

**А.П. Орлова  
Н.Ю. Андрущенко**

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ  
СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Учебно-методический комплекс**

РЕПОЗИТОРИЙ ВГУ

УДК 37.015.(09)(075.8)  
ББК 74.03(0)я73  
О–66

Авторы: заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова», доктор педагогических наук, профессор **А.П. Орлова**; преподаватель кафедры социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова», магистр педагогических наук **Н.Ю. Андрущенко**

Рецензенты: доцент кафедры философии УО «ВГТУ», кандидат философских наук А.П. Мядель; доцент кафедры педагогики УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук Н.К. Зинькова

Учебно-методический комплекс окажет помощь студентам в изучении истории отечественной и зарубежной социальной педагогики.

Содержит краткий курс лекций, творческие и практические задания, контрольные вопросы, тесты. Предназначен для студентов, обучающихся по следующим специальностям «Социальная педагогика. Практическая психология»; «Социальная педагогика»; «Олигофренопедагогика. Социальная педагогика».

УДК 37.015.(09)(075.8)  
ББК 74.03(0)я73

© Орлова А.П., Андрущенко Н.Ю., 2006  
© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ЛЕКЦИЯ 1. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ .....	5
ЛЕКЦИЯ 2. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКИ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ ...	21
ЛЕКЦИЯ 3. ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ .....	41
ЛЕКЦИЯ 4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ, РОССИИ И УКРАИНЕ .....	47
ЛЕКЦИЯ 5. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗА РУБЕЖОМ .....	51
ЛЕКЦИЯ 6. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ .....	58
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ .....	66
ТВОРЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ .....	68
ТЕСТЫ .....	70
ЛИТЕРАТУРА .....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	79

## **ВВЕДЕНИЕ**

Учебно-методический комплекс ориентирован на организацию учебного процесса будущих социальных педагогов по дисциплине «История развития отечественной и зарубежной социальной педагогики».

Учебное издание состоит из теоретического и практического материала. Теоретический материал представлен курсом лекций, основная цель которого познакомить студентов с этапами развития отечественной и зарубежной социальной педагогики; показать особенности развития социальной педагогики как науки, практики и системы профессиональной подготовки социально-педагогических кадров.

Практические и творческие задания имеют целью углубить и закрепить у студентов знания, интерес к изучаемой дисциплине, сформировать умение творчески мыслить.

Контрольные вопросы и тестовые задания направлены на контроль знаний студентов в области истории социальной педагогики.

## ЛЕКЦИЯ 1. РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

Социальная педагогика стала самостоятельной областью научного знания относительно недавно. Однако история ее развития уходит корнями в глубокую древность. Уже в период родоплеменных отношений появились начатки практической социально-педагогической деятельности. Основной ее формой было сострадательное отношение к обездоленным.

В античном мире – Древней Греции и Древнем Риме – социально-педагогическая деятельность развивалась как традиция милосердного отношения к обездоленным в форме нищепитания на публичных обедах, организуемых по поводу праздников и значимых общественных мероприятий. Прогресс общественных отношений детерминировал развитие не только практики, но и теории социальной педагогики. Одними из первых научно обосновать цели, задачи, содержание воспитания, обозначить факторы развития личности человека и решить многие другие проблемы социальной педагогики попытались древнегреческие и древнеримские философы: Аристотель (384–322 гг. до н.э.), Платон (427–347 гг. до н.э.), Сократ (470/469–399 гг. до н.э.), Демокрит (460–370 гг. до н.э.), Ксенофонт (430–355 гг. до н.э.) и др. Они придавали большое значение воспитанию в жизни человека. Так, по мнению Аристотеля, только с помощью воспитания можно развить способности человека и помочь справиться с дурными наклонностями, присущими ему от природы. Цель воспитания Аристотель видел в формировании полезного и преданного обществу гражданина («сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать»). Аналогичной точки зрения придерживался древнегреческий философ Ксенофонт (42–118 гг. н.э.). В ином ключе понимал цель воспитания древнегреческий философ Сократ. Согласно его суждению, главная цель воспитания заключается в помощи познания человеком самого себя, его нравственном самосовершенствовании, которые будут способствовать достижению гармонии в отношении между человеком и обществом («кто знает себя, тот знает, что для него полезно и ясно понимает, что он может и чего он не может»). Позиция Сократа была близка древнегреческому философу Демокриту. Он утверждал, что воспитание должно способствовать развитию и реализации личностного потенциала человека, поскольку от них зависит счастье как отдельного человека, так и процветание государства в целом. Их поддерживал Аристотель, который в свою очередь, выдвинул тезис о всестороннем и гармоничном развитии личности человека. Заботиться о воспитании подрастающего поколения, по мнению Аристотеля, должно государство при поддержке семьи, поскольку именно она служит источником нравственного развития ребенка, которое является одним из составляющих гармоничной личности. За взаимодействие общественного и семейного воспитания выступали античные

философы Демокрит и Квинтилиан. По мнению первого, воспитывать ребенка необходимо с ранних лет, опираясь на авторитет родителей. Семья, утверждает второй, должна способствовать полноценному воспитанию детей, беречь их психику и не допускать присутствия в неблагоприятных условиях социализации. Иной точки зрения придерживался Платон. Он был сторонником исключительно общественного воспитания, поскольку признавал авторитет общественных интересов над личностными и выступал за создание последовательной системы государственного образования. Воспитывать ребенка необходимо с учетом его индивидуальных особенностей, т.к. человек, по мнению философа, формируется не только под влиянием воспитания, но под воздействием природы. Следовать природе в процессе образования, вслед за Платоном, призывали Аристотель и Демокрит. Несмотря на то, что воспитатель формирует человека, тем не менее, его руками действует природа, ибо человек частица природы «микрокосм», так считал Демокрит. Вместе с тем, наравне с индивидуальными особенностями, Аристотель призывал учитывать и интересы ребенка в процессе его воспитания и обучения.

Античные традиции милосердного отношения к обездоленным получили дальнейшее развитие в христианской морали Средневековья, в соответствии с которой в Западной Европе продолжает формироваться благотворительная деятельность. Однако, в отличие от восточных славян, известных своим нищелюбием, Западная Европа очень быстро посчитала нищенство пороком. Поэтому, основным благотворителем стала католическая церковь. Она организовывала приюты, госпитали, в которых находили помощь нуждающиеся. Необходимо отметить, что православная церковь, в отличие от католической, не только давала приют, но и обучала бедных. Помимо церковной благотворительности в XIII веке в Западной Европе начинают формироваться начатки общественного призрения. Так, по приказу французского короля Людовика Святого каждая община обязана была вести учет своих бедных и призрывать их.

Наравне с практикой продолжает развиваться социально-педагогическая мысль. В период раннего Средневековья не потеряли своей актуальности социально-педагогические идеи античных философов. Об этом свидетельствует идейное и мировоззренческое содержание социально-педагогических концепций ученых Средневековья. Они продолжили гуманистические традиции в образовании, в условиях господствования идеологии католической церкви, основанной на идеях воспитания человека верующего, всецело полагающегося на милость Бога, пассивного, неспособного критически мыслить, свободно волеизъявлять свои мысли и желания. Культурно-историческое наследие античности, отражавшее идеи освобождения человека от жестких религиозных пут, социокультурных норм, формирования способностей самореализации стало основой теории итальянского педагога В. Да-Фельтре (1378–1446). Стержнем его теории

были идеи гуманного отношения к детям; уважения их личностного достоинства; гармоничное умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое воспитание на основе индивидуальных особенностей и интересов детей. Важно подчеркнуть, что в рассматриваемый период времени, античные социально-педагогические идеи еще не имели массового распространения. Однако, ситуация развития социально-педагогической мысли изменилась с появлением в конце XIV – начале XV века буржуазных отношений, укреплением светской власти и, как следствие, возникновением лично-ориентированных социально-педагогических теорий. Данное явление детерминировано тем фактом, что парадигма религиозного образования морально устарела и не соответствовала мировоззренческим взглядам буржуазного общества, идеалом которого была всесторонне развитая личность, воспитанная в духе свободы и равенства, приносящая благо себе и обществу. Возникшее противоречие послужило объективной причиной поиска педагогами новых путей образования человека. В результате таких поисков взор ученых был обращен на идеи преданные забвению католической церковью, культурно-исторического, в т.ч. и социально-педагогического, наследия античности. Оно стало фундаментом гуманизма – общественно-культурного движения, возникшего в странах Западной Европы и основой лично-ориентированных социально-педагогических теорий, созданных учеными-гуманистами. К числу наиболее известных, гуманистов, которые внесли определенный вклад в развитие социальной педагогики можно отнести Т. Кампанелла, Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Э. Роттердамского.

Социально-педагогические идеи ученых-гуманистов актуальны и для современной науки, практики образования. Например, идея итальянского ученого Кампанеллы (1568–1639) о всестороннем, гармоничном, общественном образовании является основополагающей в современной теории социального воспитания. К числу важнейших средств воспитания Кампанелла относил народные традиции, родной язык и труд. Необходимо отметить, что в настоящее время система образования также базируется на традициях народной педагогики и основах трудового воспитания. Положения, разработанные Кампанеллой, получили дальнейшее развитие в социально-педагогических воззрениях английского педагога Т. Мора (1478–1535). Он, как и Кампанелла, видел в труде главное средство образования ребенка, основу его саморазвития и воспитания. Поэтому считал целесообразным соединять воспитание с производительным трудом. В этом их поддерживал нидерландский гуманист Э. Роттердамский (1467–1536). Педагог был убежден в том, что врожденные способности могут быть реализованы только лишь через напряженный труд. Подобно Т. Морю, Т. Кампанелла выступал за обязательное всеобщее образование, поскольку видел в нем благополучие общества. Французский педагог М. Монтень (1553–1592) был согласен с Т. Мором в том, что воспитание играет важную роль в жиз-

ни человека и общества. «Необразованность людей способствует распространению социально негативных явлений в обществе» – так говорил М. Монтень. Следует отметить, что все педагоги-гуманисты, в т.ч. Ф. Рабле (1494–1553) и М. Монтень подчеркивали необходимость воспитания ребенка в духе любви и уважения его личности. При этом, главную задачу образования они видели в гармоничном и всестороннем (умственном, нравственном, физическом, эстетическом) развитии личности ребенка с учетом индивидуальных особенностей и природных задатков. Примечательно, что Ф. Рабле, М. Монтень, как и Т. Кампанелла, Т. Мор считали человека активным субъектом своей жизнедеятельности. Поэтому воспитание, говорили педагоги, должно способствовать развитию активности познания и деятельности человека. При этом Ф. Рабле обращал внимание педагогов на целесообразность развития у человека творческой активности. Прогрессивные тенденции Возрождения благоприятно сказались на развитие социально-педагогической деятельности. В частности, впервые общество и государство обратили внимание на проблемы людей с особенностями психофизического развития. Так, в XVI веке во Франции аббат Пон де Леон разработал метод обучения чтению, письму и речи глухих детей. В течение XVI века аналогичные методы были разработаны в Хосписах для обучения слепых. Продолжает развиваться общественная благотворительность. В целом, к концу XVI века во Франции насчитывалось около 2000 заведений помощи. На протяжении XVII–XVIII веков их число увеличилось. Вместе с общественным в конце XVII века начинает развиваться государственное призрение. В 1699 году французский король Людовик XIV издает указ об облагании благотворительным сбором увеселительные мероприятия. Сбор от этих налогов расходовался на социальные нужды.

В период Нового Времени и Просвещения приоритетными остались общественные и духовные ценности, провозглашенные в Эпоху Возрождения. Поэтому ориентиром в развитии социально-педагогической мысли по-прежнему остались классическое наследие античных философов и педагогов-гуманистов. Наряду с этим, социальная педагогика получила новый импульс развития благодаря педагогической деятельности известного чешского педагога Я.А. Коменского (1592–1670). Коменский является не только теоретиком педагогики, но и стоял у истоков социально-педагогического знания. Так, ученым были выказаны ценные социально-педагогические идеи о назначении образования и его роли в развитии человека, сущности и цели воспитания, факторах социализации личности ребенка и др. Кроме того, чешский педагог, один из первых, научно обосновал принцип природосообразности и его применение в образовании человека. В своих размышлениях о целесообразности использования данного принципа в педагогическом процессе, Коменский опирался на опыт предшественников, и в первую очередь на знания французских педагогов-

гуманистов Ф. Рабле и М. Монтеня. Исходя из понимания человека, как «чудесного микросоциума», «совершенного творения природы», считал необходимым его полноценное, всестороннее и гармоничное развитие, воспитание и обучение в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Воспитанию, ученый отводил первостепенное место в формировании личности человека и развитии его способностей, поскольку именно оно, по мнению Коменского, делает человека человеком – «всем рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями, не неподвижными чурбанами». Рассматривая вопрос о целях воспитания, педагог был убежден, что они должны быть тесно взаимосвязаны с жизненными целями человека и интересами общества. Мотивировал ученый это тем, что воспитание должно способствовать развитию мудрого, искусного в работах, образованного в правах, благочестивого человека способного к самостоятельной жизнедеятельности, в процессе которой, он будет приносить пользу людям и обществу, что в конечном счете «приведет человечество к миру без войн, социальной справедливости и процветанию». Значимость воспитания и образования закономерно обуславливает необходимость повсеместного распространения школ, которые, по мнению Коменского, должны быть демократичными, всеобщими, доступными для всех людей независимо от их социального статуса, поскольку все люди от природы равны, а значит, имеют равные права на образование и одинаково нуждаются в развитии, обучении и воспитании. Школы, которые педагог считал «мастерскими» гуманности должны содействовать максимальному развитию телесного и духовного потенциала личности ребенка, и минимизировать негативные моменты стихийной социализации. Наряду с общественным образованием, Коменский не умалял значение семьи в формировании ребенка, считая ее первоосновой умственного, нравственного, трудового, религиозного воспитания – «всякий, кто хочет жить на пользу Богу и людям, должен быть воспитан в благочестии, добрых правах и полезных науках, то основы этих трех условий родители должны закладывать в первом возрасте детей». Вместе с тем, значительную роль в развитии личности, по мнению ученого, играет сам человек, его потенциал и активность, опровергая тем самым, положение средневековой педагогики об исключительном воздействии внешних обстоятельств на формирование человека. Обобщая вышесказанное можно говорить о том, что идеи Я.А. Коменского стали теоретико-методологической основой социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическое наследие предшественников, и в частности Я.А. Коменского, новаторски использовал английский педагог эпохи Просвещения Дж. Локк (1632–1704). Так, ученый разделял мнение Т. Мора, Э. Роттердамского, Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Кампанеллы об исключительном значении воспитания в жизни ребенка, полагая, что у него нет

врожденных идей и представлений, а значит он воспринимает окружающий мир посредством своих чувств и интерпретирует его в соответствии со своим опытом, который накапливает в течении жизни. По сути, согласно суждениям Локка, человек от рождения подобен чистой доске, которая заполняется на протяжении всей его жизни окружающей социальной средой. «...И примите за несомненную истину, что какие бы наставления не давали ребенку и какими бы мудрыми уроками не пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним», – так говорил Локк. Но, окружающая среда, по мнению ученого, не всегда оказывает положительное влияние на ребенка, поэтому воспитание должно минимизировать негативное и усилить положительное ее влияние. Вместе с тем, Локк признавал в качестве развивающих не только внешние, но и внутренние силы человека, и был солидарен с Коменским в том, что человек активный субъект своей жизнедеятельности. Цели и задачи воспитания в трактовке Локка отвечали интересам буржуазии, и были направлены на формирование джентльмена, сочетающего в себе качества дворянина и предпринимателя «умеющего вести свои дела толково и предусмотрительно». Причем истинное умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание джентльмен может получить только в семье. В школе же, по мнению Локка, должны учиться дети низших сословий. Предпочтение в их образовании должно отдаваться трудовому и религиозному воспитанию. Несмотря на то, что воспитанию педагог отводил первенство в формировании личности, он не умалял роли обучения в развитии человека. Содержание обучения, с точки зрения ученого, должно способствовать формированию общественных и нравственных устоев личности. В нравственном воспитании Локк предлагал использовать дидактический принцип наглядности, разъясняя, что «самый простой и легкий и вместе с тем эффективный способ воспитания детей и формирования их внешнего поведения заключается в том, чтобы показать им на наглядных примерах, как им следует поступать, и чего они должны избегать» и ратовал за распространение на область нравственного воспитания один из методов обучения, – наблюдения «никакие слова не могут сделать столь ясными для их понимания добродетели и пороки, как поступки других людей, если вы при этом руководите их наблюдением и фиксируете их внимание на той или иной хорошей или дурной черте в поведении этих людей», разработанных Коменским. В сущности, Локк обосновал идею взаимосвязи процесса воспитания и обучения, полагая, что воспитывающее обучение и обучающее воспитание в своем неразрывном единстве должны составлять целостный подход в образовании человека.

Если система воспитания и обучения Локка была ориентирована, прежде всего, на детей знатных сословий, то система французских просветителей Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), К.А. Гельвеция (1705–17741) и Д. Дидро

(1713–1784) были направлены на образование детей, независимо от их социальной принадлежности. Через их социально-педагогические теории красной нитью проходит мысль о превалирующей роли воспитания в жизни человека. Однако каждый из этих ученых по-разному обосновал свой взгляд. По мнению Руссо, философские, социально-политические, социально-педагогические проблемы находятся в тесной взаимосвязи и взаимообуславливают друг друга. Историк А.Н. Джуринский справедливо замечает, что у Руссо «органично связаны педагогические воззрения и размышления о переустройстве общества» [14, с. 187]. Идеалом для ученого, несмотря на то, что он являлся приверженцем буржуазии, было общество, где отсутствует социальная несправедливость, искоренить которую он предлагал путем воспитания и перевоспитания. Воспитанию в этом процессе ученый отводил роль преобразующей силы человека и общественных отношений. В определенной мере с Руссо был солидарен и Гельвеций. Так, будучи приверженцем теории сенсуализма Локка, Гельвеций отрицал наличие врожденных идей и провозглашал равенство всех людей от природы, а в качестве основных факторов развития личности человека выделял среду и воспитание: «воспитание делает нас теми, чем мы есть». Соотечественник Гельвеция Дидро, считал воспитание мощным фактором формирования человека, но не абсолютизировал его роль, как это делал Гельвеций. Более того, Дидро подверг критике положение Гельвеция о том, что «воспитание может все». Сам же он диалектически понимал воспитание, определяя его сущность как «равнозначно действующей совокупностью сил между индивидуальным и социальным». Основную цель воспитания Дидро видел в активизации развития хороших и минимизации действия дурных задатков человека. Считая ребенка продуктом окружающей среды воспитания, Гельвеций и Дидро отводили ему пассивную роль в процессе своего развития. Руссо, напротив утверждал, что ребенок является активным субъектом своей жизнедеятельности, который формируется не только под влиянием воспитания, но и под воздействием природы, людей и общества. Полноценным воспитание будет только в том случае, если эти три фактора будут действовать согласованно и гармонично. В свою очередь, под полноценным воспитанием Руссо понимал естественное, свободное воспитание полезного члена общества, активного человека, приобретающего в течение жизни социальный опыт через деятельность, наблюдение и упражнение. Помогать ребенку социализироваться должен учитель, роль которого Руссо сводил к необходимости создания специальных воспитательных жизненных ситуаций, в процессе решения которых ребенок накапливает личный опыт общения и поведения. Вышеперечисленные положения легли в основу социально-педагогической концепции Руссо, центральным звеном которой были идеи естественного и свободного воспитания. С точки зрения Руссо, ребенка необходимо воспитывать естественно, на «лоне природы» – это обеспечит ему свободное развитие и огра-

дит от дурного влияния общества. Фактически Руссо идеализировал природу ребенка и противопоставил общественное (социальное) воспитание естественному (природному). В процессе естественного развития, педагог призывал следовать законом природы человека («все должно идти своим чередом, согласно природе»), учитывать его возрастные («обращаться с вашими воспитанниками согласно его возрасту») и индивидуальные («каждый ум имеет свой собственный склад соответственно с которым и следует управлять им») особенности, уделять внимание интересам и потребностям ребенка. Непременным условием естественного воспитания, с точки зрения ученого, является свобода, которая следует за природой, устраняет негативные воздействия социальной среды и способствует умственному, нравственному, физическому развитию человека.

Таким образом, социально-педагогическая концепция Руссо представляет собой своеобразный конгломерат прогрессивных идей античности, Средневековья, Нового Времени, Эпохи Возрождения. В ней нашли отражение идеи античных философов о всестороннем и гармоничном развитии человека, положения ненасильственной педагогики Монтеня и Рабле. Все это свидетельствует о демократическом и гуманистическом характере системы Руссо. Социально-педагогические идеи Гельвеция также носили созидательный характер. Однако, в отличие от Руссо, Гельвеций общественное воспитание ставил выше семейного, объясняя это тем, что в специально созданных общественных школах-интернатах, где присутствует твердая дисциплина и соревновательный дух, образованные воспитатели смогут сформировать добродетельных, патриотичных, разносторонне развитых граждан, умеющих сочетать личные блага и «благо нации». Таким образом, Гельвеций уже тогда обращался к вопросам воспитания человека в коллективе, влияния детского сообщества на образование и развитие каждого ребенка в отдельности. Проследившая закономерную двухстороннюю взаимосвязь между развитием общества и воспитанием, Гельвеций призывал государство и правительство должным образом заботиться об образовании населения: «совершенство воспитания зависит от совершенства правительства». В свою очередь «чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы».

Аналогичной точки зрения придерживался английский педагог Р. Оуэн (1771–1858). Он утверждал, что «род и степень бедствий или счастья, испытываемых членами общины, зависит от характеров людей, образующих эту общину», поэтому каждое государство должно заботиться об «образовании характеров индивидов, входящих в его состав». Анализ данного положения свидетельствует о том, что Оуэн, исходя из понимания образования, как важного аспекта в жизни человека и общества, настаивал на необходимости воспитания всех граждан, независимо от их социально-экономического положения в обществе. Причем, начинать его необходимо как можно раньше, поскольку «только раннее общее образование сделает

ребенка понимающим цели общества, полезным его членом и создаст из него «нового человека». К таким выводам Оуэн пришел в ходе рассуждений об условиях развития личности, особенностях формирования характера человека, сущности и содержании образования человека, которые стали основой его социально-педагогической теории. Центральным звеном этой теории было положение о зависимости характера человека от социальной среды и воспитания, сформулированное еще Гельвецием, Дидро и заимствованное Оуэном. Данное положение позволило английскому педагогу утверждать, что, изменив условия и правильно организовав воспитание можно сформировать «разумно мыслящую» с хорошими привычками, телесно и духовно развитую личность, которая будет способствовать процветанию государства, искоренению общественных бед. Таким образом, Оуэн приходит к мысли о переустройстве общества посредством воспитания. Достижению поставленной цели, по мнению ученого, будет способствовать только всестороннее (умственное, физическое, нравственное) воспитание, гармонично сочетающееся с производительным трудом и максимально приближенное к жизни. Воплотить в жизнь свою систему воспитания Оуэн пытался в ряде созданных им образовательных учреждениях: школе для маленьких детей от 1 года до 6 лет; начальной школе для детей от 6 до 10 лет и вечерней школе для подростков, работающих на производстве. Обучение и воспитание в этих учреждениях по свидетельству историко-педагогических источников было подлинно научным, носило развивающий характер и строилось на принципах природосообразности и наглядности.

Позицию Р. Оуэна в том, что воспитание является одним из наиболее значимых общественных явлений, поддерживал и английский философ Г. Спенсер (1820–1903). Согласно мнению философа, воспитание – это подготовка человека к самостоятельной индивидуальной и социальной жизнедеятельности через формирование у него культуры здорового образа жизни и самосохранения, нравственной, гражданской, эстетической культуры. По мнению Г. Спенсера – это будет возможным только в случае, если процесс воспитания будет носить строго научный характер и строиться на интегративной основе различных наук. Таких, например, как физиология, психология, «некоторое знакомство с главными принципами физиологии и элементарными истинами психологии необходимо для правильного воспитания детей». Учитывая серьезность и важность проблем воспитания, Г. Спенсер обращал внимание на необходимость педагогического образования не только общественных воспитателей, но и родителей, поскольку «...физическое и нравственное воспитание наших детей неудовлетворительно. В большинстве случаев причиной тому – сами родители, не обладающие теми знаниями, при помощи которых только и можно руководить детьми. Чего ждать, когда одну из самых сложных проблем берутся решать люди, не имеющие никакого понятия о правилах, от которых зависит это решение». Вообще, семейному воспитанию ученый отводил превалирующую

щую роль. Родители с помощью различных методов воспитания, в том числе, метода естественных последствий, сторонником которого, вслед за Ж.-Ж. Руссо, был Г. Спенсер должны содействовать развитию разностороннего человека способного жить полноценной жизнью и умеющего реализовывать себя во всех сферах жизнедеятельности.

Социально-педагогические воззрения французских педагогов-материалистов, в частности Ж.-Ж. Руссо, оказали значительное влияние и на формирование социально-педагогических взглядов известного швейцарского педагога И.Г. Песталоцци (1746–1827). Ученый, например, одобрил идеи французских педагогов о необходимости гармоничного, разностороннего (физического, умственного, нравственного, трудового) развития человека и совершенствования его природных способностей посредством воспитания. Однако, Песталоцци в отличие от Руссо не биологизировал процесс воспитания, а придерживался позиции – «жизнь формирует». Исходя из такого подхода к воспитанию, педагог рассматривал его, как многосторонний социальный процесс, утверждая, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него». Вместе с тем, Песталоцци призывал воспитывать детей природосообразно с учетом их потребностей и интересов «в качестве образовательного средства надо пользоваться не искусственными вспомогательными средствами, а только природой, окружающей детей, повседневными их потребностями и их постоянно живой деятельностью». В качестве образовательного средства наравне с природой, швейцарский ученый предлагал использовать труд, который развивает умственные и физические силы ребенка, а также формирует его нравственность. Следуя этому положению, Песталоцци при организации процесса образования в приютах для бедных детей, стремился соединить воспитание и обучение с производительным трудом. Вышесказанное дает основание утверждать, что Песталоцци в своей социально-педагогической теории отводил видное место принципам воспитывающего труда и развивающего обучения, природосообразности, подразумевающим под собой учет возрастных и индивидуальных особенностей интересов детей, и выступал за психологизацию процесса образования, т.е. за использование знаний по психологии в процессе воспитания ребенка. Фундаментом же образовательного процесса, по мнению Песталоцци, должна быть любовь к детям. Именно поэтому общественное воспитание обязательно должно подкрепляться домашним, поскольку родительская любовь, с точки зрения педагога, способствует формированию у детей уважения и любви к родителям, и ко всем окружающим: «своим опытом я хотел, собственно доказать, что общественное воспитание должно подражать преимущественно домашнему воспитанию и что первое имеет ценность для человеческого рода лишь в случае подражания

последнему. Школьное обучение, не проникнутое тем духом, который требуется для воспитания человека. И не основанное на самой сущности семейных отношений, на мой взгляд, ведет не к чему иному, как к искусственному уродованию людей».

Развивая идеи И.Г. Песталоцци, важную роль в развитии социальной педагогики как самостоятельной области знания в XIX веке сыграл немецкий ученый Ф.А.В. Дистервег (1790–1866). Педагог и его последователи Г. Ноль, Г. Боймер считали, что социальная педагогика, должна расширить поле своей деятельности и решать проблемы с которыми не может справиться ни семья, ни школа. Например, такие, как сиротство, беспризорность, детская преступность. Кроме того, социальная педагогика должна способствовать повышению культурного уровня всего народа. Делать это необходимо посредством образования. В качестве определяющей цели образования педагог выдвинул «человеческое воспитание», под которым он подразумевал развитие самостоятельной, свободно самоопределяющейся, гуманной, деятельностной, разносторонней, с чувством национальной гордости личности человека. Для достижения этой цели Дистервег предлагал стройную систему обучения и воспитания, которая базировалась на взаимосвязных между собой принципах природосообразности и культуросообразности. Первый принцип воспитания Дистервег, как и Коменский, Руссо, Песталоцци ставил во главу угла, аргументируя это тем, что формирование человека должно соответствовать закону человеческой природы. Реализовать на практике этот принцип, по мнению Дистервега, учитель может только, если обладает знаниями по психологии развития человека, учитывает возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Наряду с принципом природосообразности, Дистервег призывал использовать и принцип культуросообразности, который он разработал. С точки зрения ученого, человек – это биосоциальное существо принадлежащее к определенной культуре, поэтому «при воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек и предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова». Использовать данные принципы ученый предлагает во взаимосвязи, мотивируя это тем, что «следует стремиться к природосообразности, принимая также во внимание и то, что требует культура и современность» «если мы не будем руководствоваться принципом природосообразности», мы нанесем удар по священным требованиям человечества; если мы не станем считаться с принципом культуросообразности, мы превратимся либо в фантазеров, либо в деспотов и тиранов». Историк М.Ф. Шабаева отмечает «важно, что Дистервег отошел от индивидуальной трактовки принципа природосообразности, свойственной Руссо, и подчеркивал необходимость установления тесной связи между воспитанием и духовной жизнью общества» [18, с. 87–88]. Исходя из того, что человек – активный субъект своей жизнедеятельности, Дистервег считал

целесообразным привлекать его к процессу собственного развития. Невозможно добиться эффективного результата в воспитании человека без его собственного в этом участия, деятельности и усилий, так считал ученый. Огромную роль в развитии человека согласно мнению Дистервега, помимо его самого, играет учитель, который должен строить свою профессиональную деятельность на принципах развивающе-воспитывающего и образовательно-образующего обучения («воспитывать значит возбуждать»). С точкой зрения А. Дистервега в том, что необходимо повышать культурный уровень народа был солидарен еще один из основоположников социальной педагогики – немецкий педагог П. Наторп (1854–1924). Говоря о культуре, ученый в первую очередь, имел в виду воспитание каждого отдельного человека и общества в целом. Причем воспитание человека, с точки зрения Наторпа, обусловлено социальными причинами, равно, как и его социальная жизнь зависит от воспитания. Поэтому, главная задача социальной педагогики – социальное воспитание и социализация ребенка. Понятие социальная педагогика выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого уклона социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому уклону воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Сообразно с этим должна в таком случае определяться и последняя, наиболее объемлющая задача образования для единичного человека и для всех единичных людей. Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни – вот, следовательно тема этой науки. И ее мы рассматриваем не как две отделимые друг от друга задачи, но как одну единственную. Ибо общность состоит лишь в соединении индивидуумов, а это соединение, в свою очередь, существует только в сознании отдельных членов. Поэтому, последний закон для индивидуума и общности по необходимости один и тот же. В этом Наторпа поддерживали его сторонники Е. Борнеманн, Д. Пегелер.

В XIX–XX веке появилось большое количество педагогических концепций и теорий, идеи которых способствовали развитию социальной педагогики. В рамках исследуемой проблемы для нас интересны идеи педагогики действия В. Лая (1862–1926). Основу этих идей составили знания биологии, психологии, физиологии, социологии и других наук. Экспериментальные данные вышеобозначенных наук позволили ученому сформулировать ключевой принцип педагогики действия: «питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой он испытывает и на которую он в свою очередь реагирует; основу всего воспитания, поэтому должны составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые сообразно нормам логики, эстетики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее, в свою очередь позволяет дости-

гать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз чувственным или духовным прообразом, представляющим цели и сызнова повторяется». По сути, в данном принципе Лай выразил свое понимание сущности человека и его воспитания. Так, согласно мнению ученого человек – это биосоциальное существо. Поэтому, воспитание человека должно включать две стороны: биологическую и социологическую. Раскрывая сущность социологической стороны воспитания, Лай говорил о том, что процесс взаимодействия человека с окружающей его социальной средой носит двухаспектный характер, т.е. окружающая среда воздействует на человека и он, сам реагирует на нее «с целью достичь чувственных и духовных выгод, и избежать материального или духовного вреда». Реакция ребенка на окружающую среду посредством врожденных рефлексов и инстинктов – это и есть биологическая сторона воспитания с точки зрения Лая. Задача социальной стороны воспитания состоит в том, чтобы организовать воздействие на врожденные и приобретенные реакции таким образом, «чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики, этики и морали». Следовательно, можно говорить о том, что Лай во главу угла воспитания поставил реакции, посредством которых человек воспринимает и перерабатывает воздействие окружающей среды, в результате чего у него формируется круг представлений и идей, составляющих основу его поведения и общения. Согласно суждению Лая, человек посредством реакции приспосабливается к окружающей действительности. Однако здесь приспособление Лай понимает не как пассивное, а как активное «человек... может целесообразно приспособлять свою изобразительную деятельность. Влиять в смысле совершенствования на свою душу и тело и на окружающий мир. Ибо для души и тела имеет силу следующее положение: функции и их органы совершенствуются взаимно, и человек, приспособляясь целесообразно к обстоятельствам, становится господином окружающего мира и всего творения». В соответствии с этим, задача учителя заключается в изучении врожденных и приобретенных реакций как основы воспитания и обучения. Более того, учитель должен чаще обращаться к предметам, которые активнее других вызывают реакции, способствуя тем самым накоплению социального опыта жизнедеятельности. Например, таким, как рисование, лепка, музыка, труд и др. Надо сказать, что Лай в отличие от Коменского, Песталоцци, Оуэна, считал ручной труд не просто отдельным предметом, а видел в нем принцип преподавания, необходимое заключительное звено основного биологического процесса реакции, выражающегося в материально-вещественном плане. Исходя, из вышесказанного можно утверждать, что Лай видел в действии основное средство развития и воспитания ребенка.

Если В. Лай предлагал заменить школы учебы на школы действия, то другой немецкий педагог Г. Кершенштейнер (1854–1932) утверждал, что «наша книжная школа должна быть школой работы, которая примыкала

бы непосредственно к школе игры раннего детства». Такой взгляд был обусловлен убеждением Кершенштейнера в необходимости реформирования старой школы, формирующей пассивную личность. Происходило это из-за того, что дети не имели возможности в школе заниматься практической деятельностью, как это было до нее. Поэтому, новая школа и должна сохранить преемственность между дошкольным и школьным периодами развития ребенка. Такой школой, по мнению ученого, может быть, только трудовая школа, поскольку органичное соединение обучения с трудом будет способствовать разностороннему развитию ребенка и формировать у него элементарные умения и навыки различных профессий. Кроме того, трудовая школа, согласно мнению Кершенштейнера, будет развивать не только природные задатки ребенка, но и отвечать его социальным инстинктам, под которыми ученый подразумевал «служение товарищам и государству, уважение законов государства, понимание его целей и благодарно служащих ему».

М. Монтессори (1870–1952), подобно В. Лаю и Г. Кершенштейнеру, создала свою социально-педагогическую концепцию, опираясь на интегрированные знания психологии, педагогики, физиологии. Ключевыми пунктами ее концепции являются: положение о свободном воспитании ребенка, принципы природосообразности и сотрудничества разновозрастных детей. Раскрывая сущность своей теории, педагог говорила о том, что в центр обучения необходимо поставить ребенка, как активного субъекта своего развития. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку в его развитии, путем предоставления ему умственной пищи, которую он, по мнению ученого, впитывает в себя как губка. Данный процесс Монтессори назвала «абсорбирующим разумом». С точки зрения педагога «открытие в ребенке абсорбирующего разума произвело революцию в системе воспитания», в результате которой изменилась вся концепция образования. Центральной задачей педагогов стала помощь ребенку в его работе по самообразованию, психическому саморазвитию, а «не навязывания фактов, мыслей и слов, которые малыш должен запомнить. Это новый путь, новое направление обучения: помогать разуму в разнообразных ... его развития, поддерживать его силы и укреплять его бесчисленные возможности». Делать это целесообразно в соответствии с природными особенностями, личностными возможностями и интересами ребенка. Причем начинать умственное развитие надо с самого рождения ребенка, поскольку наиболее интенсивно оно протекает в первые три года жизни, «именно в этот период более чем в какой-либо другой, детей необходимо окружать неусыпной работой... и тогда мы станем свидетелями развития человеческой души, свидетелями рождения Нового человека». В этой связи возрастает роль родителей. Именно они должны заботиться о психическом становлении ребенка в первые годы его жизни. В дальнейшем для прогрессивного психофизиологического развития ребенку необходимо общаться и обучаться со-

вместно с детьми разного возраста. К такому выводу, М. Монтессори пришла в процессе своей педагогической деятельности. Поэтому одним из ведущих принципов ее педагогики является принцип сотрудничества: «в большинстве школ сначала происходит разделение по половому признаку, затем по возрастному так, чтобы классы стали более или менее однообразными. Это – фундаментальная ошибка, порождающая цепь других ошибок; искусственная изоляция препятствует развитию социального чувства. Причем не так важно собрать вместе девочек и мальчиков – они могут нормально развиваться порознь. Куда важнее объединить разновозрастных детей. Наши школы доказали, что дети разных возрастов умеют помогать друг другу. Малыши наблюдают за тем, что делают старшие, и просят у них объяснений, а те с удовольствием объясняют. Это пример настоящего воспитания уже потому, что разум ребенка пяти лет близок к разуму трехлетнего, и малыши лучше понимают друг друга, чем взрослые. Между ними существует гармония и контакт, который так редок между детьми и взрослыми. Педагоги не способны объяснить трехлетнему ребенку многое из того, что он легко воспринимает от пятилетнего, поскольку дети связаны естественной ментальной общностью. И к тому же, занятия старшего близки возможностям младшего, что усиливает его глубокий интерес». Таким образом, в вопросах воспитания М. Монтессори стояла на позициях гуманного и уважительного отношения к детям, их свободного, разноскорного развития посредством воспитания и обучения и опиралась на принципы природосообразности и сотрудничества.

На принципах гуманизма базируется и социально-педагогическая концепция польского педагога Януша Корчака (1878–1942). Центральным положением его концепции является идея о «разумном воспитании», под которым он понимал всестороннее развитие ребенка, основанное на любви и уважении личности ребенка и принятии его таким, какой он есть. Корчак был глубоко убежден в том, что ребенок раскроется в полной мере только тогда, когда отношения взрослых и детей будут строиться на основе практической договоренности и сотрудничества, уважения и доверия. Более того, педагог был уверен, что взаимодействие взрослого и ребенка на основе понимания и уважения препятствует возникновению девиаций в поведении последнего, поскольку зачастую взрослые забывают, что ребенок имеет право на развитие своей индивидуальности, имеет право быть собой и ошибаться. Вследствие неправильного поведения взрослые провоцируют детей на дурные (скверные) поступки «если воспитатель ищет в детях только положительные черты характера и отмечают в них только то, что кажется наиболее ценным и важным, если хочет всех подогнать под одно и всех повести в одну сторону – обязательно ошибется: одни прикинутся и подделаются под его догмы, другие поверят, но поддадутся влиянию только до поры до времени. Когда раскроется истинное существо ребенка, не только воспитатель, но и он сам мучительно осознает ошибки. Чем сильнее

стремление подавить личность, сделать ребенка таким, как все, и подчинить его своему авторитету и влиянию, тем сильнее бунт и сопротивление». Я. Корчак, исходя из своего практического опыта, рекомендовал воспитывать ребенка в коллективе на основе самоуправления. Оно, с точки зрения педагога, формирует у детей организаторские и коммуникативные умения, навыки общежития; способствует развитию справедливости, ответственности перед собой и товарищами, учит уважению, пониманию других и критическому отношению к себе.

Таким образом, социальная педагогика начала развиваться в период первобытного общества, как практический вид деятельности, направленный на воспитание и социализацию подрастающего поколения. До XVI века она развивалась преимущественно в форме церковной благотворительности. В XVI–XVIII веках начинает формироваться общественная и государственная формы призрения. Хотя в некоторых странах Западной Европы, в частности во Франции, начатки общественного призрения появились в XIII веке. В XIX–XX веках складывается стройная система государственной и общественной помощи, которая включала в себя развитую сеть социальных учреждений, оказывающих поддержку нуждающимся. Социально-педагогическая мысль в Западной Европе начинает формироваться в период античности. Причем античные идеи в области обучения и воспитания были приняты за основу педагогами и просветителями будущего многих европейских стран, в том числе и Беларуси. Целесообразно отметить, что социально-педагогические концепции Средневековья носили утопический характер, а педагоги Нового Времени и эпохи Просвещения начинают реализовывать на практике свои социально-педагогические теории. Период с XIX–XX вв. является качественно новым в развитии социальной педагогики, поскольку в это время она становится самостоятельной областью научного знания.

## ЛЕКЦИЯ 2. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКИ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ

Развитие социальной педагогики на Беларуси, в России, равно, как и в Западной Европе осуществляется на протяжении многих веков. Особенностью развития социальной педагогики на Беларуси и в России является то, что она базируется на культурно-исторических традициях народа и развивается в русле нравственных представлений о человеке и человеческих ценностях, основными из которых были доброта и милосердие. Поэтому, одной из первых форм социально-педагогической деятельности была милосердная помощь нуждающимся. Так, уже в период родоплеменных отношений существовала традиция сострадания к обездоленным вдовам, детям и немощным старцам. О брошенных детях, например, заботились старцы и старушки при скудельницах.

В IX–XIII веках с принятием Христианства традиция сострадательного отношения к обездоленным закрепились в форме благотворительности и милосердия. Стала активно развиваться личная благотворительность князей. Великий князь Владимир «Красное солнышко», например, устраивал пиршества на княжеском дворе. Также он занимался вопросами просвещения, открывая для детей школы и училища. Начинания Владимира продолжил его сын Ярослав Мудрый (ок. 978–1054) и правнук Владимир Мономах (1053–1125). Последний, в своем «Поучении», акцентировал внимание на проблемах разумного воспитания храброго, достойного, почитающего старших, уважающего государство и законы. Кроме того, обязанностью каждого человека, по мнению Владимира Мономаха, является помощь бедным, вдовам, немощным «прежде всего, бога ради и души своей, страх имейте божий в сердце своем и милостыню подавайте нескудную, это ведь начало великого добра». Поддержку нуждающимся гарантировали и законодательные документы (Уставы 996 и 1076 годов), изданные князьями.

Помимо князей, благотворительной деятельностью занимались известные белорусские просветители. Среди них Е. Полоцкая (1110–1179). Она создавала монастыри и организовала при них школы, училища, в которых обучала, воспитывала и оказывала помощь бедным детям. Автор «Жития Е. Полоцкой» отмечал, что была «она помощница обиженных, опечаленным утешение, раздетым одежда, больным насыщение или, просто говорил, – для всех была всем». Идеи христианских добродетелей: человеколюбие, милосердие, нищелюбие проповедовал еще один известный белорусский просветитель К. Туровский (1130–1182). Большое социально-педагогическое значение имели его «Поучения». Они обличали и высмеивали ложь, бездушие, тунеядство, зло, насилие и другие социальные пороки, вознося на пьедестал человеческой жизни – добро, сочувствие, милосердие, трудолюбие. Просветительская деятельность Е. Полоцкой и

К. Туровского способствовала развитию социально-педагогической мысли и практики.

Наряду с князьями и просветителями благотворительной деятельностью занимались православные церкви. Ее правила обязывали духовенство помогать всем страждущим. В XII веке православные монастыри начали призывать детей-сирот «Аще кто нам принесяще детищъ болен кацен либо недугом одержим принесяху в монастырь». С этой целью монахи спускали со стен специальную корзинку из ивняка, для того, чтобы те, кто не в состоянии прокормить ребенка, могли в любое время положить его туда.

В период с XIV до первой половины XVII века внешние и внутренние политические, социально-экономические события определили прогрессивное развитие белорусской культуры, в т.ч. просвещения и социальной педагогики. Большое позитивное значение для развития теоретической и практической социально-педагогической деятельности имели древнерусские сборники «Пчела», «Златоструй», «Домострой» и др. Они пропагандировали идеи гуманного отношения к детям, необходимости их умственного, нравственного, физического, трудового воспитания. Целесообразно отметить, что развитие социальной педагогики на Беларуси находилось не только под влиянием русской педагогической мысли, но и под воздействием ряда других факторов. Так, на протяжении многих столетий, начиная с XIV века, лидирующее положение в общественной жизни Беларуси занимала католическая церковь, которая во многом, и определяла ориентиры развития социальной педагогики. Образовательная политика католицизма ставила во главу угла воспитание верой. Поэтому духовники делали акцент не на преподавании полезных знаний, а на формировании религиозного мировоззрения, основным компонентом которого была идея спасения души посредством аскетического образа жизни на земле. Однако прогрессирующее общественно-культурное развитие Беларуси требовало пересмотра всех общественных отношений, в том числе и педагогических идеалов. Обществу в новой ситуации развития необходимы были образованные люди, которых католическая церковь, вследствие догматического содержания и схоластических методов обучения дать не могла. Фундаментом развития новых направлений социальной педагогики и общества в целом, стали идеи Реформаторского движения, которые проникли на Беларусь благодаря ее тесным культурным связям с Западной Европой. Основные идеи Реформаторского движения (гуманное отношение к человеку, уважение его личности и развитие способностей), пропагандируемые европейскими учеными стали ведущими и в отечественной социальной педагогике. Вместе с католическими школами, определенный след в развитии социальной педагогики, оставила деятельность протестантских и братских школ. Они получили широкое распространение в период реформаторского движения на Беларуси. Так, представители лютеранской церкви выступали за всеобщее образование, считая, что все дети обязаны учиться. С этой целью они соз-

давали школы, в которых работали образованные учителя. Например, С. Будны (ок. 1530–1593) преподавал на белорусском языке основы кальвинийского вероучения в Виленской кальвинийской школе, а Я.А. Намысловский (1566–1633) обучал детей в арианских школах. Необходимо отметить, что С. Будны и Я.Л. Намысловский, как и другие известные белорусские просветители Ф. Скорина (1490–1551), Н. Гусовский (ок. 1480–после 1533), В. Тяпинский (ок. 1540–1603), Л. Зизаний ок. 1560 – ок. 1634), М. Смотрицкий (ок. 1578–1633) внесли огромный вклад в развитие социально-педагогической мысли. Они много внимания уделяли вопросам образования молодого поколения. Так, белорусский просветитель Н. Гусовский пропагандировал идеи гармоничного развития личности, ее разностороннее (умственное, нравственное, трудовое, патриотическое) воспитание. При этом он ратовал за доступность образования для всех людей, независимо от их социально-имущественного положения. К числу важнейших средств обучения Н. Гусовский относил античную литературу и мифы. Также, образованности людей, согласно мнению Гусовского, способствует развитие наук. Похожей точки зрения придерживался Ф. Скорина. Белорусский просветитель выступал за гармоничное и всестороннее развитие человека. Исходя изданного убеждения, он советовал развивать не только телесные возможности, но и духовные ценности человека. Наряду с Н. Гусовским и Ф. Скориной, античную культуру и литературу в качестве главного средства образования рассматривал С. Будны. С его точки зрения, античное педагогическое наследие содержит в себе огромный позитивный потенциал, который вместе с педагогическими традициями белорусского народа должен стать основой его просвещения. С. Будный утверждал, что образование должно осуществляться на родном языке, поскольку он является фундаментом национального самосознания и в этом его поддержал Ф. Скорина. Кроме того, С. Будны широко пропагандировал идею воспитания человека в труде и тесной взаимосвязи с жизнью. Исходя из понимания человека как активного субъекта своей жизнедеятельности, С. Будны выступал против пассивных методов обучения и воспитания, пропагандируя активные, развивающие ум и мышление человека.

Под влиянием идей С. Будного, находился один из известных педагогов того времени Я.Л. Намысловский. Он, как и Будны был приверженцем всестороннего образования в духе гуманизма. С его точки зрения, ребенок – это неповторимая индивидуальность, и учитель должен гуманно относиться к нему и уважать его личностное достоинство. Вместе с тем, Намысловский расширил идеи Будного о просвещении народа. Так, педагог пропагандировал всеобщее воспитание и обучение, поскольку все люди равны от рождения. В целом, Я.Л. Намысловский выступал за нравственное, умственное, физическое воспитание, бичевал такие социальные пороки, как лень, чванство, лесть и превозносил трудолюбие, добродетель, любовь к родине и др. Прогрессивный характер носили социально-педагогические

идеи еще одного знаменитого просветителя Беларуси – В. Тяпинского. Педагог считал своим долгом способствовать просвещению белорусского народа, развитию национального языка, культуры и науки. С целью претворения в жизнь этих идей, Тяпинский выступал за строительство национальных школ. При этом он отмечал, что образование в них должно быть разносторонним (умственное, трудовое, нравственное, патриотическое). За разностороннее воспитание в духе гуманизма выступал педагог М.К. Сорбевский. Ребенок имеет право на уважение, развитие своих способностей с учетом индивидуальных особенностей и интересов – такой точки зрения придерживался Сорбевский. В педагогических воззрениях ученого прослеживается его приверженность идеям античности. Он, наравне с Гусовским и Намысловским, считал мифы античности важным средством воспитания. Более того, М.К. Сорбевский пропагандировал науку и художественную литературу античности и европейского Ренессанса, а его лекции по античной мифологии стали учебными пособиями во многих школах Беларуси, Польши и Литвы.

Важно подчеркнуть, что просветители белорусской земли способствовали развитию не только теоретических основ социальной педагогики, но и ее практической деятельности. Ф. Скорина занимался благотворительностью сам и призывал совершать милосердные поступки всех, ибо именно они делают человека человеком и являются первоосновой жизни. Наряду с Ф. Скориной к милосердию призывал Я.Л. Намысловский.

В рассматриваемый период времени, наравне с теоретической, интенсивно развивалась практическая социально-педагогическая деятельность. Широкою благотворительную деятельность на Беларуси по-прежнему осуществляла православная церковь. Исключительную роль в развитии благотворительности сыграли православные братства. Впервые они появились в XII веке, а расцвет получили в XIV–XVIII веках. Согласно исследованиям историка А.Д. Григорьева, помощь православных братств обездоленным детям была особенно значительна в период жестоких войн середины XVII века. Тогда за семь лет погибло 52 % населения Беларуси, а в некоторых уездах до 7 % жителей. Православные братства приютили, воспитали и обучили огромное количество детей-сирот. Вместе с конфессиональной активно развивалась частная благотворительность. Одной из форм такой благотворительности было содержание и обучение сирот магнатами и женами богатых людей. Наравне с конфессиональной и частной благотворительностью продолжалось становление общественного призрения. Одной из его форм была опека, сущность которой заключалась в том, что ребенок-сирота переходил из дома в дом на кормление. Начиная с конца XVI века, благотворительной деятельностью начинает заниматься государство. Об этом свидетельствуют статуты ВКЛ. Отдельные статьи статутов закрепляли за нуждающимися право на защиту и поддержку.

Период со второй половины XVII до середины XVIII века по данным историко-педагогических источников был тяжелым временем в развитии белорусского народа. Войны, католическая экспансия, гнет национальной культуры негативно отразились на развитии педагогической и социально-педагогической мысли. На смену Реформации во второй половине XVII века на Беларусь пришла Контрреформация. С ее помощью католическая церковь решила вернуть себе утраченные позиции. В этих целях создаются различные католические монашеские ордена, которые занимались обучением и воспитанием детей. Иезуиты принимали в свои школы бедных детей бесплатно. Более того, они обеспечивали им бесплатное проживание, питание и лечение. Однако их деятельность по образованию и призрению бедных детей в большей степени носила прагматический характер и была направлена на завоевание умов детей, с целью сделать их сторонниками своей религии. В иезуитских школах и коллегиумах процесс обучения и воспитания строился на основе жесткой дисциплины, подавлении самостоятельности, инициативности, национального самосознания. Запрещалось пользоваться родным языком. Поощрялось соперничество и доносы. Вместе с тем, на фоне процветания католицизма в обществе зарождались тенденции, направленные на защиту национально-культурной самобытности белорусского народа, языка, письменности и традиций, пропагандировались идеалы античной педагогики. Вестниками этих идей были К. Лыщинский (1634–1689), И.Ф. Копиевич (ок. 1651–1711), К. Нарбут (1738–1807). Они внесли значительный вклад в развитие социально-педагогической мысли. Известным защитником белорусской культуры является С. Полоцкий (1629–1680). Он выступал за необходимость разностороннего образования для всех людей, поскольку воспитание и обучение, по мнению ученого, способствуют искоренению социальных пороков. Обращаясь к вопросу о развитии человека, Полоцкий утверждал, что он формируется под воздействием природы, окружающей среды и воспитания. Кроме того, Полоцкий полагал, что у ребенка нет врожденных идей, поэтому от рождения он подобен чистой доске. Постепенно, в течение жизни эта доска посредством образования и воздействий окружающей среды пополняется новыми знаниями, которые составляют жизненный опыт человека. Поэтому так важно воспитание, которое должно направлять развитие человека в позитивное русло и ограждать его от дурных людей. Однако, как показал анализ социально-педагогических взглядов Полоцкого, у него отсутствует стройная система отрицания врожденных идей, с которой через двадцать лет выступил английский педагог Дж. Локк. Вместе с тем, заслуга С. Полоцкого состоит в том, что он трактовал развитие психики человека не с идеалистической, а с материалистической позиции. Важно отметить, что педагог подчеркивал значимость влияния окружающей среды и воспитания на формирование человека независимо от его социального положения. Так, «если юноша из знатной семьи живет между пьяниц, блуд-

ников, блудниц то и он сам может стать таким же». Если же юноша происходит из незнатного рода, но попадает в окружение мудрых, знатных, добропорядочных людей, то и он будет таким. Поэтому мыслитель предлагал ограждать детей от «злого общества, с лукавыми держатися не пущати», а позволять только «отношения с хорошими». Также С. Полоцкий ратовал за открытие школ и училищ, поскольку они, по мнению педагога, играют важную роль в воспитании детей. Заметной фигурой, сыгравшей определенную роль в развитии социальной педагогики наравне является с С. Полоцким является К. Лыщинский. Как и Полоцкий он понимал природу человека с позиций материализма. Однако, Лыщинский в отличие от Полоцкого, выступал с резкой критикой религии и отвергал религиозное образование людей. В этой связи открытая им школа носила светский и демократический характер, а процесс образования строился в соответствии с идеалами гуманизма: уважение личности ребенка, обучение и воспитание с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей. Реформаторские взгляды К. Лыщинского в области образования поддержал И.Ф. Капиевич. Он выступал за разностороннее развитие свободной, деятельностной, нравственной личности, приносящей пользу себе и государству. Сформировать такую личность, с точки зрения педагога можно посредством произведений античных поэтов, пропагандировавших гуманизм, честность, стойкость, любовь к родине. Традиции реформаторских взглядов на развитие и образование человека продолжил К. Нарбут. Педагогическая деятельность ученого и в частности его социально-педагогическая теория служит ярким примером того, что на смену религиозной догматике в обучении и воспитании пришли идеи Просвещения. Теория ученого была полной противоположностью схоластической системы образования, которую педагог остро критиковал. Ключевыми положениями социально-педагогической теории Нарбута были идеи гуманного отношения к учащимся, уважения их личностного достоинства, повсеместное просвещение народных масс, разносторонней образованности людей, тесной взаимосвязи обучения с жизнью, с целью подготовки квалифицированных специалистов той или иной области жизнедеятельности. Исходя из гуманистических начал в образовании, ученый акцентировал внимание на том, что школа должна давать не догматическое воспитание, а активное развивающее обучение: «учителя, которые своих учеников заставляют слепо придерживаться их взглядов, как будто бы надевают ланцуги на ум, если не позволяют ученикам пользоваться разумной свободой суждения о предметах». Вышесказанное позволяет утверждать, что Нарбут был знаком с достижениями науки своего времени и в объяснении природных явлений и сущности человека был близок к материалистической позиции. Нельзя не отметить, что взгляды Нарбута были сформированы под влиянием идей известного русского ученого М.В. Ломоносова (1711–1765), который своей научной деятельностью также внес значительный вклад в развитие социальной педаго-

гики. Ученый выступал за создание бессловной школы, в которой видел путь широкого образования народа. Основными принципами функционирования таких школ, по мнению, педагога должны быть: разносторонность образования; взаимосвязь обучения и воспитания; народность воспитания; учет индивидуальных способностей ребенка в процессе образования. Обращаясь к вопросам социализации подрастающего поколения, Ломоносов акцентировал внимание на том, что дети всегда должны быть под присмотром взрослых и заниматься работой, поскольку представленный самому себе он оказывается на пути не к свободе, а к порабощению невежеством. Рассуждая о методах воспитания, педагог пришел к выводу о том, что «награждения и наказания должны быть частные и публичные: частные награждения – за излишние в школе изучения и преимущества перед другими; публичные – за оказанные при собрании школ чрезвычайные преимущества в экзерцициях; частные наказания – за неисправление школьной должности или за непристойные в доме и школе поступки; публичные – за великие пренебрежения школьных должностей, за чрезвычайную резвость или за важные преступления законов». Вместе с тем, значительное место в образовании, наряду с методами, ученый отводил примеру учителя, «учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит к ним ненависть, второе – призрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и, словом учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый показывать пример учащимся».

Социально-педагогические взгляды М.В. Ломоносова, разделял другой известный русский ученый А.Н. Радищев (1749–1802). Педагог был сторонником всеобщего, разностороннего обучения и воспитания на родном языке. Именно в воспитании Радищев видел главную силу, формирующую настоящего человека, признавая тем самым значительную роль воспитания в жизни человека. Вместе с тем, ученый не забывал и о природе ребенка, призывая опираться на принцип природосообразности в воспитании «признавая силу воспитания, мы силу природы не отъемлем». Главной целью воспитания Радищев считал подготовку «сына отечества», гражданина, истинного патриота, защитника интересов народа, трудолюбивого, честного, обладающего силой воли и т.п. Ответственность за воспитание ребенка лежит на плечах его родителей, т.к. это их священный долг. Однако ведущую роль в развитии ребенка педагог отводил общественному воспитанию в школе. А.Н. Радищев возражал против закрытых учебно-воспитательных учреждений, предложенных И.М. Бецким, и не соглашался с требованиями Руссо об удалении воспитанника от общества в «естественную природу», поскольку был глубоко убежден, что нормальное развитие возможно только в открытом, свободном обществе, совместно с другими.

Вместе с теорией, в рассматриваемый период времени, продолжает развиваться практика социальной педагогики. В частности, интенсивно

развивалась государственная форма призрения нуждающихся, начатки которой появились еще в XVI веке. Так, в результате реформ, проведенных Петром I появляются государственные органы (приказы), которые взяли на себя заботу о нуждающихся. Делом помощи, нуждающимся на Беларуси руководили городские органы самоуправления (магистраты), которые «обрели новое дыхание, расширили и укрепили дело социально-педагогической помощи нуждающимся после воссоединения Беларуси с Россией и с получением жалованной грамоты городом» [13, с. 66]. Необходимо отметить, что Петр I являлся основоположником государственной системы призрения. Он определил категории нуждающихся, урегулировал частную благотворительность и закрепил это законодательно. Воеводы по приказу царя должны были строить богадельни, больницы, сиротские дома. Как считают историки, именно при Петре I впервые детство и сиротство стали объектом государственной защиты. Начинания Петра I продолжила Екатерина II. Она построила в Москве и Петербурге императорские воспитательные дома для «засорных» младенцев и издала указ, обязывающий губернаторов открывать дома общественного призрения.

Вторая половина XVIII начала XIX века на Беларуси ознаменована активным развитием социально-педагогической деятельности. Прогрессивные социально-педагогические идеи С. Полоцкого, К. Лыщинского, Я.Л. Намысловского, ставшие предвестниками Белорусского Просвещения получили дальнейшее развитие в трудах известных просветителей И. Еленского, А. Довгирда (1776–1835), Ф. Бохвица (1779–1856), Ф. Карпинского (1741–1825) и др. Социально-педагогические концепции этих ученых были основаны на идеях гуманизма, уважения личности ребенка, разностороннем (умственном, нравственном, физическом) их развитии. Однако, каждый из ученых по-своему трактовал факторы развития личности и понимал цели, задачи, содержание образования. Социально-педагогические взгляды И. Еленского, как и западноевропейских ученых Т. Мора и Т. Кампанеллы были своеобразным сплавом гуманистических, просветительских и утопических идей. К числу последних можно отнести положения об упразднении господствующего класса и уравнивании в правах всех слоев населения. Одним из всеобщих прав педагог, считал право на образование. Более того, обучаться, по мнению Еленского, должны все и по возможности в школе. Образование должно быть разносторонним и включать в себя гражданское, умственное, нравственное, трудовое воспитание. Аналогичной точки зрения придерживался Карпинский – известный просветитель Беларуси. С детства, утверждал педагог, необходимо приучать детей нести тяжесть труда, для того, чтобы во взрослой жизни он не казался таким тяжелым. Наравне с трудовым необходимо и физическое воспитание, поскольку государство, по мнению ученого, прежде всего нуждается в здоровых, а уже потом в ученых людях. Физическое, вместе с общественным и моральным воспитанием, как показал анализ творчества

Карпинского, составляют основу его социально-педагогической концепции. Причем, приоритетность каждого из них зависит от того или иного возрастного периода развития ребенка. Так, физическое воспитание будет превалировать в младшем возрасте. Затем по мере взросления ребенка значимость приобретает общественное воспитание, которое включало в себя и обучение. В обучении, согласно суждениям педагога, целесообразно учитывать интересы ребенка, т.к. заинтересованностью можно добиться больше, чем принуждением. Кроме того, Карпинский выступал за смену деятельности в процессе обучения, поэтому педагоги должны умело сочетать занятия с отдыхом и физическими упражнениями. Вместе с трудовым и физическим необходимо моральное воспитание. Его цель – формирование ориентиров поведения человека: уважение к старшим, любовь к Родине, умение поставить общественные интересы выше личных. Важным средством нравственного воспитания ученый считал этику. В нравственном становлении ученика наряду с этическими знаниями исключительную роль, по мнению Карпинского, играет пример учителя. Поэтому он предъявлял строгие требования к учителю. Педагог, с точки зрения ученого должен быть гуманным, справедливым, высоко нравственным. Смысл проявления этих качеств заключается в одинаковом отношении к детям и взрослым независимо от их социального положения. Несмотря на то, что ученый был сторонником общественного воспитания, он признавал воспитательную силу семейного воспитания, в частности примера родителей. В этой связи он советовал родителям следить за своими словами и поведением. По сути, социально-педагогическая концепция Карпинского была основана на гуманистических традициях античности: внимательное отношение к ребенку, уважение его личности, разностороннее развитие ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. То же самое, можно сказать и в отношении социально-педагогических воззрений Ф. Бохвица. Несмотря на то, что Ф. Бохвиц был приверженцем религии, фундамент его научной и практической деятельности составили идеи гуманистической направленности. Педагог выступал за всеобщее разностороннее образование для всех людей, независимо от их социального положения. Бохвиц принимая во внимание обусловленность обучения возрастными особенностями ребенка, разработал возрастную периодизацию развития и обучения детей. Так, в раннем детстве ребенка должна воспитывать мать, затем до девятилетнего возраста ребенок должен находиться под присмотром женщины-педагога, а после девятилетнего возраста детей должен воспитывать мужчина-педагог. Бохвиц конкретизировал и содержание образования, исходя из конкретных условий жизнедеятельности ребенка. Для детей из бедных семей, например, целесообразны профессиональная подготовка и формирование трудовых навыков, поэтому содержание образования должно строиться на основе новейших достижений агрономической науки. Кроме того, Бохвиц ратовал за включение в процесс обучения знаний по химии, физи-

ки, математике и другим естественнонаучным предметам, под средством которых дети познают особенности и законы природы. Также образование, согласно представлениям педагога, должно быть построено на единстве слова и действия, с целью обучения детей красиво говорить и добросовестно действовать. Важно отметить, что социально-педагогические идеи Ф. Бохвица о всеобщем образовании, связи обучения с трудом, развивающем значении обучения, формировании разносторонне развитой личности с учетом ее психофизиологической целостности носили прогрессивный характер.

Теоретические идеи белорусского «Асветніцтва» в конце XVIII – первой половине XIX века стали фундаментом развития практической социально-педагогической деятельности, основной формой которой по-прежнему, были благотворительность и меценатство. В рассматриваемый период времени на Беларуси наблюдался подъем в развитие частной благотворительности. К числу видных белорусских меценатов можно отнести династию Хрептовичей. Отец И. Хрептович и сын А. Хрептович на свои средства открывали и содержали школы и пансионы. Тысячные взносы на благотворительные цели в т.ч. на открытие и содержание школ делал известный белорусский благотворитель второй половины XVIII века К.С. Радзивилл. Так, он содержал кадетский корпус для бедных шляхтичей в Несвиже. Также к числу известных благотворителей следует в области образования отнести графа Валицкого, Д. Манюшко, графа Платэра, графа В. Тышкевича, графа Чернышева и др. Среди русских благотворителей были представители таких аристократических фамилий, как Дашковы, Демидовы, Волконские, Морозовы, Трубецкие и др. В рассматриваемый период времени образованию уделялось внимание и со стороны государства. При Николае I и Александре II, например, особое внимание было уделено женскому образованию. С этой целью учреждались сиротские институты для бедных девиц. Знаменитой меценаткой была княгиня Огинская, которая в 1791 году в Вильно открыла первый воспитательный дом «Иисуса Младенца» на территории проживания этнических белорусов. Затем она передала его в ведение Приказа общественного призрения. Как отмечают историки, и в частности А.Д. Григорьев, Виленский воспитательный дом был едва ли не единственным постоянно действующим учреждением «для приема и воспитания подкидышей, которым суждено от рождения быть лишенными родительской ласки». Так, в 1895 году в воспитательном доме «Иисуса Младенца» призревалося 16 сирот и 498 подкидышей. Необходимо отметить, что в начале XIX века воспитательные дома были организованы почти в каждом губернском городе. Впоследствии они были реорганизованы в детские приюты [13]. Наряду с частной благотворительностью в данный период времени продолжают развиваться государственная и общественная формы призрения.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что наряду с частной благотворительностью на Беларуси развивалось и общественное призрение. Одной из форм общественного призрения, имевшей место на Беларуси был патронат, когда в семью за определенную плату на воспитание отдавали сирот. В XIX веке на Беларуси появилась новая форма общественного призрения – детские приюты, в обязанности которых входило оказание помощи беспризорным детям бедноты и сиротам. Открылись детские приюты в каждом губернском городе. Однако число их в первой половине XIX века было невелико. Наряду с общественной активно развивалась государственная система призрения. Во многом благодаря политике, проводимой русским императором Александром I. По его инициативе, например, был открыт первый институт для слепых, где их обучали и воспитывали. Впоследствии отделения института функционировали в Минске, Гомеле, Вильно. Ранее, в 1789 году, императрица Мария Федоровна основала Попечительство о глухонемых детях, отделения которого работали в Минске, Витебске, Рогачеве. Важным событием в начале XIX века в развитии системе государственного призрения было возникновение одного из самых крупных благотворительных обществ – Императорского человеколюбивого общества. Первое отделение на территории проживания белорусов было открыто в 1807 году. Главная задача общества состояла в помощи воспитанию и обучения сирот и детей бедных родителей. С подобными же целями были основаны местные отделения ИЧО: в 1810 году – Общество добропорядочности в Новогрудке, в 1819 году – Брестское товарищество для пособия, в 1824 году – Гродненское благотворительное общество. Важно подчеркнуть, что социально-педагогическая деятельность церковно-приходских и братских попечительств в отличие от частной благотворительности, государственного и общественного призрения в силу реакционной политики, проводимой императором Александром I, пришла в упадок. Однако во времена царствования Александра II приходская благотворительность православной церкви и братств вновь начала активно развиваться. Во многом, этому содействовал закон «О приходских попечительствах при православных церквях» от 2 августа 1864 года. Согласно Положению о церковно-приходских попечительствах в их задачи входило оказание материальной и медицинской помощи нуждающимся, а также просветительская деятельность [13].

Социально-педагогические идеи белорусского Просвещения получили давнейшее развитие в идеях национально-освободительного движения, начавшегося во второй половине XIX века и продолжавшегося вплоть до 1919 года. Социально-политическая ситуация развития (отмена крепостного права), новые экономические отношения с одной стороны и притеснение национальной культуры (русификация, ополячивание) с другой, требовали реформирования образования, расширения национального просвещения, всеобщего образования на родном языке. Белорусская революционно-

демократическая идеология в области образования складывалась под воздействием социально-педагогических взглядов прогрессивных идей русских педагогов, в частности В.Г. Белинского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского.

Белинский выступал против существующей тогда сословной системы воспитания, и ратовал за общечеловеческое воспитание, доступного для всех, независимо от социального положения и пола человека. Главную цель такого воспитания Белинский видел в разностороннем и гармоничном развитии личности ребенка. При этом, педагог подчеркивал, что воспитывать и обучать целесообразно с учетом индивидуально-психологических особенностей, поскольку в разные возрастные периоды, человек понимает и чувствует по-разному. Кроме того, Белинский акцентировал внимание на том, что учитель в процессе образования должен относиться к ребенку как к активному и деятельностному существу. Наряду с умственным, физическим, трудовым большое значение имеет нравственное воспитание. Его главная задача заключается в развитии чувства собственного достоинства, патриотизма, гуманизма и других моральных качеств у детей. Способствовать этому должно в равной мере школьное и семейное воспитание. Современник В.Г. Белинского, видный ученый Н.И. Пирогов (1810–1881), также, интересовался вопросами образования. Свою концепцию воспитания он назвал «духовно-нравственной» педагогикой. Она носила реформаторский характер, поскольку ученый стремился обратить внимание не столько на знаниевый, сколько на нравственный компонент образования «все готовящиеся стать полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми». Поэтому, нравственное формирование, посредством нравственно-научного просвещения должно предварять практическое обучение, «дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинять себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы, а главное, у вас будут люди и граждане». В целом «духовно-нравственная» педагогика Пирогова, помимо нравственного начала, базируется на принципах общечеловеческого воспитания, широкого общественного образования, разностороннего воспитания в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, взаимосвязи обучения и воспитания в процессе развития детей.

Сподвижником Н.И. Пирогова в деле реформирования образования является всемирно известный педагог К.Д. Ушинский (1824–1870). В процессе своей деятельности ученый теоретически обосновал и практически апробировал многие педагогические идеи, углубив тем самым знания предшественников и, разработав положения, которые легли в основу его педагогической концепции. Стержневыми компонентами этой концепции являются принципы народности и природосообразности, идеи разностороннего воспитания на основе гуманизма. Большое значение в формировании личности человека педагог придавал трудовому воспитанию. По мне-

нию Ушинского, «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открывать воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутолимую жажду труда». Педагог высоко ценил труд и подчеркивал, если взрослые желают счастья ребенку, то его необходимо воспитывать не для счастья, а для труда «самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни... Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд жизни». Идеи К.Д. Ушинского актуальны для современной педагогической, социально-педагогической науки и практики.

Приверженцем социально-педагогических взглядов В.Г. Белинского и К.Д. Ушинского был белорусский ученый Ф.А. Кудринский (1867–1933). Он выступал за всеобщее начальное обучение, распространение грамоты и знаний в народе, т.е. за народную и демократическую школу, поскольку считал, что образование имеет большое значение для каждого человека в отдельности и государства в целом. Более того, именно в образовании педагог видел мощный фактор преобразования общества. Основными проводниками образовательной политики, реализующими на практике реальные и идеальные цели воспитания, по мнению ученого являются учителя. Сущность реальной цели заключается в подготовке человека к будущей деятельности, а идеальной – во всестороннем развитии душевных и физических возможностей для осуществления своего назначения на земле. Реализовать на практике данные цели возможно посредством фактических знаний, взятых из книг, окружающей среды, собственного опыта учителей. Если знания будут преподноситься ученикам в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами, это будет стимулировать самостоятельность детей в приобретении ими знаний и развивать к ним интерес. По сути, Кудринский выступал за развивающее и воспитывающее обучение «развивать по возможности все стороны душевных и физических потребностей, для того чтобы дать человеку возможность всесторонне осуществить свое назначение на земле, использовать наилучшим образом свои силы в определенном деле для блага общества и своего собственного – вот цель воспитания». Кроме задач воспитания на учителя лежит задача образования. Учитель воспитывает учеников не только непосредственно, но и посредством сообщения ученикам наук и знания. В последних лежит огромная воспитательная сила. В целом, характеризуя социально-педагогическую концепцию Ф.А. Кудринского, можно говорить о том, что она базируется на идеях гуманного отношения к детям, веры в их возможности, понимании сущности ребенка как активного субъекта своей жизнедеятельности. Важно отметить, что многие социально-педагогические идеи ученого сохранили свою актуальность до наших дней.

Наряду с Ф.А. Кудринским за демократизацию школы выступал

видный общественный деятель, советский педагог П.Н. Лепешинский (1868–1944). Основополагающими идеями социально-педагогической концепции ученого являются: уважение ребенка, всесторонняя (умственная, нравственная, трудовая) подготовка его к жизни, осуществлять которую должна единая трудовая школа. Только такая школа, с точки зрения педагога, может возбуждать ум и интересы детей к знаниям и труду. Поэтому в центре учебно-воспитательного процесса Литвиновичской школы-коммуны, которой руководил педагог, было «трудовое начало». Ученый был убежден, что хорошо организованный физический и умственный труд способствует всестороннему развитию сил, индивидуальных способностей и творческой активности ребенка. Школьное самоуправление, самодеятельность и инициатива содействует формированию и развитию детского коллектива, воспитанию ответственности, товарищеской взаимопомощи. В школе-коммуне, как отмечал П.Н. Лепешинский, «приемы интеллектуального обучения были увязаны с трудовыми процессами». В центре образовательного процесса находился ребенок, к которому относились как к личности, уделяя внимание его умственному, нравственному, эстетическому воспитанию. Традиции Литвиновичской школы-коммуны продолжила Леманская школа-коммуна, организованная недалеко от Черикова. Руководили коммуной в разное время М.Н. Лепешинский, П.Н. Лепешинский, И.А. Зыков.

За организацию белорусской трудовой школы также выступал известный белорусский общественный деятель и педагог С.К. Павлович (1875–1940). Его социально-педагогические взгляды наиболее полно изложены в статье «Об организации белорусской трудовой школы». В ней он обосновал необходимость создания трудовой школы и ее особую значимость для западноевропейских областей Беларуси, где притеснялся белорусский язык и культура. Павлович, как и Лепешинский, считал царскую школу изжившей себя в образовательном и воспитательном плане. На смену ей должна придти школа, которая соответствовала бы тенденциям жизни того времени и этой школой, по мнению Павловича, должна быть трудовая школа, потому что «ибо только трудовая школа хорошо организованная, может вывести белорусский народ из его вековой тьмы и недоли, потому что только трудовая школа может подготовить сознательных, способных, богатых инициативой и чувством гражданственности сынов нашего народа и борцов за национальное возрождение и освобождение Белоруссии. Только трудовая школа может поднять на соответствующую высоту белорусскую культуру и хозяйство, ввести нас во всемирную сокровищницу науки, техники и искусства...» Обучение в школе должно обязательно быть на белорусском языке. Кроме того, главной целью трудовой школы «должно стать гармоничное развитие ребенка, всех его духовных и физических сил и способностей, воспитание человека, способного к творческому и продуктивному труду в обществе на ниве культуры духовной и

материальной». Теоретической и одновременно практической социально-педагогической деятельностью занимался и белорусский педагог Д.А. Сцепуро (1871 – г. см. неиз). Изучение педагогических работ ученого, и в частности статьи «О воспитании» привело к выводу о том, что педагог видел в воспитании мощное средство развития человека и общества, поэтому и предлагал начинать воспитание до рождения ребенка. По мере взросления ребенка, процесс воспитания необходимо строить с учетом влияния индивидуальных внутренних особенностей и возможностей ребенка, внешнего влияния социальной среды. Исключительное место в социализации и воспитании ребенка Сцепуро отводил семье. Наряду с семьей немаловажную роль в воспитании отводил и школе. Она, по мнению ученого должна воспитывать индивидуальность и личность. Однако для более эффективного решения этой проблемы необходимо сотрудничество семьи и школы. Белорусский педагог Ф.К. Богушевич был солидарен со Д.А. Сцепурой в том, что семья играет значительную роль в воспитании детей. Наряду с семьей определенное место в образовании занимает народная педагогика, которая посредством богатого наследия народы (поговорок, пословиц, песен и др.), а также родного языка гармонично развивает и разносторонне воспитывает ребенка.

В рассматриваемый период времени выходит целый ряд книг по педагогике, в которых предлагалось решать социально-педагогические проблемы, используя воспитательный потенциал народной педагогики. Так, в начале XX века в свет вышла книга белорусской поэтессы и педагога А. Пашкевич (1876–1916) «Первое чтение для деток белорусов» и учебник Я. Коласа (1882–1956) «Второе чтение для детей белорусов», основанные на материалах народной педагогики и предназначенные для развития, воспитания и социализации детей. По мнению Я. Коласа, его учебник призван не только давать знания, но и служить источником трудового, нравственного, эстетического здоровья, т.е. гармонично и разносторонне развивать ребенка. В целом социально-педагогические взгляды А. Пашкевич и Я. Коласа развивались в русле гуманистических представлений о человеке и его личности. Поэтому и А. Пашкевич, и Я. Колас боролись за всеобщее образование, просвещение народа на родном языке. Педагоги акцентировали внимание, что обучение и воспитание должно быть именно на родном языке, поскольку он помимо образования, служит источником развития национального самосознания, важнейшей составляющей патриотического воспитания. Я. Колас обращаясь к вопросу организации процесса образования, говорил о целесообразности учета природных особенностей ученика в ходе развития его способностей. Помимо индивидуальных особенностей, в ходе воспитания необходимо принимать во внимание влияние окружающей социальной среды ребенка, поскольку она оказывает значительное влияние на его формирование.

Вопросы социального воспитания находились в поле зрения многих

русских педагогов: П.П. Блонского (1884–1941), В.П. Вахтерова (1853–1924), К.Н. Вентцеля (1857–1947), П.Ф. Каптерева (1849–1922), С.Т. Шацкого (1878–1934), В.Н. Шульгина (1894–1965) и др. Так, по мнению В.Н. Шульгина, главной задачей социального воспитания было создание нового человека с социалистическим типом мышления. Соответственно необходимо было создать «новый тип» социального воспитания. Для выполнения этой задачи требовалось изучение среды, в которой живет ребенок и ее влияние на него, а также возможности обучения и воспитания по изменению среды. Одним из центров преобразования окружающей среды, согласно мнению Шульгина, является школа, которая должна втягивать ребят в общественную работу с населением. Именно работа детей со взрослыми по их просвещению и обучению будет способствовать изменению социальной среды в целом. Однако, В.Н. Шульгин настолько абсолютизировал роль общественной работы детей, что предлагал отодвинуть на второй план приобретение ими знаний, умений и навыков в школе, выводя на первое место труд и работу со взрослыми, считая, что это будет способствовать не только изменению среды, но и будет являться хорошей подготовкой детей к жизни. Вместе с тем, идеи по изучению взаимодействия и взаимовлияния человека и окружающей среды, просвещения детьми неграмотного взрослого населения имели прогрессивный характер. О социальном становлении личности писал в «Основах педагогики» С.И. Гессен (1887–1950). Ученый отводил школе ведущую роль в социализации личности, говоря о необходимости организации участия школьников в общественной жизни. Человека не понять, если не изучить окружающую его среду, так говорил один из основоположников социальной педагогики в России В.В. Зеньковский (1881–1962). Социальную среду педагог считал главным фактором социализации личности и подразумевая под ней влияние на ребенка семьи, школы, народных традиций и обычаев.

Проблемами социальной педагогики и социального воспитания занимался видный ученый С.Т. Шацкий. Опытная станция Наркомпроса под руководством этого ученого осуществляла исследовательскую и экспериментальную работу, разрабатывая теоретические вопросы педагогики социальной среды, изучая особенности детской жизни, окружающей социальной среды ребенка и воспитательных возможностей школы. Результаты научных поисков С.Т. Шацкого нашли отражение в его социально-педагогической теории. Базисом теории ученого выступают следующие принципы (природосообразности, культуросообразности) и положения (гуманистический подход в отношении к детям, разносторонность воспитания, воспитание и развитие личности в коллективе, воспитание взрослых через воспитание детей, целесообразность изучения влияния социальной среды на ребенка). С.Т. Шацкий заострял внимание педагогов на необходимости связывать школьное воспитание с жизнью: «школа, стоящая рядом с жизнью, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процес-

се из массы влиятельных факторов избирает наиболее благополучные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей». По сути, педагог видел в школе важный фактор социализации детей при условии, что процесс образования будет тесно взаимосвязан с жизнью. Педагогические труды С.Т. Шацкого – это ценное наследие для современной социальной педагогики. Не менее актуальным остаются работы другого известного педагога П.П. Блонского. Он разрабатывал теоретико-методологические и практические аспекты образования в академии социального воспитания. Идеями ученого в области образования были: разностороннее воспитание, всестороннее образование, учет индивидуальных и возрастных особенностей детей. Осуществить поставленные задачи под силу народной школе, при условии, что она взаимосвязана с жизнью: «мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни. Выработки определенного поведения, определенных привычек. В народной школе ребенок должен, прежде всего не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить». Надо сказать, что П.П. Блонский, как и В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий, выступал не только за единство школы и жизни, но и за воспитание ребенка в труде. Кроме того, П.П. Блонский был согласен с выше-названными педагогами и в том, что ребенка необходимо привлекать к общественной работе в школе, с целью воспитания умного общественного работника, способного работать в городе, деревне, округе и т.д. Наряду с этим педагог был уверен в том, что народная школа посредством воспитания и образования способствует самовоспитанию и самообразованию человека. Видные русские педагоги В.П. Вахтеров и П.Ф. Каптерев считали ученика активным субъектом жизнедеятельности. Они были солидарны с Шульгиным, Шацким, Блонским и другими педагогами в том, что образование целесообразно соединить с жизнью, поскольку ребенок социализируется не только посредством внутренних и под влиянием внешних социальных факторов. За создание единой трудовой школы на основах демократии, самореализации и сотрудничества выступал всемирно известный психолог и педагог Л.С. Выготский (1896–1934). Процесс обучения и воспитания в такой школе, согласно мнению ученого, должен строиться на принципах природосообразности; культуросообразности; всестороннего, комплексного изучения ребенка в единстве его тела и психики и во взаимосвязи с окружающей средой. Такая организация образования, считал Л.С. Выготский, поможет правильно решать насущные проблемы воспитания и развития ребенка.

Крупным теоретиком и практиком социальной педагогики, был видный советский педагог А.С. Макаренко (1888–1939). Педагог создал концепцию воспитания и перевоспитания детей с девиантным, делинквентным и криминальным поведением. Основными положениями его системы, ко-

торую он успешно апробировал в трудовой колонии для несовершеннолетних преступников были:

- воспитание в коллективе и через коллектив;
- воспитание в труде, и в связи с жизнью, поскольку личность и общество находится в диалектическом единстве;
- учет индивидуальных особенностей в процессе образования;
- применение дисциплины и режима – как важнейших средств воспитания.

Целесообразно отметить, что дальнейшего развития теоретические социально-педагогические идеи не получили. Более того, после постановления 1936 года «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» все теоретические исследования в области социальной педагогики были прекращены. Вновь интерес к проблемам социальной педагогики возник в 1960-е годы. В результате появляются различные варианты работы с детьми по месту жительства и ряд методических рекомендаций в этом направлении (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др.). В 1980-е годы В.Д. Семенов с коллегами изучал опыт Молодежного жилищного комплекса и социально-педагогического комплекса, возродив тем самым понятие «социальная педагогика». В Беларуси в штат учебно-воспитательных учреждений должность «социальный педагог» была введена в 1996 году, в России – в 1991 году.

Надо сказать, что Советы внесли коррективы и в развитие практической социально-педагогической деятельности. Государство стало монополистом в сфере оказания помощи нуждающимся. В 1919 году был подписан декрет о создании Совета по защите детей. В его обязанности входила борьба с детской беспризорностью, организация детских садов, колоний и их финансирование. В Минске, например, при содействии Совета было создано 3 детских дома, в Бобруйске – 2 детских сада и 2 детских дома. Детские дома, колонии, коммуны организовывались и в других городах и местечках Беларуси. Проблемами беспризорности (обследование и информирование местных исполкомов о фактическом положении детей на местах; о положении детских домов и детских садов; о количестве и положении беспризорных, их выявление и направление в приемники или комиссии по делам несовершеннолетних; поиск работы, опекунских семей, определение в школы и т.д.) стали заниматься сотрудники ВЧК. В связи с тяжелым положением детей-беспризорников детская комиссия ВЦВК организовывала различные мероприятия по сбору средств для нуждающихся детей. Так, в рамках «Недели беспризорного и больного ребенка», организованной в 1924 году пионерские, комсомольские, партийные, профсоюзные организации собирали средства для беспризорных, организуя благотворительные вечера и другие мероприятия. В первые годы Советской власти при местных Советах создавались детские комиссии, в частности комиссия по защите детей. На их основе в разных городах Беларуси в 1924 году начинают появляться

местные организации товарищества «Приятели детей», деятельность которого была сконцентрирована на борьбе с беспризорностью.

Несмотря на то, что Советская власть упразднила органы частной и общественной благотворительности, придав забвению само понятие «благотворительность» на территории Беларуси, России, Украины осуществляла свою деятельность международная благотворительная организация «Джойнт» или иначе Американский объединенный еврейский комитет по распределению фондов. Он был создан в 1914 году в США для помощи евреям, пострадавшим от войны. Представительство этой организации в Белоруссии было открыто в 1923 году. К этому времени он содержал 913 детских домов на Беларуси, в России и Украине, в которых воспитывались 37,5 тыс. детей, помогал другим детским учреждениям. Так, в 1923 году продовольственная помощь оказывалась 41 детскому учреждению и 3 инвалидным домам Гомеля (1542 детей и 139 взрослых), 13 детским учреждениям и 1 инвалидному дому в Рогачевском уезде, но 9 детских учреждений пользовались помощью в Речицком и Мозырском уездах, по 3 в Чериковском и Климовичском уездах, 6 – в Быховском уезде. В 1938 году в условиях сталинского террора «Джойнт» прекратил свою деятельность. Вновь благотворительность возродилась в годы Великой Отечественной войны в связи с обострением положения детей. Государство инициировало открытие специальных счетов и фондов для перечисления и передачи личных сбережений населения детям.

Законодательные документы, изданные в 30–40 годы, свидетельствуют о том, что главной формой призрения детей в СССР был детский дом. В нем осуществлялось обучение, воспитание, трудовая подготовка, направленная на социализацию и адаптацию ребенка к самостоятельной жизни. В 1950-е годы в стране открылось несколько детских домов для одаренных детей-сирот. В 60–90-е годы XX столетия основными формами призрения были детские дома и школы-интернаты.

Важное значение в реализации образовательной политики играли педагогические кадры, поэтому их подготовке уделяли много внимания. Так, в 1918 году в Горках были организованы педагогические курсы, которые ставили своей целью «подготовку деятелей для новой школы». В этом же году в Минске были открыты первые «Белорусские учительские курсы». В целях повышения квалификации и профессионального мастерства педагогических кадров, Наркомобразования БССР во время летних каникул организовывал почти во всех областях были организованы педагогические курсы. Органы Наркомобразования проводили учительские семинары, создавали методические кружки, организовывали дискуссии по различным проблемам обучения и воспитания школьников.

Таким образом, на каждом временном этапе развития социальной педагогики у славянских народов (белорусов, русских) преобладала та или иная форма ее развития. Так, в период первобытнообщинного строя прак-

тическая социально-педагогическая деятельность выражалась в форме милосердного отношения к обездоленным. До XVI века превалировала личная благотворительность князей, просветителей и церкви. С конца XVI века призрением нуждающихся начало заниматься государство. С XVII века до середины XIX века происходит становление и развитие системы общественного призрения. С середины XIX до начала XX века активно развивается частная благотворительность и меценатство. С приходом к власти Советов развитие получила государственная система социального обеспечения, защиты поддержки населения. Эта система просуществовала до начала 1990-х годов. Параллельно с развитием практики осуществлялось и развитие теоретической социально-педагогической мысли, которая нашла отражение в трудах просветителей, ученых, педагогов Беларуси и России.

### ЛЕКЦИЯ 3. ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Потребность решения наиболее острых проблем социально-педагогического характера (беспризорность, сиротство, детская преступность) с одной стороны, и необходимость воспитания нового, в духе социализма, человека общественника и коллективиста, способного изменить окружающую его среду и общество в целом, с другой, актуализировали проблемы социального воспитания и социализации ребенка в начале XX века. В данных условиях особую важность приобрело изучение теоретико-методологических основ взаимовлияния друг на друга человека и социума, воспитательных возможностей среды и способностей человека преобразовывать окружающий социум. В ходе научного осмысления проблем взаимодействия среды и человека, ученые признали, что педагогический потенциал по воспитанию и социализации ребенка имеют не только школа, семья, но и социум. Более того, при определенных обстоятельствах социум оказывает решающее значение в формировании ребенка. Расширение социального заказа на содержание воспитательного процесса, появление нового предмета и объекта исследования повлекли за собой выделение разделов единой педагогической науки в относительно самостоятельные области знания. Такие, например, как педагогика среды, педология, и др. В рамках этих наук и осуществлялись теоретические разработки социально-педагогических проблем, поскольку социальная педагогика в Советском Союзе была объявлена буржуазной наукой и не получила официального статуса. С теорией продолжала развиваться практика социальной педагогики. Основные ее направления – социальное воспитание, перевоспитание, социализация реализовывались в школах, коммунах, пионерских лагерях и других детских образовательно-воспитательных учреждениях. В отличие от теории и практики система подготовки социально-педагогических кадров не получила развития. Хотя образование педагогических кадров включало в себя и социально-педагогический аспект, поскольку педагоги должны были решать вопросы социального воспитания и социализации подрастающего поколения.

Однако теоретические идеи и опыт социально-педагогической деятельности не получили должного внимания и распространения, поскольку в 1930-е годы исследования, осуществляемые в рамках педагогики среды в силу объективных причин (постановление 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса») были прекращены.

Таким образом:

- выделение в научной педагогике наряду со школой и семьей третьего педагогического поля – социума и осознание его педагогического потенциала;
- разработка концепций социального воспитания, перевоспитания и социализации детей;

- появление новых видов образовательно-воспитательных учреждений, преимущественно с социальным уклоном
- развитие социально-педагогического аспекта подготовки педагогических кадров

стали **предпосылками развития социальной педагогики в 1917–1930-х гг. в Беларуси**. Данный этап в истории социальной педагогики можно назвать эмпирическим, поскольку практика вела за собой развитие теории.

Вновь проблемы социального воспитания и социализации стали предметом исследования в 1960-е годы, в результате пересмотра парадигмы образования и в частности, роли школы в процессе подготовки подрастающего поколения к жизни. Необходимо отметить, что на протяжении трех десятилетий, начиная с 1930-х годов, превалирующую роль в воспитании ребенка играла школа и профессиональные педагоги. Школа из главного социализирующего института превратилась в преимущественно образовательную, закрытую систему, основными принципами функционирования которой были авторитаризм, централизованное управление, нормативные предписания. В основе педагогической системы лежала знаниевая парадигма образования, которая в большей степени была направлена на передачу знаний в соответствие с идеологическими и политическими установками, а не на подготовку детей к самостоятельной жизнедеятельности с учетом конкретных социально-культурных условий жизни общества. В свою очередь, жизнь требовала расширения границ воспитательного поля, учета социальных факторов социализации (семьи, соседей, друзей, национальных традиций и обычаев), которые раньше игнорировались. Кроме того, появились новые средства социализации и, в частности – телевидение, которое, по мнению социолога А.И. Левко «стало важнейшим средством приобщения ребенка к нормам и ценностям общества, которое в значительной степени определило характер мышления и специфику развития эмоциональной сферы ребенка» [30, с. 10]. Все это породило противоречия между существующей системой образования и культурно-историческими условиями развития общества, его потребностями. Поэтому, для формирования человека в новых условиях социализации в 1967 году в штаты школ была введена должность организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми. В это же время, развивается так называемая «жековская педагогика», в соответствии с постановлением Совета Министров БССР от 20.04.1968 г., № 81 о вводе в штаты домоуправлений должности педагога-организатора. Формируется штат инспекторов по делам несовершеннолетних, методистов по воспитательной работе, воспитателей общежитий и т.п. По сути, эти работники стали прообразом современного социального педагога.

На рубеже 1970–1980-х годов в связи с усилением гуманистических традиций в педагогике, возобновлением интереса к проблемам человека, расширением мировоззрения в понимании важности процесса социализа-

ции, социального воспитания в открытой системе человек-социум, усиливается внимание к проблемам социальной педагогики и, в частности к проблеме взаимодействия школы и социальной среды. Это стало стимулом для развития в данный период времени сети социально-педагогических комплексов, объединяющих школы с различными социальными институтами – семьей, домами пионеров, военкоматами, пожарными службами, ГАИ и другими социальными учреждениями с целью эффективной социализации молодежи и педагогизации среды в целом. Созданием комплексов и претворением в жизнь основных социально-педагогических идей занимались такие ученые, как В.Г. Бочарова, Л.И. Новикова, В.Д. Семёнов, А.С. Никончук и др. Вместе с тем, развитие социально-педагогической деятельности сдерживалось организационной, научно-педагогической, кадровой необеспеченностью. Отсутствие профессионалов в области социальной педагогики негативно отразилось на социальном воспитании детей и привело к перегрузке ряда профессий несвойственными для них функциями (в частности, педагогов школ), что крайне отрицательно сказалось на выполнении образовательными учреждениями собственно педагогических функций. В методическом письме «О деятельности организатора по внеклассной и внешкольной воспитательной работе с детьми», разработанном НИИ общих проблем воспитания АПН СССР совместно с Управлением внеклассной и внешкольной воспитательной работы Министерства Просвещения СССР отмечалось, что за весь предшествующий период деятельности организаторов по внеклассной и внешкольной воспитательной работе накоплен определенный положительный опыт работы, однако есть и серьезные недостатки. В частности, во многих школах профессиональная деятельность организатора была направлена не на создание систем внеурочной воспитательной работы, призванной содействовать всестороннему развитию личности, повышению инициативы, активности школьных коллективов, а на проведение многочисленных, не связанных между собой, как правило, малоэффективных воспитательных мероприятий. Большинство организаторов выполняло многие, не предусмотренные нормативными документами обязанности, что приводило к перегрузке и снижению эффекта воспитательной работы в школе. В свою очередь это вызвало необходимость пересмотра роли организатора по внеклассной и внешкольной воспитательной работе в учебно-воспитательной системе школы; усовершенствования его профессиональных обязанностей, что и было сделано в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров от 12.04.1984, № 313 «О дальнейшем усовершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшением условий работы общеобразовательной школы». Следствием этого явился приказ Министерства просвещения СССР от 25.02.1985 г., № 30 «О введении с 1 сентября 1986 года должности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми в средних школах». Однако существенных изменений не произош-

ло. По замечанию А.И. Левко, у педагогов отсутствовали умения и навыки профилактики отклонений в личностном развитии ребенка, установления личностного контакта с детьми, оказания им помощи в решении конфликтных ситуаций. Для них была характерна социологическая некомпетентность, которая выражалась в неумении прогнозировать результаты воспитательного воздействия на личность в ходе социализации. Не было навыков в организации социально-значимой деятельности для развития личности ребенка. Как правило, преобладало невнимательное и неуважительное отношение к ребенку. Еще одним из недостатков профессиональной деятельности педагогов было неумение контактировать с семьей и другими институтами социализации подрастающего поколения.

Таким образом:

- развитие новых ориентиров в педагогике (пропагандировались идеи диалога, сотрудничества, совместного действия, понимания чужой точки зрения, уважения личности ребенка, интереса к проблемам человека, его потребностям);
  - признание педагогическим сообществом того, что традиционная педагогика с ее целенаправленным и контролирующим воздействием без учета влияния окружающей среды (места жительства, соседства, межличностных взаимоотношений) не может полноценно подготовить подрастающее поколение к жизнедеятельности;
  - фрагментарный опыт социально-педагогической деятельности;
  - отсутствие у педагогов необходимых знаний, умений, навыков по социальному воспитанию и социализации детей;
  - отсутствие профессиональных социально-педагогических кадров
- стали **предпосылками дальнейшего развития эмпирического этапа социальной педагогики** в 1960–1980 годы.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов в процессе осмысления негативных аспектов деятельности педагогов по социализации детей было принято решение о необходимости перехода от фрагментарного опыта социально-педагогической деятельности к государственному уровню решения социальных проблем через создание разветвленной сети социальных служб с профессиональными социальными педагогами, ориентированными на личность ребенка. Так, коллегией Гособразования СССР было принято решение от 13.07.1990 года, № 14/4 «О введении института социальных педагогов». По замыслу разработчиков данной профессии временной научно-исследовательской комиссии «Школа-микрорайон» под руководством В.Г. Бочаровой должность «социальный педагог» следовало внести не только в систему образования. Однако в силу ряда объективных причин (распад Советского Союза, переход Беларуси в новое геополитическое пространство) этого не произошло. Вместе с тем, потребность в социальных педагогах осталась, поскольку экономические, социальные, культурные потрясения, сопровождавшие процесс отделения Беларуси от СССР

отрицательно сказались на развитии института семьи и ребенка. Проанализированные в 1992 году в Республике Беларусь условия жизнедеятельности детей показали, что их положение неблагоприятно, а институт семьи находится в кризисном состоянии. Статистика свидетельствовала, что рыночные социально-экономические условия начала 1990-х годов отрицательно сказались на материальном положении семьи. Вследствие этого ухудшилась демографическая ситуация развития. Так, согласно статистическим данным в рассматриваемый период времени наблюдались следующие тенденции:

- падение рождаемости. На тысячу населения родилось:
  - в 1985 – 16,5 детей
  - в 1990 – 14,0 детей
  - в 1995 – 9,9 детей
- снижение количества браков. На тысячу населения заключили брак:
  - в 1985 – 9,9 пар
  - в 1990 – 9,7 пар
  - в 1995 – 7,6 пар
- рост числа разводов. На тысячу населения развелись:
  - в 1985 – 3,1 пары
  - в 1990 – 3,4 пары
  - в 1995 – 4,1 пары [42].

В свою очередь, разводы влекут за собой такое негативное явление как неполные семьи. Отсутствие одного родителя отрицательно сказывается на воспитании и социализации ребенка. Дети из таких семей по свидетельству отечественных, зарубежных педагогов [15, 17, 22] чаще, чем их сверстники из полных семей не успевают в обучении, а взаимоотношения между подростками и одинокими матерями носят конфликтный характер. Ребенок в неполных семьях не получает должного внимания родителей из-за отстраненности отца от воспитания и занятости бытом, работой матери. Они проводят значительную часть времени вне контроля взрослых, на улице, где пытаются компенсировать недостаточные заботу и внимание родителей. Зачастую это приводит к тому, что дети вовлекаются в различные преступные и асоциальные группировки, становятся объектами насилия, вымогательств и т.п.

На фоне кризиса семьи произошел рост числа асоциальных семей. Нередким случаем в таких семьях является жестокое обращение с детьми. Дети подвергаются эмоциональному, физическому, сексуальному насилию и как результат часто убегают из дома, а, оказавшись на улице, ведут асоциальную, криминальную жизнь. Также кризис института семьи стал источником увеличения количества детей – социальных сирот.

Снижение уровня жизни семьи, разделение общества на богатых и бедных, рост безработицы, дефекты школьного и семейного воспитания, сокращение количества внешкольных учреждений и другие причины спо-

способствовали развитию у детей и подростков различных форм девиантного поведения (алкоголизм, наркомания, токсикомания).

Кризис семьи и сопутствующие ему низкий уровень материальной обеспеченности семьи; высокий уровень занятости взрослых членов семьи; ослабление связей взаимодействия родителей и детей, родителей и школы; утрата семьей нравственных идеалов, сокращение детских внешкольных учреждений способствовали повышению уровня детской преступности. По данным статистики в 1990 году подростками 14–15 лет было совершено 1,6 преступлений, а в 1995 этой же возрастной группой уже 2,7 преступлений [42].

Таким образом: кризис института семьи и детства (1990 годы) стал основной предпосылкой для официального введения института социальных педагогов в 1996 году в Беларуси. В свою очередь, законодательное закрепление профессии «социальный педагог» стимулировало целенаправленное развитие теории, практики, системы подготовки социально-педагогических кадров и способствовало развитию новой формы социальной педагогики – институциональной. Говорить о развитии именно института социальной педагогики позволяет тот факт, что ему присущи параметры, характеризующие его как институт (см. приложение). К ним можно отнести: наличие общественных ценностей (целей), общественных процедур (норм и образцов поведения), системы социальных связей (статусов, ролей) и функций. Кроме того, институт социальной педагогики обладает материальными средствами и условиями, обеспечивающими выполнение целей, нормативных предписаний и функций. С этого периода времени в РБ начал развиваться качественно новый этап развития социальной педагогики – теоретико-эмпирический.

## ЛЕКЦИЯ 4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ, РОССИИ И УКРАИНЕ

Законодательное закрепление в 1996 году в Республике Беларусь института социальной педагогики послужило активному развитию ее теории и практики, созданию широкой сети учреждений, оказывающих разностороннюю социально-педагогическую помощь различным категориям детей квалифицированными специалистами. В свою очередь, это позволяет рассматривать социальную педагогику в триединстве: как науку, практику и систему профессиональной подготовки специалистов.

Наука – это сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию новых, объективных знаний и представлений о действительности. Чтобы понять особенности социальной педагогики как науки необходимо разобраться в том, что она должна изучать, выделить ее собственную область – объект и предмет исследования.

В настоящее время в Беларуси, России и Украине развитие социальной педагогики как науки находится на стадии становления и развития. Об этом свидетельствует тот факт, что среди ученых нет единого мнения в определении сущности, содержания, объекта, предмета понятийно-категориального аппарата социальной педагогики.

Так, в России существует несколько направлений, в рамках которых трактуется социальная педагогика. А.В. Мудрик считает ее «отраслью педагогики, исследующей социальное воспитание как социальный институт, т.е. воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях специально для этого созданных, так и в тех, для которых воспитание не является основной функцией (предприятие, воинские части и т.д.)» [40, с. 184]. В.Д. Семенов определяет социальную педагогику как «науку о воспитательных влияниях социальной среды» [40, с. 184]. Ю.В. Василькова основу социальной педагогики видит в воспитании личности (в обществе и для общества). С точки зрения В.Г. Бочаровой социальная педагогика «самостоятельная отрасль научных знаний, направленная на выработку и систематизацию новых, объективных знаний о педагогическом влиянии на взаимодействие личности и социума на протяжении всех ее возрастных этапов в различных сферах жизнедеятельности» [8, с. 6]. А.В. Басов говорит о социальной педагогике как о «науке исследующей влияние социальных факторов среды на социализацию подрастающего поколения, разрабатывающую и реализующую эффективную систему мероприятий по оптимизации воспитания на уровне личности, группы и территории с учетом конкретных условий социальной среды» [7, с. 97]. И.А. Зимняя считает социальную педагогику одним из направлений социальной работы.

В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, Г.Н. Филонов – теоретической базой профессии «социальная работа». Надо сказать, что В.Г. Бочарова и В.В. Краевский вообще предлагают ввести термин «педагогика в социаль-

ной работе». Г.Н. Филонов отмечает, что основным предметом социальной педагогики является «процесс взаимодействия человека и социума» [40, с. 185]. Такого мнения придерживаются Б.З. Вульф и И.А. Липский. Е.Р. Смирнова и В.Н. Ярская относят социальную педагогику к междисциплинарной науке, интегрирующей педагогику и теорию социальной работы. В частности, В.Н. Ярская замечает, что социальная педагогика, в силу исторических традиций, должна остаться теорией социальной помощи молодежи. М.А. Галагузова, Э.С. Демиденко, Г.Н. Штинова считают социальную педагогику междисциплинарной наукой, формирующейся на базе интегративного взаимодействия педагогики и социологии. В.В. Никитин в определенной мере солидарен с М.А. Галагузовой, что социальная педагогика – это «теория и практика познания, регулирования и реализации образовательно-воспитательными средствами процесса социализации и реализации человека, результатом которого является приобретение индивидом ориентаций и поведения (убеждений, ценностей, соответствующих чувств и действий) по отношению к различным слоям и группам населения, обеспечение соответствующего уровня и вида социальной адаптации и социального функционирования» [40, с. 184].

Статус социальной педагогики окончательно не определен и украинскими исследователями. По мнению Н.П. Бурой «социальная педагогика – это наука о социально педагогических механизмах формирования личности в социуме, гармонизации взаимоотношений на микро-, мезо-, и макроуровнях» [9, с. 10]. Л.И. Мишик отмечает, что «социальная педагогика – комплексная научно-практическая дисциплина о социальном воспитании подрастающих поколений, которая возникла на стыке педагогики, социологии, культурологии и психологии» [31, с. 117]. Л.Г. Ковалев, И.Д. Зверева, С.Р. Хлебик считают, что «социальная педагогика – это область общей педагогики, наука про закономерности и механизмы становления и развития личности, в процессе получения образования и воспитания в различных социальных институтах, а также социально ориентированная деятельность образовательных, научных, культурных и других учреждений и социальных служб, которые способствуют формированию социальной активности детей и молодежи в процессе решения общественных, политических, экономических и других проблем общества» [25, с. 3]. Л.А. Штефан утверждает, что «социальная педагогика – наука о сущности, закономерностях и тенденциях воспитания в разных социальных институтах (в том числе в школе, внешкольных учреждений и т.п.)» [44, с. 26].

Белорусские ученые также высказывают различные точки зрения при определении сущности социальной педагогики. Социолог А.И. Левко отмечает, что «социальная педагогика исследует противоречия между поведением людей и существующей социальной нормой, идеологическим и реальным (жизненным) миром, естественной и искусственной предпосылками и средой жизнедеятельности, традиционной и инновационной деятель-

ностью. Социальная педагогика исследует проблемы социализации, социального образования и воспитания, социокультурной деятельности и развития личности, соционормального и девиантного поведения в изменяющихся социокультурных условиях трансформации социального пространства и времени, социальной адаптации и социальных изменений (преобразований), включая социальное прогнозирование и проектирование, педагогизацию социальной среды и аккультурацию индивида. Суть данной науки не вытекает из самих понятий «социальная» и «педагогика». Любая педагогика социальна, и в той или иной мере решает проблемы социализации подрастающего поколения. Главная проблема, которую решает социальная педагогика – не формирование, а развитие личности, ее самосознания, самодетельности как субъекта соответствующей культуры». Исходя, из этого определения ученый считает, что по предмету своего исследования социальная педагогика ближе к социологии и культурологии, чем к педагогике. Он обосновывает это так: «социальная педагогика берет за основу не теорию познания, а саму социально-культурную действительность, как важнейшее условие формирования сознания и самосознания в результате духовного, социально-экономического и другого взаимодействия с людьми, социальными общностями, культурами и т.п., получения им соответствующего морально-эстетического, деятельностного и др. опыта» [29, с. 27–28]. По мнению А.И. Левко в социальной педагогике личность человека выступает в качестве субъекта культуры, социума, творчества, в то время как в общей педагогике личность человека рассматривается как объект педагогического воздействия. Социальную педагогику и социальную работу как родственные научные области, направленные «на социальное конструирование, социальную адаптацию, и ориентированы как на личность представителя конкретной социальной группы, так и на конкретную культуру» [20, с. 42] рассматривает И.И. Калачева.

Таким образом, на основании различных авторских подходов к определению сущности социальной педагогики как самостоятельной области педагогического знания, можно говорить о том, что среди ученых Беларуси, России, Украины, существует два основных подхода. Одна группа исследователей (А.В. Басов, Н.П. Бурая, Г.А. Бутрим, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, А.И. Левко, В.О. Никитин, И.В. Тимошенко и др.) рассматривают социальную педагогику как науку о закономерностях социализации личности. Другая группа ученых (А.М. Мудрик, Л.И. Мищик, В.Д. Семенов, С.Р. Хлебик, Г.М. Филонов, Л.А. Штефан и др.) сводят социальную педагогику к науке о социальном воспитании.

Различными являются точки зрения у исследователей в определении объекта социально-педагогического знания: ребенок (М.А. Галагузова); человек и общество (В.О. Никитин); процесс развития человека в социуме (Г.М. Филонов); человек и среда (Б.З. Вульф); индивид, как субъект и объект культуры (А.И. Левко).

В качестве предмета социальной педагогики как науки ученые выделяют: открытую систему воспитания (Л.И. Мищик); социальное воспитание (Г.М. Филонов); воспитание как общественное явление (В.Д. Семенов); содержание и закономерности процесса социализации (М.А. Галагузова); влияние окружающей среды на личность (А.А. Малько); воспитательной силы общества (А.В. Мудрик); теорию и практику обучения и воспитания (Ю.В. Василькова); группу, общество (Н.П. Бурая); социализацию ребенка, его интеграция в общество (А.И. Левко); процесс педагогического влияния на социальное взаимодействия индивида в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды, его многоплановую жизнедеятельность, на совокупность всех социальных отношений (В.Г. Бочарова).

Надо сказать, что особенностью формирования отечественной социальной педагогики является то, что развитие практики шло впереди и вело за собой развитие теории. Насущные социально-педагогические проблемы детства требовали безотлагательного решения – что и обусловило опережающее развитие практики по сравнению с их теоретическим осмыслением. Это привело к тому, что подготовка социальных педагогов началась в 1990 году, а единый образовательный стандарт был принят только в 1999 году. Пробелы в теории ликвидировали преподаватели вузов и сами практики. В печати появилось большое количество публикаций по проблемам социализации: (Г.А. Бутрим, И.М. Буценко, А.И. Левко и др.); социального воспитания; профессиональной подготовки социальных педагогов (И.И. Калачова, В.Н. Кунгурова, В.В. Мартынова, А.С. Никончук, И.В. Тимошенко и др.); социально-педагогической работе с различными категориями детей (С.А. Брашавец, Р.Н. Кедярова, М.А. Кожурова, Л.И. Смагина, В.В. Чечет и др.) и другие.

Со становлением науки происходит и становление ее понятийно-категориального аппарата. В 2001 году под редакцией белорусских ученых И.И. Калачевой, А.И. Левко, И.В. Тимошенко, В.В. Мартыновой, Л.Л. Коломинского и др. вышел в свет словарь социальной педагогики и социальной работы. Данное издание – это первая и очень важная попытка представить, систематизировать и выявить сущность понятий социальной педагогики и социальной работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие социальной педагогики как науки в Беларуси, равно, как и в России, Украине находится на стадии становления, поскольку четких представлений о сущности, содержании, объекте, предмете социальной педагогики нет. В то же время создание учебных кафедр, появление специальной литературы, проведение республиканских семинаров позволяет говорить о том, что белорусские, российские, украинские ученые пытаются осмыслить социально-педагогические явления и на основе полученных результатов выработать социально-педагогические знания.

## ЛЕКЦИЯ 5. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ПРАКТИЧЕСКОГО ВИДА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ И ЗА РУБЕЖОМ

Десять лет в Республике Беларусь функционирует институт социальных педагогов. Должность социального педагога была введена в штат учреждений 01.09.1996 года. Появление данной профессии вызвало много проблемных вопросов. Среди них:

- информационные (что это за специалисты и в чем их предназначение?);
- организационно-методические (в чем заключается специфика профессиональной деятельности?; каковы основные цели, задачи, функции социально-педагогической деятельности?; какими должны быть методики и технологии работы с различным контингентом детей?);
- кадровые (кто должен занимать должности социальных педагогов?; какими личностными и профессиональными качествами должны обладать претенденты?);
- правовые (в соответствии с какими нормативными документами должна осуществляться социально-педагогическая деятельность?).

Прояснить ситуацию и решить некоторые из вышеобозначенных проблем помог Образовательный стандарт (1999 год). Он является основным документом, регулирующим деятельность специалиста в области социальной педагогики. В государственном стандарте определены объекты, сферы, виды, задачи, функции профессиональной деятельности социального педагога.

**Объектами профессиональной деятельности специалиста являются:**

- семья, детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи, школы, интернаты, детские дома, учреждения для детей с особенностями психофизического развития, внешкольные учреждения, подростковые клубы, детские и молодежные объединения, социальные приюты, социальные службы помощи, центры реабилитации, отделы социальной защиты населения, органы управления социальной сферой;
- психологические службы республиканского, областного, городского, районного, ведомственного и учрежденческого уровней, специализированные центры с психологическими службами в своем составе, специализированные учебные заведения закрытого типа, высшие учебные заведения, органы народного образования.

В процессе профессиональной деятельности социальный педагог решает следующие **задачи**: создает условия для полноценной социализации, развития и социального воспитания личности ребенка в сфере ближайшего окружения – учебно-воспитательном учреждении, семье, по месту жительства, в детских объединениях и т.д. Осуществляет социально-педагогическую, психологическую диагностику развития и формирования личности. Участву-

ет в создании и реализации региональных программ социального воспитания. Защищает права и интересы детей и молодежи. Обеспечивает социально-педагогическую поддержку и помощь семье в воспитании ребенка, выступает их представителем в различных государственных институтах. Способствует повышению социально-педагогической компетентности родителей. Ведет работу с семьями социального риска. Осуществляет работу по профилактике и предупреждению среди детей и молодежи правонарушений и преступлений. Работает с подростками девиантного поведения. Выявляет мотивы, причины, лежащие в основе такого поведения и ищет пути его исправления. Пропагандирует ЗОЖ. Заботится о материальном и социальном обеспечении детей-сирот. Способствует организации их отдыха, лечения, оздоровления, трудоустройства и т.п. Проводит работу по морально-нравственному воспитанию, формированию ответственности за свое личное здоровье и поведение. Обеспечивает социально-педагогическую помощь и поддержку детям с особенностями психофизического развития, способствует их социальной адаптации в обществе. Содействует становлению и развитию у детей и молодежи общечеловеческих ценностей, общественно регулируемых норм и правил поведения в обществе. Оказывает помощь в организации различных видов социально-значимой деятельности, свободного времени, социальном и профессиональном самоопределении, трудоустройстве, оздоровлении и т.п. Проводит научные исследования в области социальной педагогики. Таким образом, **сфера профессиональной деятельности** социального педагога весьма широка. Она включает в себя:

- социальное воспитание детей и молодежи (населения);
- решение социально-педагогических задач в области формирования воспитывающей среды, реабилитации, коррекции, помощи, поддержки, защиты, социального контроля детей и молодежи;
- координацию деятельности социальных институтов по оптимизации процесса взаимодействия человека и социальной среды;
- практическую деятельность психолога;
- методическую и инспекторскую работу в органах народного образования.

В ходе выполнения профессиональных задач социальный педагог реализует следующие **функции**:

- диагностическую;
- прогностическую;
- правозащитную;
- организационную;
- предупредительно-профилактическую;
- социально-психологическую;
- коммуникативную;
- коррекционную;
- исследовательскую [34].

Однако не все проблемы пока решены. Так, в Постановлении Министерства образования Республики Беларусь «О совершенствовании работы педагогов социальных» говорится, что «развитие социально-педагогической работы отстает от потребностей практики:

- в ряде учреждений образования не введены должности социальных педагогов в штатное расписание;
- вакансии педагогов социальных занимают работники без учета квалификационных требований;
- по данным статистики только 54% работников имеют соответствующее образование;
- профессиональная компетентность педагогов социальных остается невысокой, сохраняется сменяемость кадров;
- в некоторых регионах не созданы социально-педагогические центры, на которые возложены, в том числе и функции координации и оказания методической помощи социальным педагогам и др. специалистам в социально-педагогической области;
- в социально-педагогической деятельности требует дальнейшего совершенствования нравственно-профилактическая работа, работа в социуме и с семьей по наиболее раннему выявлению неблагополучия и вмешательству в интересах ребенка и его защиты, функции по охране детства;
- непонимание сути и значимости социально-педагогического направления в процессе воспитания со стороны администрации, должностные инструкции социальных педагогов не конкретизированы на уровне учреждений и не учитывают его специфику, включают не предусмотренные тарифно-квалификационной характеристикой виды работ;
- не обеспечивается режим работы, наиболее отвечающий функциональному и профессиональному становлению педагогов социальных, не оборудовано их рабочее место (кабинет); в ряде городов и районов не сформированы методические объединения как форма развития профессиональной культуры и подготовки педагогов социальных» [38, с. 3–8].

Вместе с тем, за прошедшее десятилетие в области социально-педагогической деятельности накоплен большой позитивный опыт. Так, на уровне республики и регионов регулярно проводятся семинары, посвященные проблемам социально-педагогической деятельности. Функционируют методические объединения социальных педагогов. С 1992 года в республике осуществляет свою деятельность Белорусская ассоциация социальных педагогов и социальных работников, которая создана с целью оказания помощи социальным педагогам и социальным работникам в совершенствовании их профессионального мастерства.

С 1997 года издается научно-методический и информационный журнал «Сацьяльна-педагогічна работа», который освещает теоретические и практические вопросы развития науки и практики социальной педагогики.

В условиях становления отечественного института социальной педагогики актуальным является изучение опыта профессиональной социально-педагогической деятельности зарубежных стран. Во многих странах Западной Европы профессиональная социально-педагогическая деятельность начала развиваться в начале XX столетия. Несмотря на различия в государственном статусе социально-педагогической деятельности и специализациях, цели, функции, принципы, назначение этой деятельности, главная задача ее – оказание психолого-педагогической поддержки нуждающимся в этом людям – в основном совпадают. Профессия «социальный педагог» в Германии является самостоятельной и рассматривается как одна из самых важных. Основными задачами социального педагога являются: решение проблем социального воспитания и социализации подрастающего поколения; оказание помощи и поддержки маргинальным слоям населения (бездомным, наркоманам, алкоголикам, больным СПИДом). Помимо социальных педагогов в стране существует ряд специалистов, которые также в процессе своей профессиональной деятельности реализуют социально-педагогические функции. Среди них:

- психотерапевт для детей и юношества;
- сельская помощница (основное содержание сводится к заботе о семье);
- воспитатель (функции – подготовить ребенка, лишенного родителей, инвалида или тяжело больного к нормальной жизнедеятельности в обществе);
- помощник семьям, как правило, многодетным по уходу и воспитанию детей, ведению и планированию хозяйства, созданию хорошего микроклимата в семье;
- воспитатели детского дома;
- организатор работы с детьми и молодежью вне дома, вне семьи;
- работник, ответственный за работу с молодежью [27].

В Израиле, в отличие от Германии, социально-педагогическая деятельность растворена в социальной работе. Социальные работники оказывают социально-психологическую и социально-педагогическую помощь в ряде ситуаций, включая случаи домашнего насилия, издевательств над несовершеннолетними, постановки у несовершеннолетних диагнозов наркомании или СПИДа. Работают в приютах для несовершеннолетних правонарушителей; участвуют в программах по предотвращению преступлений; присутствуют при допросе несовершеннолетних участников преступлений; присутствуют на судебных процессах, касающихся несовершеннолетних в целях надзора; участвуют в профилактике правонарушений [36].

Во Франции решением социальных проблем, в том числе, социально-педагогического характера (детская преступность, школьная неуспеваемость и т.п.) занимается государство, его структурные подразделения – де-

партаменты, муниципалитеты и непосредственно исполнители – работники образования, социальные работники. Департаменты организуют социальную защиту населения по следующим направлениям:

- социальная помощь детству;
- защита материнства и детства.

Социальную работу по первому направлению осуществляют сектора:

- Специализированного воспитания (поиск наиболее эффективных социально-педагогических методов включения незанятой молодежи и их семей в общество; помощь школьникам в выполнении домашнего задания; помощь в поиске работы);
- Специализированной превенции (предупреждение маргинализации; включение неперспективной молодежи и их семей в общество; повышение жизненного и культурного уровня молодежи и их семей, проживающих на периферии).

В рамках реализации второго направления государство выделяет дополнительные экономические средства государственным учреждениям и службам, общественным организациям социального характера, которые проводят социально-педагогические акции, разрабатывают и реализуют воспитательные и педагогические проекты; разрабатывают социально-педагогические технологии, направленные на социализацию, социальную адаптацию и интеграцию лиц с особенностями психофизического развития.

Не остаются в стороне от решения социально-педагогических проблем детей институты подготовки кадров социальной работы. Они проводят различные социально-педагогические мероприятия. Например, студенты совместно с преподавателями проводят мероприятия под названием «микротротуар». Группа студентов выходит на улицу квартала с микрофоном, камерой и берет интервью у разных категорий населения квартала в зависимости от задания, которое они получили. Эти материалы они используют для создания короткометражных фильмов по той или иной социальной проблеме. Затем это фильм демонстрируют населению всего квартала и обсуждают проблему, которой посвящен сюжет [6].

Кроме того, они проводят театрализованные представления, концерты; оказывают помощь школьникам в выполнении домашних заданий.

В Швеции и Норвегии профессия «социальный педагог» является самостоятельной. Основными направлениями социально-педагогической деятельности в Швеции являются:

- психосоциальная работа с детьми и подростками;
- исполнение социальной политики в области борьбы с наркоманией;
- реализация государственной программы в области сексуального здоровья и сексуального образования.

В Норвегии социально-педагогическая деятельность включает в себя:

- социально-педагогическую работу с семьей;
- социально-педагогическую работу с детьми;
- социально-педагогическую работу в учреждениях.

Социально-педагогической работа с семьей заключается в консультационной (правовой, психологической, педагогической) помощи при решении проблем межличностных взаимоотношений между детьми и родителями.

Социально-педагогическая работа с детьми имеет следующие направления:

- забота о детях, воспитывающихся в специализированных учреждениях (детских домах, приютах);
- забота о детях, живущих в приемных семьях;
- забота о детях, живущих в собственных семьях.

Работа с детьми, находящимися в специализированных учреждениях, заключается в психолого-педагогической коррекции ребенка.

В профессиональные обязанности социального педагога в школе входит работа по изучению и коррекции межличностных отношений между детьми, учащимися и учителями, учителями и родителями; организация досуга; разработка и реализация мер по предотвращению насилия над несовершеннолетними; оказание коррекционно-реабилитационной, психологической, социально-педагогической помощи детям-инвалидам; оказание помощи подросткам, которые имеют проблемы в поведении. В Норвегии для решения проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков созданы специальные учебно-воспитательные заведения. Дети направляются сюда по решению административного органа региональной администрации о взятии их под опеку учреждений социальной помощи, ответственного за соблюдение прав ребенка. Он же санкционирует решение о возвращении детей в семьи, если возможно их совместное проживание с родителями, а также при наличии позитивных сдвигов в поведении. В учреждении воспитываются дети от 7 лет до 18 лет. Каждый ребенок имеет здесь свою комнату, свои личные вещи, которыми он распоряжается. Проживание и воспитание детей рассматривается как временная мера, направленная на оказание помощи ребенку и семье. Минимальный срок нахождения в таком учреждении 2 месяца. Средний срок нахождения ребенка 6 месяцев. Но в некоторых случаях возможно и продолжительное нахождение. В течение этого периода времени с каждым мальчиком проводится курс социальной реабилитации; подготавливаются рекомендации для родителей, педагогов и учреждения социальной защиты детства в отношении организации жизни ребенка после возвращения его домой. Работа с каждым ребенком осуществляется на основе индивидуального плана, учитывающего его индивидуальные особенности и проблемы. В процессе его подготовки специалисты учебно-воспитательного учреждения стремятся установить тесный контакт с родителями детей, а также с социальными учреждениями с целью получения исчерпывающей информации об особенностях характера, интересах, склонностях, особенностях поведения в семье. Анализируется информация из школ, в которых обучались подопечные. На

каждого ребенка заводится личное дело. С каждым ребенком работает группа специалистов: педагог общего образования, педагог специального образования, психолог [12].

В Великобритании и США социально-педагогическая деятельность является составной частью социальной работы. Однако в ее содержание и функции входит социально-педагогическая деятельность. В сферу деятельности социального работника входит патронаж, социальное образования, исправление и надзор за правонарушителями; диагностика, контроль и реабилитация лиц, нуждающихся в социальной, социально-педагогической помощи. Специализация работников социальной сферы зависит от объекта их будущей деятельности. Это могут быть – дети, подростки, правонарушители, больные, инвалиды, семьи. Социальные, социально-педагогические проблемы населения в США решаются по следующим направлениям: снижение уровня безработицы среди молодежи; защита детей от жестокого обращения; профилактика аддиктивного поведения и т.п. В соответствии с проблемами выявляются и категории клиентов:

- неполные семьи, имеющие дополнительные проблемы (побег ребенка из дома, правонарушение, насилие, трудности в обучении);
- педагогически трудные подростки;
- дети с особенностями психофизического развития;
- опекунские семьи и др.[26].

## ЛЕКЦИЯ 6. РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Официальное введение и функционирование института социальной педагогики детерминировало развитие профессиональной подготовки соответствующих специалистов. В настоящее время в РБ формируется система многоуровневой подготовки социальных педагогов.

– Первым уровнем является допрофессиональная подготовка, которая на сегодняшний день не получила широкого распространения в Республике Беларусь. Хотя это очень важное звено в общей цепи подготовки, поскольку позволяет учащимся сделать выбор профессии более осознанным и осмысленным. Допрофессиональная подготовка должна осуществляться в школах, лицеях, гимназиях при участии работников школы и непосредственно социальных педагогов.

– Второй уровень – профессиональная подготовка социальных педагогов в среднеспециальных учебных заведениях. В настоящее время подготовку социальных педагогов осуществляет Борисовский педагогический колледж, Минский государственный педагогический колледж № 2 им. М. Танка, Пинское педагогическое училище им. А.С. Пушкина. Профессиональная деятельность специалиста этого уровня направлена на социальное воспитание, социализацию детей дошкольного возраста.

– Третьим уровнем является высшее профессиональное образование, которое осуществляется в институтах, университетах на дневном и заочном отделениях. Первый набор студентов, будущих социальных педагогов был сделан Белорусским университетом культуры в 1990 году, а в 1991 году Белорусским государственным педагогическим университетом им. М. Танка. В БУКе основателем и первой заведующей кафедрой педагогики социокультурной деятельности, которая готовила социальных педагогов, была Л.Д. Григорович (ныне профессор, ректор университета). С 1998 года подготовка специалистов осуществляется на факультете культурологии и социокультурной деятельности.

В БГПУ им. М. Танка социальных педагогов готовят факультеты: социальной педагогики и практической психологии, социальной педагогики и профессионального мастерства. Профессиональная подготовка социально-педагогических кадров осуществляется и в областных городах. Так, с 1997 года обучение студентов проводит факультет социальной педагогики и практической психологии Витебского государственного университета им. П.М. Машерова и психолого-педагогический факультет Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина. С 1998 года – педагогический факультет Гродненского государственного университета им. Я. Купалы. Могилевский государственный педагогический университет им. А. Кулешова на факультете педагогики и психологии детства готовит

социальных педагогов с 1999 года. С 2000 года подготовку социальных педагогов осуществляет Барановический государственный высший педагогический колледж, который сейчас реорганизован в университет. Обучение социальных педагогов осуществляется в соответствии с требованиями, которые установлены образовательным стандартом. Необходимо отметить, что до 1999 года в Республике Беларусь не было единого образовательного стандарта по социальной педагогике. Программы, учебные курсы разрабатывались каждым высшим учебным заведением самостоятельно. Введение стандарта было обусловлено необходимостью обеспечения установленного уровня качества высшего образования, создания единого образовательного пространства Республики Беларусь. В сфере высшего образования наметилась тенденция создания многоуровневой системы подготовки специалистов, в которую входит:

- специалитет (5 л.)
- магистратура (6 л.).

По мнению белорусских ученых В.Н. Клипиной и А.И. Тэсля, магистерская подготовка – это интегрированная система социального образования, которая отличается тем, что, приближена к международному уровню понимания задач и методов обучения. Она призвана диверсифицировать существующую традиционную систему социологического и гуманитарного образования и придать ей разнообразие, поскольку сущность социального образования выступает интегрированные знания о человеке, обществе, мире. Они выделяют характеристики магистерского уровня обучения:

- реализация новой парадигмы образования, которая сочетает в себе фундаментальность, целостность и направленность на личность слушателя;
- повышение профессионализма и образованности путем развития в специалисте творческого исследовательского потенциала;
- возможности самореализации в дальнейшей научно-исследовательской деятельности;
- возможность интеграции в европейскую образовательную систему [24, с. 9–10].

Подготовкой магистров социальной педагогики занимается Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка.

– Четвертый уровень в системе непрерывного образования система переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров. Это очень важное звено в системе подготовки специалистов, поскольку оно обеспечивает развитие профессиональной среды, предоставляя работникам возможность повышать свой профессиональный уровень в условиях быстро меняющихся технологий и требований к той или иной профессии. Кроме того, в современных условиях большое значение имеет возможность приобрести новую профессию, более востребованную на рынке труда, что также обеспечивается системой переподготовки кадров. Система переподготовки кадров наибольшую значимость имела в первые

годы развития института социальной педагогики, когда профессиональных кадров не хватало и социальными педагогами становились учителя-предметники.

Система подготовки социально-педагогических кадров в настоящее время еще только начинает формироваться. Этот процесс сопряжен с рядом проблем. Среди них:

– проблема недостаточной практической направленности обучения. Согласно образовательному стандарту подготовки социальных педагогов, на практику в белорусских учебных заведениях отводится в общей сложности один семестр. Это не всегда положительно сказывается на подготовке студентов, поскольку, чрезмерная академизация обучения затрудняет процесс профессиональной адаптации молодых специалистов, вследствие разрыва между теорией и практикой. В западноевропейских вузах на практику отводится больше учебного времени. Считается, что время практик – это наиболее интенсивный период профессионального становления студентов как специалистов, который направлен на более полное развитие умений и навыков будущей практической деятельности; позволяет увидеть и сократить разрыв между теоретическими знаниями, и своей практической подготовкой. Так, по мнению английских ученых, для будущих социальных работников важную роль играют именно практические умения и навыки, для овладения которыми необходимо в течение определенного периода времени наблюдать, как это делают другие и пытаться подражать им. Только в условиях непосредственной работы с клиентом под руководством наставника студенты получают возможность развивать и совершенствовать свои способности. Обучение на рабочем месте дает возможность студентам не только овладевать конкретными навыками, но и связывать теорию с практикой и осознавать ценности социальной работы [46]. Поэтому в учебных заведениях Великобритании при подготовке социальных работников отводится до 50% учебного времени. Такое же количество учебного времени (50%) на практику отводится в вузах США. Своей связью между теорией и практикой отличается и французская система обучения социальных работников. В институтах Франции, осуществляющих профессиональную подготовку, данных специалистов на практику отводится 55–65% учебного времени. В Германии время стажировки будущих социальных педагогов составляет 20–25% учебного времени.

На западноевропейские образцы обучения социальных работников ориентированы и израильские ученые. Поэтому практической подготовке этих специалистов там придают большое значение. Необходимо отметить, что во многих вузах зарубежных стран практическая составляющая образования превалирует независимо от уровня обучения. Так, для всех абитуриентов израильских учебных заведений, желающих получить степень магистра социальной работы, обязательна семестровая практика с пятьюдесятью часами индивидуального руководства. В Канаде, в Университете

Калгари курс практической подготовки студентов-магистрантов составляет 500 часов работы в агентстве под руководством инструктора в течение двух семестров. Инструктором обычно является социальный работник агентства, имеющий разрешение факультета на работу со студентами и степень магистра социальной работы [47].

Вклад в поддержание двухсторонних связей между теорией и практикой вносит непрерывное обучение. В Израиле, например, с каждым годом увеличивается число практикующих работников, которые посещают курсы, лекции, семинары в рамках непрерывного образования, с целью обновления профессиональных знаний. Обучение проводит постоянный преподавательский состав, а также приглашенные профессора, высококвалифицированные работники и преподаватели других школ социальной работы. По мнению израильских ученых, преподаватели и практические работники, сотрудничая в рамках непрерывного образования, способствуют развитию и совершенствованию теории и практики социальной работы [45].

Таким образом, на примере университетов Великобритании, США, Франции, Израиля, Канады и Германии видно, что в западных вузах практика рассматривается как базовый элемент подготовки будущих специалистов, и ей уделяется достаточно много времени. В этой связи там выстроена эффективная система подготовки руководителей практики и введены специальные требования, как к преподавателям-наставникам, так и к агентствам, в которых предполагается прохождение студентами практики. В Германии, например, студенты проходят практику под руководством преподавателей, имеющих профессиональный опыт работы и специалистов агентств постоянно проходящих стажировку в вузах. Похожая ситуация наблюдается в университетах Канады и Швеции: руководителями практик здесь могут стать только магистры наук, которые наряду с научной должны заниматься и практической деятельностью в области социальной работы. Специалисты служб, намеревающиеся стать руководителями практики, должны регулярно проходить курсы повышения квалификации в рамках программы последипломного образования. Во Франции, также предъявляются серьезные требования к педагогам-наставникам, поэтому они чтобы не потерять квалификацию работают и в школе и по мере необходимости в социальной службе, тратя 3/4 своего времени на преподавание и 1/4 на практическую деятельность в области социальной работы. Основными организационными формами подготовки руководителей практики являются: научно-практические семинары, творческие отпуска, ознакомительные поездки, выездные школы, обмен опытом, консультации и др.

Для эффективной организации практики, в англоязычных странах каждый студент имеет три руководителя:

- педагога-наставника или консультанта;
- координатора-преподавателя учебного заведения, ответственного за связь с педагогом-наставником;

– тьютора (супервизора) – сотрудника университета, отвечающего за оказание поддержки студентам во время практики.

Такую организацию практики одобряют и сами подопечные. Например, в Великобритании студенты придают больше значение индивидуальному наставничеству (тьюторству) поскольку это помогает им соотносить теорию и практику социальной работы, дает возможность обсуждать влияние на них процесса обучения и другие профессиональные проблемы. Насколько высоко ценится практическая подготовка, может служить и пример того, что многие учебные заведения Великобритании привлекают к учебному процессу не только профессорско-преподавательский состав, но и практикующих социальных работников.

Данный опыт организации практики и подготовки руководителей практики был бы полезен и формирующейся отечественной системе подготовки социальных педагогов, т.к. в белорусских вузах недостаточная практическая направленность обучения и невысокий уровень развития института супервизорства. Нужен специалист (здесь не имеет значения, как он будет называться супервизором, тьютором или как-то еще), который согласовывал бы теоретические и практические аспекты содержания практики, поскольку они не всегда находят точки соприкосновения. Объясняется это тем, что программы практик составляют, как правило, теоретики (преподаватели) без привлечения практиков (социальных педагогов), а ведь зачастую практикующие работники знают ту или иную проблему в своей профессиональной области намного глубже и могут акцентировать внимание студентов на чем-то важном в данном вопросе, что могут упустить теоретики. Поэтому супервизор должен быть связующим звеном между теорией и практикой. Также супервизор в случае необходимости должен оказывать помощь студентам в процессе практики и в частности в выполнении заданий практики, поскольку не все обучающиеся умеют применять полученные теоретические знания в конкретных практических ситуациях; – проблема профотбора абитуриентов. Белорусский ученый А.С. Никончук поднимал этот вопрос еще в 1996 году, «необходимо привести к здравому смыслу процедуру набора абитуриентов, чтобы на эту специальность поступали те, кто проявил склонности и готовность к этой работе (рекомендации педколлективов, практикующих социальных педагогов, более глубокое тестирование и т.п.). Процедура эта важна и деликатна, но тем не менее, необходима, ибо социальный педагог та профессия, для которой и теоретическая подготовка, и наученность по методике могут ничего не стоить, если ее конкретный представитель будет обделен даром человеколюбия, милосердия, коммуникабельности, умением расположить к себе и способностью «заглянуть в душу», восприняв чужую боль как свою» [37, с. 62]. Однако он по-прежнему не решен. В Великобритании, например, данную проблему решают следующим образом: при поступлении на специальность «Социальная работа» кандидат должен написать эссе на тему,

почему он хочет стать социальным работником; пройти собеседование с комиссией, в которую входят не только преподаватели, но и социальный работник из местного агентства и принять участие в групповых дискуссиях с оцениванием его вклада в работу. Одной из главных целей такой системы профотбора является не только проверка знаний абитуриентов, но и их личной пригодности для практической деятельности в этой сфере. В Канаде кандидату, изъявившему желание стать магистром социальной работы обязательно необходимо наличие практического опыта работы в социальной сфере. Вообще надо сказать, что для профессионального западноевропейского образования социальных педагогов/социальных работников характерно то, что абитуриенты поступая в вузы, как правило, уже имеют профессиональный опыт работы (даже если он не является обязательным условием для поступления в учебное заведение) и это приветствуется университетами.

Важнейшей составляющей процесса профотбора является диагностика психофизиологических особенностей поступающих. Так, в США существует служба психологического тестирования, которая определяет профпригодность обучению по специальности «Социальная работа» следующими параметрами: общей подготовленностью к обучению в вузе, умственными способностями, состоянием здоровья.

Все абитуриенты школ социальной работы в Израиле также должны пройти междуниверситетский психометрический вступительный экзамен. Кроме того, каждая школа может создать приемную комиссию, которая устанавливает минимальный проходной балл экзамена и дополнительные процедуры проверки поступающих с целью определения их пригодности к обучению в школе социальной работы. Приемная комиссия или, как часто их называют «отбирающие отделения», при приеме абитуриентов учитывают следующие критерии: образовательные стандарты, возраст, физическое и психическое здоровье.

Абитуриенты, поступающие в учебные заведения Великобритании на специальность «социальная работа», должны обладать необходимым интеллектуальным и физическим уровнем развития, хорошей саморегуляцией, настойчивостью.

Целесообразно отметить, что во многих вузах зарубежных стран (Великобритания, Израиль и др.) профотбор на специальность «социальная работа» осуществляется с учетом наличия практического опыта работы у абитуриентов;

– проблема специализаций. В настоящее время белорусские вузы ведут подготовку специалистов в области социальной педагогики по специальностям «Социальная педагогика», «Олигофренопедагогика. Социальная педагогика», «Социальная педагогика. Практическая психология». Вместе с тем необходимо расширять круг специализаций, поскольку поле деятельности социального педагога разнообразно. «Замыкание подготовки

социальных педагогов лишь на проблемы образования и досуговой деятельности ведет к искусственному сужению ее предмета, объекта и функций и оставляет открытым вопрос социально-педагогического обеспечения социальной защиты населения, отношений власти, собственности, управление, здравоохранения и т.д... в этом случае подготовка социальных педагогов... ведется в ущерб их фундаментальной общефилософской, общесоциологической, культурологической и иной фундаментальной подготовке» Похожая ситуация наблюдается в России. Хотя в последнее время там получили развитие новые специализации. Среди них:

- социальный педагог семейного профиля;
- общинный (сельский) социальный педагог;
- специалист по работе с детьми и молодежью;
- специалист по организации культурного досуга;
- социальный педагог-дефектолог;
- школьный социальный педагог;
- социальный педагог, специализирующийся по вопросам работы с инвалидами;
- социальный педагог, специализирующийся на оказании разносторонней помощи подросткам, склонным к правонарушениям [27].

Для сравнения: во Франции институт социального образования представлен весьма широким диапазоном специализаций. Среди них:

- специализированный воспитатель. Он уполномочен наблюдать и воспитывать педагогически запущенных и трудновоспитуемых детей, а также отвечает за социализацию детей и взрослых, страдающих физической или психической недостаточностью;
- воспитатель-наставник ухаживает за инвалидом или группой инвалидов (дезадаптированных лиц) и способствует их психическому развитию;
- технический специализированный воспитатель предоставляет группе инвалидов профессиональную подготовку, которая способствует их социальной и профессиональной интеграции в общество;
- руководитель мастерской предлагает и ведет педагогический проект интеграции конкретной категории нуждающихся посредством определенной творческой деятельности;
- воспитатель семейного детского дома осуществляет прием детей, потерявших родителей или детей, родители которых временно лишены родительских прав, либо в силу обстоятельств не могут исполнять свои родительские права и обязанности;
- социокультурный аниматор составляет и организует досуговые мероприятия или мероприятия социального развития в рамках определенной темы или проекта для того, чтобы ответить требованиям конкретной группы или учреждения [6].

В Израиле социальная работа также представлена несколькими направлениями:

- социальная работа в здравоохранении;
- социальная работа в области реабилитации;
- социальная работа с умственно отсталыми детьми;
- социальная работа в области уголовного судопроизводства и др.[30].

Таким образом, по сравнению с западноевропейскими моделями, белорусская система подготовки социальных педагогов находится в самом начале своего развития. Однако она интенсивно набирает обороты. Об этом свидетельствуют создание специальных учебных кафедр, развитие нормативно-правовой базы подготовки специалистов, выпуск научной и практической литературы, проведение международных и республиканских семинаров по вопросам развития института социальных педагогов и др. Но, в то же время, отечественное образование социальных педагогов пока не имеет отлаженной системы. Поэтому мы полагаем, что из богатого практического и теоретического опыта западноевропейских вузов по подготовке социальных педагогов необходимо заимствовать все лучшее, что там есть и, абсорбируя его с учетом национальных особенностей и возможностей выстраивать оптимальную для Беларуси модель профессионального образования социальных педагогов. В свою очередь – это создаст прочную основу для развития профессии социального педагога, а также социальной педагогики как науки и практического вида деятельности в целом. Кроме того, использование зарубежного опыта, на наш взгляд, оправдано и тем, что в последнее время наметилась тенденция интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное пространство. Это предполагает, что национальная система должна соответствовать мировым стандартам в области профессионального образования социальных педагогов.

## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Кто из античных философов внес значительный вклад в развитие социально-педагогической мысли.
2. В чем заключается особенность развития теории и практики социальной педагогики в период Средневековья.
3. На основе анализа покажите общее и специфическое в развитии социальной педагогики в период античности и Средневековья.
4. Проанализируйте социально-педагогические взгляды представителей европейского Возрождения.
5. Какие традиции были заложены в основу развития социальной педагогики в эпоху Нового Времени.
6. Кто из видных мыслителей французского Просвещения разрабатывал проблемы социальной педагогики.
7. Покажите общее и отличное в социально-педагогических взглядах французских ученых Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, К.А. Гельвеция.
8. Охарактеризуйте социально-педагогическую деятельность швейцарского педагога И.Г. Песталоцци.
9. Какую роль в развитии социальной педагогики сыграл чешский педагог Я.А. Коменский.
10. Что нового в развитие практики социальной педагогики привнес английский ученый Р. Оуэн.
11. Покажите генезис социально-педагогических взглядов немецких педагогов XIX–XX вв.
12. Раскройте сущность социально-педагогических взглядов зарубежных ученых XX столетия.
13. Охарактеризуйте основные этапы развития социальной педагогики в Западной Европе.
14. Охарактеризуйте основные этапы развития социальной педагогики на Беларуси и в России.
15. Какую роль сыграли православные церкви и братства в развитии социально-педагогической деятельности на Беларуси.
16. Покажите взаимосвязь и взаимодействие между развитием социально-педагогической мысли Беларуси и России.
17. Представьте характеристику социально-педагогических идей белорусских просветителей XII–XVII вв.
18. Раскройте сущность социально-педагогических взглядов ученых Беларуси и России.
19. Покажите общее и особенное в развитии социальной педагогики на Беларуси и в России во второй половине XVIII – начале XIX в.
20. Кто из русских педагогов в конце XIX – первой половине XX в. занимался теоретической разработкой вопросов социальной педагогики.

21. Расскажите о развитии социально-педагогической деятельности на Беларуси и в России в XIV–XVII вв.
22. В чем заключается отличие отечественной и зарубежной подготовки систем социальных педагогов.
23. Какие предпосылки способствовали становлению и развитию института социальной педагогики в Республике Беларусь.
24. Покажите генезис социальной педагогики как науки в Республике Беларусь, России и Украине.
25. Представьте различные точки зрения ученых в отношении определения понятия «социальная педагогика»
26. Проследите историю развития профессиональной социально-педагогической деятельности в Республике Беларусь.
27. На основе сравнительно-сопоставительного анализа покажите общее и специфическое в целях, задачах, направлениях профессиональной социально-педагогической деятельности Республики Беларусь и зарубежных стран.
28. Расскажите об особенностях развития профессиональной социально-педагогической деятельности в Республике Беларусь.
29. Охарактеризуйте тенденции развития системы профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер в развитых странах.
30. Покажите общее и особенное в развитии профессиональной подготовки социальных педагогов в Беларуси и зарубежных странах.

## ТВОРЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Составьте библиографию статей из педагогической, социально-педагогической периодики по определенной социально-педагогической проблеме.
2. Составьте план опроса или тестовые задания по одной из тем спецкурса «История развития отечественной и зарубежной социальной педагогики»
3. Составьте кроссворд (не менее 15 слов) по истории социальной педагогики.
4. Напишите реферат по определенной теме из цикла «История отечественной и зарубежной социальной педагогики».
5. Разработайте программу (проект) на тему: «Профилактика аддиктивного поведения» (или любую другую социально-педагогическую тему) по следующему плану:
  - а) цель;
  - б) задачи;
  - в) содержание;
  - г) план и ход реализации программы;
  - д) теоретические и практические результаты.
6. Представьте социально-педагогическую теорию (концепцию) педагога, используя следующую схему:
  - а) автор;
  - б) целевые ориентации;
  - в) концептуальные положения.

### Рассуждения по цитатам

1. Прокомментируйте следующее высказывание В.О. Ключевского: «История не учительница, а наставница жизни; она ничему не учит, а лишь наказывает за незнание уроков».

2. Согласны ли вы с высказыванием Сократа «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно и ясно понимает, что он может и чего он не может». Аргументируйте свой ответ.

3. Анализируя роль воспитания в жизни человека и общества, французский педагог М. Монтень говорил: «Необразованность людей способствует распространению социально-негативных явлений в обществе».

Проанализируйте это высказывание с социально-педагогической позиции.

4. Как вы относитесь к следующему высказыванию Я.А. Коменского: «Воспитание должно способствовать развитию мудрого, искусного в работах, образованного в правах, благочестивого человека, способного к

самостоятельной жизнедеятельности, в процессе которой, он будет приносить пользу людям и обществу, что, в конечном счете, приведет человечество к миру без войн, социальной справедливости и процветанию».

Актуально ли ныне данное утверждение?

5. Прокомментируйте следующее высказывание Дж. Локка: «... примите за несомненную истину, что какие бы наставления не давали ребенку и какими бы мудрыми уроками не пичкали его ежедневно, наибольшее влияние на его поведение будет все-таки оказывать компания, в которой он находится, и образ действий тех, кто ходит за ним».

Прав ли Дж. Локк? Аргументируйте свою точку зрения.

6. Проанализируйте с социально-педагогической позиции тезис К.А. Гельвеция – «воспитание делает нас теми, чем мы есть».

7. Д. Дидро подверг критике положение К.А. Гельвеция – «воспитание может все».

Чью точку зрения поддерживаете вы? Аргументируйте свой ответ.

8. Какая, на ваш взгляд, ценная идея заложена в следующем тезисе К.А. Гельвеция – «чем совершеннее воспитание, тем счастливее народы».

9. Как вы понимаете, сущность тезиса И.Г. Песталоцци «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства. Человек имеет в себе силу многообразно гнуть их по своей воле. Делая это, он сам принимает участие в формировании себя и во влиянии обстоятельств, действующих на него».

Дайте социально-педагогическую интерпретацию этого тезиса.

10. Дайте краткий критический анализ следующего утверждения Н.И. Пирогова: «все готовящиеся стать полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми».

11. Можно ли согласиться с К. Нарбутом, который утверждал, что «учителя, которые своих учеников заставляют слепо придерживаться их взглядов, как будто бы надевают ланцуги на ум, если не позволяют ученикам пользоваться разумной свободой суждения о предметах». Какая идея заключена в данном высказывании К. Нарбута?

## ТЕСТЫ

1. Образовательный стандарт подготовки социальных педагогов в Республике Беларусь вышел в:

- а) 1996 году;
- б) 1990 году;
- в) 1999 году;
- г) 2000 году;

2. Руководителем I Опытной станции Наркомпроса был:

- а) С.И. Гессен;
- б) С.Т. Шацкий;
- в) А.С. Макаренко;
- г) К.Н. Вентцель.

3. Первая Опытная показательная школа-коммуна в Белоруссии была создана:

- а) П.П. Блонским;
- б) Н.К. Крупской;
- в) П.Н. Лепешинским;
- г) В.В. Зеньковским.

4. Идея всестороннего развития личности впервые была выдвинута в:

- а) эпоху Реформации;
- б) эпоху Возрождения;
- в) эпоху Просвещения;
- г) античную эпоху.

5. Высказывание «воспитание может все» принадлежит:

- а) Ж.-Ж Руссо;
- б) Д. Дидро;
- в) Я.А. Коменскому;
- г) К.А. Гельвецию.

6. Идея трудового воспитания была впервые внесена в систему всестороннего гармоничного развития личности:

- а) Т. Мором и Т. Кампенеллой;
- б) М. Монтенем;
- в) Э. Роттердамским;
- г) Ф. Рабле.

7. Основной социально-педагогической идеей эпохи Реформации стала идея:

- а) гражданского воспитания;
- б) гармоничного развития личности;

- в) реального образования;
- г) всеобщего образования.

8. Главной социально-педагогической идеей эпохи Возрождения стала идея:

- а) формирования джентльмена;
- б) светского образования;
- в) обучения на родном языке;
- г) всестороннего развития личности.

9. Основные принципы воспитания – природосообразность, культуросообразность, самодеятельность были предложены:

- а) И.Г. Песталоцци;
- б) Г. Спенсером;
- в) А. Дистервегом;
- г) П. Наторпом.

10. Ведущим принципом педагогической системы К.Д. Ушинского был принцип:

- а) научности;
- б) народности;
- в) природосообразности;
- г) культуросообразности.

11. Какие из названных педагогов впервые на практике осуществляли связь обучения с трудом:

- а) А. Дистервег, П. Наторп;
- б) И.Г. Песталоцци, Р. Оуэн;
- в) Дж. Локк, Ж.-Ж Руссо;
- г) Я.М. Коменский, Л.Н. Толстой.

12. Автор педагогики действия:

- а) А.С. Макаренко;
- б) А. Дистервег;
- в) В. Лай;
- г) Р. Оуэн.

13. Впервые в научный оборот термин «социальная педагогика» ввел:

- а) П. Наторп;
- б) В.Н. Шульгин;
- в) А. Дистервег;
- г) Д. Дидро.

14. До XIV века в Западной Европе преимущественно развивалась:

- а) частная благодетельность;
- б) церковная благодетельность;
- в) государственная форма призрения;
- г) общественная форма призрения.

15. Во Франции начатки общественного призрения появились в:

- а) XV веке;
- б) XIII веке;
- в) XVIII веке;
- г) XVII веке.

16. Общественное и государственное призрение в Западной Европе начинают формироваться в:

- а) XVI–XVIII веках;
- б) XI–XIII веках;
- в) VII–VIII веках;
- г) X–XII веках.

17. Автор теории воспитания джентльмена:

- а) М. Монтень;
- б) Ф. Рабле;
- в) Дж. Локк;
- г) Э. Роттердамский.

18. В Беларуси подготовка социальных педагогов началась в:

- а) 1990 году;
- б) 1996 году;
- в) 2000 году;
- г) 1999 году.

19. Должность «социальный педагог» в РБ официально была введена в:

- а) 1999 году;
- б) 1996 году;
- в) 1991 году;
- г) 1990 году.

20. Должность «социальный педагог» в России официально была введена в:

- а) 1991 году;
- б) 1990 году;
- в) 1999 году;
- г) 1996 году.

21. Автором «духовно-нравственной» педагогики является:

- а) К.Д. Ушинский;
- б) Л.Н. Толстой;
- в) Н.И. Пирогов;
- г) А.С. Макаренко.

22. Автор книги «Основы педагогики»:

- а) С.К. Павлович;
- б) Ф.А. Кудринский;
- в) С.И. Гессен;
- г) Д.А. Сцепуро.

23. Основоположником государственной системы призрения в России был(а):

- а) Елизавета I;
- б) Екатерина II;
- в) Александр II;
- г) Петр I.

24. Автором книги «Второе чтение для детей белорусов» является:

- а) А. Пашкевич;
- б) Ф.К. Богушевич;
- в) Я. Колас;
- г) Ф.А. Кудринский.

25. Автор «теории коллектива»:

- а) С.И. Гессен
- б) В.В. Зеньковский
- в) П.Ф. Каптерев
- г) А.С. Макаренко

26. Принцип культуросообразности разработал:

- а) А. Дистерверг;
- б) Я.А. Коменский;
- в) Дж. Локк;
- г) Р. Оуэн.

27. Автор «теории естественного воспитания»:

- а) И.Г. Песталоцци;
- б) Ж.-Ж. Русо;
- в) К.А. Гельвеций;
- г) Я.А. Коменский.

28. Сторонником исключительно общественного воспитания был:

- а) Квентилиан;
- б) Аристотель;
- в) Платон;
- г) Демокрит.

29. Человека «как чудесный микросоциум, «совершенное творение природы» понимал:

- а) Я.А. Коменский;
- б) И.Г. Песталоцци;
- в) Г. Спенсер;
- г) М. Монтессори.

30. Автором книги «Социальная педагогика» (1911 г.) является:

- а) М. Монтессори;
- б) В. Лай;
- в) П. Наторп;
- г) С.Т. Шацкий.

31. Кому из названных педагогов принадлежит высказывание: «Только раннее общее образование сделает ребенка понимающим цели общества, полезным его членом и создаст из него «нового человека»:

- а) А. Дистервегу;
- б) Р. Оуэну;
- в) В. Лаю;
- г) П. Наторпу.

32. Тезис: «Жизнь формирует» принадлежит:

- а) Я.А. Коменскому;
- б) Дж. Локку;
- в) И.Г. Песталоцци;
- г) К.А. Гельвецию.

33. Автор статьи «Об организации белорусской трудовой школы»:

- а) П.Н. Лепешинский;
- б) С.К. Павлович;
- в) А. Пашкевич;
- г) Д.А. Сцепуро.

34. Социальная педагогика является самостоятельной областью профессиональной деятельности в:

- а) США;
- б) Норвегии;

- в) Великобритании;
- г) Франции.

35. В какой из названных стран социальную работу по защите детства осуществляют сектора Специального воспитания и Специальной превенции:

- а) Россия;
- б) Беларусь;
- в) Франция;
- г) Швеция.

36. В какой из названных стран социально-педагогическая деятельность является составной частью социальной работы:

- а) Швеция;
- б) Беларусь;
- в) Норвегия;
- г) Израиль.

37. В каком веке в России призреваем нуждающихся начало заниматься государство:

- а) конец XVI;
- б) конец XVIII;
- в) конец XV;
- г) конец XIII.

38. Становление и развитие системы общественного призрения в России произошло в период:

- а) с XVII до сер. XIX века;
- б) с сер. XIX до нач. XX века;
- в) до XVI века;
- г) с кон. XIX до 2-ой половины XX века.

39. Автор книги «Первое чтение для деток белорусов»:

- а) Я. Колас;
- б) А. Пашкевич;
- в) Ф.К. Богушевич;
- г) Я. Купала.

40. Кому из названных педагогов принадлежит высказывание: «Все должно идти своим чередом, согласно природе»:

- а) И.Г. Песталоцци;
- б) Я.А. Коменскому;
- в) Ж.-Ж. Руссо;
- г) М. Монтеню.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.
3. Антология педагогической мысли Христианского средневековья. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 352 с.
4. Арлова Г.П. Беларуская народная педагогіка. – Мн.: Нар. асвета, 1993. – 120 с.
5. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г. – Мн.: Нар. асвета, 1985. – 464 с.
6. Багатова З.Б. Педагогические основы социальной работы во Франции: дисс. канд. пед. наук. – Махачкала, 2002. – 155 с.
7. Басов А.В. К вопросу о предмете социальной педагогики // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – Т.1. – М., 1993. – 191 с.
8. Бочарова В.Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики // Сацыяльна-педагагічная работа, 2003, № 9. – С. 3–9.
9. Бурая Н.П. Соціальна робота – Харків, 1996. – 104 с.
10. Васильков Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Изд.центр «Академия», 1999. – 440 с.
11. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
12. Горячев Н.Д. Социально-педагогическая деятельность муниципальных учреждений как фактор развития образования (теоретико-исторический аспект): дисс. доктор пед. наук. – Самара, 1999. – 325 с.
13. Григорьев А.Д. Социальная работа на Беларуси: история, опыт, проблемы. – Мн.: Дизайн ПРО, 2000. – 240 с.
14. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
15. Захарук Т. Исследования над не приспособлением детей и молодежи в Польше // Превантивната педагогика Като научно познание. – София, 2003. – С. 213–219.
16. Захарук Т. Противодействие агрессии среди учеников в школе // Превенция на агресията сред децата. – София, 2004. – С. 281–287.
17. Захарук Тамара, Пытка Леслав. Обусловеност и размери на неприспособяване на децата младежите към обществото // Теория и практика на социалната работа: проблеми и перспективи. – София, 2003. – с. 246–261.
18. История педагогики / Сост. Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

- 19.История социальной педагогики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 544 с.
- 20.Калачева І.І. Сацыяльны педагог: крокі да прафесійнага майстэрства // Нар. асвета, 1998, № 6. – С. 40–45.
- 21.Клим-Климашевская Анна. Школьная профилактика в сфере алкогольной зависимости детей и молодежи в Польше // Превантивната педагогика – теория и практика. – София, 2005. – С. 258–265.
- 22.Клим-Климашевская Анна. Агрессия среди детей и молодежи // Превенция на агресията сред децата. – София, 2004. – С. 139–149.
- 23.Клим-Климашевская Анна. Компетентност и лични качества на социалния работник // Теория и практика на социалната работа: проблеми и перспективи. – София, 2003. – С. 81–85.
- 24.Клипина В.Н., Тэсля А.И. Методология разработки академических программ для многоуровневой подготовки в области социальных технологий // Сацыяльна-педагогічная работа, 2003, № 1. – С. 6–13.
- 25.Ковалев Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна работа. – Київ, 1997. – 392 с.
- 26.Королева Н.Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений США и Великобритании: дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2003 – 189 с.
27. Куличенко Р.М. Профессиональное становление и развитие института социальных педагогов в России: дисс. док. пед. наук. – М., 1998. – 360 с.
- 28.Кулінковіч К.А. Гісторыя педагогікі. – Мн.: Выдавец Ул.М. Скакун, 2001 – 256 с.
- 29.Левко А.И. Социальная педагогика. – Мн., 2003. – 341 с.
- 30.Ляўко А.І. Першыя зрухі сацыяльнай педагогікі // Нар. асвета, 1993, № 8. – С. 10–14.
- 31.Мищик Л.І. Соціальна педагогіка. – Київ, 1997. – 140 с.
- 32.Мысліцелі і асветнікі Беларусі Х–ХІХ ст. – Мн.: БелЭн, 1995. – 671 с.
- 33.Ніканчук А.С. Сацыяльная педагогіка, сацыяльны педагог // Адукацыя і выхаванне, 1994, № 10. – С. 10–15.
- 34.Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность «Социальная педагогика с дополнительными специальностями». – Мн., 1999. – 87 с.
- 35.Осовский Е.Г. Педагоги российского зарубежья. Хрестоматия. – М., 1996. – 320 с.
- 36.Пичушкина Т.П. Становление социальной работы в Израиле: дисс. канд. пед. наук. – Казань, 2002. – 204 с.
- 37.Подготовка социальных педагогов и социальных работников: опыт, тенденции развития. Материалы Республиканской научно-методической конференции. 10–11 апреля. – Мн., 1996.

38. Постановление Министерства образования РБ «О совершенствовании работы педагогов социальных» // Сацыяльна-педагагічная работа, 2003, № 5. – С. 3–8.
39. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
40. Словарь по социальной работе и социальной педагогике: Под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. – Мн.: БелЭн, 2001. – 256 с.
41. Подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США. – М., 1992.
42. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2003 (Стат. сб.) Минстат РБ. – Минск, 2003. – 607 с.
43. Цімашэнка І.В. Сацыяльны педагог: яго функцыі і поле дзейнасці // Нар. асвета, 1994, № 9. – С. 11–15.
44. Штефан Л.А. Соціальна педагогічна теорія та практика в Україні. – Харків, 2002. – 264 с.
45. Lazar A. faculty practitioners and student attitudes toward research. Journal of Social Work Education. – 1991.
46. Royse D. Field Instruction, a Guide for Social Workstudents. – London., 1993.
47. School of Social Work MSW & PhD Program 2002/2003. Guebec, 2002.

