

*Об авторе:*

*БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович* – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

## **ПРИОРИТЕТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

**М.В. Фирсов**

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет, г. Москва

**И.Д. Лельчицкий**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Осуществление исторической реконструкции социально-педагогического процесса имеет большое значение для понимания особенностей социальной педагогики как области познания, практики и образовательной деятельности. В современном социально-педагогическом познании существуют различные подходы, в немалой степени они зависят от научных традиций и сложившихся национальных научных школ, своеобразия практики социальной педагогики, социально-культурных и социально-экономических реалий страны.

Выяснение генезиса процесса, архетипических моделей, способов описания является приоритетными теоретико-методологическими проблемами социальной педагогики, в осмыслении ее места не только в системе педагогических наук, но и в системе социального гуманитарного знания.

**Ключевые слова:** *социально-педагогический процесс, социальная педагогика, институционализация социальной педагогики, парадигмы ретроспективного анализа социально-педагогического процесса.*

### *Типология подходов к осмыслению истории социально-педагогического процесса*

В современном отечественном и зарубежном познании сложились представления о социальной педагогике как *трансверсальной области* познания и практики. Немецкий ученый П. Вельш, его обозначил как процесс, включающий в себя перманентное пересечение дисциплинарных границ между различными областями знания с целью синтеза необходимых знаний относительно определенной постановки вопросов и проблем [15, с. 484].

Термин «социальная педагогика» объединяет различные измерения социально-педагогического процесса, который эволюционировал в течение многовековой цивилизации, где своеобразным образом изменялась не только содержательная сторона практики, но и система представлений, что, в свою очередь отражалось, в исторических формах предметного языка.

Европейские исследования на рубеже XX–XXI вв. формируют свои представления вокруг следующих областей социальной педагогики, которые и составляют ее предметное поле: социально-педагогическая теория, социально-педагогическая практика, социально-педагогическое образование. В своей совокупности эти области определяют современное состояние социально-

педагогического процесса на уровне дискурсивных представлений и практик, не только в западной цивилизации, но и в России.

Процесс институционализации социальной педагогики имеет свою точку отчета в исторической ретроспективе, но здесь нет однозначного подхода к генезису данного процесса. В связи с этим приоритетной представляется проблема осмысления архетипа социально-педагогического процесса, который будет изменяться в процессе институционализации, принимая исторические формы познания, практики и направления образования. В данном контексте можно обозначить три подхода, определяющие, по существу, векторы развития социально-педагогического процесса.

**Номинативный подход**, где точкой отсчета служит понятие, которое идентифицирует сложившийся процесс. Этот подход характерен для европейских исследователей, которые рассматривают генезис социальной педагогики с оформления номинации и понятия. Условно такой подход можно назвать «синхроническим», когда процесс явно осознается и интерпретируется в современных социальных условиях.

В этой связи можно говорить о немецких традициях социальной педагогики; предложенное К. Магером понятие считается своеобразной вехой в становлении нового научного педагогического познания [6–8].

Данная традиция характерна и для исследователей Нидерландов и Франции. Она идёт соответственно от традиций Э. Дюркгейма, Г. Кронье, определивших подходы в области социологии образования. В середине XX в. социально-педагогическая практика и познание начинают оформляться вокруг концептов «социопедагогики» как самостоятельной парадигмы педагогической теории и технологии.

**Национальный подход** связан с национальными традициями исторического осмысления социально-педагогического процесса. Здесь точкой отсчета выступает практика взаимодействия государственных и конфессиональных институтов и частных лиц с детьми и подростками как неким целостным сообществом, которому необходимо воспитание, образование, помощь в трудной социальной ситуации. Причем в данном подходе определяются национальные исторические рамки зарождения социально-педагогического процесса, которые не коррелируются с другими социальными процессами.

В *британской исторической модели* процесс осмысления социальной педагогики связывают с активизацией деятельности в середине XIX в. гражданского общества и евангелических общин в отношении детей из «социальных низов». Социально-воспитательная и образовательная практика осмысливается в контексте социально-исторических процессов развития промышленного капитализма в Британии. Перевоспитание детей пролетариата через различные типы учреждений на основе представлений об идеальном рабочем классе в быту, на работе и в «религии» становится ведущей идеологемой и практикой социально-педагогического процесса [11].

В *российской традиции* в подходах к социальной педагогике, несмотря на то, что в центре внимания исследователей лежат процессы социального

воспитания, проблемы социального образования и помощи находят отражение в исторической реконструкции социально-педагогического процесса. Здесь истоки отечественной модели социальной педагогики ищут в глубокой древности, в родовом обществе, в недрах этнической культуры и социума, связывая их с современным состоянием социальной педагогики [3].

**Цивилизационный подход** – генезис процесса осмысляется в контексте глобальных процессов и явлений. Так, изучение эволюции социальной педагогики с позиций цивилизационного подхода осуществляется в ракурсе широкого исторического контекста – от Античности до современности, при этом в сферу данного рассмотрения включаются как национальные тенденции социально-педагогического процесса, так и мировые тенденции. Причем осмыслению подвергаются не только эксплицитное состояние социально-педагогического процесса, но и его имплицитное состояние, когда только формируются институты социального воспитания, образования, помощи в отношении тех или иных социальных групп [1; 14].

В табл. 1. отражены существенные отличительные характеристики, которые присуще данным подходам.

Таблица 1

Основные подходы к историческому осмыслению социально-педагогического процесса

Номинативный подход (понятийный вектор развития)	Институциональный подход (национальный вектор развития)	Цивилизационный подход (мультикультурный вектор развития)
Осмысление процесса через понятийную парадигму Описание сложившихся форм исторической практики и теоретического познания Основное внимание в исследованиях уделяется исторической динамике социально-педагогических теорий	Осмысление процесса на основе национальных познавательных традиций Описание национальных имплицитных и эксплицитных форм воспитательной, образовательной практики и познания и помощи Поиск исторических закономерностей, исходя из национального социально-исторического контекста	Осмысление социально-педагогического процесса в рамках цивилизационного процесса Описание различных исторических форм познания и практики как единого процесса, характерного для всех стран

*Основные парадигмы ретроспективного анализа социально-педагогического процесса*

Современные исследователи, как отечественные, так и зарубежные, рассматривают различные исходные положения, лежащие в основании историко-педагогической реконструкции социально-педагогического процесса. Среди них выделяют и социальное воспитание, и попечение, и социализацию, и социальное обучение.

К настоящему времени сложились три основные парадигмы исторического осмысления социально-педагогического процесса:

– «*континентальная традиция*», в которой познание и практика формируются вокруг концептов социальной интеграции и социализации, где важнейший вектор развития человека связывают с обществом [12];

– «англосаксонская традиция», где парадигмы познания и практики осуществляют поиск механизмов устранения социального неравенства и барьеров в обществе, основной акцент делается на предоставление широкого спектра помощи человеку в трудной социальной ситуации [8];

– «традиционная модель» – осмысление человека в контексте существующих исторических реалий, которые необходимо преобразовать посредством воспитания и образования. В основе холистический подход, когда человек осмысливается в единстве природного и социального, духовного и материального, развития и стагнации и т.д., данная традиция идет от Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, П. Наторпа, Дж. Дьюи до П. Фрейре, П. Мак-Ларена, И. Иллича и др. [4; 5; 10; 13].

Многообразие подходов к осмыслению социальной педагогики объясняется доминированием в современном социально-педагогическом познании ориентаций на естественно-научные дисциплины с их предметно-объектными связями, поиском закономерностей, выстраиванием относительных принципов. Поиск решения проблем социальной педагогики на основе сциентистской парадигмы и дает весь тот спектр подходов, которые затрудняют выход на модели институционализации социальной педагогики как области познания, практики и образования, осложняют видение ее своеобразия в системе различных областей познания.

Одним из решений данной проблемы может быть подход, позволяющий рассматривать социально-педагогическую деятельность не в парадигме педагогических или гуманитарных наук, а в логике социально-прикладных наук, предложенных датским социологом Бенгом Фливергом.

Б. Фливерг полагает, что современные области социального познания, к которым мы относим социальную педагогику, можно моделировать, исходя из аристотелевских подходов к различным типам знания. Исследователь предлагает социальное познание моделировать не на основе таких типов знания, которые сегодня принимаются в качестве образца в гуманитарных науках, «эпистеме» (поиски универсального знания) или «техне» (знания ремесел и искусства), а исходить из типологии идеи «фронезиса».

Идею фронезиса Аристотель связывал с «практической мудростью», позволявшей человеку принимать верные решения в различных жизненных ситуациях. Такой подход позволит изменить, как полагает Б. Фливерг, отношения к наукам об обществе, которые выстраивают свою методологию по принципам естественных наук и «точных наук» [2].

В связи с этим вполне обоснованно полагать, что социально-прикладные области познания должны изменить всю методологию исследования. Традиционно они строят методологию исследования, исходя из принципа «сверху вниз», когда теория накладывается на практику. Методологические установки фронетического познания меняют вектор исследования, исходя из принципа «снизу вверх», тогда теория не прикладывается к практике, а ориентирована на действие, которое «определено реальным контекстом».

Большое внимание исследователь уделяет «точкам напряжения», где сталкиваются властные отношения с реальными общественными проблемами,

изучаемые исследователями. Проблематизация становится потенциальным конфликтом, разрешение которого возможно в гражданской позиции ученого, он является социальным актором, влияющим своим исследованием на ее изменение в обществе.

Отталкиваясь от концепции Бента Фливерберга, социальную педагогику можно отнести к социально-прикладным наукам, где достижение «практической мудрости» в реальной исторической жизнедеятельности становится сущностью познания, практики и индивидуального личностного развития, что и определяет специфику ее векторов становления в исторической перспективе.

Отсюда фронезис в социальной педагогике можно понимать, как процесс формирования социального опыта жизнедеятельности человека на основе нравственных и ценностных норм общества на различных стадиях индивидуального развития через исторические институты социального обучения, воспитания, образования и попечения.

Исходя из данных посылов, осмысление социально-педагогического процесса в исторической перспективе можно осуществлять по следующим направлениям, отраженным в табл. 2.

Таблица 2

Основные векторы осмысления социально-педагогического процесса

Вектор познания	Вектор практики	Вектор личностного развития
<p>На уровне коллективного развития осуществляется поиск нормативных социальных действий на основе этических императивов сообщества и общества.</p> <p>На уровне индивидуального развития осуществляется познание социального действия, применительно к конкретному социально-педагогическому случаю</p>	<p>В центре внимания практики осмысление и конструирование таких социальных действий, посредством социального образования и социального воспитания, которые содействовали бы индивидуальному и/или коллективному благосостоянию, справедливости, свободе, правам человека</p>	<p>«Практическая мудрость» применительно к личностному развитию связана с общественной потребностью и необходимостью социально-ролевого развития человека в условиях постоянно изменяющегося социума</p>

Исходя из данных установок, «практическая мудрость», воспроизводимая обществом и сообществом в контексте социально-педагогического процесса через исторические институты социального образования, воспитания обучения, и будет предметом анализа в той или иной исторической парадигме применительно к процессу институционализации социальной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев В.И., Савченко Т.А. История социальной педагогики. Магадан: Изд-во СВГУ, 2011. 447 с.
2. Романовский Н.В. Фронезис в концепции Бента Фливерберга. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/05/18/1271955753/Roma>
3. Ромм Т.А. История социальной педагогики. Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 346 с.
4. Cameron C. Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's

- residential care // J. of Social Work. 2004. V. 4, № 2, P. 133–151.
5. Dewey J. (1916) Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press, 1966 edn.
  6. Hämäläinen J. Social pedagogy as a meta-theory of social work education // International J. of Social Work. 1989. V. 32(2), P. 117–128.
  7. Kronen H. Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs (Social Pedagogy: History and meaning of the term). Frankfurt: Haag & Herchen, 1980.
  8. Lorenz W. Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy // British J. of Social Work. 2008. V. 38, P. 638.
  9. Lorenz W. Social Work in a Changing Society. London: Routledge, 1994.
  10. Otto H-U., Thiersch H. Handbuch Sozialarbeit // Sozialpädagogik (Gebundene Ausgabe). München: Reinhardt, 2005.
  11. Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A. and Wigfall V. Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification // Briefing Paper. June 2005. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
  12. Stephens P. The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory // Child and Family Social Work 2009, V. 14. P. 343–351.
  13. Pestalozzi J.H. Leonard and Gertrude. Memphis: General Books, 2010.
  14. Smith M.K. «Social pedagogy» in the encyclopaedia of informal education. URL: <http://infed.org/mobi/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/>
  15. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996. 484. s.

*Об авторах:*

*ФИРСОВ Михаил Васильевич* – доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, [mihail\\_firsov@mail.ru](mailto:mihail_firsov@mail.ru)  
*ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович* – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: [dissovet.tver@yandex.ru](mailto:dissovet.tver@yandex.ru)

## **ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГОМ**

**А.А. Романов**

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Рассматривается значение историко-педагогического знания в современной системе педагогического образования, в решении проблемы повышения профессиональной подготовки педагогов. Ставятся вопросы о возможных путях мотивации студентов к изучению историко-педагогического наследия.

**Ключевые слова:** *история педагогики, педагогическое образование, интерес и мотивация студентов, историческая преемственность, традиции, педагогическое прогнозирование.*

Эпоха начала XXI в. актуализировала укрепление аксиологических оснований культуры диалогического типа, развивающейся в общественных условиях, в корне отличающихся от образовательных и социокультурных условий предыдущих веков. Современные проблемы воспитания и обучения стали рассматриваться не традиционно, как передача опыта, а в логике совместного жизнетворчества детей и взрослых, построенного по принципу диалога, человеческого равноправия [1, с. 13; 4, с. 5–6].