае такая деятельность может быть не только бесполезна, но и вредна.

Социальная педагогика, как было сказано выше, отпочковалась от педагогики и, естественно, в основе своей опирается на принципы этой науки. Принципы педагогики, отражая уровень развития общества и его потребности с определенной мерой опережения практики воспитания, в общем виде выражают выработанные в обществе требования к воспроизводству определенного типа личности: определяют стратегию, цели, содержание и методы воспитания, стиль взаимодействия его субъектов. Принципы в педагогике дают общее направление воспитания и образования личности и служат основанием для решения конкретных педагогических задач.

Однако вопрос о принципах педагогики для каждого периода развития этой науки является дискуссионным. Не является исключением и современный период. Разные ученые выдвигают те или иные принципы или по-новому толкуют уже известные.

Еще большие сложности возникают в этом плане у социальной педагогики, ибо, несмотря на ее зрелый мировой возраст (более ста лет), в России эта наука делает свои первые шаги. Понимание социального воспитания как составной части развития и социализации человека, подход к нему как субъектно-субъектному взаимодействию, определение социального воспитания как создания условий для целенаправленного систематического развития личности позволяет выделить ряд общечеловеческих принципов, которые проверены многовековой практикой отечественной и зарубежной педагогической мысли и которые могут рассматриваться как основание для формирования социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

Мы рассмотрим три таких принципа – природосообразности, культуросообразности и гуманизма. Каждый из этих принципов имеет свое преломление в социальной педагогике, свою специфику и по-особому отражается в социально-педагогической деятельности.

**Принцип природосообразности. *Природосообразность*** – принцип социальной педагогики, согласно которому социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного, природного развития человека.

Характеристики принципа природосообразности можно встретить в трудах педагогов, психологов, философов, которые отражали те или иные его аспекты. Приведем примеры.

Принцип природосообразности был сформулирован впервые Я.А. Коменским в его главном сочинении «Великая дидактика». Он считал, что человек как часть природы подчиняется ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в человеческом обществе. Он писал о том, что там, где рождаются люди, требуется воспитание, чтобы дары природы из возможных стали действительными. Я.А. Коменский опирался не только на общие законы природы, но и на психологию личности ребенка. Он выдвигает, обосновывает и строит свою систему воспитания и обучения детей, опираясь на возрастные характеристики детей, подростков и юношей.

Впоследствии принцип природосообразности был положен в основу построения различных педагогических и социально-педагогических теорий. Так, французский философ Жан-Жак Руссо (1712–1778) считал, что воспитание ребенка должно происходить сообразно природе. Он писал, что «природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми». Он придавал большое значение воспитанию самой природой, по его мнению, оно должно осуществляться путем внутреннего развития человеческих способностей, развития органов чувств. Поэтому у Ж.-Ж. Руссо на первом плане была природа ребенка, которой и следовало подражать, осуществляя подготовку человека к будущей жизни. Своеобразие теории заключалось не столько в содержании, сколько в организации воспитания ребенка от его рождения до совершеннолетия в естественных, природных условиях. Для своей теории свободного воспитания он установил собственную возрастную периодизацию детей.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746– 1827), создавший учреждения и приют для сирот и беспризорных детей, считал, что цель воспитания – развить природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоничным. Основной принцип воспитания, по И.Г. Песталоцци, это согласие с природой. Причем в отличие от Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци не идеализировал природу ребенка. Он считал, что для развития природных способностей ребенку необходима помощь. По его образному выражению, воспитание строит свое здание поверх большой прочно стоящей скалы – природы. Он утверждал, что любое воспитание, которое не было построено на принципах природосообразности, проходит по ложному пути.

Немецкий ученый-педагог Адольф Дистервег (1790–1866), вслед за И.Г. Песталоцци, также считал этот принцип важнейшим принципом воспитания. В своих трудах он писал о том, что нужно следовать за процессом естественного развития человека, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности школьника. А. Дистервег утверждал, что «принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества».

Идея природосообразности нашла отражение и в трудах отечественных классиков педагогики. К.Д. Ушинский (1824–1871) в своем главном психолого-педагогическом сочинении

«Человек как предмет воспитания» писал, что для воспитания и обучения ребенка учителю необходимо не только знать принципы и правила воспитания, но и вооружиться также основными законами человеческой природы, уметь их применять в каждом конкретном случае для каждого конкретного ребенка. Разрабатывая программу по педагогике, К.Д. Ушинский обосновал необходимость предварительного изучения основ физиологии, гигиены и психологии (внимание, память, воображение, «рассудочный процесс», чувства, волю), на основе которого можно переходить к изучению дара слова, нравственных, эстетических и религиозных чувств, дидактики.

Последователем идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо в России был писатель Л.Н. Толстой. Он верил в природное совершенство личности ребенка, который от рождения уже является прообразом гармонии правды, красоты и добра. Если у Ж.-Ж. Руссо воспитание означало соответствие естественному развитию ребенка, его природе, то у Л.Н. Толстого воспитание – это создание условий, способствующих развитию личности ребенка.

Развитие принципа природосообразности можно проследить и в трудах советских педагогов П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ю.К. Бабанского, Г.И. Щукиной, Т.И. Ильиной и др. Основное внимание при воспитании и обучении детей советские ученые уделяли учету возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Особо следует выделить в России деятельность В.П. Кащенко (1870–1943), создавшего в 1908 г. санаторий-школу для дефективных детей, который сочетал в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели. На основе этого учреждения в 1918 г. организуется дом изучения ребенка. Развивая принцип природосообразности, В.П. Кащенко подробно исследовал физические и психические отклонения детей, которые необходимо учитывать при воспитании и образовании «исключительных» (с отклонениями в развитии) детей.

Говоря о принципе природосообразности применительно к социальной педагогике, прежде всего, следует помнить, о какой категории детей идет речь: обычный, нормальный ребенок или ребенок, имеющий отклонения в психическом, физическом или социальном развитии. Поэтому социальный педагог, следуя принципу природосообразности, в своей деятельности должен придерживаться следующих правил:

* учет возрастных особенностей;
* учет половых особенностей;
* учет индивидуальных особенностей детей и молодежи, связанных с их отклонением от нормы;
* опора на положительное в человеке, на сильные стороны его личности;
* развитие инициативы и самостоятельности личности.

**Принцип культуросообразности.** Этот принцип является продолжением принципа природосообразности. Необходимость его обусловлена самой природой человека.

Человек рождается как биологическое существо, становится же он личностью, усваивая социальный опыт поведения, который передается в процессе воспитания и развития личности от одного поколения к другому.

Еще в античном обществе философами и педагогами были вскрыты глубокие связи между формированием личности и культурой. При этом обозначились два важных тезиса: личность формируется через приобщение к культуре, а главное богатство любой культуры – это человек. Педагоги прошлого в своих произведениях, обращаясь к проблеме приобщения молодежи к культуре, считали последнюю необходимым и очень важным фактором формирования высоконравственного человека.

Принцип культуросообразности был выдвинут в педагогике А. Дистервегом, который считал, что при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек родился и в которых ему предстоит жить, одним словом всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова. Все человечество, каждый народ и каждое поколение всегда находятся на определенной ступени развития культуры – это наследие, оставленное предками как результат их истории. Состояние культуры, утверждал немецкий ученый, должно рассматриваться как естественное явление, так же необходимое, как тот или иной характер флоры и фауны. Человек – продукт своего времени, хотя его развитие и зависит от природных задатков.

В отечественной педагогике идея культуросообразности была развита в трудах К.Д. Ушинского. Он писал о том, что, если мы хотим воспитать образованного человека и гражданина, начинать нужно с умения писать, читать, считать, со знания своей религии, своей родины, ее природы, географии, истории, культуры. В произведениях К.Д. Ушинского, а также других наших соотечественников (М.В. Ломоносова, В.Г. Белинского) эта идея отражается как идея *народности* . Под народностью К.Д. Ушинский понимал своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями.

К.Д. Ушинский, изучая системы воспитания передовых стран того времени, пришел к выводу, что система воспитания каждой страны (в большей или меньшей степени) есть выражение характера самого народа. Отсюда он делает вывод: воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, всегда лучше других систем. По утверждению К.Д. Ушинского, народ и его культура создали идеал человека, которому нужно следовать в воспитании. Поэтому он выдвигал требование «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется».

Принцип культуросообразности полагает престиж общечеловеческих ценностей культуры, учет в воспитании ценностей и норм общечеловеческих и национальных культур. Общечеловеческие ценности полагают признание человека как самоценности, семьи как естественной среды существования, труда как основы жизнедеятельности, мира на земле как условия существования, знания как основы деятельности, культуры как исторически сложившегося социального опыта.

Приобщение ребенка к различным культурам общества: бытовой, физической, сексуальной, интеллектуальной, политической, духовной – весьма сложная задача, решение которой обеспечивается совместными усилиями семьи и общества, различных учреждений и объединений (школа, детские сады, внешкольные учреждения, молодежные организации и др.), в которых находится ребенок в разные периоды своей жизни. Если ребенок развивается нормально, то он усваивает культуру общества и естественным путем интегрируется в общество.

Если же ребенок имеет отклонения в физическом, психическом или социальном развитии, то проблема приобщения его к культурным ценностям народа значительно осложняется. Например, если ребенок лишен зрения, слуха или слепоглухонемой, тогда возникают очень большие сложности в приобщении детей к культуре, формировании у них культурного опыта. Поэтому для этих детей разработана своя методика и технология приобщения детей к ценностям культуры.

Однако восприятия культуры ребенком не происходит пассивно, он сам становится творцом этой культуры. Детские ансамбли, художественные студии, кружки и секции позволяют детям приобщаться к культуре. Развитие творческих способностей детей, имеющих недостатки в развитии или воспитании, – особая задача. Известно, что глухие дети поют и танцуют, играют на музыкальных инструментах, общаются с компьютером. Но пока это явление – не норма, а скорее исключение. И развитие таких детей – заслуга энтузиастов-педагогов.

**Принцип гуманизма.** Слова «гуманизм» и «гуманность» имеют одно и то же происхождение – от лат. humanus «человечный».

***Гуманизм*** *–* это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе. Гуманность, человечность – идеал различных направлений гуманизма, его целью является развитие ценностных способностей, чувств и разума человека, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующего поведения личности и ее отношения к миру.

Понятие «гуманизация», широко используемое в наше время, подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения, признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Понятие гуманизма развивается во взаимосвязи с понятием «человек». В современном определении гуманизма мы возвращаемся к философским, психологическим, педагогическим гуманистическим традициям (Н. Бердяев, В. Соловьев, В. Вернадский, Ж. Пиаже, К. Роджерс, К. Ушинский, В. Сухомлинский и др.), согласно которым сущность человека никогда не сводилась только к биологическим или социальным сторонам, она всегда наполнена духовными отношениями.

Наибольшего расцвета идеи гуманизма в педагогике и социальной педагогике получили свое развитие в период Возрождения, хотя идеи гуманистического воспитания прослеживаются в высказываниях еще античных философов (Сократа, Платона, Аристотеля и др.).

Идеалом гуманистического воспитания была свободная всесторонне развитая личность. В сочинениях Томаса Мора (1478–1535), Франсуа Рабле (1494–1553), Мишеля Монтеня (1533–1592) и др. раскрывалось содержание воспитания и были предприняты попытки разобраться в сущности и средствах гуманистического воспитания: от наставления и примера до самоанализа и самовоспитания. Общим для педагогов-гуманистов был взгляд на человека,

его природу и воспитание. По мнению М. Монтеня, в ребенке прежде всего нужно воспитывать просвещенного человека; поскольку наихудшие пороки зарождаются в самом нежном возрасте, нужно избегать ошибок семейного воспитания; недостаточно только того, чтобы воспитание не портило детей, нужно, чтобы оно изменяло ребенка к лучшему, чтобы воспитанники стремились к самопознанию и самосовершенствованию, чтобы они умели делать все без исключения, но любили делать только хорошее.

С позиций современного гуманизма, благо человека – это критерий оценки всех социальных явлений действительности. Гуманизм отражает социальную действительность с точки зрения не сущего, а должного, предъявляет обществу и отдельным его представителям высокие требования достойного, уважительного отношения к человеку, признание его самой высокой ценностью на земле.

Современное понятие гуманизма в педагогике и социальной педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установки на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.

Ведущим проявлением гуманизма является любовь к детям и воспитание любви в детях. Все произведения выдающихся классиков педагогики и социальной педагогики проникнуты любовью к детям. Приведем лишь несколько примеров. Уже упоминавшийся И.Г. Песталоцци, создавший приют для беспризорных и стремившийся сделать его большой семьей, в письме одному из своих друзей писал: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли с их слезами, и моя улыбка сопровождала их улыбку. У меня ничего не было: ни дома, ни друзей, ни прислуги, были только они».

Януш Корчак, воспитатель сиротского дома в варшавском гетто во время Второй мировой войны, совершил героический подвиг. Гитлеровцы обрекли несчастных детей на гибель в печах Тремблинки. Когда Я. Корчаку предложили выбрать: жизнь без детей или смерть вместе с ними, он без колебаний и сомнений выбрал смерть. Когда ему гестаповец сказал, что они знают его как хорошего врача и ему не обязательно идти в Тремблинку, Я. Корчак ответил: «Я не торгую совестью». Он пошел на смерть вместе с детьми, успокаивал их, заботясь о том, чтобы в сердца малышей не проник ужас ожидания смерти. Смерть во имя любви к детям – изумительной нравственной силы подвиг, совершенный Я. Корчаком.

Любовь к детям – основной смысл жизни такого выдающегося педагога, как В.А. Сухомлинский, не случайно его славный труд жизни называется «Сердце отдаю детям»; вниманием, заботой, любовью проникнуты произведения Ш.А. Амонашвили «Гуманная педагогика», «Педагогическая симфония». Можно продолжить этот список людей, бескорыстно преданных и любящих детей.

Задача социального педагога вместе с другими специалистами (учителями, воспитателями, психологами и др.) не только любить детей, но и научить их любить людей: своих мать и отца, братьев и сестер, друзей и всех тех, кто живет с ними. Любить, чтобы понимать и быть понятыми, любить, чтобы сотрудничать, любить, чтобы творить добро.

Гуманистические идеи в социальной педагогике требуют особого внимания, если в поле зрения находятся дети, имеющие отклонения в развитии. Это особенно ярко отразил в своих произведениях А.В. Суворов. Рассматривая понятие гуманизма, он сравнивает его с понятиями милосердия и благотворительности. Милосердие, как уже отмечалось ранее, это готовность помочь кому-либо или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия; благотворительность – деятельность, направленная на оказание безвозмездной помощи человеку, нуждающемуся в ней.

Казалось бы, в отношении людей, которые имеют отклонения в развитии, гуманное общество должно проявлять заботу в виде благотворительности и милосердия. Однако в своих работах А.В. Суворов иначе оценивает эти проявления общества. Милосердие по отношению к инвалиду он понимает как жалость. Гуманизм же – это сочувствие ему как человеку, попавшему в несколько более сложное положение, чем другие люди.

«Милосердие – это односторонняя опека инвалида, превращающая его в объект обслуживания. Тем самым инвалид лишается всех прав, кроме одного – «права» на благодарность за благодеяние, за то, что вообще из «милосердия» ему позволено физически

существовать. Гуманизм – это совместное (помогающих и нуждающихся в помощи) осмысление и решение всех возникающих проблем». Милосердие, по его мнению, фактически разделяет людей инвалидов и неинвалидов: «они» – большой мир нормальных людей и «мы» – убогий инвалидный мирок, общечеловеческая культура и инвалидная субкультура.

Гуманизм – наоборот – это интеграция, объединение. Слияние всех людей в одном общечеловеческом коллективе, где у каждого временно или постоянно могут быть какие-либо трудности, проблемы, независимо от того, какой это человек. Только решение этих проблем может происходить по-разному с учетом особенностей того или иного человека. Гуманизм – это принципиальное признание равенства всех и личностной полноценности, осуществляемое вопреки, но с учетом тех или иных отклонений.

Таким образом, по мнению А.В. Суворова, инвалид воспринимается милосердием как пассивный объект обслуживания, в случае же гуманизма – как активный и даже главный решатель собственных проблем при помощи и взаимопомощи окружающих.

К сожалению, в нашем обществе распространено отношение к инвалиду именно как к человеку, который нуждается в милосердии. Такое отношение общества к людям с проблемами, действительно, выделяет их в особую группу, в то же время это формирует определенную, иждивенческую психологию у самих этих людей, ориентированную на получение от общества и конкретных людей каких-либо привилегий, льгот, благотворительности.

Гуманное отношение к этой категории людей требует прежде всего достойного, равноправного отношения к ним, в котором милосердие может и должно выступать как помощь в преодолении трудностей, возникающих у инвалида.

То же самое можно отнести к детям, имеющим отклоняющееся поведение. Такие дети у большинства населения вызывают чувства жалости и сострадания и поэтому первое желание – проявить благотворительность. Не случайно дети, попадающие в приемники-распределители (центры временной изоляции детей) от каждого посещения взрослых ожидают, какие подарки им принесут. И на это направлена деятельность общества. Представители различных конфессий, представители властных структур, просто граждане, желающие помочь таким детям, прежде всего оказывают им материальную помощь, тогда так гуманное отношение к этим детям требует уважения к ним, признания их человеческого достоинства, поиска путей, помогающих им преодолеть свои проблемы. Гуманное отношение к детям включает любовь к ним, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в способности ребенка, общение с детьми, основанное на доверии, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость к детским недостаткам. Гуманное отношение предполагает уважение права ребенка на свободный выбор, ошибку, собственную точку зрения.

**Итак, *принцип гуманизма* в социальной педагогике полагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе. Принцип гуманизма требует соблюдения следующих правил:**

* достойного отношения общества ко всем людям, независимо от того, в каком физическом, материальном, социальном положении они находятся;
* признания права каждого человека быть самим собой, уважительного к нему отношения: уважать – значит признавать право другого быть не таким, как я, быть самим собой, а не моей копией;
* помощи ребенку с проблемами в формировании уважения к себе и окружающим людям, формировании позиции «Я сам», желания самому решать свои проблемы;
* понимания милосердия как первой ступеньки гуманизма, которое должно опираться не на жалость и сочувствие, а на желание помочь детям и молодежи в интеграции их в общество, основываться на позиции: общество открыто для человека и человек открыт для общества;

***ТЕМА 8.*****МЕТОДОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Сущность понятий «методология» и «методы научного исследования». Задачи научного исследования в социальной педагогике. Этапы и методы социально-педагогического исследования.*

**Сущность понятий «методология» и «методы научного исследования».** Научное познание действительности имеет свою ярко выраженную специфику, отличающую его от других форм познания, в частности от эмпирического. И главное отличие заключается в применении особых способов, средств получения новых знаний – *методов научного исследования* .

*Метод* (греч. methodos – буквально «путь к чему-либо») в самом общем значении – способ достижения цели.

В общенаучном смысле метод – это способ построения и обоснования философского и научного знания, а также совокупность приемов практического и теоретического освоения действительности. Метод является условием и средством получения новых знаний.

Методов научного познания великое множество. Их классификация достаточно сложна, а в настоящее время к тому же она требует кардинального пересмотра в связи с чрезвычайно интенсивным развитием и науки, и общественной практики на рубеже ХХ–XXI вв., которые привели к необходимости переосмысления многих традиционных мировоззренческих представлений, а значит, и способов деятельности. Поэтому отметим лишь наиболее общие, устойчивые классификационные характеристики методов.

Научные методы, т. е. методы познания, в самом общем виде принято подразделять на теоретические методы, используемые в процессе познания на уровне мышления (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др.), и эмпирические, необходимые для получения знаний об изучаемой действительности на уровне практического опыта (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа и др.).

Когда речь шла о структуре социально-педагогической деятельности, уже отмечалось, что методы познания следует отличать от методов деятельности. Однако важно еще раз подчеркнуть, что любой метод – будь то теоретический или эмпирический метод познания либо метод практической деятельности – своими генетическими корнями восходит к практической деятельности человека, приемы которой должны сообразоваться со свойствами и законами действительности.

Совокупность всех методов, применяемых в какой-либо науке или сфере практической деятельности, называется *методологией* .

Согласно другому определению, методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методология в этом смысле призвана дать принципиальные ответы на вопросы о том, как возможно получить знания о познаваемом объекте, какие методы обеспечивают достоверность этого знания и обоснованность выводов об объекте.

В науке выделяются общенаучная методология, раскрывающая общие для всех наук методологические положения и принципы познания, а также частные методологии, учитывающие специфику каждой конкретной области знаний с точки зрения применяемых для ее изучения способов и средств.

Социальная педагогика, как было отмечено выше, является относительно новой для нашей страны областью научной и практической деятельности, и многие ее аспекты в теоретическом плане до сих пор остаются дискуссионными. Поэтому не случайно проблемы определения методов социальной педагогики, их классификации и содержательная характеристика часто становятся предметом обсуждения ученых и практиков.

Тем не менее, методология социальной педагогики уже начинает формироваться. Она понимается как учение о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной и преобразовательной социально-педагогической деятельности, а также деятельность по получению и применению методологического знания14*.*

Основной формой научного познания является *исследование* . Оно представляет собой целенаправленное и целесообразно организованное познание, изучение, осмысление определенных явлений действительности.

*Научное исследование –* это процесс выработки новых научных знаний на основе уже имеющихся в науке, проверенных и обоснованных ранее знаний. Любое научное исследование характеризуется определенными качествами: объективностью, воспроизводимостью, доказательностью и точностью.

Занимаются научными исследованиями, как правило, ученые, которые профессионально к этому подготовлены; работают они в научных учреждениях, имеющих экспериментальное и лабораторное оборудование. Каждая наука для добывания новых знаний использует свои методы и средства. Для построения научных теорий ученые используют понятийный и категориальный аппарат науки, владеют системой научной информации. Знания в процессе исследования могут выступать либо как предпосылка, либо как средство, либо как результат научного исследования.

В зависимости от того, какие применяются методы познания, различают два основных вида научного исследования: эмпирическое и теоретическое. Эмпиризм – философское учение, признающее чувственный опыт единственным источником знаний. Эмпирическое познание строится на изучении реальной действительности, практического опыта. Занимаются эмпирическим исследованием, как правило, практики – профессионалы в той или иной области деятельности (учителя, социальные педагоги, психологи и др.).

Теоретическими исследованиями, как мы уже отметили, занимаются специально к тому подготовленные люди: кандидаты и доктора наук, а также аспиранты, работающие в научных учреждениях и высших учебных заведениях.

В эмпирическом исследовании, как правило, используют такие эмпирические методы, как наблюдение, описание, эксперимент. В теоретических исследованиях используются, главным образом, теоретические методы – абстрагирования, идеализации, аксиоматизации, формализации, моделирования и др. Кроме того, и в эмпирических и в теоретических исследованиях применяются такие логические методы, как анализ – синтез, индукция, дедукция и др. Подробнее о них еще будет сказано.

Отличаются эмпирические и теоретические исследования также полученными результатами. В первом случае они фиксируются в виде утверждений, правил, рекомендаций, во втором – это теоретические знания: научные концепции, законы и закономерности, открытия и изобретения и др.

Сравнение эмпирического и теоретического познания представим в таблице:

**Эмпирические и теоретические познания**

Несмотря на отличие эмпирического и теоретического знания, они тесно между собой взаимосвязаны: теоретическое исследование строится на основе знаний, фактов, выявленных в процессе изучения реальной действительности. Эмпирический уровень позволяет изучать реальную действительность, выявлять новые факты и явления, и на основе их строить обобщения, делать выводы, давать практические рекомендации. На теоретическом уровне выдвигаются общие закономерности, позволяющие объяснить взаимосвязь ранее открытых фактов и явлений, формулировать законы, на основе которых возможно предсказать развитие будущих событий. Это лишь общая схема научных исследований, открытие новых научных законов. Переход от эмпирического уровня к теоретическому означает качественный скачок в знании.

**Задачи научного исследования в социальной педагогике.** Научное исследование в области социальной педагогики принято называть *социально-педагогическим* ; оно представляет собой специально организованный процесс познания, в котором происходит выработка теоретических систематизированных знаний о сущности социальной педагогики, ее содержании, методах и формах социально-педагогической деятельности.

Специфика социально-педагогического исследования, его сложность определяется тем, что предметом исследования становится вся система взаимоотношений развивающегося человека с окружающей его средой, все многообразие социальных связей. Этот процесс

динамичный, развивающийся: изменяется с каждым днем человек, изменяется среда, которая его окружает, возникают, закрепляются или наоборот разрываются социальные связи со средой и многие другие процессы, которые влияют на становление личности.

Становление и развитие социальной педагогики в России выдвигает перед учеными целый комплекс задач, которые условно можно разделить на три большие группы.

*Первая группа* связана с теоретическими проблемами социальной педагогики. К ним относятся уточнение объекта и предмета исследования науки, разработка ее понятийно-категориальной системы на основе изучения становления социальной педагогики за рубежом и в истории отечественной культуры, а также конкретных современных условий развития нашего общества; выявление принципов этих областей научной деятельности и критериев оценки социально-педагогических исследований, специфики методов исследования науки.

Теоретические проблемы связаны с построением современных социально-педагогических, социально-психологических, философско-социальных, историко-социальных и других концепций социальной педагогики, диагностированием и прогнозированием социально-педагогических явлений. Например, разработка системы социально-правовой защиты детства в России; развитие детских домов в том или ином регионе страны; федеральная, региональные и муниципальные системы управления социальными службами для детей и молодежи и др. Нельзя сказать, что такие системы не существуют, совсем наоборот, в практике происходит их интенсивное развитие. Однако их прогнозирование и развитие ведется, как правило, на стихийно-эмпирическом уровне.

*Вторая большая группа* научных исследований связана с разработкой теорий, обслуживающих непосредственно социально-педагогическую деятельность: исследование содержания, методов и средств, используемых в деятельности социального педагога, взаимосвязь социальной педагогики с социальной работой, специальной и коррекционной педагогикой, историей социальной педагогики; разработка технологий деятельности социального педагога с различными группами детей и молодежи и в различных социально-педагогических учреждениях и др. Например, разработка содержания и методов работы с детьми в различных социумах; работа социального педагога с семьей, в которой есть ребенок-инвалид; работа социального педагога с детьми и молодежью отклоняющегося поведения; работа социального педагога в воспитательных колониях и др.

*Третья большая группа* проблем связана с профессиональной подготовкой социального педагога: разработка концепций такой подготовки, уточнение стандартов профессиональной подготовки социального педагога, разработка комплекса учебных пособий: по социальной педагогике, истории социальной педагогики, социально-педагогическим технологиям и др.; разработка содержания, форм и методов семинарских, лабораторных занятий, практикумов, форм и методов проведения практики, аттестации выпускников учебных заведений и др.

Эффективность научных исследований в социальной педагогике во многом зависит от того, какие источники она использует в своей творческой деятельности: подходы, образцы, идеи, технологии и др. В.И. Загвязинский выделяет пять таких источников:

1. общечеловеческие гуманистические идеалы, отраженные в так называемом социальном заказе общества;
2. достижения всего комплекса наук о человеке: психологии, педагогики, валеологии (науки о здоровом образе жизни), к этому также можно добавить философию, социологию, социальную работу;
3. теоретические концепции и отечественный и зарубежный опыт;
4. педагогический потенциал окружающей ребенка социальной среды (семьи, школы, учреждений культуры и др.);
5. творческий потенциал работников социальной сферы (социальных педагогов, социальных работников, социальных психологов и др.).

**Этапы и методы социально-педагогического исследования.** Для научного исследования важно определение цели или целей исследования, ограничение области исследования (в пространстве и во времени), ибо объять необъятное невозможно, поэтому правильно определить логику исследования, наметить план исследования – важный момент в работе ученого.

План – простейшее средство для достижения максимальных результатов при минимальных затратах сил. Длительность периода планирования имеет большое значение как для качества выполненной работы, так и для сокращения общего времени исполнения.

*План* – это рабочий инструмент, которым пользуется исследователь. Он, естественно, может изменяться, уточняться, исправляться. Лучший план – это план изменения планов. Разработка плана фактически содействует разработке логики исследования, в котором последовательность шагов исследования во многом предопределяется полученными уже в ходе работы результатами и новыми возникшими трудностями.

Различают три этапа конструирования логики исследования: постановочный, собственно исследовательский и оформительско-внедренческий.

*Первый этап* исследования – выбор области исследования, определение проблемы, уточнение темы исследования, предварительная формулировка гипотезы и задач исследования. Любое научное исследование начинается с определения проблемы: теоретического или практического вопроса, ответ на который не известен и на который нужно ответить. *Проблема* – это нечто неизвестное в науке, это мост от неизвестного к известному. Часто употребляют выражение «проблема – это знание о незнании».

Реальная социально-педагогическая действительность обширна и многогранна, поэтому прежде всего необходимо выделить объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя. Образно говоря, существует «поле исследования» – *объект* , в котором должен разобраться ученый. Выбор объекта исследования зависит от многих факторов, следует учитывать, насколько актуальна для исследования эта область, что может нового сказать ученый в результате исследовательской работы, каковы перспективы развития этой области знания для социальной педагогики, насколько интересна эта тема для самого исследователя, какой опыт работы он имеет в этой области. Переходя от практики и опыта практической деятельности, необходимо детально разобраться в «поле исследования» (объекте) и найти неисследованный участок – «белое пятно», которое и будет *предметом* исследования. Этот поиск довольно длительный.

С одной стороны, реальная действительность, которую знает исследователь, с другой – его сомнения, насколько актуально это для науки, а может эта проблема уже исследована другими учеными, но он этого не знает. Сомнения, неуверенность, предположения и т. п. всегда сопровождают научный поиск ученого. Например, вы хотите заниматься проблемами социально-педагогической реабилитацией детей. Актуальность этой темы обусловлена социальными потребностями общества в реабилитации дезадаптированных детей, педагогической неразработанностью такой системы реабилитации в социально-педагогических учреждениях. Но это «поле исследования» чрезвычайно обширно и многогранно, поэтому необходимо, как было сказано выше, выделить свой «участок» – предмет исследования. Для этого нужно ввести ограничения в исследовании. В названной области могут быть такие ограничения: границы изучаемого в жизни подростков периода определяются от 13–14 до 17 лет, так как этот возраст наиболее значимый с точки зрения формирования интересов, потребностей детей и проявления отклонений в их поведении. Второе ограничение может быть связано с определением социума, в котором происходит реабилитация подростков. Например, это может быть крупный промышленный город, оказывающий позитивное и негативное влияние на социализацию подростка. Определение объекта и предмета исследования довольно сложная задача даже для опытного исследователя, поэтому начинающий ученый должен помнить, что объект и предмет исследования – это не рядоположенные понятия, объект и предмет соотносятся как общее и частное или как родовое и видовое понятие, объект и предмет соподчинены друг другу.

Следующий важный этап в исследовании – это формулировка темы, тоже непростая задача для начинающего исследователя. Ученого опять мучает сомнение – правильно ли он определил название темы исследования, которая в процессе работы может уточняться, корректироваться, но она всегда должна находиться в рамках предмета исследования. Существуют определенные требования к формулировке темы: в названии темы желательно отразить проблему, область исследования и ограничения; в теме должно быть отражено движение от достигнутого и известного к неизвестному, в названии лучше не употреблять слова «проблема» (она не ставится, а решается), «роль» (это актуальность, которая раскрывается в работе), «посредством» (это скорее методы, которые также отражаются в работе); в названии желательно избегать союза «и» или запятых, иначе вам придется рассматривать не одну, а две проблемы. Для примера, приведенного выше, тема может звучать следующим образом: «Социально-педагогическая реабилитация подростков в условиях крупного промышленного города».

Следующая важная процедура – определение гипотезы исследования. *Гипотеза* – это гипотетическое предположение, которое необходимо доказать. Чтобы понять суть гипотезы, отвлечемся от наших исследований и представим, что ученый захотел вывести новый сорт гладиолусов. Занимаясь этой работой, он, конечно, знает, что это за цветы, как они растут, как можно выводить новые сорта, и предполагает, какой сорт хочет вывести он сам, его цвет, форму, высоту и другие характеристики. Ученый описывает предполагаемый сорт, а дальше намечает то, что необходимо для этого сделать. После того, как он все предположил и составил план действий, он начинает действовать – выводить этот сорт, экспериментировать и убеждаться в том, насколько верны были его предположения. Гипотеза в результате научного исследования может оправдаться, может частично оправдаться, а может совсем не оправдаться. Отрицательный результат в науке – это тоже научный результат.

Приведенный выше пример показывает, что гипотеза пронизывает все исследование фактически от начала до конца. Гипотеза по сути должна предвосхитить результат работы, определить в основных чертах ее итог, и все последующие этапы работы будут ступеньками к достижению результата.

Формулировка гипотезы – тоже непростая работа для исследователя. Для этого исследователь должен обладать определенными знаниями логики, сущности научного исследования, эмпирическим опытом в рамках исследуемой проблемы, обладать способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию, прогнозированию. Можно выделить ряд требований к формулировке гипотезы. Для этого исследователь мысленно отвечает на следующие вопросы: что является самым существенным в предмете исследования, каков главный инструмент (метод) исследования, каков состав (из каких элементов) и структура (взаимосвязь и взаимообусловленность элементов) изучаемого предмета исследования, как развивается предмет исследования (продолжительность протекания явлений, изменение элементов, связь с внешним миром, прогноз и др.), каковы условия успешности решения полагаемых задач? Например, в приведенном выше примере: «Социально-педагогическая реабилитация подростков в условиях крупного промышленного города будет проходить успешно, если функционирует система социальных служб, в основе которой лежит модульная структурно-функциональная модель, включающая три компонента, функциональный компонент, который имеет три составляющие: диагностическую (социальное развитие детей и их потребности); деятельностную (системообразующие виды деятельности) и прогностическую (задачи социальных служб); структурный компонент, включающий учреждения социализации в микросоциуме, профильные службы реабилитации и координационный научно-методический центр; модульный компонент, который позволяет создавать варианты социальных служб в зависимости от потребностей ребенка и социума».

Завершается ***первый*** – постановочный – этап исследования постановкой *задач* **.** Задачи исследования должны соответствовать проблеме, предмету и гипотезе исследования, их обычно исследователь выдвигает три–четыре. Чаще всего первая связана с изучением истории и современного состояния проблемы, вторая – с раскрытием структуры, функций, сущности изучаемого, третья – с разработкой условий реализации изучаемых явлений в практике, четвертая – с проведением эксперимента по проверке выдвигаемых гипотез. Конечно, задач может быть и больше и меньше, все зависит от того, какую научную проблему решает ученый.

Фактически задачи – это уточнение плана исследования.

Дальше ученый будет одну за другой решать эти задачи. Так, в приведенном выше примере, исследователь может поставить следующие задачи: выявить степень разработанности проблемы в теории и практике; разработать модель городской социальной службы реабилитации подростков; определить социально-педагогические условия реабилитации подростков; экспериментально проверить выдвигаемые положения.

***Второй этап*** научной работы – собственно исследовательский. Этот этап у каждого исследователя протекает по-своему. Однако есть много общего для всех исследований. Прежде всего он связан с выбором методов исследования.

Метод – это инструмент для решения главной задачи науки – открытия объективных законов действительности. В процессе развития познания объективного мира человечеством выработаны общие принципы научного мышления, получившие название общенаучных методов. К ним относятся методы, о которых шла речь выше, это эмпирические (наблюдение, описание, диагностика, эксперимент и др.), теоретические (абстрагирование, моделирование и др.), а также методы, применяемые на теоретическом и эмпирическом уровнях: анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, обобщение и др.

Наряду с общенаучными существуют специальные методы конкретных наук, отражающие специфику предмета каждой науки. В каждом специальном методе проявляются в той или иной мере принципы и методы научного мышления. Поскольку социальная педагогика – это сравнительно молодая отрасль педагогической науки, ей еще предстоит выработать свои специфичные методы исследования. На данном этапе развития этой науки она использует как общенаучные методы исследования, так и методы наук, очень близких ей по предмету исследования, прежде всего педагогические, психологические и социологические.

Собственно исследование начинается с изучения литературных источников и обобщения опыта практической деятельности. Анализ литературных источников начинается, как правило, с уточнения основных, ключевых понятий исследования, которые отражены в его теме.

Естественно, что каждый исследователь заинтересован как можно быстрее получить точные данные об изученности темы. Но чем полнее освещены вопросы изучаемой темы в литературе, тем больше вероятность для исследователя упустить что-то очень важное в работе.

Поэтому одним из путей оперативного анализа состояния исследуемой проблемы является изучение базовых, основных понятий, которые отражены в теме, проблеме, задачах исследования. Анализ ключевых понятий исследования лучше начинать со словарно-энциклопедической литературы, ибо в ней концентрированно и полно отражена сущность того или иного понятия на данном этапе развития науки.

Во всех отраслях науки, в том числе в педагогике и социальной педагогике, происходит упорядочение, своеобразная инвентаризация основных понятий, составляются каталоги понятий. Результатом развития научных языков выступают *тезаурусы* **,** которые дают описание системы знаний о той или иной действительности. Они представляют собой словарь *дескрипторов* **.** Под дескриптором обычно понимают лексическую единицу, т. е. слово или словосочетание, которому придается однозначный смысл. Такими дескрипторными словами, например, могут выступать *социальная педагогика, социально-педагогическое исследование* , *социальное воспитание* и др. Необходимость создания таких словарей возникла в связи с созданием информационно-поисковых языков (ИПЯ), которые составляют элемент информационно-поисковой системы (ИПС). Такой поиск можно осуществить по электронному каталогу в библиотеках или же воспользоваться услугами Интернета.

Дальше можно переходить к научным работам по теме исследования. Начинающий ученый, анализируя такие источники, очень быстро приходит к выводу, что одно и то же понятие по-разному может толковаться различными авторами. Поэтому перед исследователем стоит задача – либо самому дать определение этого понятия (и это будет определенный вклад его в науку), либо принять точку зрения какого-либо автора и ей следовать на протяжении всего исследования. Однозначность толкования принятых в исследовании ключевых понятий является одним из залогов успешности исследования. Анализ источников необходим для изучения различных теорий, подходов в отечественной и зарубежной теории и практике.

Однако для построения теории ученые используют такие известные в педагогике и социологии методы, как наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, изучение творческих работ детей, изучение их личных дел и др.

Дадим краткую характеристику некоторым их них.

*Наблюдение* в социально-педагогическом исследовании – метод познания социально-педагогических явлений на основе восприятия органами чувств с одновременной первичной обработкой и анализом получаемой информации. Научное наблюдение отличается от обыденного рядом признаков: целенаправленностью, аналитическим характером, комплексностью, систематичностью. Наблюдение может быть непрерывное и дискретное; широкое (например, наблюдение за группой детей-бродяг) или узкоспециальное (использование детей в качестве попрошаек); исследователь может быть включен в сам исследуемый процесс или же быть сторонним наблюдателем. Использование различных технических средств (фотографии, видеозапись и др.) значительно облегчает исследователю его задачи. Каждый вид исследования имеет свои преимущества и недостатки. Достоинством наблюдения является возможность изучать предмет в естественных условиях, учитывать его многогранные связи и проявления, изменять конкретную ситуацию или намеренно создавать новую. К недостаткам этого метода следует отнести его трудоемкость и продолжительность, а также влияние субъективных факторов, т. е. самого исследователя, на процесс наблюдения.

*Опросные методы***.** К ним традиционно относятся устный (беседа и интервью) и письменный (анкетирование) опрос. Целью опросных методов является выявление опыта, оценки, точки зрения ребенка или группы детей. В беседе также возможен обмен мнениями, споры, дискуссии. При использовании этих методов исследования важна ясная, четко поставленная цель; заранее продуманный план беседы, определение вопросов, которые будут заданы испытуемым. Различают вопросы закрытого типа, когда опрашиваемому необходимо выбрать один из предлагаемых ответов; полузакрытого типа, когда опрашиваемый помимо выбранного из предложенных ответов может высказать свое собственное мнение; и открытого типа, в этом случае испытуемый на все вопросы дает свой ответ.

Эти методы также имеют свои слабые и сильные стороны. К сильным сторонам следует отнести возможность живого контакта исследователя с испытуемым, возможность индивидуализации ответов, их корректировки во время опроса, оперативной диагностики достоверности и полноты ответов. Однако методы опроса трудоемки, требуют длительного времени в эксперименте, не дают возможность охватить большое количество испытуемых.

Эти недостатки частично устраняются при использовании письменных вопросов и *анкетировании*. При этом более тщательная подготовка ведется перед проведением опроса. Анкеты могут быть открытые, когда испытуемый указывает свои выходные данные (фамилия, имя, возраст и др.), а также закрытые, в которых неизвестно конкретное опрашиваемое лицо. Метод анкетирования заимствован из социологии, поэтому к нему предъявляются такие же требования, что и в социологических исследованиях.

В социальной педагогике широко используются методы исследования, применяемые в психологии при изучении личности ребенка, его характера, темперамента, социальной группы, социума, окружающего ребенка, и др. При этом следует помнить, что ученый в своих исследованиях может воспользоваться услугами тех или иных специалистов. В этом случае можно привести такую аналогию: когда вы приходите к терапевту, то прежде, чем поставить вам диагноз, врач отправляет вас на обследование, и ему в этом помогают многие специалисты, одни проводят анализ крови, другие мочи, третьи снимают кардиограмму и пр. Поэтому для того, чтобы изучить ребенка в каком-то социуме, можно воспользоваться услугами психолога, медика, педагога и других специалистов. Важно, чтобы ученый представлял точно, какие конкретные задачи ему необходимо решить и кто ему может помочь в этом.

Эмпирические знания, добытые таким путем, позволяют ученому выстроить свое теоретическое видение проблемы, в этом случае он пользуется теоретическими методами. Построение теории и переход от нее к реальной действительности связаны с формированием идеализированных объектов, моделей, не имеющих непосредственных аналогов в эмпирическом знании. Назначение таких идеальных объектов служить средством выявления и исследования закономерных связей, присущих той или иной реальной социально-педагогической действительности. Говоря об идеальной модели, следует помнить,

что она не существует в реальности так же, как в природе нет идеального газа, между тем многие физические законы открыты благодаря тому, что было введено это понятие.

Для построения идеальной картины изучаемого объекта применяются системный подход и метод моделирования.

Слово «система» происходит от греч. systema – «целое». Под *системой* понимают совокупность конечного числа элементов, находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность и единство. Системные объекты, относящиеся к педагогике и социальной педагогике, крайне сложны. Объект их исследования – ребенок и социум – это материальные, развивающиеся и динамичные системы. Поэтому при исследовании таких систем на помощь исследователям приходит системный анализ или системный подход. При использовании этого метода сложный системный объект не исчерпывается особенностями его составляющих элементов, а связан, прежде всего, с взаимодействием этих элементов. При этом вскрываются как причины явлений, так и влияние результатов на причины, его породившие.

У исследователя складывается представление об изучаемом объекте как системе, в которой акцентируется внимание на ведущих (системообразующих) факторах, взаимосвязях и взаимозависимости элементов системы. Отсюда идет выстраивание структуры системы; выявление отдельных функциональных особенностей элементов ее, определение исходных, основных и производных факторов, взаимовлияния целого и его элементов, динамики развития системы.

Само по себе построение идеальной модели ученым недостаточно, она нужна постольку, поскольку является основой для практической деятельности, дает возможность использовать ее на практике, преобразовывать и совершенствовать. Поэтому ***третий этап*** исследования – определение условий, при которых эта система может работать. Эти знания отражают социально-педагогическую действительность, какой она должна быть, по мнению исследователя.

Построенное таким образом научное знание исследователя требует проверки – эксперимента. Как правило, различают два вида эксперимента: констатирующий и формирующий. *Констатирующий* эксперимент применяется в начале исследования для выяснения состояния объекта исследования. После разработки научных положений проводится формирующий эксперимент по апробации научных предположений, проверке их эффективности. Наряду с основным – *формирующим* экспериментом проводится дублирующий, в котором идеи и гипотезы проверяются на ином материале, в несколько иных условиях. Затем проводится анализ этих экспериментов. И в заключении приводятся *выводы* : насколько подтвердилась выдвинутая исследователем гипотеза, как были решены задачи исследования, каковы перспективы дальнейшей работы в этом направлении.

Важным завершающим этапом исследовательской работы ученого должно быть оформление результатов научного исследования. Для студента, осваивающего азы исследовательской деятельности, это – курсовые и дипломные работы. Для начинающего ученого – защита диссертации: магистерской – для обучающихся в магистратуре, кандидатской

– для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. Результатом исследования может также стать патент на научное изобретение или открытие. В большинстве же случаев научные работы оформляются как различные научные публикации: монографии, учебные пособия, научные статьи и др. Все теоретические и научно-практические положения, которые отражены в такого рода источниках, и составляют в совокупности содержание данной науки.

**ТЕМА 9.**

**МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Понятия «методика» и «технология» в социальной педагогике. Методы социально-педагогической деятельности. Социально-педагогические технологии.*

**Понятия «методика» и «технология» в социальной педагогике.** Осваивая любую профессиональную деятельность, будущий специалист, прежде всего, знакомится с тем видом деятельности, которым ему предстоит заниматься в дальнейшем.

Так, чтобы стать учителем физики, необходимо изучить законы физики, знать, что доступно для усвоения учащимися, какие знания могут изучаться в школе, в каких классах, и многое другое, что имеет отношение к преподаванию физики. Готовясь стать детским врачом, студенты изучают анатомию и физиологию ребенка, детские болезни. И так в каждой профессии. Но затем встает вопрос: как это делать – как учить, как лечить?

Этот же вопрос встает и перед будущими социальными педагогами. Познакомившись с особенностями этой науки, изучив содержание социальной педагогической деятельности, будущий социальный педагог оказывается перед проблемой: как, каким путем помочь ребенку или молодому человеку стать личностью, каким образом предупредить отклоняющееся поведение? На эти и многие другие вопросы дают ответы *методика и технология* .

Вначале рассмотрим суть и соотношение понятий «методика» и «технология».

*Методика* (греч. methodjke) в самом общем виде представляет собой совокупность методов, приемов и средств целесообразного проведения какой-либо работы.

*Технология* (греч. techne – «искусство, мастерство» и logos – «учение») понимается как совокупность форм, методов, приемов, средств преобразования объекта деятельности, а также определенная последовательность применяемых в деятельности операций и процедур.

Как видно уже из этих определений, данные понятия очень близки.

Общим для них является то, что и та и другая предполагают применение определенных методов, приемов, средств, форм деятельности.

Наиболее очевидное их отличие заключается в том, что технология, помимо совокупности применяемых средств, предполагает еще и достаточно четкий, целесообразно установленный *алгоритм и последовательность действий* в рамках конкретной деятельности.

В методике же главным, определяющим элементом, фактором деятельности выступает *метод*.

Поэтому для того, чтобы разобраться в сущности понятий методики и технологии, выделить специфику их применения в социальной педагогике, необходимо, прежде, всего рассмотреть, что такое метод, научиться отличать «метод», «прием» и «средства» работы, а также видеть их взаимосвязь и взаимообусловленность в социально-педагогической деятельности.

Согласно философскому определению, методы – это способы практического или теоретического освоения действительности, исходящие из сущности и закономерностей изучаемого объекта.

Как способ практического преобразования действительности метод представляет собой совокупность определенных, относительно однородных приемов, операций, применяемых в практической деятельности для решения конкретной задачи ее целенаправленного изменения.

Применительно к социальной педагогике данное определение можно конкретизировать следующим образом: *методы социально-педагогической деятельности* – это способы взаимосвязанной деятельности социального педагога и клиента, которые способствуют накоплению позитивного социального опыта, содействующего социализации или социальной реабилитации клиента.

Следует подчеркнуть, что в каждой отдельной сфере профессиональной деятельности вырабатываются свои специфические методы преобразования действительности. Учитывая «молодость» социальной педагогики, вполне закономерно, что своих особых социально-педагогических методов практической деятельности она пока еще не выработала либо они находятся в стадии становления. Однако со временем такие методы, безусловно, появятся. В частности, уже получил достаточно широкое признание и распространение метод социально-педагогической диагностики, который может считаться специфическим методом социальной педагогики.

В то же время отсутствие собственных методов не препятствует осуществлению социально-педагогической деятельности, поскольку она многопрофильна, а значит, в ней необходимо используются методы из разных областей деятельности. Так, при выполнении образовательно-воспитательной функции социальный педагог использует методы воспитания и обучения, применяемые в педагогике, организационная функция требует знания и умения применять методы организации и управления, диагностика или коррекция личностных качеств невозможна без применения психологических методов и т. д.

Необходимо отметить и то, что в деятельности социального педагога, как и в любой другой профессиональной деятельности, используются также практически все научные методы, т.е. методы познания. Прежде всего, они применяются при выполнении специалистом диагностической функции, предполагающей изучение объекта деятельности и среды, оказывающей на него влияние. Кроме того, такие методы мышления, как анализ, синтез, обобщение и др., помогают социальному педагогу постоянно осмыслять ход и результаты своей деятельности.

Кроме метода в социально-педагогической деятельности, как и в других областях деятельности, широко используются понятия «прием» и «средство». *Прием* понимается как частное выражение метода, его конкретизация, носит по отношению к методу частный, подчиненный характер. Соотношение между методом и приемом можно рассматривать как взаимодействие родового (метод) и видового (прием) понятий. Фактически каждый метод реализуется через совокупность отдельных приемов, которые накапливаются практикой, обобщаются теорией и рекомендуются к их использованию всеми специалистами.

Средство является, напротив, более широким понятием, чем прием и метод, поскольку последние сами в определенных обстоятельствах могут выступать средствами. *Средства* – это совокупность материальных, эмоциональных, интеллектуальных и других условий, которые используются социальным педагогом для достижения поставленной цели. Средства сами по себе, по своей сути, не являются способами деятельности, а становятся ими только тогда, когда используются для достижения какой-то цели. Так, игра может быть отдыхом, развлечением и пр. Однако если она организована таким образом, что будет служить достижению определенной цели, например формированию каких-то социальных умений, то игра выступает средством социально-педагогической деятельности. В качестве средств социально-педагогической деятельности могут выступать природа, произведения искусства, книги, средства массовой информации и многое другое. Подчас эти средства не зависят от социального педагога, но он может воспользоваться ими в своей профессиональной деятельности, а методы – это те пути, с помощью которых он это сделает.

Различая эти понятия, следует помнить, что в реальном процессе деятельности четкую границу между ними провести весьма сложно, так как методам свойственна подвижность, изменчивость. В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения задачи, в других он входит в прием, который используется в различных обстоятельствах по-разному.

**Методы социально-педагогической деятельности.** Рассмотрим подробнее наиболее значимые и распространенные методы, используемые в социально-педагогической*.*

Поскольку социальная педагогика, как мы уже знаем, является отраслью педагогики, при рассмотрении методов социально-педагогической деятельности мы будет опираться в первую очередь на традиционные методы обучения и воспитания, используемые в педагогике. С другой стороны, учитывая специфику социального воспитания и социального обучения, будем опираться и на взаимосвязь социальной педагогики с другими близкими к ней науками: социологией, психологией, социальной работой.

Вспомним также, что в нашем поле зрения находится человек и окружающая его социальная среда, а социальный педагог помогает решению проблем человека в процессе его социализации. Социальный педагог может работать непосредственно с ребенком и молодежью или опосредованно – через семью, друзей, коллектив – воздействуя на человека. Он может решать какие-то частные, кратковременные задачи, а может работать с человеком в течение длительного времени. С помощью методов социальный педагог может оказывать целенаправленное воздействие на сознание, поведение, чувства ребенка, а также воздействовать и на окружающую его социальную среду.

Из методов педагогики, которые наиболее широко используются в социально-педагогической деятельности, выделим такие методы, как *убеждение* и *упражнение.* Особенность использования этих методов заключается в том, что социальный педагог имеет дело с клиентами, у которых по каким-либо причинам не сформированы общепринятые нормы и правила поведения в обществе или же у него сформированы искаженные понятия об этих нормах и соответствующие формы поведения.

Приобщение к нормам жизни, принятым в данном обществе, морали, труду, создание ясных и точных представлений о них, которые в конечном итоге формируют убеждения личности, ее жизненную позицию, зависят от знаний, представлений о них. Совершаемые поступки, действия, привычки без осознания их общественной значимости могут носить случайный характер, они не имеют действенной силы. Метод убеждения содействует трансформации принятых норм в обществе в мотивы деятельности и поведения человека, что способствует формированию убеждений.

Убеждения – это твердая уверенность личности в истинности и справедливости нравственных знаний, они являются внутренним побуждением человека к нравственным действиям и поступкам. Убеждение – это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения. В процессе убеждения социальный педагог воздействует на сознание, чувства и волю клиента. Убеждение оказывает влияние на человека только через его внутреннюю сферу.

Убеждение выступает формой регуляции отношений личности и социума. Воспитательная сила убеждения обусловливается тем, как внутренне воспринимает его человек. Если убеждение не вызывает положительной внутренней настроенности клиента, оно теряет свой основной смысл и тогда ничем не отличается от авторитарных (приказных) методов воздействия на личность.

Чтобы методы убеждения достигли своей цели, необходимо учитывать психологические особенности человека, его уровень воспитанности, интересы, личный опыт. Убеждать, прежде всего, можно словом, его сила велика, поэтому умение говорить правильно, глубоко по содержанию, ярко и образно по форме, способность убеждать клиента в правоте своих взглядов

* неотъемлемая часть профессиональной деятельности социального педагога.

При убеждении, как уже было сказано выше, социальный педагог воздействует на сознание, волю и чувства клиента. Однако при этом нельзя смешивать понятия «убеждение» и «морализирование», когда декларируются хорошо известные истины; а если они еще и произносятся в командном тоне, то ребенок, например, перестает слушать взрослого или агрессивно относится к нему.

*Рассказ и лекция* – монологические формы метода, которые ведутся от одного лица – социального педагога. И тот, и другой метод используются для того, чтобы разъяснить детям определенные нравственные понятия. Рассказ используется при работе с младшими детьми, он непродолжителен во времени, основан на ярких, красочных примерах, фактах. В лекции, как правило, раскрываются более сложные нравственные понятия (гуманизм, патриотизм, долг, добро, зло, дружба, товарищество и др.). Лекция применяется для старшего возраста детей. Лекция более продолжительна по времени, в ней рассказ используется как прием.

*Беседа и диспут* – диалогические формы метода, при их использовании важное место имеет работа самой личности. Поэтому большую роль в использовании этих методов играет: выбор и актуальность обсуждаемой темы, опора на положительный опыт детей, позитивный эмоциональный фон беседы. Беседа – это вопросно-ответный метод. Искусство социального педагога проявляется в том, какие вопросы он полагает для обсуждения: это могут быть вопросы на воспроизведение каких-либо фактов и явлений, уточнение этических понятий, сравнение и анализ конкретных форм поведения, вопросы-проблемы, на которые должны дать ответ дети. При использовании беседы специалист должен уметь так ее вести, чтобы вопросы задавал не только он сам, но и дети.

Для подростков и юношей используется диспут – метод, способствующий формированию суждений. Диспут выявляет разные точки зрения молодежи на этические понятия, противоречивость в оценке разных форм поведения. Поэтому необходимо учить клиентов аргументировать свои взгляды, уметь выслушать другого, возразить ему. Роль социального педагога при проведении диспута внешне сводится к руководству им: оперативному направлению хода диспута, обобщению и анализу высказываний его участников, подведению итогов. Однако положительный исход диспута зависит от тщательной подготовки к нему социального педагога: выбор темы диспута, понятной и близкой участникам, тщательный отбор вопросов, которые будут предложены для обсуждения. Таких вопросов может быть немного, но каждый из них должен предполагать разные ответы; необходимо заранее согласовать тему диспута, подобрать соответствующую литературу, использовать различные средства, например, видеофильмы, картины, фотографии и др.

Важным в деятельности социального педагога является учет нравственного идеала, которому следует личность. Нравственный идеал – это эмоционально окрашенный, внутренне принятый человеком образ, который становится регулятором его поведения и критерием оценки поведения других людей. Сила воспитательного примера основывается на подражательности человека, на его способности копировать те действия и поступки, которые с

Метод упражнения связан с формированием у человека определенных нравственных умений и привычек. Воспитание привычек требует многократных действий и многократных повторений. Приведем для сравнения два примера: чтобы научиться красиво и грамотно писать, ученик должен многократно повторять и повторять, на этом во многом основана методика обучения детей грамотному письму. Когда же мы обнаруживаем, что ребенок не умеет вести себя правильно за столом, взрослые подчас возмущаются и требуют от ребенка вести себя правильно, тогда как ребенок, просто не знает и не умеет это делать, потому что его никто специально этому не обучал: дома на это не обращали внимание, в школе, как правило, главная задача сегодня, чем накормить, а не то, как это делать.

Среди социально-педагогических методов, заимствованных из педагогики, особую группу составляют методы *коррекции* , к ним относятся *поощрение и наказание.* Отношение к этим методам воспитания в разные периоды развития отечественной педагогической мысли было разное: от необходимости применения наказаний (в том числе и физических наказаний в школе) до полного их отрицания.

Поощрения и наказания направлены к одной цели – формировать определенные нравственные качества поведения и характера ребенка. Но достигается эта цель различными путями: поощрение выражает одобрение действий и поступков, дает им положительную оценку, наказание осуждает неправильные действия и поступки, дает им отрицательную оценку.

Поощрение направлено на подкрепление положительных действий, поступков человека. Успехи, замечания и поощрения сопряжены с чувством удовлетворения собственной деятельностью, закреплением положительных действий, стимулированием новых. Наказание оказывает сдерживающее влияние на негативное поведение человека. Наказание связано с отрицательным самочувствием личности, неприятным переживанием совершенного им поступка или действия. Наказание и поощрение напоминают клиенту о неизбежной связи между поступком и его последствиями (поощрение – удовлетворение, наказание – неудовлетворенность, стыд).

Методы коррекции не всегда являются издержками воспитания. Они неизбежны, так как детям свойственно исследовать границы дозволенного, а, следовательно, ошибаться и заблуждаться. Поэтому необходимо использование таких приемов, как переубеждение, предупреждение, смена интересов, наказание.

Переубеждение фактически – перестройка сознания, ошибочные представления, неверные жизненные планы не могут быть просто устранены из сознания ребенка – они должны быть вытеснены нравственными взглядами и представлениями. Переубеждение – это разновидность метода убеждения.

Предупреждение – весьма распространенный прием, который использует социальный педагог в своей практической деятельности. Предупреждение связано с прогнозированием поступков клиента и предотвращением таких, которые имеют негативный характер.

Одним из важных методов, который использует социальный педагог в своей практической деятельности, является наблюдение. *Наблюдение* – метод познания и исследования, который используется при изучении внешних проявлений поведения человека без вмешательства в протекание его деятельности. Социально-педагогическое наблюдение обычно проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности и общения.

В социально-педагогической деятельности социального педагога широко используются *психологические методы* . Часть психологических исследований проводит психолог, их результаты социальный педагог использует в своей деятельности. Некоторые простые психологические методики в изучении личности социальный педагог может использовать и самостоятельно.

В психологии применяются методы, которые используются в других областях практической деятельности, такие как наблюдение (внешнее, самонаблюдение, свободное, стандартизированное и др.), опрос (письменный, устный, свободный и др.). Только рассматриваются эти методы относительно тех психологических характеристик, которые изучает психология и социальная психология: характеристика интеллектуальных способностей личности, проблемы ребенка во взаимоотношении с семьей или классным коллективом, межличностные проблемы в группе сверстников, психологические особенности подростка-правонарушителя и др.

Одним из наиболее распространенных психологических методов, которые использует в своей работе социальный педагог, является тестирование. *Тесты* – это специализированные методы психологического исследования, применение которых дает качественную или количественную характеристику изучаемого объекта, в нашем случае детей и молодежи. От других методов тесты отличаются тем, что предполагают стандартизированную, выверенную процедуру сбора и обработки данных, а также их интерпретацию. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой различные категории детей и молодежи, с которыми работает социальный педагог, давать оценку их психологическим качествам и поведению личности.

Тест-опросник основан на системе заранее отобранных и проверенных с точки зрения объективности и надежности вопросов, по ответам испытуемых на которые можно судить о различных психологических характеристиках личности.

Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека не на основе того, что он говорит, а на базе того, что он делает. В тестах этого типа человеку дается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят об изучаемом качестве.

Тесты-опросники и тесты-задания применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный уровень образования и разный жизненный опыт. Это их положительная сторона. Недостаток в использовании тестов заключается в том, что испытуемый может сознательно повлиять на результаты тестирования. Следует помнить о том, что эти тесты обычно применяются к испытуемым, которые не могут быть полностью уверены в наличии у себя определенных качеств. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные качества и мотивы поведения подростка.

Социальный педагог в своей практической деятельности использует также методы социологии и социальной работы. Поскольку социальная работа относительно новая область науки и практики, сами специалисты по социальной работе используют в своей практической деятельности методы психологии и социологии.

Среди методов социальной работы и социологии социальный педагог использует такие методы, как методы социальной диагностики. К ним относятся интервью, социологический опрос, экспертная оценка, экспертный прогноз, биографический метод.

Интервью предусматривает заранее подготовленные вопросы, адресованные каждому конкретному испытуемому. Интервью организуется и направляется таким образом, чтобы максимально приспособить вопросы к возможностям отвечающегося. Требования к организации интервью:

* проведение интервью в привычных для испытуемых условиях, определение достаточного количества времени;
* устранение или уменьшение влияния третьих лиц;
* формулировка вопросов, рассчитанных не на чтение, а на ситуацию беседы. Выделяют следующие виды интервью:
* свободное интервью (проводится без заранее подготовленного опросника или разработанного плана, определяется только тема, направление беседы, ее логическая структура, последовательность вопросов, получение информации не нуждается в статистической обработке);
* фокусирующее интервью (его цель является сбор мнений, оценок по поводу конкретной ситуации, участников интервью заранее знакомят с предметом беседы, вопросы заготавливаются заранее, каждый вопрос обязателен, хотя их последовательность может меняться);
* формализованное интервью (строго регламентированное, детально разработанные вопросы и инструкции);
* стандартизированное интервью (преобладают закрытые вопросы);
* интервью с открытыми вопросами.

*Мониторинг* – научно-обоснованная система периодического сбора и анализа социально-педагогической информации о процессах, протекающих в социуме и личности, и принятие на этой основе стратегических и тактических решений.

Основные принципы мониторинга – достоверность, полнота, системность информации, оперативность получения сведений и их систематическая актуализация, сопоставимость полученных данных, которая обеспечивается единством избранных позиций при сборе и анализе информации, сочетание обобщающих и дифференцированных оценок и выводов.

Сущность социально-педагогического мониторинга состоит в комплексном использовании всех источников данных о социуме, в том числе и получаемых в ходе специально организованного исследования (опрос, анкетирование, метод экспертных оценок и др.).

Важную роль в осуществлении социально-педагогического мониторинга играет умение социального педагога систематизировать сбор информации и полученные результаты.

*Социологические опросы* подразделяются на письменные (анкетирование) и устные (обращение с анкетой через устный опрос, телевидение, по телефону и др.), экспертные и массовые, выборочные и сплошные и т. д. С помощью опросов получают как событийную (фактическую) информацию, так и сведения о мнениях, суждениях, оценках, предпочтениях опрашиваемых.

Опрос включает следующие необходимые этапы работы:

* устное или письменное обращение социального педагога к определенным категориям детей и молодежи – респондентам с вопросами;
* регистрация самостоятельно и статическая обработка полученных ответов, а также их теоретическая интерпретация.

В качестве методов социально-педагогической деятельности они чаще всего применяются при отсутствии необходимых документальных источников информации об изучаемой проблеме, а также в случае недоступности объекта исследования или отдельных его характеристик для наблюдения. Чаще всего предметом изучения являются элементы общественного или индивидуального сознания: потребности, интересы, мотивация, настроения, ценности, убеждения.

Методы опроса предусматривают получение информации в процессе социально-педагогического общения. В силу этого он имеет особое значение для организации социально-педагогической деятельности. Это накладывает свой отпечаток на содержание и качество получаемых данных. Нередко часть сведений, имеющихся в анкетах и интервью, намеренно или невольно искажается опрашиваемыми. Поэтому результаты опросов должны взаимно перепроверяться и дополняться другими методами сбора информации.

Метод *экспертной оценки* основан на анкетировании или интервьюировании, с помощью которых информация, отражающая знания, мнения, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношения к событиям, явлениям действительности. На практике этот метод используется тогда, когда та или иная проблема нуждается в оценке компетентных лиц – экспертов, имеющих знания о предмете исследования.

Опросы компетентных лиц называются экспертными, а результаты опроса – экспертными оценками.

Близким к экспертной оценке является *экспертный прогноз.* Это метод прогнозирования социального явления как процесса, логическое обоснование выводов о наиболее вероятной динамике поведения человека в той или жизненной ситуации.

*Биографический метод* – один из методов, наиболее часто используемых в социальной работе. Процедура опроса может быть очной или заочной. В этом методе предпочтение отдается «социальным биографиям», которые позволяют на основе анализа личных документов исследовать различные стороны жизни клиента. Существуют различные источники биографических данных; направленное интервью, свидетельства родственников, различного рода переписка, фотографии, автобиографические фрагменты, сообщение о своей жизни или отдельных ее элементах клиентом.

Рассмотренные выше методы социально-педагогической деятельности применяются не изолированно и не обособленно друг от друга, а в тесной взаимосвязи между собой.

**Социально-педагогические технологии.**

Педагогические технологии учеными определяются по-разному:

* сумма научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на человека или группу людей (Н.Е. Щуркова);
* проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В.П. Беспалько);
* упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих получение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменившихся условиях образовательного процесса (В.А. Сластенин);
* совокупность основных методов (научно обоснованных способов деятельности), направленных на достижение цели (Л.В. Мардахаев).

Таким образом, под педагогическими технологиями в самом широком смысле этого слова понимаются систематические методы планирования, применения и оценивания всех процессов обучения и воспитания учащихся путем использования человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективности обучения. Технологический подход в педагогике ставит целью так построить процесс обучения и воспитания, чтобы было гарантировано достижение поставленных целей.

Педагогические технологии предполагают системный анализ, отбор, конструирование и контроль всех управляемых компонентов педагогического процесса в их взаимосвязи с целью достижения педагогических результатов. По отношению к методике педагогические технологии являются более узким понятием, так как методика подразумевает выбор определенной технологии.

Понятие «социальные технологии» возникло в социологии и также связано с возможностью программирования и воспроизведения результатов, которая заложена в развитии социальных процессов.

Л.В. Мардахаев, специально изучая социально-педагогические технологии, систематизировал различные подходы к пониманию социальных технологий, среди которых он выделяет наиболее существенные:

* социальная технология – это определенная программа деятельности по решению (управлению решением) социальной проблемы;
* социальная технология – это определенная, специально подготовленная и последовательно реализуемая деятельность, направленная на решение социальной проблемы;
* социальная технология – это специально разработанная программа исследования социальной проблемы.

Социально-педагогическая технология является интегративной разновидностью социальной и педагогической технологий. Возможность разработки социально-педагогических технологий обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться. Основными компонентами деятельности выступают целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности.

Социально-педагогическая деятельность начинается с постановки *цели и задач* , которые необходимо решить социальному педагогу – сформировать у клиента навыки общения, которые по какой-либо причине у него отсутствуют, помочь подростку адаптироваться в новой среде и др. Цель, в свою очередь, определит *содержание* деятельности, *методы* ее реализации и *формы* организации, которые взаимосвязаны между собой.

Цель социально-педагогической деятельности и ее конечные результаты зависят от того, насколько правильно определено содержание, какие выбраны методы для ее достижения и формы организации этой деятельности. Понятно, что содержание, методы и формы не могут существовать независимо друг от друга, их взаимосвязь определяется тем, что содержание влияет на формы и методы, те, в свою очередь, могут корректировать содержание и формы; кроме того формы и методы также между собой взаимосвязаны.

Условно взаимосвязь между целью, содержанием деятельности, методами и формами ее осуществления показаны на схеме:

Применение технологий в работе социального педагога позволяет поэтапно реализовывать выделенные структурные компоненты его деятельности. Общая схема технологически организованной социально-педагогической деятельности:

Решение любой проблемы клиента, требующей вмешательства социального педагога, начинается с диагностирования проблемы, которое включает в себя обязательный этап сбора, анализа и систематизации информации, на основании которой может быть сделано то или иное заключение. Особенностью деятельности социального педагога является то, что чаще всего он работает с ребенком. А ребенок не всегда может сформулировать проблему, которая у него возникает, и объяснить, чем она вызвана (конфликтом с родителями, конфликтом с учителям, конфликтом с группой детей и др.), поэтому задача социального педагога заключается в том, чтобы, например, самому выявить все значимые обстоятельства ситуации ребенка и поставить диагноз.

Следующий этап – поиск путей решения этой проблемы. Для этого на основании диагноза ставится цель, и в соответствии с ней выделяются конкретные задачи деятельности. Выполнение поставленных задач может осуществляться двумя путями. Первый – такую проблему можно решить известным способом, с применением уже разработанных технологий, поэтому задача социального педагога заключается в выборе именно той технологии, которая обеспечит успешное разрешение проблемы. Для этого социальный педагог должен быть вооружен знаниями обо всех существующих социально-педагогических технологиях, а также умениями выбирать ту, которая необходима в данном конкретном случае.

Если ему это не удается (случай исключительный), тогда социальный педагог должен уметь составить свою собственную программу решения проблемы, т. е. самостоятельно разработать технологию своей деятельности в данном случае. Для этого социальному педагогу необходимо знать, что такое индивидуальная программа, как она составляется, как при этом учитываются особенности ребенка и особенности его проблемы и многое другое.

В любом случае эти две ветви, обозначенные на схеме, ведут к решению проблемы. Для этого социальный педагог выбирает определенную технологию и соответствующие методы (педагогические, психологические, социологические или и др.). Он также выбирает формы организации социально-педагогической деятельности (индивидуальная, групповая), определенные средства, которые он использует в работе, и которые ему позволяют решить проблему клиента.

По окончании работы социальный педагог должен оценить, насколько правильно решена проблема клиента. При этом возможны, по крайней мере, два варианта:

* *первый* – социальный педагог положительно решает проблему клиента, и на этом его деятельность с клиентом заканчивается;
* *второй* – социальный педагог не смог или только частично решил проблему клиента, тогда необходимо, выяснить, на каком этапе были допущены ошибки: этапе диагностирования,

выбора решения или определения методов и средств. В этом случае необходима корректировка его деятельности на каждом этапе и повторение решения проблемы.

Внедрение технологий в деятельность социального педагога обеспечивает экономию сил и средств, позволяет научно обоснованно строить социально-педагогическую деятельность, способствует эффективности в решении задач, стоящих перед социальным педагогом. Социально-педагогические технологии позволяют решать весь широкий спектр задач социальной педагогики – диагностики, социальной профилактики, социальной адаптации и социальной реабилитации.