

Оглавление

Раздел 1. Методические рекомендации по изучению учебной дисциплины	5
Педагогика духовности — вместо предисловия	6
Раздел 2. Курс лекций по учебной дисциплине	11
Лекция 1. Социальная педагогика как наука: происхождение, методология, цель, функции, основные категории	11
Лекция 2. Теории детского развития — научная основа социальной педагогики в процессе организации социализации детей, подростков и молодежи	22
Лекция 3. Социализация как социально-педагогический процесс: содержание и механизмы социализации личности; нормы поведения и социальные отклонения (аддиктивность, девиантность)	36
Лекция 4. Мегафакторы социализации (космос, планета, мир) — положительное и негативное влияние. Профессиональные способы их использования в ракурсе социальной педагогики	51
Практическое занятие 1 (информационный материал). Макрофакторы социализации (страна, этнос, общество, государство) — положительное и негативное влияние. Профессиональные способы их использования в ракурсе социальной педагогики	62
Практическое занятие 2 (информационный материал). Мезофакторы социализации (тип поселения, СМИ, субкультура) — положительное и негативное влияние. Профессиональные способы их использования в ракурсе социальной педагогики	73

Практическое занятие 3 (информационный материал). Микрофакторы социализации (соседство, семья, группа) — положительное и негативное влияние. Профессиональные способы их использования в ракурсе социальной педагогики	84
Практическое занятие 4 (информационный материал). Методики преодоления девиантного поведения: по отклонению, возрасту, социальному статусу и пр.	95
Раздел 3. Форма (матрица) контрольной работы	108
Раздел 4. Список литературы	109

Раздел 1

Методические рекомендации по изучению учебной дисциплины

Уважаемые обучающиеся — будущие или действующие педагоги!

Ваша профессия позволяет Вам всегда познавать что-то новое, быть всегда в поиске истины, критически относиться к текстам и интернет-информации.

Автор данного учебного пособия обращается к Вам, поскольку у Вас есть возможность не останавливаться в собственном развитии, а, следовательно, Вы обладаете уникальными способностями в постоянном совершенствовании.

Вы сможете освоить основы педагогической профессии в контексте **«педагогики духовности»**, выбрав собственную модель и добиваться успеха! Поистине, этот творческий путь доступен не всякому, а только тем, кто ставит перед собой **важные** задачи:

- *амбициозные* в профессии
- *духовные* в личностном становлении
- *взаимно обогащающие* в любви
- *обоюдно поддерживающие* в семье
- *нравственно состоявшие* в детях
- и ДРУГИЕ, которые Вы можете самостоятельно **продолжить**.

Методические рекомендации по изучению дисциплины:

1. Целесообразно **ознакомиться** с текстом лекций.
2. При необходимости **обратиться** за помощью к тьютору и/или к лектору, консультанту по данной учебной дисциплине.
3. **Выполнить** контрольную работу, формат и задание по которой Вы найдете на страницах учебника.
4. **Обязательно** отчитаться по *данной контрольной работе*, оценка по которой станет необходимым условием для Вашей **аттестации** по учебной дисциплине.

И, наконец, **четко** придерживаться графика обучения.

Педагогика духовности — вместо предисловия

Педагогика — это наука и практика по воспитанию и развитию детей и молодежи. Представить историю человечества без педагогики невозможно, поскольку ребенок, появившийся на свет, не обладает при рождении самостоятельными действиями по выживанию. В зависимости от эпохи и геопозиции, структуры общества и государства, состояния обыденной и научной мысли человечество различно относилось к процессу воспитания. Например, педагогом в Древней Греции называли раба, который водил ребенка в школу, а само слово обозначало, таким образом, «детовожделение», «детоведение».

В современной гуманитарной науке педагогику рассматривают как *технику* (Г. Мюнстерберг); как *технология* (Г. К. Селевко); как *искусство* (К. Д. Ушинский); как *индивидуальное творчество* (П. П. Блонский); как *прикладную философию* (С. И. Гессен); как *самостоятельную науку* (К. Д. Ушинский).

Судя по подходам, не всегда к детям относились одинаково справедливо, как минимум, на основе следующего правила: *права и свободы человека неотчуждаемы и принадлежат каждому от рождения* (статья 14, Конституция РФ). На рубеже XXI века обнажились проблемы по выживанию всего человечества. Это поставило перед педагогикой, в очередной раз, вопрос о целесообразности используемых подходов к воспитанию детей.

Инновационной можно считать **педагогику**, в которой ребенок рассматривается с точки зрения его духовного развития. На рубеже веков была обоснована теория воспитания духовности школьников и студентов, которую вкратце необходимо описать. Очень важной составляющей для педагогической деятельности является методология, которая дает общие установки, с позиции которых педагог может осуществлять профессиональные действия. А методология дает основание для определения понятий. Рассмотрим, что собой представляет **духовность** как феномен (явление) человеческой жизни и ориентир в воспитании?

Понятие «духовность» относится к таким, которые существовали задолго до их философского осмысления, так как спо-

способность человека осознавать себя и — сквозь эту призму — окружающий мир явилась объективным условием человеческого становления. Исследователи данной проблематики сходятся во мнении, что «человеческое» — это суть понятия «духовность». Сущность человека заключена в духовном, что является основанием его физической и психической ипостасей. «... Жизнь человека не есть чисто объективное, подобно жизни животного, а составляет одно целое с ...душой, которая столь же зависит от тела, сколь со своей стороны определяет его» (К. Ясперс).

Неопределенность, трудноразрешимость «духовного» можно обнаружить в древневосточной философии. Так, в древнеиндийской философии душа трактуется как духовное начало вне человека. Это скорее мировая душа, нежели некая проекция личности. В то же время, по представлениям древних индийцев, после смерти человека происходит перерождение души, которая вселяется в иное тело. Безусловно, именно в этом процессе для европейского мышления возникает противоречие: коль скоро не существует единичных душ, то не может существовать и перерождения. С другой стороны, абсолютность и вечность цепочки бесконечных воплощений может быть аргументом в пользу *имманентности* (внутренне присущее тому или иному предмету или явлению свойство) духовности человека. Так, в грандиозной космической драматургии рождается новое лицо. Все это — движение универсального Духа, а не какой-то неповторимой души. Думается, однако, что именно духовность, как принадлежащее и Универсуму, и человеку, подсказывает ему алгоритм жизни. При этом, путь самоуглубления как алгоритм жизни, характерный для восточной традиции, показывает, что соединение с Духом происходит не с помощью активных действий, а при «активном» недеянии.

Рассуждая далее, приходим к выводу, что способность *познавать* явилась для человека непосредственным условием в процессе его собственного осознания. Однако естественным был путь, направленный не вовнутрь, а вовне человека, а именно, познание окружающего мира. Производимая нами логическая реконструкция этого процесса позволяет предположить, что не может существовать жесткого вектора этой направленности. Однако предположение о его ориентации

исходит именно из того факта, что человеку, прежде всего, приходилось решать проблемы выживания в природе. В то же время с большой долей вероятности можно представить, что познание, как внешнего существования, так и внутренних процессов протекало нерасчлененно, нераздельно. Не случайно самые ранние свидетельства человеческой культуры наглядно демонстрируют это в виде языковых форм, которые запечатлели в себе «одушевление» неживых предметов, подтверждающее наш вывод о том, что, во-первых, душа — это нечто присущее человеку; во-вторых, что изначально человек не отделял внешние проявления от внутренних ощущений и установок.

Анализируя генезис понятия «духовность» в античной философии, мы пришли к выводу, что обычно Духом называлось все нематериальное — и душа, и разум, и что-то вдохнутое Кем-то свыше, т. е. над- индивидуальное. Знаменательным, на наш взгляд, является тот факт, что, несмотря на доминантную тенденцию античного мышления докапываться до сути всех вещей через познание их содержания и сущности, душа рассматривается философами сквозь призму ее исключительной *проявленности*, т. е. функциональности. Философы делают разграничение между телом и душой, материальным и идеальным, и в зависимости от того, каков был взгляд на человека, решался вопрос и о душе. Как правило, душа чаще всего отождествлялась с разумом. Обращение интереса от Космоса к Человеку достигло своей кульминации в учениях Сократа, Платона и Аристотеля. Именно в классической греческой философии «выстраиваются» Истина, Добро и Красота как ряд вечных, впоследствии Абсолютных ценностей, а природа человека сопрягается с душой.

Сравнительный анализ философских воззрений по этим вопросам западноевропейской античности и древневосточных учений позволяет констатировать, что, несмотря на их уникальность, просматривается удивительное совпадение в определениях сущности мирового Духа и человеческой души. Итак, временно-пространственные факторы появления похожих представлений могут свидетельствовать об их объективности ИЛИ о Божественном происхождении.

Сверхчувственная Мировая идея «позволила» соединить «технически несоединимые» пространства Древнего мира. Доказательством реальности существования Мировой идеи является именно «единое» время, в которое появились представления о ней и о человеческой душе посредством идеальных смыслов.

Главный вопрос для человека — **зачем я живу?** — отражает идеальную сущность бытия (существования, экзистенции). Каким образом достигается это осмысление? Однако появляется новый вопрос: коль скоро существует Мировая идея, распространившая информацию о себе примерно в одно и то же время, почему же в разных точках Планеты человек различно трактует собственный жизненный путь, при этом векторы поиска смысла и счастья — противоположны?

Приведем примеры: в Греции достижение добродетелей шло по вектору активности членов общества, а на Востоке этот путь пролегал через «недеяние», самоуглубление и медитацию. Процесс овладения смыслом жизни сопряжен с углублением в Абсолютные ценности ИЛИ Бога, по сути своей, непознаваемых и недостижимых в земной жизни. Идет постоянный поиск механизмов выхода за пределы человеческого бытия, т. е. в трансцендентное пространство.

Однако, как раз это векторное обстоятельство и доказывает, что каждый человек обладает *уникальной* духовностью, которая *конституирует* (устанавливает, формирует) его бытие. Единично принадлежащий Дух можно обозначить как *субъективный Дух* человека. Душа определяет телесную жизнь человека, повторяем мы вслед за древними философами. Именно то, что разные ветви человечества избрали свой путь, и подтверждает его исключительную роль, поскольку бытие, как судьба, определяется выбором людей в конкретных географических, политических, социальных и культурных условиях. Сверхчувственная Мировая идея ИЛИ Бог, являясь идеальной субстанцией, выступает как возможность в своей *проявленности* в человеческой душе. Именно отсюда берет свое начало стремление человека к Добру, Красоте и Истине.

Таким образом, для того чтобы стать человеком, недостаточно только родиться, имея врожденное стремление к гуманитарности (человечности). Необходимо возрасти к этому

качеству в совместном бытии с другими людьми, потому что в каждом вновь «пришедшем» ребенке приходит в мир и его витальные (телесные) потребности и страсти жизни, которые «преодолимы» в сочетании с трансцендентностью Абсолютных ценностей ИЛИ Бога.

Речь идет о потребности в организации *воспитания духовности* детей, развития у них субъективного Духа как уникального, но универсального по принадлежности ко всему человечеству.

Так, в отечественной науке с к. XX века оформилась «педагогика духовности», в которой в полном объеме происходит учет духовного развития детей и молодежи как основного способа существования, ориентированного на Добро, Красоту и Истину в светской системе координат или на Бога в религиозной системе миропонимания.

Раздел 2

Курс лекций по учебной дисциплине

Лекция 1. Социальная педагогика как наука: происхождение, методология, цель, функции, основные категории

Существуют различные определения социальной педагогики, в которых конкретно отражены подходы к предмету ее исследования.

С одной стороны, «социальная педагогика — это научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах» (*Х. Мискес*, Германия); с другой, «смысл социальной педагогики — помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостоянии негативным отклонениям от норм поведения» (*Е. Молленхауер*, Германия). Как видим, указанные авторы раскрывают разные стороны социальной педагогики: теоретическую и практическую.

Следует отметить, что социальной педагогики как отдельной науки в советский период не существовало, потому что партийная идеология не позволяла подробно исследовать негативное влияние социальной среды, так как был построен социализм, а он, как известно, по документам избавился от деструкций капитализма. Начиная с конца 80-х годов XX века, в России активизировались исследования девиантности детей и молодежи, криминогенных условий воспитания и других явлений социализации, что не «помещалось» в рамки общей или профессиональной педагогики. Потребность в обосновании факторов социализации, путей преодоления девиантного поведения и прочих явлений привели к внедрению социальной педагогики в отечественную науку. Достаточно простым определением ее можно считать следующее: «социальная педагогика — это наука о воспитательных влияниях социальной среды» (*В. Д. Семенов*, Россия).

Активным разработчиком, основателем социальной педагогики в отечественной науке является Анатолий Викторович Мудрик, известный ученый и преподаватель Московского вуза, который предлагает рассматривать «воспитание» как часть

социализации и выделение в социальной практике **социально-го воспитания** как одного из пяти видов воспитания (наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным, т. е. целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных организаций), что позволило по-иному определить социальную педагогику.

А, именно, «социальная педагогика — отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, т. е. 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 (предприятия, воинские части и др.)».

Такое понимание социальной педагогики позволяет считать ее *предметом* — изучение воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития, духовно-ценностной ориентации и позитивной самореализации человека.

Социальная педагогика использует идеи других гуманитарных наук: философии, этики, социологии, этнографии, этнопсихологии, психологии, социальной и возрастной психологии. По мнению А. В. Мудрика, в реальности связь социальной педагогики с другими науками весьма различна. Так, например, данные социальной психологии и в определенной мере социологии находят в ней применение, хотя далеко не в том объеме, в каком это необходимо для ее плодотворного развития. В то же время этнографические и этнопсихологические данные практически до сих пор остаются невостребованными. Такое положение объясняется как недостаточным развитием социально-педагогических знаний, так и тем, что в названных выше науках далеко не в полной мере изучены те процессы и явления, данные о которых могли бы быть использованы в социально-педагогических концепциях.

Социальная педагогика как отрасль знания включает ряд разделов:

- 1) *философия* социального воспитания, в котором рассматриваются фундаментальные методологические и мировоззренческие вопросы;

2) *социология* социального воспитания исследует социализацию как контекст социального воспитания и социальное воспитание как составную часть социализации. Полученные знания создают возможность поиска путей и способов использования их воспитательных потенций, нивелирования отрицательных и усиления положительных влияний на развитие человека в процессе социализации. А в целом, знания, полученные социологией социального воспитания, могут стать основой поисков путей интеграции воспитательных сил общества, что находит отражение в государственной, региональной и муниципальной системах воспитания;

3) *социально-педагогическая виктимология* исследует те категории людей, которые стали или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации, в ней определяются направления социальной и педагогической помощи им;

4) *теория социального воспитания* описывает, объясняет и прогнозирует функционирование социального воспитания.

5) *психология социального воспитания* на основе социально — психологических характеристик групп и человека, их особенностей на различных возрастных этапах выявляет психологические условия эффективности взаимодействия субъектов социального воспитания;

6) *методика социального воспитания* отбирает из практики и конструирует новые способы целесообразной организации социального воспитания;

7) *экономика и менеджмент социального воспитания* исследуют, с одной стороны, потребности общества в определенном качестве «человеческого капитала», а с другой — экономические ресурсы общества, которые могут быть использованы для организации социального воспитания.

Итак, социальная педагогика является интегративной отраслью знания. Решая свои специфические задачи, может делать это более или менее эффективно, с одной стороны, лишь интегрируя в той или иной мере данные других отраслей человекознания и обществознания, а с другой — трактуя под своим углом зрения и широко используя достижения различных отраслей педагогики.

Функции социальной педагогики: теоретико-познавательная, прикладная и гуманистическая (духовная).

Теоретико-познавательная функция реализуется в том, что социальная педагогика накапливает знания, синтезирует их, стремится составить наиболее полную картину изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет их, вскрывает их глубинные основания.

Прикладная функция связана с поиском путей и способов, выявлением условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процесс социализации в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах.

Гуманистическая функция направлена на разработку целей совершенствования социально-педагогических процессов, создающих благоприятные условия для развития личности и ее самореализации.

Особое место в любой науке занимают принципы, которые позволяют полноценно реализовывать функции. В социальной педагогике применяется **принцип дополнительности**. Этот принцип был сформулирован выдающимся датским физиком Нильсом Бором в связи с необходимостью интерпретации квантовой механики. Как способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций принцип дополнительности стал применяться в различных сферах познания, превратившись в общенаучный методологический принцип. Использовать принцип дополнительности в педагогике предложил В. Д. Семенов для нахождения выхода за пределы узкого подхода к воспитанию человека. В социальной педагогике принцип дополнительности, даже скорее лежащая в его основе идея, имеет большое значение, ибо позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения в рассмотрении довольно большого круга проблем.

Его применение предполагает:

- подход к развитию человека как к совокупности взаимодополняющих процессов — природного, культурного, социального, духовного, которые определяют его характер, содержание и результаты социализации;
- изучение и описание социализации как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития человека, а также его самоизменения;

- выявление и изучение взаимодополняющих *факторов* социализации различного уровня: **мега** — космос, планета, мир; **макро** — страна, этнос, общество, государство; **мезо** — регион, средства массовой коммуникации, субкультура, тип поселения; **микро** — семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, религиозные и иные организации, микросоциум;

- подход к изучению воспитания как одному из социальных институтов, который включает в себя взаимодополняющие виды воспитания (семейное, социальное, религиозное, коррекционное, диссоциальное), системы воспитания различного уровня (государственную, региональные, муниципальные, локальные) и воспитательные организации различных видов и типов;

- рассмотрение социального воспитания как совокупности взаимодополняющих процессов (например, организации социального опыта, образования, индивидуальной помощи), создающих условия для развития природных задатков и духовно-ценностной ориентации человека;

- признание того, что содержательно процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя хотя и противоречивые, но объективно взаимодополняющие системы ценностей (западных и восточных культур, традиционных для России и характерных для советского периода ее истории, деревни и города, центра и провинции, различных социальных, профессиональных и возрастных субкультур), что и требует реализации принципов гуманизации, природо- и культуросообразности, вариативности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности, незавершенности в социальном воспитании.

Все это далеко не исчерпывает возможности применения принципа дополнительности в социальной педагогике, по мере развития которой будут открываться все новые и новые аспекты углубления с его помощью социально-педагогического знания.

Культурно-исторические предпосылки возникновения социальной педагогики в России. Известно, что теория и практика социальной педагогики связаны с историко-культурными, этнографическими 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-педагогической деятельности как профессии, которая предполагает специальную подготовку людей, способных оказать квалифицированную помощь нуждающимся в социальной, педагогической и морально-психологической поддержке детям, **до недавнего времени в нашей стране не было**. Что же касается *реальной деятельности общества по оказанию помощи обездоленным 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 идеологическими, социально-экономическими, нравственными воззрениями общества.

История русского народа показывает, что в его культуре еще в период родоплеменных отношений 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* и благотворительности, которые существовали на всех этапах развития российского общества и государства.

Несмотря на то, что слова «благотворительность» и «милосердие», на первый взгляд, очень близки по своему значению, они не являются синонимами. Милосердие — это готовность помочь кому-либо из человеколюбия, сострадания, или, по определению В. Даля, «любовь на деле, готовность делать добро всякому». 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.

В современной России понятие **«социальный педагог»** стало привычным и вошло в теоретические изыскания ученых и педагогическую практику.

Официальное открытие нового социального института дало огромный импульс для методологических, теоретических и научно-практических исследований, как в сфере деятельности новых кадров, так и в их подготовке. Последние годы характеризуются тем, что после 70-летнего перерыва Россия возвращается в мировое образовательное пространство.

Изучается зарубежный опыт, издается переводная литература, происходит активный обмен специалистами.

Начался период профессиональной социально-педагогической деятельности. Человечество накопило огромный опыт работы с детьми, требующими особой защиты и заботы, оно владеет методами и методиками разрешения возникающих у них проблем, создает новые технологии. Да и развитие самой российской культуры давно подготовило почву для этой профессии в различных сферах социальной деятельности.

Социальная педагогика в современных условиях политических, социальных, экономических преобразований страны, вхождения России в мировое сообщество, принятия Россией Конвенции о правах ребенка становится символом изменений, нацеленных на создание эффективной системы помощи, защиты и поддержки детства.

Социальная педагогика как учебный предмет. Что изучает социальная педагогика. В самом общем виде ответ на этот вопрос таков: социальная педагогика изучает **социальное воспитание человека, которое осуществляется фактически на протяжении всей его жизни.**

Определить место и роль социального воспитания в жизни человека можно, лишь соотнеся его с такими процессами, как развитие и социализация.

Развитие — это реализация имманентных (внутренне присущих) задатков, свойств человека. **Развитие человека** во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить, как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет.

Социализация происходит:

а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств;

б) в процессе влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий людей;

в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т. е. воспитания;

г) в процессе саморазвития, самовоспитания человека.

Таким образом, можно считать, что развитие — общий процесс становления человека; социализация — развитие, обусловленное конкретными социальными условиями. Воспитание же можно рассматривать как относительно социально контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации.

Воспитание осуществляется в семье. В этом случае мы имеем дело с семейным, или частным, воспитанием, которое является объектом семейной педагогики. Воспитание осуществляется религиозными организациями. В этом случае мы имеем дело с религиозным, или конфессиональным, воспитанием; которое становится объектом конфессиональной педагогики.

Воспитание осуществляется **обществом и государством** в создаваемых для этого организациях. В этом случае мы имеем дело с социальным, или общественным, воспитанием, которое и является **объектом изучения социальной педагогики**.

Воспитание осуществляется в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах. В этом случае мы имеем дело с *диссоциальным*, или контрсоциальным, воспитанием.

Поскольку социальное воспитание (как и семейное, и конфессиональное) лишь составная часть процесса социализации, постольку социальная педагогика изучает его в контексте социализации, т. е. она рассматривает, какие социальные обстоятельства прямо или опосредованно влияют на воспитание человека в масштабах планеты, страны и места его проживания (региона, города, села, микрорайона), какую роль играют в его жизни и воспитании средства массовой коммуникации, семья, общение с окружающими людьми и некоторые другие факторы.

Как возникла социальная педагогика. Термин «социальная педагогика» был предложен немецким педагогом Фридрихом Дистервегом в середине XIX в., но стал активно употребляться лишь в начале XX в.

Педагогика возникла и развивалась как теория и методика воспитания детей в учебно-воспитательных учреждениях. С конца XVIII в., когда в качестве относительно самостоятельного

этапа развития личности стал выделяться ранний юношеский возраст, юноши и девушки также стали объектом внимания педагогики.

Во второй половине XIX в. начинает расширяться заказ педагогике и системе общественного воспитания. Во-первых, в него последовательно «включается» воспитание молодежи и более старших возрастных групп. Во-вторых, адаптация и перевоспитание представителей всех возрастных категорий (в первую очередь, конечно, детей, подростков и юношей), зачастую не вписывающихся в социальную систему или нарушающих установленные в ней нормы.

Расширение заказа было связано с теми социокультурными процессами, которые происходили в Европе и Америке. Индустриализация породила массовую миграцию сельского населения в города, где оно оказалось неприспособленным для жизни в новых условиях, зачастую не могло создать полноценных семей и дало всплеск преступности, аморального поведения, став основным поставщиком беспризорных, бродяг и нищих. В Америке положение усугублялось массовой иммиграцией из преимущественно слаборазвитых регионов Европы.

Урбанизация в Европе совпала со становлением национальных государств, а в Северной Америке — с формированием американской нации. И то и другое объективно требовало культивирования определенных ценностей (провозглашаемых или подразумеваемых как национальные) во всех социальных слоях, во всех возрастных группах населения.

Церковь как традиционный воспитатель, хотя и продолжала играть существенную роль в жизни людей, утратила монопольные позиции в сфере морали и воспитания (кроме того, она далеко не сразу осознала появление новых социокультурных реалий).

Образовался вакуум, который необходимо было заполнить. Это и попытались сделать некоторые педагоги, начав разрабатывать социальную педагогику.

Возникает вполне резонный вопрос: почему понадобилось разрабатывать новую отрасль педагогического знания? И другой: могла ли уже сложившаяся педагогика и пыталась ли она дать ответ на изменившийся социальный заказ?

Педагогика дала свои ответы. Во-первых, появилась андрагогика — педагогика взрослых. Но она с самого начала (т. е. с середины XIX в.) и по настоящее время занимается в основном проблемами образования взрослых. В последние десятилетия от андрагогики отпочковалась герогогика (педагогика старости), которая стала заниматься главным образом различными вариантами образования людей пожилого возраста. Во-вторых, в конце XIX в. зародились и в течение нашего столетия сформировались педагогика перевоспитания детей и подростков, а также исправительная (пенитенциарная) педагогика, которые занимались исключительно трудными, проблемными детьми.

Таким образом, ответы, которые давала традиционная педагогика на изменившийся социальный заказ, оказались ограниченными. Этому есть вполне резонное основание. Каждая отрасль знания достаточно консервативна и объективно сопротивляется изменению объекта своего исследования.

Консерватизм педагогики оказался столь силен, что даже появившуюся новую отрасль — социальную педагогику — ряд ученых стремились свести к изучению проблематики традиционных «клиентов» педагогики — *детей, подростков, юношей*. Это нашло отражение в том, что ряд основоположников социальной педагогики (*Г. Ноль, Г. Боймер* и др.) *предметом ее исследования* считали социальную помощь обездоленным детям и профилактику правонарушений несовершеннолетними.

Принципиально иначе определял предмет социальной педагогики немецкий ученый Пауль Наторп. Он считал, что социальная педагогика исследует проблему интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. Такое понимание в достаточно полной мере соответствовало социальному заказу новейшего времени и позволяло рассматривать **социальную педагогику как отрасль знания о воспитании человека на протяжении всего жизненного пути.**

В России социальная педагогика, зародившись в конце XIX в., получила определенное развитие в 20-е гг. XX в. в виде разработки идей связи школы с жизнью и социальной средой. Эти идеи получили теоретическое обоснование и относительно адекватное практическое воплощение у С. Т. Шацкого,

в трудах и опыте ряда ярких педагогов-теоретиков и практиков. Однако в массовом опыте это воплощалось в довольно упрощенном виде, что, по сути, вело лишь к компрометации идей как таковых.

Интерес к проблематике, характерной для социальной педагогики, обострился как у нас, так и за рубежом в 70-е гг. XX в., что было связано с очередным кризисом системы воспитания. У нас этот интерес проявился, в частности, в появлении различных вариантов работы с детьми по месту жительства и в разработке соответствующих методических рекомендаций (В. Г. Бочарова, М. М. Плоткин и др.). Несколько позже, уже в 80-е гг. XX в., на Урале М. А. Галагузова, а также В. Д. Семенов и его коллеги наряду с изучением опыта МЖК (молодежные жилищные комплексы) и СПК (социально-педагогические комплексы) приступают к теоретическим изысканиям в сфере собственно социальной педагогики, возрождая у нас и это понятие, и само направление исследований.

За рубежом теоретическая разработка проблем социальной педагогики возобновилась лишь в 50–60-е гг. XX в. в Германии. Однако фактически и в Европе, включая Германию, и в США уже начиная с конца XIX в., все более широкое распространение получала практическая деятельность, обозначавшаяся термином **социальная работа**, организуемая государственными институтами, религиозными и общественными структурами. Содержанием ее была помощь семье, различным группам населения, интеграция воспитательных усилий школы и других организаций и т. п.

Социальная педагогика как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации.

Лекция 2. Теории детского развития — научная основа социальной педагогики в процессе организации социализации детей, подростков и молодежи

Основной категорией социальной педагогики является понятие — развитие человека. 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 детей определенных качеств личности; к внутренним — биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми.

В свою очередь развитие ребенка — не только сложный, но и противоречивый процесс — означает превращение его как биологического индивида в социальное существо — личность. В процессе развития он 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 его интерес 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 сохраняются сюжетно-ролевые игры и формируются новые виды деятельности: трудовая, спортивная, эстетическая и др. Для подросткового возраста характерна активность детей, направленная на решение

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно
в интернет-магазине «Электронный универс»
(e-Univers.ru)