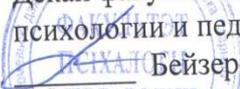
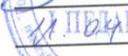


Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики

Кафедра педагогики

СОГЛАСОВАНО
Заведующий
кафедрой педагогики
 Кадол Ф.В.
 2017 г.

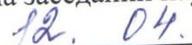
СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
психологии и педагогики
 Бейзеров В.А.
 2017 г.



УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОМУ КУРСУ
«ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Для специальности: 1-03 04 01
«Социальная педагогика»

Составитель:
Потросов А.Э., старший преподаватель кафедры педагогики УО «Гомельский
государственный университет имени Франциска Скорины»

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического Совета университета
 2017 г. протокол № 6

Гомель 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка.....	3
1 Теоретический раздел	5
Тема 1.1 Введение в раздел «История социальной педагогики».....	5
Тема 1.2 Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи.....	9
Тема 1.3 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени.....	19
Тема 1.4 Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века.....	35
Тема 1.5 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII-начале XX века.....	41
Тема 1.6 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)	57
Тема 1.7 Социальная педагогика в Республике Беларусь: становление и развитие.....	71
Тема 1.8..... Политика защиты детства: история и современность.....	78
Тема 1.9 Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века).....	88
2 Практический раздел	98
Занятие 2.1 Введение в раздел «История социальной педагогики».....	98
Занятие 2.2 Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи.....	98
Занятие 2.3 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени.....	100
Занятие 2.4 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени.....	101
Занятие 2.5 Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века.....	102
Занятие 2.6 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII-начале XX века.....	103
Занятие 2.7 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII-начале XX века.....	104
Занятие 2.8 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII-начале XX века.....	105
Занятие 2.9 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)	105
Занятие 2.10 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)	106
Занятие 2.11 Социальная педагогика в Республике Беларусь: становление и развитие.....	107
Занятие 2.12 Политика защиты детства: история и современность.....	108
Занятие 2.13 Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века)	108
3 Раздел контроля знаний	110
3.1 Вопросы к экзамену по учебной дисциплине «История педагогики».....	110
3.2 Тестовые задания по учебной дисциплине «История педагогики».....	112
4 Вспомогательный раздел	120
4.1 Учебная программа курса «История социальной педагогики».....	120
4.2 Тематический план.....	124
4.3 Литература.....	125

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В современном обществе и государстве, важнейшей характеристикой которого выступает социальная политика в поддержку растущей личности человека, социально-педагогическая деятельность приобретает особую значимость. Прежде всего, она направлена на поддержку детей, нуждающихся в государственной защите, на помощь неблагополучным семьям и другим категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Вместе с тем теоретико-практический опыт социально-педагогической деятельности тесно связан с историей социально-педагогической науки.

Изучение учебного курса «История социальной педагогики» как составной части дисциплины «Теория и практика социальной педагогики» направлено на формирование целостного представления о развитии социально-педагогической теории и практики в контексте мировой и отечественной истории. Анализ ключевых проблем социальной педагогики в историческом аспекте позволяет выявить этапы становления и развития ведущих социально-педагогических концепций; раскрыть взаимодействие и взаимообусловленность социальных институтов в процессе социализации личности; определить особенности и характер отношений государственной, конфессиональной, этнической, общественной и семейной систем воспитания, что содействует формированию профессионального мировоззрения будущих специалистов.

Учебный курс «История социальной педагогики» разработан с учётом требований компетентностного подхода в высшем образовании. Рассмотрение генезиса и эволюции воспитания как социального явления дает возможность возобновить мировой процесс развития воспитания и социально-педагогической мысли, выявить причины возникновения социально-педагогических идей, проанализировать и сопоставить опыт их реализации, понять характер взаимоотношений государства, общества и образовательно-воспитательных учреждений в разные исторические эпохи. В связи с этим, программа учебного курса «История социальной педагогики» сориентирована на выделение конкретного объема и массива знаний, умений, навыков, которые направлены на познание генезиса, эволюции, сущности общеевропейской и отечественной социально-педагогической традиции как процесса становления и развития социально-педагогической науки, совершенствования под ее влиянием всей системы социально-педагогической работы. Кроме того, освоение социально-педагогического наследия с учетом современных методологических подходов социальной педагогики, анализа мировой и отечественной традиции социального воспитания с позиций будущей профессиональной деятельности, создает условия для успешного формирования профессиональной компетентности будущих специалистов социальной и образовательной сфер.

УМК учебного курса «История социальной педагогики» является одним из элементов организации образовательной деятельности по подготовке специалистов. Он представляет собой систему учебно-методических материалов, способствующих эффективному освоению студентами учебного материала, входящего в учебную программу дисциплины. УМК не только фиксирует, но и раскрывает требования к содержанию изучаемой дисциплины, к умениям и навыкам выпускников, содержащиеся в образовательном стандарте, и тем самым способствует его реализации.

Цель УМК – создание условий для оптимизации процесса изучения студентами учебного курса, обеспечение комплексом учебно-методических материалов, способствующих эффективному освоению студентами учебного материала.

Задачи УМК:

- создание информационно-методических условий для формирования у студентов базовых представлений о социально-педагогических концепциях и теориях социального воспитания в их историко-педагогическом контексте;
- дидактическое сопровождение и активизация процесса управляемой самостоятельной работы;
- достижение обучающимися соответствующего уровня профессионально-педагогической компетентности, позволяющей интегрировать профессиональные теоретические знания, практические умения и профессионально значимые качества.

В целом, содержание учебного курса «История социальной педагогики», представленное в данном учебно-методическом комплексе, направлено на дальнейшее изучение дисциплины «Теория и методика социальной педагогики», «Педагогика» (раздел «История образования и педагогической мысли»). Освоение содержания учебно-методического комплекса даст также возможность обучающимся продуктивно изучать учебный материал по специальным дисциплинам «Социально-педагогическая работа с семьей», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Социально-педагогическая деятельность в учреждениях образования».

Для более эффективного обеспечения процесса формирования академических, профессиональных и социально-личностных компетенций предлагаемый УМК (ЭУМК) структурирован по следующим блокам:

1. Теоретический раздел УМК – содержит теоретический материал (лекции по темам учебной программы учебной дисциплины «Охрана детства»);
2. Практический раздел УМК – содержит материалы для проведения семинарских занятий в соответствии с учебной программой учебного курса «История социальной педагогики»;
3. Раздел контроля знаний УМК – содержит контрольные материалы для промежуточного и итогового контроля компетенций студентов по учебной дисциплине «История социальной педагогики»;
4. Вспомогательный раздел УМК – содержит учебную программу, список учебной литературы, информационно-аналитические материалы для изучения учебной дисциплины «История социальной педагогики».

В разработанном учебно-методическом комплексе содержатся ключевые понятия и положения учебного курса компонента учреждения высшего образования «История социальной педагогики». Учебно-методический комплекс составлен в соответствии с государственным стандартом первой степени высшего образования специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика» (ОСВО 1-03 04 01-2013), учебным планом учреждения высшего образования, утвержденным 14.02.2014 (регистрационный № А03-04-13).

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тема 1.1 Введение в раздел «История социальной педагогики»

1. Современная социальная педагогика как развивающаяся отрасль педагогической науки и практики.

2. Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики.

3. Основные методологические подходы изучения истории социальной педагогики и ее становления как отдельной науки.

4. Становление истории социальной педагогики как самостоятельной отрасли знания (П.Барт, П.А.Соколов, Л.Д.Синицкий).

1. Современная социальная педагогика как развивающаяся отрасль педагогической науки и практики

Современная **социальная педагогика** – формирующаяся область педагогической науки и практики. Для нее характерны проблемы методологического, теоретического и методического уровня, это связано со спецификой современного состояния социально-педагогической действительности. Каковы же особенности социальной педагогики на современном этапе?

Первая особенность формирования отечественной модели социальной педагогики состоит в том, что ее становление и развитие было подготовлено многолетней дореволюционной исторической традицией широкой социальной деятельности в сфере общественного воспитания, а также опытом воспитательной, культурно-массовой и просветительской работы среди населения в советский период.

Вторая особенность определяется тем, что, с одной стороны, имеется исторический опыт традиции социального вспомоществования, общественного призрения, а, с другой, – эта традиция в советский период времени была во многом утрачена. Именно поэтому в настоящее время в Беларуси во многом заново создается современная национальная система социально-педагогической деятельности.

Третья особенность в том, что становление социальной педагогики как профессиональной сферы деятельности идёт одновременно с научно-практической разработкой основных методологических, концептуальных положений, определяющих сущность столь сложного явления, как социальная педагогика.

Четвёртая особенность коренится в тесном единстве таких социальных феноменов, как «**социальная работа**» и «**социальная педагогика**». Исторически так сложилось, что социальная работа в Беларуси – это не только деятельность по оказанию непосредственной социальной помощи нуждающимся, но и работа по созданию благоприятных условий для развития и становления личности в социально-психологическом, экономическом и правовом контексте. Социальная работа и социальная педагогика, будучи самостоятельными областями теории и практики, имеют множество точек соприкосновения.

В частности, существует множество подходов к рассмотрению сущности социальной педагогики, в которых можно выделить:

1) *социальный или социологический аспект воспитания ребенка;*

2) *частное решение социально-педагогической проблемы ребенка, подростка, молодого человека;*

3) *педагогическую социальную среду; педагогическую социальную работу.*

Термин «**педагогика**» произошел от двух греческих слов: *país, paidos* – дитя, ребенок, *ago* – веду, что означает «ведущий дитя», или «детоводитель». Слово «социальный» (от лат. *socialis*) означает общественный, связанный с жизнью и

отношениями людей в обществе. В этом смысле речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а об ориентации на социальные ценности, нормы и правила общества (среды жизнедеятельности), в котором (которой) ему предстоит жить и реализовывать себя как личность. Родители, лица их замещающие, воспитатели изначально ведут ребенка по жизни, помогая ему усваивать социальный опыт среды жизнедеятельности, культуру, формироваться как личность, овладевать способностью и готовностью реализовывать себя в жизни.

Педагогика исторически сыграла свою роль подготовительного периода становления социально-педагогической теории и практики. Индивидуальность и социальность – это те ценностные ориентации, которые присущи воспитанию как общественному явлению. Системная целостность воспитания определяется наличием этих двух противоположных, но взаимодополняющих тенденций.

Первая тенденция (*индивидуалистическая*) восходит к ценностям человеческой личности, ее неповторимости, характеризуя индивидуалистическую направленность педагогических усилий, ориентацию на подчинение всего комплекса воспитательных воздействий интересам и потребностям ребенка. Эта тенденция нашла свое отражение в воспитательных подходах эпохи Просвещения, идеях Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, педагогической практике «свободных школ», принципах «Вальдорфской педагогики».

Вторая тенденция (*социальная*) направлена на активизацию общественных усилий в воспитании, на включение подрастающего поколения в реальную жизнь, в систему общественных отношений, основанных на взаимодействии и поддержке. Данная тенденция получила свое развитие в педагогических системах И.Г. Песталоцци, социалистов-утопистов, С.Т. Шацкого, немецких педагогов начала XX века.

Словом, каков стандарт личности, какие потребности являются для нее основными, какие качества она должна демонстрировать для жизни в конкретно-историческую эпоху в том или ином обществе, это и определяло социальный заказ педагогике в целом и формировало ее либо «индивидуалистическую», либо «социальную» направленность. В этом противостоянии – источник развития воспитания вообще и педагогики в частности. Даже тогда, когда произошло отделение социально-педагогического направления, педагогика продолжала и продолжает играть ведущую роль в развитии социально-педагогического знания.

2. Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики

История как самостоятельная отрасль занимает в социальной педагогике особое место: она составляет ее теоретический фундамент. Обращение к истории педагогики и социального воспитания позволяет уяснить взаимообусловленность взаимодействия государства, общества и личности, нуждающейся в социально-педагогической поддержке в процессе социализации; единство социально-педагогической теории и практики в становлении и развитии этого направления; диалектику взаимодействия государства, общества и личности как основных субъектов процесса социализации и т.д.

Социальная педагогика развивается в тесной связи с социально-педагогической деятельностью. Важнейшими элементами социально-педагогической деятельности выступают ее объекты и субъекты (семья, школа, церковь, государство и др.). Их выявление, анализ структуры, особенностей и определение основных функций также составляют важный блок историко-педагогического исследования.

Рассматривая историю развития социального воспитания и социальной педагогики, философы и педагоги разных эпох пытались ответить на вопросы: – В какой степени воспитание может повлиять на формирование личности человека? – Как следует воспитывать человека, чтобы максимально приспособить его к жизни в обществе? – Кто именно должен заниматься этой деятельностью? – Насколько способно воспитание сформировать людей, которые смогли бы не только приспособиться к существующим социально-экономическим условиям, но и изменить их в лучшую сторону?

Таким образом, *объектом истории социальной педагогики* выступает *мировая теория и практика социально-педагогической деятельности*, а ее *предметом* – *генезис социально-педагогического процесса*.

Задачами курса являются:

- получение системы знаний о развитии теории и практики социальной педагогики;
- знакомство с основными закономерностями развития социального воспитания в ведущих странах мира;
- повышение уровня социально-педагогической культуры студентов;
- знакомство с лучшими традициями мировой и отечественной гуманистической педагогики и др.

Источники социальной педагогики

Одним из первых источников социальной педагогики является *историко-педагогическая практика народа* по подготовке молодых поколений к самостоятельной жизнедеятельности, а первой формой социально-педагогического знания – народная педагогика.

Известно также, что первые научные педагогические знания зарождаются в недрах философских учений и концепций: философия как наука о наиболее общих закономерностях развития природы, общества и познания (мышления) не может пройти мимо вопросов подготовки молодых поколений к самостоятельной деятельности. Поэтому *философское знание составляет важный источник формирования и развития социально-педагогических теорий, систем и концепций*: оно определяет их методологический фундамент, а в целом философские учения и школы выполняют общеметодологическую функцию в теории и практике социальной педагогики.

Еще одним важнейшим источником развития социальной педагогики является теория педагогики в целом и социальной в частности. Выдающихся педагогов прошлого можно уверенно назвать провозвестниками социальной педагогики.

В 1920-1930-е гг. в СССР интенсивно развивалась отрасль педагогики, которая именовалась *педологией* – наука о комплексном изучении ребенка. Педология возникла в русле фундаментальной идеи: чтобы успешно осуществлять социальное воспитание ребенка, требуется получить синтезированное (интегративное и целостное) знание о нем, с учетом всех внутренних и внешних факторов. Отдельные науки – медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография и др. – подходили к ребенку со своих позиций, исследовали его в своем специфическом аспекте. Постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» в июле 1936 г. педология в СССР была ликвидирована.

Источником социальной педагогики является также «документальная основа» социально-педагогической сферы деятельности. Так, например, в первых основополагающих документах новой школы («Положение о единой трудовой

общеобразовательной школе» и «Принципы единой общеобразовательной школы», 1918 г.) провозглашалось превращение школы в подлинно народную, что уже предполагает развитие социально-педагогического аспекта в образовании; повышение социального статуса учащихся и преподавателей; создание морально-психологического климата в школе, пронизанного гуманизмом, и т.д.

Следующим источником социальной педагогики является *научное знание, педагогическая теория и практика*, условно выделенные в относительно самостоятельную сферу жизнедеятельности общества и государства, а также деятельность государственно-общественных организаций по решению проблем организационного и содержательного обеспечения процесса социализации своих граждан собственно педагогическими средствами. Таким образом, знание теоретических основ курса «История социальной педагогики» помогает выявить основные тенденции и закономерности развития социального воспитания и образования в различные исторические эпохи, вырабатывает умение переосмысливать историко-педагогическое прошлое и настоящее в современных условиях.

3. Основные методологические подходы изучения истории социальной педагогики и ее становления как отдельной науки

При изучении курса «История социальной педагогики» необходимо выделить основные *методологические подходы*, среди которых следует отметить:

1. *Культурологический подход.*
2. *Аксиологический подход.*
3. *Системный подход.*

Методология *культурологического подхода* позволяет рассматривать главную проблему социальной педагогики в общекультурном и социальном контексте: интеграция личности с национальной и общечеловеческой культурой в конкретно-историческом сообществе в систему социально-ценностных (общественных) отношений, принятых в нем. Логика культурологического подхода основывается на признании интеграции и единства национальной и общечеловеческой культуры основополагающим фактором становления и развития личности как социальной единицы общества.

Аксиологический подход органически присущ гуманистически ориентированным педагогическим системам, так как человек рассматривается в них как высшая ценность и самоцель социального развития. Ценностный подход позволяет рассматривать социально-педагогические проблемы в свете основных задач гуманизации, что и создает условия для объективного разрешения проблемы социализации личности в целом, гармонизации ее взаимодействия с обществом в частности. В основе ценностного подхода лежит понимание и утверждение непреходящей ценности человеческой жизни, признания высокой значимости индивидуального личностного начала в человеке, образования и социализации как важнейших средств его развития.

Системный подход является обязательным условием для достижения объективности историко-педагогического знания. Система обладает более высокими возможностями, чем отдельно взятый элемент, что объясняет приоритетность его применения в науке и практике. Сущностью и ядром системного подхода стало интегральное и многомерное измерение явлений во времени и пространстве, во взаимодействии его внутренних и внешних связей. Не менее важный аспект

системного подхода состоит в исследовании генезиса социально-педагогической практики в контексте соответствующего общества.

4. Становление истории социальной педагогики как самостоятельной отрасли знания (П.Барт, П.А.Соколов, Л.Д.Синицкий)

Первые попытки изучения истории социальной педагогики были предприняты уже в период официального оформления ее научного и профессионального статуса. В начале XX в. немецкий ученый **Пауль Барт** попытался проанализировать генезис социально-педагогической идеи в историческом контексте. П. Барт связывает зарождение теории и практики социальной педагогики с противостоянием в истории воспитания вечных как мир идей индивидуализма и коллективизма. Понимая социальную педагогику как педагогику, «которая стремится воспитывать при посредстве общества (как общества детей, так и общества взрослых) и которая устанавливает свою программу, считаясь с интересами общества, а не с интересами отдельной личности», он объяснял её развитие изменением характера взаимоотношений общества и индивида. К сожалению, научная ценность выводов немецкого педагога была принижена тенденциозностью данного подхода.

Так, к примеру, **П. Барт** изначально противопоставляет две идеи, и одну из них – социально-педагогическую – а priori признаёт более эффективной и прогрессивной. В целом, западная традиция исторического анализа социальной педагогики акцентирует свое внимание на развитии методологических и профессиональных отношений социальной педагогики и социальной работы. В целом, западная традиция исторического анализа социальной педагогики акцентирует свое внимание на развитии методологических и профессиональных отношений социальной педагогики и социальной работы.

В России и Беларуси в первой трети XX в. появился целый ряд оригинальных исследований, посвященных отдельным вопросам социального становления человека, в том числе – анализу развития социальных идей в педагогической теории и практике. Одна из первых обстоятельных статей о развитии социально-педагогического учения принадлежит **Петру Андреевичу Соколову**. В работе «История педагогических систем» (1913) он дал обстоятельный анализ «социальному элементу» в педагогической мысли прошлого. В последующем к этой проблеме обращается **Павел Петрович Блонский**: в «Курсе педагогики (Введение в воспитание ребенка)» (1916) он выделяет раздел «Социальная педагогика». Наиболее обстоятельный анализ развития идей социальной педагогики в трудах зарубежных и отечественных авторов был проведен **Леонидом Даниловичем Синицким** (1864 – ?) в работе «Трудовая школа: ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом» (1922). Он рассматривал педагогику как социальную, подчеркивая ее роль как средства («орудия») изменения социальной среды, а социальное воспитание главным средством воздействия на общество.

Тема 1.2 Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи

План

1. Источники изучения зарождения социально-педагогической практики и особенности социализации в первобытном обществе.

2. Современные концепции происхождения воспитания как социального явления.

3. *Социальное воспитание в античном мире и социально-педагогические идеи греко-римских философов (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Плутарх, Квинтилиан).*

4. *Социальное воспитание в Средневековой Европе и социально-педагогические идеи философов эпохи Средневековья и Возрождения (Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).*

1. Источники изучения зарождения социально-педагогической практики и особенности социализации в первобытном обществе

Новейшие археологические открытия позволяют предположить, что выделение человека из животного мира началось 2-3 млн. лет назад. Становление воспитания как общественного явления началось примерно 1,5 млн. лет назад и было связано с процессом зарождения речи, что стимулировало развитие общения и эволюцию человека в целом. По данным ученых, *антропосоциогенез* завершился около 40 тыс. лет назад, когда появились люди современного физического типа, обладающие сознательной психикой и живущие первобытными общинами.

Изучение воспитания в первобытное время сопряжено с рядом специфических трудностей из-за отсутствия серьезных письменных свидетельств. Поэтому очень важным является изучение памятников материальной и духовной культуры, языка, фольклора, а также дошедшие до наших дней народные игры, обряды, развлечения. К числу предметов и знаков воспитания первобытного времени относятся еще археологические находки – орудия труда и быта, примитивные детские игрушки, наскальные изображения.

Жизнь и воспитание первобытного человека выглядели примитивно. Окружающий мир воспринимался как нечто живое, наделенное сознанием. Цели воспитания заключались в подготовке к простейшему существованию, а само воспитание было обусловлено суровой необходимостью выживания в диком и непонятном мире. Поэтому и зачатки социально-педагогической мысли сводились к практическому воспитанию, проявляясь в традициях и фольклоре. Соответственно воспитание выглядело бессистемным, стихийным, отличалось наличием группового, коллективного начала, а его содержание и приемы усложнялись по мере накопления общественного опыта и сознания.

Единственными ориентирами дифференциации являлись пол и возраст детей. Дети считались принадлежащими всему роду. Специального присмотра за ними не было, но рядом всегда находился кто-то из взрослых. Дети пользовались полной свободой. Их учили выносливости, элементарным трудовым навыкам, поэтому подготовка к жизни в первобытном обществе не отделялась от участия в ней. Совместный труд со стороны взрослых носил характер научения, дети подражали их поведению. Но с появлением человека современного физического типа в генезисе воспитания начался новый этап, связанный с социальной заданностью.

В 9-8 – 5 тысячелетиях до н.э. у первобытных людей появляются новые формы деятельности: наряду с собирательством и охотой они начинают заниматься земледелием и животноводством, что усиливает дифференциацию труда и приводит к изменению смысла и содержания воспитания. Групповая форма брака заменяется парным браком – возникает семья и, как следствие, на смену *воспитанию общинному* приходит *воспитание сословно-семейное*. Семейно-родовые связи приводят к появлению организованных форм воспитания подрастающих поколений. Так, в младенчестве воспитанием ребенка занималась в основном мать, наряду с которой кормить и нянчить ребенка могли и другие женщины рода. Важным обрядом было наречение ребенка, проводимое до 3-4 лет. Обычно ребенок получал имя деда. В

период с 3-4 до 6-7 лет к воспитанию ребенка подключались другие родственники. Особую роль здесь играл дядя – брат матери. Окончание детства совпадало с наступлением физической зрелости: к 13 годам дети вступали во взрослую жизнь.

Переход в сообщество взрослых сопровождался специальными обрядами – **инициациями** (посвящениями). Особенно сложными они были у мальчиков, так как во время таких посвящений проверялась способность молодежи переносить боль, лишения, проявлять выносливость. Подготовка к инициации шла поэтапно и велась отдельно для мальчиков и девочек. Иницилируемые изолировались в специальные места – «дома юношей», «дома молодежи» – этакое своеобразные предшественники школ, организованные для воспитания общественного человека. Обучение сопровождалось ритуалами, которые служили знаками причастности к миру взрослых (татуировка, обрезание и т.д.). После прохождения всех обрядов инициации посвященные возвращались в общину и устраивался общий праздник.

По мере имущественного расслоения воспитание приобретает заметные различия: так, в семьях элиты увеличивается срок с целью развития навыков управления племенем, ведения войны, заключения мира с соседями. Воспитание мальчиков полностью переходит к старейшинам и жрецам. Появляются отдельные дома молодежи для бедных и состоятельных членов общины. Изменяются подходы к воспитанию: если при матриархате наказания не были жестокими (шлепки или угрозы физического наказания – удар палкой по следу ребенка в его присутствии), то с установлением патриархально-родового строя ужесточаются и меры воспитания: стали применяться физические наказания при помощи болевых ощущений от удара, укола, щипка, нанесенных наставником.

2. Современные концепции происхождения воспитания как социального явления

Возникновение воспитания как педагогического феномена было исторически связано с появлением системы **социального наследования**. Если **биологическое наследование** обеспечивает воспроизводство одного поколения людей за другим, передавая материальные (генетические) структуры через зародышевые клетки, то **социальная сущность** формируется у каждого человека посредством усвоения ими в ходе общественно-практической деятельности опыта истории. Это определяется как **социальное наследование**. Социальное наследование, по мнению Г.Б. Корнетова [18], осуществляется в рамках процессов более широких, чем обучение и воспитание – **инкультурации** и **социализации**, обеспечивающие превращение индивида в культурное общественное существо, в человека в полном смысле этого слова. Система социального наследования традиционной культуры опиралась на практику коллективного опыта, сосредоточенного в традициях, которые формулировались либо как мудрость предков, либо как божественные или идеологические установки. Таким образом, становление образования в самом широком смысле слова происходило в антропосоциогенезе и являлось неотъемлемой гранью становления человека и общества, становления системы социального наследования.

Руководство усвоением детьми социального опыта было направлено на то, чтобы внести в их психику и поведение такие изменения, которые обусловили бы возникновение у них готовности (определенного эмоционально-ценностного отношения) и способности (определенных знаний, умений и навыков) изготавливать орудия труда. **Это руководство социальным развитием подрастающих поколений и составляло изначально главное содержание воспитания.**

Большую роль в **становлении воспитания сыграла охота**, являвшаяся

основой хозяйственной деятельности предков людей. Охотники должны были знать рельеф местности и повадки зверей, хорошо владеть оружием и при этом быть смелыми, сильными и выносливыми. Соответственно, прежде чем стать охотником, ребенок получал специальную предварительную подготовку, ему передавался необходимый опыт, и у него формировались требуемые качества, т.е. **он соответствующим образом воспитывался.**

В современной науке существуют **три основных концепции происхождения воспитания:**

1. **Эволюционно-биологическая** (Ш.Летурно, Дж.Симпсон, А.Эстинас).
2. **Психологическая** (П.Монро).
3. **Трудовая** (К.Маркс, Ф.Энгельс).

Согласно первой, воспитательная деятельность людей первобытного общества близка по своей сути наблюдаемой у высших животных **инстинктивной заботе о потомстве.** Представители второй теории видят в истоках воспитания проявление у детей **бессознательного инстинкта к подражанию взрослым.** Общим для обеих концепций является утверждение, **что первобытное воспитание возникло как постепенное приспособление детей к суровой окружающей действительности.** П.Монро в этой связи писал, что «мир первобытного человека сосредоточен в настоящем. Его воспитание есть лишь приспособление к среде». **Представители трудовой теории** – классики марксистского учения об обществе и государстве, – видели в труде и трудовой деятельности то, что выделяет человека из мира животных, а именно, **творческо-преобразующий характер труда человека,** обусловленный не инстинктами, а **социальной природой и способностями.**

Соответственно, само воспитание обусловлено трудовой деятельностью человека как опыта передачи и обогащения последующих поколений людей.

Вот почему многие современные исследователи, признавая преемственность между формами рассудочной деятельности у некоторых животных и человека, делают акцент на **качественных социальных характеристиках,** которые отличали человеческое воспитание при его зарождении в виде особого вида деятельности. В целом, в развитии социальной педагогики можно выделить ряд периодов. Традиционно при рассмотрении социальной педагогики выделяют три периода.

Первый – начальный период, который длился с древнейших времен вплоть до XVII века, связан с осмыслением практики воспитания и формированием педагогической и социально-педагогической мысли.

Второй период – XVII и XIX вв. – характеризуется развитием ведущих идей и научных концепций социальной педагогики, становлением ее как науки.

С начала XX в. начинается **третий период** – период развития социальной педагогики как самостоятельной науки.

3. Социальное воспитание в античном мире и социально-педагогические идеи греко-римских философов (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Плутарх, Квинтилиан).

Античное воспитание определялось своеобразием античного общественного устройства и носило ярко выраженный общественный характер. Л.Д. Синицкий утверждает, что социально-педагогическая практика античности складывалась на трех принципах: **социальности, действенности и целостности.** Социальный по преимуществу характер воспитания определялся свободным демократическим строем. Античный город-государство (полис) представлял собой коллектив полноправных граждан – земельных собственников, избиравших городские власти.

Действенность была связана с обеспечением эксплуатации рабского труда, регулирования внутренней и внешней торговли, стимулирования развития ремесла и строительства за счет государства. Целостность социально-педагогической практики рассматривалась в общественном воспитании как основной способ формирования личности во имя не только сохранения, но и преобразования общества.

Древнегреческая педагогическая традиция была представлена двумя системами воспитания – *спартанской* и *афинской*. *Спартанская воспитательная практика* определялась стремлением данного полиса сохранить свое положение как во внутренней борьбе с илотами, так и во внешней борьбе с соседними полисами, претендуя на господствующее положение в Греции. Именно поэтому система спартанского воспитания была направлена на **военную и физическую подготовку граждан, на развитие силы, воли, мужества**. Воспитание в Спарте было государственным и осуществляемые городом-государством педагогические функции по воспитанию подрастающих поколений органически сочетались со всей жизнедеятельностью полиса, со всеми процессами социализации. Воспитание было обязательным, равным, имело высокую результативность, представляло собой образец общественного воспитания, органически вплетенного в социально-политическую жизнь государства.

Главным направлением спартанской системы воспитания было формирование нравственности, которая базировалась на полном подчинении личности интересам социальной группы. При переходе с одной ступени воспитания на другую воспитанники должны были демонстрировать свои успехи на публичных состязаниях. «Воспитание, – писал Плутарх, – продолжалось до зрелого возраста. Никто не имел права жить так, как он хотел, напротив, город походил на лагерь, где был установлен строго определенный образ жизни и занятия, которые имели в виду лишь благо всех. Вообще спартанцы считали себя принадлежащими не себе лично, но обществу». Воспитание девочек и девушек мало чем отличалось от мужского и состояло преимущественно из физических и военных упражнений с диском, копьем, мечом и дротиком. До 12 лет девочки и мальчики воспитывались совместно, а затем раздельно.

Иными были **идеалы воспитания в другом греческом полисе – Афинах**, имевших более демократическое общественное устройство, нежели в Спарте. Афинское воспитание предусматривало сочетание умственного (мусического) и физического (гимнастического) воспитания, которое дополнялось художественным и нравственным воспитанием. Характерные черты этой системы: свобода, привлекательность, полнота, разносторонность. Идеалом афинского воспитания был человек, способный продуктивно и добросовестно исполнять свои гражданские обязанности и сочетающий в себе индивидуальное и коллективное, личностное и общественное. **Целью воспитания** провозглашалось гармоническое развитие личности: именно здесь **зародилась идея всестороннего и гармоничного развития личности** – «*калос кай агатос*». Содержанием данного воспитательного идеала выступала совокупность добродетелей, связанных с развитым интеллектом и культурой тела.

Воспитание девочек и девушек в Афинах проходило в семье, где они получали элементарные навыки чтения, письма и счета, музыкальную подготовку. Как правило, они вели жизнь затворниц на особой женской половине дома и на людях появлялись весьма редко – во время религиозных церемоний. Афиняне полагали, что женщины не могут достичь совершенства в физическом, умственном, интеллектуальном

воспитании. *Идеалом женщины* считалась заботливая жена, умная мать и хорошая домохозяйка.

Древнегреческая цивилизация дала миру немало превосходных философов, в концепции которых вплетены бесценные мысли о воспитании. В частности, *Демокрит* (460-370 гг. до н. э.) придавал огромное значение воспитанию и считал, что оно ведет к обладанию тремя дарами: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать». Он отмечал, как важно родителям посвятить себя воспитанию детей, осуждая скупых родителей, не желавших тратить средства на обучение детей и обрекавших их на невежество. Процесс воспитания и обучения – тяжкий, но благодарный труд, который преобразует природу человека, утверждал Демокрит. «Хорошими людьми становятся скорее от упражнения, нежели от природы..., воспитание перестраивает человека и создает (ему вторую) природу».

Видным представителем философии софистов был *Сократ* (470/469–399 гг. до н.э.). Вообще вклад софистов в древнегреческую педагогическую традицию определяется тем, что они выдвинули *проблему воспитания независимого свободного человека*, ориентированного на достижение личного жизненного успеха. Важно отметить, что в Древней Греции, особенно в период между V и IV вв. до н. э. воспитание становится особой социальной функцией общества. В нем обнаруживаются черты, которые впоследствии станут основой дальнейшего развития педагогической науки. Это, прежде всего, глубокий интерес к личности подрастающего человека, особенностям его возраста, к определению факторов и движущих сил его развития.

По Сократу обязанность человека – познание самого себя, своей сущности. Цель жизни человека – достижение добродетели и нравственное самосовершенствование. Воздействуя посредством слова на интеллект, приобщая человека к знанию, добродетели, считал Сократ, можно воспитать его и таким образом преобразовать общество.

Наиболее известным учеником Сократа был *Платон* (428/427–347 гг. до н. э.), который вошел в историю и тем, что создал первую на Западе систему теоретической педагогики. Воспитание он называл важнейшим средством формирования человека. Однако Платон говорил и о том, что возможности воспитания не безграничны. Они определяются как врожденными способностями ребенка, так и воздействием окружающей среды, которое обеспечивает правильное его формирование. В центр педагогического процесса Платон ставил личность, при этом он утверждал, что воспитание должно быть подчинено общественным интересам и традициям и целиком контролироваться государством. Этим он делал акцент на социуме.

В целом Платон, пожалуй, впервые доказал, что общество обязано регулировать воспитание. Многие идеи Сократа и Платона были в дальнейшем развиты *Аристотелем* (384-322 гг. до н. э.). Аристотель считал, что воспитание является важной социальной функцией и должно формировать у каждого гражданина качества, обеспечивающие стабильность общества. По мнению Аристотеля, воспитание призвано восполнять то, чего не достает человеку от природы. Причем социальное окружение с раннего детства должно способствовать формированию у него положительных качеств, и, прежде всего характеризующих его как гражданина государства, а также помогающих достичь благополучия в жизни. Аристотель провозгласил принцип природосообразной педагогики.

Становление философской мысли в Древнем Риме проходило под сильным и непрерывным влиянием эллинской традиции. От этой традиции отталкивались ее

критики и сторонники. Римское воспитание подразделяется на несколько этапов. На первом оно носило ярко выраженный практический характер. В этот процесс активно была вовлечена семья как важный социальный институт. Именно здесь хранилась верность традициям предков. Второй этап в развитии воспитания связан с завоеванием Римом Греции, когда влияние афинской культуры стало более заметным.

Одним из первых представителей римского просвещения был **Катон Старший** (234-149 гг. до н. э.). Будучи эллинофобом, он, тем не менее, опирался на греческие каноны при составлении Римской риторики. Катон особенно настаивал на продолжении Римской традиции домашнего воспитания. Он сам обучал своего сына грамоте, законам, гимнастике. Хотя Катон владел образованным рабом, которому можно было поручить обучение сына, он не прибег к его услугам («не подобает рабу бранить моего сына»). В присутствии ребенка Катон избегал непристойных выражений. Он охотно играл с детьми. Традиции римского и греческого воспитания отразились во взглядах мыслителя и политика **Цицерона** (106-43 гг. до н. э.). Полноценного образования достойны немногие, – говорил Цицерон, – большинство же нуждается прежде всего в «хлебе и зрелищах».

Римский политический деятель, философ и писатель **Сенека** (4 г. до н.э.-65 г. н.э.), критиковал формализм школьной системы, при которой воспитывается «ум, но не душа». Он считал, что образование должно формировать прежде всего самостоятельную личность («пусть говорит он (ученик) сам, а не его память»). Проблемы нравственного воспитания изложены Сенекой в «Письмах на моральные темы» и в «Нравственных письмах к Луцилию».

Яркая фигура римской философской и педагогической мысли – **Квинтилиан** (42 г.–ок.118 г. н.э.). Воспитание, считал Квинтилиан, помогает ребенку стать лучше. Природная доброта человека и воспитание должны быть соединены. Цель этого процесса Квинтилиан видел в основательной подготовке к исполнению гражданских обязанностей, в формировании свободного человека.

Квинтилиан отдавал предпочтение организованному школьному обучению перед домашним («свет хорошей школы лучше одиночества семьи»). Он утверждал, например, что дух соревнования, честолюбия в процессе обучения «зачастую бывает причиной добродетелей». Он ратовал за общедоступность образования, полагая, что все нормальные дети римских граждан достойны получать образование. Вершиной образования Квинтилиан считал овладение искусством оратора («поэтами рождаются, а ораторами становятся»).

Таким образом, в античности возникают различные теории воспитания. Были высказаны некоторые основополагающие социально-педагогические идеи: необходимость начинать воспитание с раннего возраста, учитывать при этом природу ребенка и влияние окружающей среды, опираться на авторитет взрослых, прежде всего родителей и многие другие. Данные идеи нашли отражение в теории: девиз «Познай себя» (Сократ), природосообразность (Демокрит); общественное воспитание как функция государства (Платон); идея воспитания образованных, гармонично развитых людей, при этом наряду с общественным воспитанием важную роль в формировании личности должно играть семейное воспитание (Аристотель).

4. Социальное воспитание в Средневековой Европе и социально-педагогические идеи философов эпохи Средневековья и Возрождения (Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).

В формировании христианской педагогики заметную роль сыграл современник **Иоанна Златоуста** **Августин Аврелий** (Блаженный). Он считал, что ведущее место в

образовании должно занять изучение Библии и христианской догматики. Августин утверждал, что одна из главных задач воспитания состоит в нравственном совершенствовании личности на основе христианских идеалов и ценностей, а воспитание есть средство помощи человеку в достижении вечной священной истины, помощи в слиянии с Богом. Раннехристианская педагогическая концепция предусматривала доминирование семейно-религиозного воспитания. Процесс же образования в общественных учебных заведениях должен был контролироваться верующими родителями и духовными наставниками. Проповедуя общечеловеческие нравственные заповеди – любовь к людям, равенство, справедливость, христианство ориентировало на небесную жизнь, рассматривая земной путь как подготовку к спасению души.

Поэтому философско-педагогическая мысль европейского Средневековья *цель воспитания видела в спасении души*. Основой воспитания признавалось Божественное начало. Бог воспринимался как последний и высший судья. Образец воспитания должно было давать монашество, которое получило заметное распространение в период раннего Средневековья. Идеалом монашества провозглашалось нравственное воспитание, под которым понималось воспитание "чистоты сердца" путем постов, усердного чтения религиозных текстов, устранения пристрастия к земным благам, самоконтроля над желаниями, мыслями, поступками.

Христианское воспитание было обращено к каждому человеку в равной степени, но вместе с тем, имея корпоративный характер, одновременно преследовало цель воспроизводства сословной морали. В этом смысле особую роль играла трехчленная система разделения труда, сложившаяся к началу XI в. (духовенство, светские феодалы, крестьяне и горожане). В XIII в. сословная структура стала еще более дифференцированной. Каждое сословие имело определенный имидж в собственных глазах и у остального общества. Добродетелью крестьянства считалось трудолюбие, лучшей чертой аристократии – доблесть, главным достоинством духовенства – благочестие и т.п. Соответственно общество представляло собой конгломерат социокультурных типов, формировать которые должна была система образования. Представители каждого сословия видели свое предназначение в передаче опыта следующему поколению корпорации. При этом оно окрашивалось сословными чертами и особенностями. В наиболее организованном виде сословное семейно-домашнее воспитание было представлено в системе *ученичества и рыцарского воспитания*.

Смысл средневекового образования сводился не к овладению суммой знаний, а к построению самого себя по образу Божию. Основным способом становилось ученичество: ученичество у Бога (монах, священник, послушник), ученичество у мастера (ремесленник, ученый, военный), ученичество в семье. Особенно оно было принято в семьях торговцев и ремесленников. Таким образом, основное содержание воспитания сводилось к освоению опыта жизнедеятельности, т.е. организации социализации.

В условиях жесткого сословно-корпоративного разделения общества отдельную категорию составляли люди, не входившие ни в одну из социально значимых групп: *бродяги, нищие, больные, убогие, сироты*. Отношение к таким людям было отрицательное, хотя христианское мировоззрение утверждало принципы милосердия и благотворительности по отношению к тем, кто находится в нужде, скорби или болезни. Постепенно церковь использует милосердные принципы жизни для сохранения социального мира и сглаживания социальных противоречий. Ценным

является то, что апелляция к милосердию существовала не только на уровне проповеди, но и в реальной практической деятельности. Прежде всего, через распространение милостыни, а также создание отдельных убежищ для нуждающихся. Одни из самых ранних и известных – убежища для престарелых, госпиталь, странноприимный дом, богадельня для слабых, увечных и сирот, открытые в IV в. н.э. в Малой Азии Св. Василием Кесарийским.

Будучи крупнейшим собственником, церковь открывает специальные учреждения помощи отдельным категориям нуждающихся. Судя по источникам, первые воспитательные дома для брошенных детей появились при церквях в IV в. в Кесарии (Малая Азия) по инициативе епископа Василия Кесарийского. В 787 г. подобное учреждение открывается при соборе в Милане. Долгое время оно оставалось единственным в Европе, и лишь к XIV в. число воспитательных домов возрастает до 30. Эти учреждения занимались не только уходом за детьми-сиротами, но вели профилактическую работу: помогали матерям, предупреждая отказ от ребенка, передавали детей в семьи, преимущественно крестьянские, осуществляли контроль за их воспитанием. И в дальнейшем многие детские приюты возглавлялись священнослужителями. Наиболее активными участниками этого процесса становятся средневековые монашеские ордена – сообщества людей, добровольно обрекающих себя на безбрачие и отречение от всех благ мира, подчиняющихся уставу и имеющих своей целью служение идеалам, достижимым лишь путем самоотречения и удаления от мира.

Церковь считала обязанной себя по велению Божьему защищать бедняков, вдов и сирот. Это проявлялось в решениях соборов – вселенских и поместных. Так, постановления Эльвирского собора 306 г. и Антиохийского собора 341 г. дали право епископам распоряжаться имуществом церкви по своему усмотрению на нужды благотворительности. В результате этих и других постановлений до четверти церковных доходов употреблялось на культовые и благотворительные цели. Активная благотворительная деятельность церкви способствовала решению социальных проблем средневековой Европы, таких как голод, эпидемии. Страх голода, свойственный человеку, объясняет то, что практически все чудеса святых католической церкви связаны с едой, начиная с манны небесной (например, чудо св. Бенедикта, св. Якова и др.), объектом всех чудес являлся хлеб. Одной из неукоснительных забот церкви становилась обязанность кормить голодающих, одевать их и предоставлять временное прибежище. В каждом крупном аббатстве имелись службы раздачи милостыни и оказания гостеприимства, а также два специальных должностных лица, несших эти послушания.

Глава Парижской кафедральной школы, автор «Дидаскалиона» – трактата о системе средневековой образованности – *Гуго Сен-Викторский* (1096-1141) подчеркивал неразрывную связь между религиозным и светским началами в воспитании. Он утверждал, что логика, математика, физика и иные мирские науки также учат истине, но бессильны достичь христианской истины. Наставник детей французского короля, автор трактата «О воспитании знатных детей» *Винсент де Бове* (1190-1264) в воспитании на первое место ставил нравственность. Он призывал к смягчению методов воспитания, предлагая завоевывать интерес детей шуткой и играми. Таким образом, каждый из них внес свою лепту в развитие европейской традиции воспитания и обучения, пытаясь соединить веру и разум, подчеркивая неразрывную связь между религиозными и светскими началами в воспитании.

В период позднего феодализма и зарождения раннебуржуазных отношений соотношение между церковью и государством в ведущих европейских странах принципиально меняется. В конце средних веков церковно-монастырская система благотворительности становится все менее регулируемой, появляются толпы профессиональных нищих. Положение ухудшили эпидемии бубонной чумы, обострившие социальные проблемы. Толпы нищих представляли серьезную опасность для общества. Церковь уже не могла самостоятельно заниматься благотворительностью. Возникла потребность в создании новой системы призрения, законодательно регулируемой государством.

С развитием производительных сил в Европе с начала XIV в. формируется новое мировоззрение, получившее название *гуманистического*. Главной ценностью на земле был провозглашен человек. Педагогическая традиция того времени включала классическое образование, интенсивное эстетическое и физическое развитие, а также гражданское воспитание. Восстанавливалась традиция формирования человека, способного на самостоятельные и полезные для общества действия. Пристальное внимание гуманистов к педагогическим проблемам объясняется тем, что они связывали воспитание человека с социальным прогрессом общества.

Гуманисты выступали за то, чтобы в процессе воспитания учитывались психофизическая природа человека, возрастные особенности ребенка. Мир детства представлялся как мир радости, игры, творчества. Колыбелью европейского Возрождения называют Италию. Первые шаги в практическом осуществлении программы гуманистического воспитания нового типа были предприняты в 20-е годы XV в. талантливыми итальянскими педагогами *Витторино да Фельтре* (1378-1446) и *Гуарино Гуарини* (1538-1612). Витторино была создана придворная школа, вошедшая в историю как «Дом (школа) радости». Но и до этого он имел опыт учительствования.

В своих педагогических трудах *В. да Фельтре, Т. Кампанелла* отстаивали идеи гражданского воспитания человека, действующего на благо общества. В этом процессе особое значение придавалось семье как основной ячейке общества. На родителей возлагалась ответственность за создание благоприятной нравственной атмосферы, заботы о здоровье детей и их хорошем образовании. В подготовке активного жизнестойкого гражданина подчеркивалась также роль государства.

Воспитание помогало обеспечить гармоническое развитие жителей утопического государства в «Городе Солнца» *Т. Кампанеллы* (1568–1639). Оно носило общественный характер, подкрепляемый совершенными законами и угрозами жестоких наказаний. Воспитание в «Городе Солнца» было исключительно государственным: дети находились на попечении общества и под его надзором. Социальное воспитание, состоявшее из прямых наставлений в нравственности и добрых примеров старших, продолжалось, по сути дела, почти всю жизнь, поскольку в свободное время люди проводили в нравоучительных беседах и изучении наук.

Не менее значимой фигурой общеевропейского гуманистического движения в формировании научного педагогического знания был испанский философ и педагог *Хуан Луис Вивес* (1492–1540). Вивес первый из гуманистов обратил внимание на появление в тот период так называемых «школ для бедных», функционировавших при работных домах, где детям давали азы грамоты. Готовя учебную программу для этих школ и проект их финансирования, Вивес понимал тщетность такой попытки избавить народ от обнищания, но его представления о школах для бедных были

значительно прогрессивнее. Вслед за Италией гуманистическое движение распространяется во Франции, Германии, Нидерландах.

Голландский мыслитель **Эразм Роттердамский** (1469-1536) считал, что достижение счастья и всеобщего благоденствия, преобразование мира связано с воспитанием. Основная цель педагогических усилий – воспитание морального долга и послушания. В своем сатирическом произведении *«Похвала глупости»* он высмеивал нравы и пороки общества того времени – невежество, тщеславие, лицемерие. Впервые в педагогике обратил внимание на воспитание как универсальное явление, как форму становления и развития человека: «Людьми не рождаются, но делаются путем воспитания».

Представители французского Возрождения **Франсуа Рабле** (1494-1553), **Мишель Монтень** (1533-1592) и другие, рассматривая человека как высшую ценность, в своих сочинениях провозглашали идею гуманистического воспитания, предполагавшего духовное и физическое развитие личности. Одним из виднейших мыслителей эпохи Возрождения, идеи которого получили широкую известность, был **Томас Мор** (1478-1535). Его «Утопия» создана под непосредственным влиянием сочинения Платона «Государство». Разумные законы, принятые в «Утопии», а также определенная система воспитания позволили создать идеальное государство, в котором царит полная гармония. Воспитание состояло из семейного и общественного. Оно представляло собой не только нравственное совершенствование и подчинение личных интересов общественным (как у Платона), но и подготовку детей к трудовой деятельности, а также свободу в выборе профессии.

Тема 1.3. Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени

1.3.1. Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени (XVIII-XIX вв.)

1. *Основопологающие социально-педагогические идеи Я.А. Коменского и Дж. Локка.*
2. *Актуальность и противоречивость социально-педагогических идей философов-энциклопедистов (Ж.-Ж.Руссо, К.А.Гельвеций, Д.Дидро, Д'Аламбер, Гольбах).*
3. *Социально-педагогическая деятельность и взгляды И.Г.Песталоцци. Социально-педагогический эксперимент Р.Оуэна.*
4. *Разработка идей природосообразности, культуросообразности и самостоятельной деятельности в творчестве А.Дистервега, И.Ф.Гербарта, Ф.Фребеля.*

1. Основопологающие социально-педагогические идеи Я.А. Коменского и Дж. Локка.

Ян Амос Коменский (1592-1670) – чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель своими фундаментальными теоретическими трудами существенно упрочил ее научный статус. Считается, что именно с него современная педагогика или классическая педагогика, начинает свое становление как научная дисциплина. Он понимал задачи педагогики и социального воспитания двойственно, на что повлияли как его своеобразные религиозные представления, так и бурно меняющиеся условия политической и экономической жизни общества.

С одной стороны, главной целью воспитания Я.А. Коменский считал помощь человеку в спасении души, его подготовку к жизни будущей. С другой стороны, ему было свойственно увлечение «идеями всеобщего исправления дел человеческих» еще на земле, за счет «панпедии» (лат. – «всеовоспитание»). Ведущая роль в этом процессе отводилась именно социальному воспитанию, проводившемуся через систему

общественных учебных заведений. Воспитывать ребенка и юношу Коменский предполагал по четырем главным направлениям: 1) внушить ему знания о жизни будущей и путях ее достижения; 2) научить человека «мудро решать дела земной жизни», т.е. занимать достойное место в обществе благодаря своим знаниям и деятельности; 3) обучить его жить в согласии с другими, избегать ненужных конфликтов как между отдельными людьми, так и внутри общества; 4) приучить человека к нераздельности его слов и поступков, к цельности убеждений и поведения.

Исходя из природы человека, он предложил возрастную периодизацию, выделив четыре периода по 6 лет и для каждого возрастного периода определил типы учебных заведений, разработав содержание образования в них:

Система образования, предложенная Я.А.Коменским

<i>№ п.п.</i>	<i>Возраст, лет</i>	<i>Степень образования</i>	<i>Тип учебного заведения</i>	<i>Содержание образования</i>
1	до 6	Дошкольное образование	Материнская школа	Знакомство с явлениями окружающего мира
2	6–12	Начальное образование	Элементарная «школа или школа родного языка»	Родной язык, арифметика, элементы геометрии, географии, природоведение, Священное Писание
3	12–18	Среднее образование	Латинская школа или гимназия	Семь свободных искусств + история, география, естествознание
4	18–24	Высшее образование	Академия	Богословие, медицина, право

Воспитание человека, по его убеждению, следовало начинать с самого рождения, и первоначально оно должно было быть семейным. По мере взросления домашнее воспитание следовало совмещать со школьным, где собственно воспитание и обучение должны были находиться в тесной взаимосвязи. Выделял четыре типа школ: «Материнская школа», школа «родного языка», «Латинская школа», академии или университеты. Школьное образование, включающее в себя социальное воспитание, по мнению Коменского, необходимо ребенку по трем основным причинам: во-первых, родители часто не обладали познаниями и нравственными качествами, необходимыми для полноценного обучения и воспитания; во вторых, воспитание в среде сверстников должно было способствовать лучшему обучению, возбуждая в детях соревнование; в третьих, в школе дети приучались к основам общественной жизни.

В 1644 г. он начал работу над трудом «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», который явился итогом его философско-педагогических и социальных планов по исправлению общества. «Всеобщий совет ...» включает несколько частей: 1) «Всеобщее пробуждение» («Панегерсия», где призывает к всесторонней активной деятельности, направленной на исправление людей); 2) «Всеобщее просвещение» («Панавгия», где анализирует основные методы по исправлению); 3) «Всеобщая мудрость» («Пансофия», называемая также «Всеобщее устройство» («Пантаксия», содержащая философское ядро «Всеобщего совета» – собрания общих и конкретных сведений о мире в целом); 4) «Всеобщее воспитание» («Панпедия», о теории универсального образования и воспитания всех людей, везде, в течение всей жизни на основе равноправия); 5) «Всеобщий язык» («Панглотия», где предлагал создать

универсальный язык, на котором будет развиваться национальная культура); 5) «Всеобщее исправление» («Панортосия», где завершает проект всеобщего и полного преобразования, в первую очередь главных сфер деятельности человека – философии, политики, религии); 6) «Всеобщее поощрение» («Паннутесия» – заключительная часть призывает к работе, направленной на универсальное социальное исправление).

Таким образом, заслуга Я.А. Коменского состоит в том, что он разработал целостную систему социального воспитания на основе взаимодействия семьи, школы и общества. Его педагогика несет в себе существенную составляющую, которая оказывает значительное влияние на развитие современной социальной педагогики.

Джон Локк (1632-1704) – известный английский философ и педагог, оставил заметный след в развитии идей воспитания и образования. В своем основном философском труде «*Опыт о человеческом разуме*» (1690) разработал эмпирическую теорию познания, исходный пункт которой – принципиальный отказ от концепции существования врожденных идей и обоснование опытного происхождения человеческого знания. Отсюда вытекала идея о решающей роли воспитания в формировании личности человека и о значении среды в процессе воспитания. По мысли Локка, душа человека – «*tabula rasa*» (белая бумага), «без всяких знаков и идей», заполнить которую надлежит воспитанием. Педагогическая система Локка изложена в двух трактатах: «*Некоторые мысли о воспитании*» (1693) и «*О пользовании разумом*» (1706). Стал одним из немногих выдающихся европейских педагогов, отрицавших необходимость социального воспитания, по крайней мере, в отношении детей аристократов. Он полагал, что их воспитание должно быть семейным с привлечением тщательно отобранных домашних учителей. Локк предложил программу воспитания «джентльмена», «делового человека» буржуазного общества. Данная программа органически сочетает несколько аспектов: физическое воспитание, воспитание души (нравственное воспитание) и образование:

Программа воспитания «джентльмена» по Дж. Локку

<i>Содержание</i>	<i>Цели воспитания</i>	<i>Пути и средства воспитания</i>
Физическое воспитание	Укрепление здоровья ребенка	Закалка, режим дня, культура питания, занятия спортом
Нравственное воспитание	Выработка представления о добродетели, воспитание характера, воли, дисциплинированности, устойчивых положительных привычек	Положительный пример, окружающая среда
Умственное воспитание	Развитие самостоятельности мышления, изучение основ наук	Практико-ориентированный характер обучения
Трудовое воспитание	Освоение отдельных ремесел, необходимых для делового человека, получение навыков для ведения хозяйственных дел	Ручной труд, бухгалтерия, стенография, счетоводство и др.

Таким образом, Дж. Локк предлагает достаточно обширную программу обучения, делая акцент на дисциплины практической направленности: чтение, письмо, родной язык, французский язык, латынь, география, геометрия, рисование, сельское хозяйство, астрономия, бухгалтерия, танцы, верховая езда и др. Он исходил из того, что существует множество отраслей знания, и человек не в состоянии всеми из них овладеть.

2. Актуальность и противоречивость социально-педагогических идей философов-энциклопедистов (Ж.-Ж.Руссо, К.А.Гельвеций, Д.Дидро, Д'Аламбер,

Гольбах).

XVIII в. вошел в историю как Век Просвещения, идейные основания которого закладывали французские просветители или философы-энциклопедисты. **Энциклопедисты** – группа деятелей французского Просвещения во главе с Д. Дидро, выпускавшая «Энциклопедию, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел» (в период 1751-1780 гг.). Помимо самого Дидро, в ее состав входили крупные мыслители, ученые и общественные деятели предреволюционной Франции (Руссо, Вольтер, Д’Аламбер, Гельвеций, Гольбах, и др.). Благодаря умелой деятельности Д.Дидро «Энциклопедия» стала рупором передовых идей во всех областях научных знаний, искусств и техники и оказала огромное влияние на дальнейшее развитие передовой философской, общественно-политической мысли не только во Франции, но и в др. странах.

Энциклопедисты возлагали большие надежды на образование и воспитание, признавая их решающую роль в становлении личности на основе идеи «естественного права» – равенства всех людей, их права на свободу выбора. Просветители считали, что общество – творение великих законодателей, превративших несоциальную жизнь в социальную путем соглашения с себе подобными («общественный договор»). Отсюда развивалась общая тенденция формирования новой *«естественной педагогики»*, придававшей **идее социального воспитания сугубо светский характер**. В целом, для французских просветителей религиозная идея или полностью отрицалась, или играла некую вспомогательную роль в процессе воспитания, как один из традиционных элементов культуры. Зато социальные вопросы у них выступали на первый план.

Так, один из ярких представителей французского Просвещения **Ж.Ж. Руссо** (1712–1778) **задачу воспитания** видел в *воспитании человека вообще*. В этом заключается коренное отличие его трактовки цели воспитания от старого воспитания, ставившего своей целью подготовку человека к конкретной профессии, к определенному положению в обществе. По его убеждению, природа наделяет индивида способностями и сознанием через восприятие окружающего мира посредством ощущения и формирования собственного опыта. Люди помогают или препятствуют раскрытию природных задатков ребенка – все зависит от целей и содержания воспитания. Именно поэтому Руссо критиковал современную ему систему воспитания детей: ребенок рождается чистым как доска («*tabula rasa*») и совершенным как божественное творение, но существующее несправедливое и основанное на неравенстве общество портит его.

Альтернативой, по мнению Руссо, может быть воспитание ребенка на лоне природы вдали от общества, от культуры с ее искусственностью. Характерно, что предложенная Руссо система воспитания не распространялась на детей бедняков, которых, по его мнению, не надо воспитывать, ибо они воспитаны самой жизнью. В этом, по Руссо, заключается *социальная миссия воспитания* как средства разрешения социальных противоречий и напряжений современного ему общества. Руссо провозгласил ведущую роль воспитания в становлении и развитии личности, в процессе ее социализации: оно должно дать обществу людей и граждан. Критикуя современное ему воспитание, он указал на пути устранения главных социальных недугов – достойный труд и человеческие качества.

Вместе с тем Руссо игнорировал одну из центральных закономерностей социально-педагогического процесса: чем шире и содержательнее круг общения ребенка, разнообразнее и педагогически целесообразнее организована его

деятельность, тем благоприятнее возможности личностного роста ребенка и процесса его социализации. Очевидно, модель естественного воспитания, предложенная Руссо, во многом утопична. Она основывалась не на конкретном педагогическом опыте, а на философской концепции французского мыслителя. Он стремился изобразить идеал, к которому следует стремиться. Тем не менее, социально-педагогические идеи Руссо оказали огромное влияние на системы воспитания конца XVIII – начала XIX в.

Свои взгляды философа материалиста **Клод Адриан Гельвеций** (1715-1771) изложил в книгах «Об уме», «О человеке». Во взглядах К.А. Гельвеция можно выделить *четыре основных идеи*: 1) врожденное равенство всех людей; 2) личный интерес как движущая сила индивидуального развития и решающее начало в деятельности людей; 3) воспитание как направляющая сила в развитии интересов; 4) политическая система как определяющее начало воспитания. По его мнению, **истинной целью воспитания** он считал *формирование у человека глубокого понимания единства личного и общественного блага*. Тогда и появится поколение истинно новых людей-патриотов. Семейному воспитанию К.А. Гельвеций предпочитал *общественное*, имея в виду *школу-интернат*. Однако и к общественному воспитанию предъявлял ряд требований: школу и образование нужно вырвать из рук церкви и передать в ведение государства; преодолеть отрыв школьного образования от жизни; обеспечить равное воспитание выходцев из всех сословий.

Дени Дидро (1713-1784) верил в природные силы человека, предлагал формировать личность в полезном для общества направлении, в частности трудовым обучением. Считал необходимым покончить с отрывом школьного образования от жизни, настаивал на равном воспитании выходцев из всех сословий, отделении школы от церкви. В произведении «Систематическое опровержение книги Гельвеция «О человеке» (1773-74 гг.) воспитание детей рассматривал в тесной связи с их анатомо-физиологическими особенностями. Задача просвещения состоит в том, чтобы выявить природные способности детей и дать им полное развитие. Обратил внимание на то, что несправедливое общественное устройство заглушает самые прекрасные задатки. Он проектировал государственную систему народного образования, построенную на основе бессословности, подчёркивая, что низшие слои были и будут рассадником добрых нравов и знаний. Он отмечал, что дети бедняков, привыкшие с ранних лет к труду, учатся более серьёзно и прилежно, чем дети богатых.

Французский философ-материалист и атеист **Поль Анри Гольбах** (1723-1789), опираясь на отвлечённое понятие человеческой природы, сводил социальное к индивидуальному, искал объяснения общественных явлений в законах природы и разделял идеалистическую договорную теорию происхождения общества. По его мнению, развитие человеческого общества есть результат деятельности правительств, выдающихся личностей, роста просвещения и т. д. Поэтому осуществления «царства разума» Гольбах ожидал в появлении просвещённого монарха, гуманного законодателя. Основой поведения человека он считал его интерес, пользу. В числе других французских материалистов он выдвинул положение о формирующей роли социальной среды по отношению к личности. Наряду с Гельвецием, Гольбах сыграл определённую роль в идейной подготовке утопического социализма.

3. Социально-педагогическая деятельность и взгляды И.Г.Песталоцци. Социально-педагогический эксперимент Р.Оуэна.

Яркий след в истории образования оставил известный швейцарский педагог

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827). Его по праву считают одним из первых представителей социального направления в педагогике, который стремился отыскать пути улучшения жизни народа, а точнее, самых низших слоев населения, хотел добиться общественной справедливости. **Основным средством** преобразования общества на разумных и справедливых началах он считал **воспитание**. В системе социально-педагогической деятельности Песталоцци основным элементом была **цель – социальное изменение и всестороннее совершенствование представителей беднейших слоев населения**. Основным средством для достижения цели являлась правильная организация воспитательной работы, способная привести к изменению существующей системы народного образования, к ее усовершенствованию, а через это к изменению всего общества.

Основным принципом педагогики Песталоцци считал **природосообразность** («сообразность воспитания с природой»). Воспитание, по его мнению, должно осуществляться сообразно с естественным (природным) ходом развития ребенка, так как основа духовного совершенства заложена в самом человеке, но развивается он не как индивидуум в обособленности от человечества, а как член социального целого и нуждается в «самопомощи» или собственном становлении как личности (саморазвитие сил человека). Педагог хотел помочь крестьянам приспособиться к условиям жизни таким образом, чтобы они могли оказывать себе социально-педагогическую поддержку путем самопомощи, т.е., связи воспитания с жизнью, с трудом.

Основные структурные элементы системы социально-педагогической деятельности Песталоцци имеют ряд отличительных особенностей. К ним можно отнести: 1) особенности объекта воспитания (воспитанника) – среда беднейших детей в стране; 2) особенности воспитательного учреждения (общественное воспитание должно подражать домашнему, а школьное обучение должно быть основано на принципах семейных отношений). 3) особенности субъекта воспитания (воспитателя, учителя, наставника, обязанного обладать определенным набором необходимых знаний, умений и навыков. У педагога должны быть развиты три типа общечеловеческих способностей: физические, умственные и нравственные. Для наиболее эффективной социально-педагогической деятельности в детских учреждениях воспитателей следует набирать преимущественно из среды бедняков.

Модель «идеального общества» **Роберта Оуэна** (1771–1858) – английского философа, педагога и социалиста, одного из первых социальных реформаторов XIX века, – существенно отличается от других проектов. Так, например, он ставил перед социальным воспитанием задачу создания «рабочего класса, деятельного и вооруженного полезными знаниями». В то же время в ней содержится и много общего: ликвидация частной собственности, социальное равенство, соединение теоретических знаний с практическими умениями и т.д. Таким образом, он опирался на близкую философии Просвещения идею о решающем воздействии внешней среды на характер человека и связывал процветание, духовное возрождение человечества с коренным изменением устоев общества на коммунистических принципах.

В 1800 г. Оуэн стал совладельцем прядильной фабрики в Нью-Ланарке (Шотландия), где провел филантропические реформы, облегчившие условия труда и жизни рабочих. В 1815 г. выступил с проектом закона, который ограничивал рабочий день для детей и устанавливал обязательное школьное обучение. В 1816 г. открыл в Нью-Ланарке воспитательно-образовательный комплекс «Институт формирования характера», куда входили: *школа для маленьких детей 1-6 лет* (ясли 1-3 года, детский

сад 4-6 лет); *дневная школа для детей 6-10 лет*; *вечерняя школа для подростков 10-17 лет*, работающих на фабрике; *вечерние консультации для взрослого населения*. Однако филантропические идеи Оуэна быстро вошли в противоречие с природой и характером буржуазной социально-экономической системы того времени и он разорился.

Свои педагогические воззрения он изложил в книге «Новый взгляд на общество, или Опыты формирования характера». Систематическое воспитание должно начинаться в младенчестве. Врожденные задатки неодинаковы, но с помощью продуманных педагогических мер можно развить требуемые способности и склонности. Не отрицая роли семьи, Оуэн настаивал на совместном, равном для обоих полов, общественном воспитании, исключая всякую проповедь религиозных догм. Дошкольное воспитание (1-6 лет) призвано заложить основы физического здоровья и нравственных принципов, пробудить в ребенке чувство коллективизма.

В общинах дети старше 3 лет должны жить отдельно от родителей в помещениях, оборудованных спальнями, столовыми, классными комнатами. Совершая под руководством воспитателей прогулки, они знакомятся с животным и растительным миром, явлениями природы, основными видами трудовой деятельности. С пятилетнего возраста дети в ходе игр привлекаются к посильным работам, постепенно овладевают всеми ремеслами, необходимыми для жизнедеятельности общины. Приобретенные знания и умения позволяют человеку выбирать разнообразные занятия, отвечающие его склонностям и потребностям общества.

Учитель, по мнению Оуэна, должен дать нужное направление мыслительной деятельности учеников, от учителя требуются не глубина познаний, а прежде всего человеческие качества, умение воздействовать на детей добротой, силой примера. Любые формы наказаний и поощрений Оуэн считал недопустимыми, так как они порождают гордыню или озлобленность. Повышенное внимание может уделяться только детям, в силу объективных причин нуждающимся в особом уходе. В качестве наставников детей младшего возраста рекомендовалось использовать подростков. Подобная практика делала бы их более требовательными к себе, приобщала к управлению обществом.

В целом, идеи утопического социализма Р.Оуэна получили широкое распространение в Великобритании в XIX в., оказали влияние на общественную мысль, социалистическое движение, на педагогические учения, в том числе на требования реформы народного образования.

4. Разработка идей природосообразности, культуросообразности и самостоятельной деятельности в творчестве А.Дистервега, И.Ф.Гербарта, Ф.Фребеля.

Крупный вклад в развитие педагогики Нового времени внесли немецкие педагоги. Один из выдающихся педагогов XIX в. – ***И.Ф. Гербарт*** (1778-1841) – считал педагогику самостоятельной наукой, которая с помощью философии определяет педагогические цели, а при содействии психологии – пути их осуществления. В своих работах «*Общая педагогика, выведенная из целей воспитания*» (1806) и «*Первые лекции по педагогике*» (1835) он неизменно отстаивал тезис о суверенности педагогики как научной дисциплины: «Было бы лучше, если бы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области

мышления и не быть на задворках других наук».

Герbart активно разрабатывал теорию воспитывающего обучения. Он не только впервые ввел данный термин в педагогику, но и попытался обосновать его. Основную задачу воспитывающего обучения видел в развитии разностороннего интереса, который имеет шесть видов: эмпирический – к окружающему миру; спекулятивный или умозрительный – к причинам вещей и явлений; эстетический – к прекрасному; симпатический – к близким людям (семье, друзьям, знакомым); социальный – ко всему человечеству; религиозный – к Богу.

По его мнению, дело воспитания – сформировать характер, который «в жизненной борьбе оставался бы непоколебимым» и основывался на прочном моральном убеждении и воле. А так как нравственность зависит от доброй воли и знания, а они в свою очередь – от просвещения человека или идей, то выработка характера у ребенка является делом школы и правильного образования, которое является средством формирования нравственного характера.

К нравственному воспитанию тесно примыкает управление, задачу которого Герbart видел в том, чтобы приучать детей к порядку и дисциплине. В качестве основных средств управления он выделил угрозу, надзор, приказ, запрет, наказания (включая и телесные), включение детей в деятельность. Педагогом разработаны рекомендации по нравственному воспитанию, где он указывает необходимость опоры на положительное в ребенке, учета индивидуальных способностей в процессе воспитания.

Таким образом, педагогическая теория Гербарта во многом определила дальнейшее развитие западной школы и педагогики, его идеи интерпретировались и развивались многочисленными учениками и последователями. Нашли поддержку его идеи о педагогике как научной дисциплине, о развитии многостороннего интереса, о воспитывающем обучении, о необходимости специальной подготовки педагогов.

Воспитательная система, предложенная И.Ф. Герbartом

<i>Цель воспитания</i>	<i>Содержание воспитания</i>	<i>Задачи</i>	<i>Средства (методы)</i>
<i>Воспитание нравственного человека</i>	<i>Воспитывающее обучение</i>	Воспитание интересов	Возбуждение и поддержание апперцептивного внимания и развитие произвольного внимания
	<i>Нравственное воспитание</i>	Формирование воли и характера будущего члена общества	Методы: сдерживающий, направляющий, нормативный, взвешенно-ясный, морализаторский,
	<i>Управление</i>	Приучение к порядку	Угроза, надзор, приказ, запрет, наказание, включение детей в деятельность

Педагогическая деятельность А. Дистервега

Если Герbart разрабатывал свою педагогическую систему в расчете на среднюю школу (гимназию), то другой немецкий педагог – **Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег** (1790–1866) занимался вопросами обучения и воспитания в начальной школе. Он известен как блестящий организатор педагогического образования, талантливый педагог и популяризатор идей Ж.Ж. Руссо, Песталоцци, европейского просвещения. В течение длительного времени был директором

учительских семинарий в Мёрсе и Берлине, считавшихся образцовыми учебными заведениями, подготовившими педагогические кадры для народной массовой школы. Дистервег всю жизнь стремился к объединению немецкого учительства.

Основной педагогический труд Дистервега – фундаментальная работа «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), первая часть которой посвящена общим вопросам педагогики, вторая – частным методикам обучения. Дистервег известен как автор свыше 20 учебников и руководств по математике, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью в Германии.

Дистервег выступал за обновление школьного образования. Ядро новой школьной системы педагог видел в светской народной школе, охватывающей детей от 6 до 14 лет и связанной с вышестоящими учебными заведениями. Главная задача народной школы – в разностороннем развитии каждого ребенка, независимо от социального положения и религиозных взглядов его родителей. Он выделил три ступени возрастного развития детей школьного возраста и наметил основные направления обучения и воспитания на каждой ступени. Для детей первой возрастной ступени (6-9 лет) характерны повышенная физическая активность, склонность к игре, любовь к сказкам, сенсорное восприятие. Поэтому первостепенное значение при их обучении следует уделять чувственному познанию, упражнению чувств. Школьники второй возрастной ступени (9-14 лет) отличаются развитием памяти и накоплением представлений об окружающем мире. Отсюда важнейшая задача обучения – приобщить ум детей к чувственно воспринимаемому материалу, его прочному усвоению и приобретению необходимых учебных навыков. В этот период важно развить у школьников абстрактное мышление, умение делать выводы, сравнивать, анализировать. Третья ступень охватывала школьников в возрасте от 14 до 16 лет. В этот период важно развивать мышление учащихся, твердые нравственные принципы, чтобы впоследствии они превращались в убеждения.

В педагогическом наследии Дистервега особый интерес представляет формулировка ведущих принципов воспитания и обучения – природосообразности, культуросообразности и самодеятельности. Под *природосообразностью* Дистервег понимал следование в воспитании и обучении природе ребенка, учет его особенностей. Только зная психологию и физиологию ребенка, педагог может обеспечить гармоничное его развитие. Высоко оценивая роль психологии, он видел в ней «основу науки о воспитании». Принцип *культуросообразности* означал учет в содержании воспитания исторически достигнутого уровня культуры и воспитательного идеала общества. Культура подразделяется на внешнюю, внутреннюю и общественную. По Дистервегу, внешняя культура – это норма морали, правила поведения в быту; внутренняя культура – это духовная жизнь индивида; общественная культура подразумевала общественные отношения и национальную культуру. *Самодеятельность* Дистервег понимал как активность, инициативность и считал ее важнейшей чертой личности. Развитие детской самодеятельности, по его мнению, конечная цель воспитания.

Дистервег разработал дидактику развивающего обучения, которую изложил в 33 правилах. Знание этих дидактических правил должно было, по его мнению, помочь учителю успешно осуществлять процесс обучения.

1.3.2 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени (XIX-начало XXвв.)

План

1. Влияние идей филантропистов (И.Б. Базедов) и позитивистов (Г. Спенсер, Дж.Милль) на становление социально-педагогической теории и практики.
2. Оформление социальной педагогики как науки и социально-педагогические взгляды П.Наторпа, П.Барта, Д.Дьюи, Г.Кершенштейнера, Э.Дюркгейма и др.
3. Социально-педагогические взгляды М.Монтессори, В.Лая, Э.Кей и Я.Корчака.
4. Влияние идей Э.Дюркгейма на становление социальной педагогики. Скаутская система общественного воспитания.

1. Влияние идей филантропистов (И.Б. Базедов) и позитивистов (Г. Спенсер, Дж.Милль) на становление социально-педагогической теории и практики..

На протяжении всего XIX в. в странах Западной Европы происходил процесс закрепления государственного руководства образованием. Это проявилось в том, что во многих развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании. Особенно это стало заметно к середине XIX в. в германских государствах – здесь развивались педагогические идеи *филантропистов* («*филантропизм*» – от греч. *человеколюбие, благотворительность*) – педагогическое течение, представители которого пропагандировали идею о том, что главной задачей школы должно стать воспитание полезных и высоконравственных членов общества, готовых к практической деятельности в различных сферах жизни. Именно немецкие филантрописты (И.Б. Базедов, Х.Г. Зальцман, Э.Х. Трапп и др.) предприняли первую серьезную попытку реализации социально-педагогических идей.

Наиболее известным в Германии филантропистом являлся *Иоганн Бернгард Базедов* (1724-1790). Он получил известность своей книгой «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» и, главным образом, созданием в герцогстве Дессау на средства влиятельных лиц воспитательного учреждения, подобия школы-интерната, названного им *филантропином*. Свой социальный долг И.Б. Базедов видел в освобождении детей от традиционной системы воспитания и обучения, призывая следовать природе ребенка в обучении, утверждая гуманизм в педагогике. Приемы воспитания и обучения, по его замыслу, должны быть естественными, доставлять ребенку радость и обеспечивать его свободное развитие. После его смерти филантропин, просуществовавший 15 лет, был закрыт, однако подобные учреждения стали создаваться уже не только в Германии, но и в других странах.

Видными филантропистами Англии XIX в. были *Роберт Оуэн* и *о. Томас Джо Бернардо*. Последнего называли «отцом ничьих детей». В 1867 г. он основал в Степней-Хаусе воспитательное учреждение для беспризорных детей, названное колонией. Воспитывавшиеся здесь мальчики получали начальное образование и могли выбрать одну из 11 профессий, которым их обучали в колонии (столяр, портной, сапожник, типограф и т. п.). Для девочек была организована колония в Ильфорде. Еще одним воспитательным учреждением Бернардо стала мореходная школа для «трудных» подростков в Норфолке, где велась подготовка юнг и матросов. Воспитательная деятельность врача и педагога Бернардо получила признание и поддержку общественности. В 1880 г. в Англии стали создаваться «поселки» для детей, получившие название «национальных детских домов».

Особый вклад в развитие педагогики данного периода внесли представители «немецкой классической философии». Э. Кант провозглашал: человек может стать человеком только через воспитание. Он подчеркивал социальную необходимость воспитания как способа выделения ребенка из животного-дикого состояния. Именно Э.

Кант первым указал на социальную значимость филантропических идей И. Б. Базедова. В работе «Антропология с прагматической точки зрения» великий философ подверг анализу важнейшие проблемы социальной педагогики. Основная задача воспитания, по Канту, — воспитание социальной дисциплины, привитие навыков, приобщение к культуре, моральное воспитание. Идеи Э. Канта оказали заметное влияние не только на германские, но и на европейские социально-педагогические теории.

Позитивисты середины XIX в. (О. Конт, Дж. Милль, Г. Спенсер и др.) считали, что социальный фактор воспитания в процессе развития общества будет приобретать все большее значение. Критериями воспитания и образования они считали готовность человека жить общественными интересами, содействовать благу общества. Воспитание позитивисты рассматривали как одно из наиболее значимых общественных явлений.

2. Оформление социальной педагогики как науки и социально-педагогические взгляды П.Наторпа, П.Барта, Д.Дьюи, Г.Керишентейнера, Э.Дюркгейма и др.

К 2-ой пол. XIX в. относится оформление социальной педагогики как науки. Считается, что термин «*социальная педагогика*» введен в дискуссию о воспитании в 1844 г. **К. Магером** и далее распространен **А. Дистервегом**, хотя многие исследователи считают одним из создателей социальной педагогики немецкого философа и педагога **Пауля Наторпа** (1854-1924). По своим научным позициям П.Наторп был последователем критического идеализма.

С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие различные подходы в развитии этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика *имеет нечто общее с социальной стороной воспитания* (К. Магер); согласно второй – она выступает как *педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях* (А. Дистервег).

Представителями первого направления были К. Магер, П. Наторп (20-е годы), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (60-е годы), Д. Пегелер (80-е годы) и др. Со времен К. Магера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Наиболее яркий представитель социальной педагогики **Пауль Наторп** (1854-1924 гг.) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики. Опубликовал в 1899 г. книгу «Социальная педагогика». Рассматривая основные функции человеческого существования, П. Наторп выдвинул три основные функции социальной педагогики. Первая связана с половой жизнью ребенка, которая раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением. Вторая – с волей, которая формируется в школе и связана с осуществлением передачи знаний, при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности. Третья – разум – раскрывается в общности. Он считал социальную педагогику педагогией для всех молодых людей, задача которой – воспитание в молодежи начал солидарности и общественности.

П. Наторп полагал, что основной целью человеческого существования является достижение высшего идеала некой абсолютной идеи, которая объединяет в себе все начала. Поскольку человеческое сознание стремится к гармонии и совершенству, то выразителем такого стремления является «педагогика воли». Воспитание воли, по его мнению, и должно стать основной задачей педагога. Наторп выделял несколько стадий развития воли у человека (развитие влечения, развитие воли в обычном

значении этого термина, развитие разумной воли), а исходя из этого *три типа социального воспитания*, соответствующие этим стадиям: *домашнее воспитание, школьное воспитание, свободное самовоспитание*.

Таким образом, семейное воспитание он считал первой ступенью воспитания общественного. Что касается второй ступени (школьного воспитания), то он определял необходимым существование на этой стадии направленной организации воспитания, когда происходит воздействие на волю человека, осуществляется ее регулировка (сдерживание негативных и развитие позитивных волевых устремлений индивида). Школьные порядки Наторп сравнивал с юридическими нормами жизни общества, которым должны подчиняться все. Школа, считал он, должна быть многоступенчатой и доступной для всех учеников.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40-50-е годы XIX в.), Г. Ноля, Г. Боймер (20-30-е годы XX в.), К. Молленгауэра (50-е годы) и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого направления пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени, такие как социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность и др.

В начале XX в. идет дальнейший процесс активного развития социальной педагогики. На рубеже столетий массовая школа в Западной Европе представляла собой модель «школы учебы», впитав новые достижения педагогики и общественные потребности. Однако она носила на себе печать гербартианства, основанного на авторитарной педагогике, которая рассматривала ребенка как объект воспитательного воздействия и включала дисциплину, классическое образование и прагматическую ориентацию. В результате все больше стало ощущаться недовольство сложившейся системой воспитания и обучения. Многие западные педагоги настаивали на необходимости в процессе воспитания следовать за природой детей, лучше организовывать среду, в которой формируется ребенок.

Особенности социального воспитания в новых условиях (рубеж XIX-XX вв.) обстоятельно изложены *американским философом, психологом и педагогом Джоном Дьюи* (1859–1952) в работе «*Школа и общество*», где он утверждал, что, поскольку воспитание детерминировано экономическим и социальным развитием общества, люди должны учиться жить в новых условиях. Большую роль в этом он отводил новой общественной школе, которая из «школы слушания» должна превратиться в «прагматическую школу». Именно в этой воспитывающей и обучающей среде дети гораздо успешнее смогут развивать личную активность, инициативу, чувство социального сотрудничества. По Дьюи, общественно воспитать ребенка – значит помочь ему усвоить социальное значение его поступков. Для достижения названной цели в центр школьной жизни необходимо поставить ручной труд, чтобы организовать активную, социальную по своей природе практическую работу детей. Многие идеи социального воспитания Д. Дьюи получили широкое распространение не только в США, но и в странах Европы и Азии.

Идею «*трудовой школы*» разрабатывал немецкий педагог *Георг Кершенштейнер* (1854–1932). Он утверждал, что подготовка ребенка к служению общим интересам будет гораздо успешней именно в «трудовой школе», которая, обладая гибкой социальной направленностью, развивает социальные инстинкты ребенка и позволяет осуществлять его эффективную профессионально-трудовую подготовку.

В историю социальной педагогики Г. Кершенштейнер вошел и как *автор теории гражданского воспитания*, изложенной им в книге «*Понятия гражданского*

воспитания» (1910). Суть этой теории заключалась в формировании у молодежи представления об их гражданском назначении, потребности служить своему отечеству. Другими словами, по Кершенштейнеру, цель воспитания состояла в подготовке полезных обществу граждан. Именно этим объясняется выдвижение им требования государственного образования для всех подростков от 13 до 18 лет, причем образования всестороннего, в интересах общества и общественной культуры. Такое образование и воспитание он связывал с занятием определенной профессией, в овладении которой существенную роль отводил школе как важнейшему социальному институту. Кроме того, Г. Кершенштейнер высоко оценивал в процессе социализации деятельность различных внешкольных молодежных организаций.

Одним из наиболее известных представителей социальной педагогики начала XX в. был французский социолог и психолог *Эмиль Дюркгейм* (1858–1917). Он считал, что человечество прошло определенные исторические стадии с присущими им системами идеалов воспитания. Современная цивилизация, вобрав опыт предыдущих периодов, выработала свои особые педагогические ценности. По его мнению, целью воспитательного процесса, носящего общественный характер, является слияние социального и биологического компонентов (достижение «индивидуальной социализации»). Согласно его представлениям, ребенок рождается существом асоциальным, но в процессе социализации приобретает те качества, в становлении которых заинтересовано общество. Школа, которая охватывает практически все подрастающее поколение, является наиболее важным социальным институтом. Именно она включает ребенка в общественные отношения. Роль педагога при этом состоит в том, чтобы готовить учащихся к активной, полезной жизнедеятельности. Взгляды Э. Дюркгейма оказали заметное влияние на становление социальной педагогики.

3. Социально-педагогические взгляды М.Монтессори, В.Лая, Э.Кей и Я.Корчака

Многочисленные концепции и течения в общественно-педагогической мысли конца XIX в., стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы, часто называют *«реформаторской педагогикой»*. Основная идея, объединявшая педагогов-реформаторов, состояла в том, чтобы *сделать школу местом подготовки самостоятельных, инициативных и деловых людей, умеющих творчески использовать полученные в школе знания в практической деятельности*.

Воспитание людей нового типа, разрешение противоречий между узкой специализацией и общим развитием учащихся и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса ставили перед педагогической теорией неотложную задачу – отыскание путей рационального преобразования школьной системы, пересмотра целей, содержания, методов образования, воспитания и обучения. Этими поисками занимались многие выдающиеся западноевропейские педагоги-практики.

В частности, итальянский педагог, врач, доктор медицинских наук Мария Монтессори (1870–1952) считала важным условием воспитания организацию среды жизнедеятельности ребенка, которая соответствовала бы его потребностям. И лишь потом ребенка можно предоставить самому себе, не мешая ему в выборе и в самостоятельной работе.

Свою практическую деятельность она начала в детской психиатрической клинике. Разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей, который применила в дальнейшем к нормальным детям. Для внедрения своей системы создавала дошкольные учреждения для детей 3-6 лет – *«дома ребенка»*.

Система Монтессори-педагогике основана на идеях свободного воспитания, или теории «спонтанного развития ребёнка», отрицающей активную воспитывающую роль педагога. Главная задача воспитания – создание таких условий, которые соответствуют потребностям ребёнка, помогают выявлять его запросы и способствуют его самовоспитанию и самообучению.

Опосредованное руководство воспитателя осуществляется на основе *автодидактизма* (от греч. «автодидакт» – лицо, занимающееся самообучением или самообразованием или получившее образование в результате самообучения) – процесса самообучения. Педагог-наблюдатель-экспериментатор, тщательно планирующий учебную ситуацию, дидактический материал и максимально точно оценивающий достигнутые результаты. Дети свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог. Главным в занятиях считается упражнение «активности», задача приобретения знаний является попутной.

Основой обучения считала сенсорное воспитание, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств рекомендовала исключать всякие отвлекающие влияния, при упражнении одного органа – «выключать» остальные. Эффективность в обучении связывала с выделением особых («сензитивных») периодов повышенной восприимчивости детей к определённым воздействиям окружающей среды.

Немало ценных идей, близких социальной педагогике, высказал в рассматриваемый период немецкий ученый, один из основателей экспериментальной педагогики *Вильгельм Август Лай* (1862–1926). В частности, в своей педагогической работе «*Школа действия*», он говорит о том, что «школа действия» представляет собой разностороннюю деятельность, куда входит и производственный труд, она должна стать для детей общиной, в которой моделируется природная и социальная среда. Именно такая школа заставляет ученика соотносить свои действия с законами природы и требованиями окружающего его социума. Поэтому одну из первоочередных задач воспитания он видел в создании благоприятной для развития личности биологической и социальной среды. Исходил из биолого-психологической трактовки единства восприятия, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующим действием.

Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение. Именно действие ученика совместно со сверстниками в рамках так называемой школьной общины составляет смысл воспитания, решающим образом способствуя социализации учащихся. С помощью дидактического эксперимента стремился определить условия успешного обучения и обосновать оптимальную систему наглядных средств и методов обучения. Основное значение придавал учебному моделированию, химическому и физическому эксперименту, рисованию. В.А. Лай считал, что «школа действия» способна изменить социальную действительность Германии, а экспериментальная педагогика – синтезировать все педагогические искания начала XX века.

Большой популярностью среди педагогов начала XX в. пользовалась книга «Век ребенка», известной шведской сторонницы свободного воспитания, писательницы *Элен Кей* (1849–1926). Преимущество общественного воспитания она видела не только в тесной связи школы с реальной жизнью, но и в организации среды, в которой развивается ребенок. И если до XVIII в. ребенка считали маленьким взрослым, то к началу XX в. за ним признали особый период жизни – детство. Э. Кей

смело называла XX в. веком ребенка, очень точно выразив изменившуюся ситуацию по отношению к нему. В этой связи она отстаивала новую для того времени идею защиты прав ребенка на неприкосновенность его внутреннего мира, на недостатки характера и др.

Всемирно известный польский педагог **Януш Корчак** (1878–1942) вырабатывал собственную концепцию детства и путей формирования ребенка как личности. Концепция Корчака изложена в его книге *«Как любить детей»*. Руководил детскими приютами («Дом сирот» и «Наш дом»), выступал как эксперт в суде по делам несовершеннолетних. Корчак выпустил ряд книг о воспитании, в т.ч. «Воспитательные моменты», «О школьной газете», «Право ребенка на уважение», «Правила жизни», «Шутливая педагогика» и т.д.

Исходный тезис педагогической концепции Корчака – ребёнок и его благо. Ребёнок – самостоятельная, независимая от другой воли личность. Вопреки представлению, что ребёнок – лишь будущий человек, а детство – подготовительный этап взрослой жизни, Корчак утверждал идеи полноценности ребёнка как человека, самоценности детства как подлинного, а не предварительного этапа «настоящей» жизни. Вытекающая отсюда равноценность ребёнка и взрослого означала признание права ребёнка быть тем, кто он есть, – права на индивидуальность, права на уважение его человеческого достоинства. А это требует полной и решительной ломки существующего неравноправного отношения к ребёнку, пренебрежения к нему, манипулирования его личностью, проявляющихся как в бесцеремонности родителей, так и в тотальной нивелировке детей государством.

Цель воспитания – полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребёнка, формирование его личности в духе идеалов добра, красоты и свободы, личности, обладающей внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. Стержнем воспитательной системы Корчака было пробуждение в ребёнке потребности к самопознанию, самооценке, самоконтролю и воли к самоусовершенствованию. Ребёнок рассматривается как субъект воспитания: «воспитания без участия в нём самого ребёнка не существует». Условие и мощный фактор эффективности этого процесса: демократически организованный самоуправляемый детский коллектив, обеспечивающий полноту жизни ребёнка; включение его в нормы коллективной социальной жизни, коррекцию его поведения (через общественное мнение), направление его самовоспитания.

Я. Корчака можно отнести к сторонникам своеобразного *«разумного воспитания»*. *Разумное воспитание*, по Корчаку, характеризуется бескорыстием, конкретным и диалектическим видением ребенка, постоянным и глубоким изучением его, пониманием и терпимостью воспитателя во взаимоотношениях с детьми. Основным методом разумного воспитания является ослабление отрицательных и развитие положительных черт характера детей. К вопросу о методах педагогического воздействия Корчак подходит с позиции сравнения врачебной и педагогической этики. Главное положение медицины – «не вредить» – должно быть и в воспитании.

4. Влияние идей Э.Дюркгейма на становление социальной педагогики. Скаутская система общественного воспитания

Одним из наиболее известных представителей социальной педагогики начала XX века был французский социолог и психолог **Эмиль Дюркгейм** (1858–1917). Он считал, что человечество прошло определенные исторические стадии с присущими им системами идеалов воспитания. Современная цивилизация, вобрав опыт

предыдущих периодов, выработала свои особые педагогические ценности. По его мнению, целью воспитательного процесса, носящего общественный характер, является слияние социального и биологического компонентов (достижение «индивидуальной социализации»).

Согласно его представлениям, ребенок рождается существом асоциальным, но в процессе социализации приобретает те качества, в становлении которых заинтересовано общество. Школа, которая охватывает практически все подрастающее поколение, является наиболее важным социальным институтом. Именно она включает ребенка в общественные отношения. Роль педагога при этом состоит в том, чтобы готовить учащихся к активной, полезной жизнедеятельности.

Э. Дюркгейм, убежденный в общественном характере педагогического процесса («Воспитание – методическая социализация»), писал, что деятельность школы состоит «прежде всего в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда». Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полностью зависит от императивов «коллективных представлений» и обладает собственными природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, т. е. достижение «индивидуальной социализации».

Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятии «слепой покорности» ребенка. Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. «Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и использовать». По его мнению, школьный класс – наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка. Рассматривая вопрос о наказаниях, Дюркгейм отводил педагогу роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли: «Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за проступки надо платить во имя безликого закона».

Подготовке энергичных, деловых и преданных своей стране граждан во многом способствовала возникшая в начале XX в. **скаутская система общественного воспитания**, ориентированная на личность ребенка. Идейному обоснованию скаутизма способствовали также педагогические концепции М. Монтессори, В. А. Лая, Д. Дьюи и др.

Скаутизм возник в Великобритании. Основные его идеи были разработаны английским полковником, участником англо-бурской войны **Робертом Баден-Пауэллом** (1857–1941) и изложены в книге «*Скаутинг для мальчиков*» (1908). Вскоре движение скаутов охватило многие страны Европы, Америки, Азии, Австралии. В 1920 г. на международной конференции скаутов была основана Всемирная организация скаутского движения, объединявшая детей из 30 стран мира (свыше 1 млн. человек).

Идеология скаутизма строилась на общечеловеческих ценностях. Ее главные цели отражены в нескольких принципах: долг перед Богом, долг перед другими, долг перед собой. На этих принципах построено торжественное обещание и законы скаутов. Программы скаутов базируются на игре как скаутском методе, способствуют развитию ответственного поведения, как в малой группе, так и в обществе в целом. По сути, они являются своеобразной базой социализации и социального развития

подростков. Особенность скаутизма состоит и в том, что в нем участвуют взрослые скаутмастера (верхняя граница возраста отсутствует), родители. Это способствует преодолению традиционного конфликта между поколениями. Скаутизм не заменяет воспитание в семье, школе, церкви, а лишь дополняет образовательные и воспитательные социальные институты. Скаутизм способствует социализации детей, помогает им реализовать свои потребности в социальной деятельности.

Тема 1.4 Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века

План

1. Особенности социализации подрастающего поколения у восточных славян в VI–IX веках.
2. Социально-педагогические идеи христианских просветителей XII века и социально-педагогический потенциал памятников Древней Руси.
3. Социальное воспитание в период Великого княжества Литовского.
4. Мысли о социальном воспитании в трудах Николая Гусовского и Франциска Скорины.

1. Особенности социализации подрастающего поколения у восточных славян в VI–IX веках.

Развитие социальной педагогики в 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.

Главной задачей древних славян, живших первобытной общиной, было воспитание у подрастающих поколений таких качеств, необходимых в нелегкой трудовой деятельности, для преодоления враждебных сил природы и защиты племени от чужеземных племен. Эту функцию осуществляла в определенной степени народная педагогика, которая вводила подрастающее поколение в мир природы, передавая вековые приметы, помогавшие избежать неурожая, спастись от природных стихий. Особую роль в воспитании играли различные обряды и инициации. Важной функцией обрядов оказалась передача детям определенных советов для жизни, труда, поведения. Многовековые истины нравственного и трудового воспитания передавались словесно, путем различных пословиц и поговорок.

Первой естественной воспитательницей ребенка выступала мать. От нее ребенок в виде пестушек, потешек, закличек, сказок, поговорок, колыбельных, заговоров и др. впервые воспринимал обычаи, традиции, родной язык, представления о родной природе.

До трех-четырёх летнего возраста мальчики и девочки находились под опекой матери. Роль матери в воспитании на протяжении всего периода детства была весьма важной. Вот отчего вступающего во взрослую жизнь человека называли «матерым», т. е. воспитанным матерью. В три-четыре года дети в семьях крестьян и ремесленников выполняли посильную работу, помогали старшим, прежде всего, матери. Детей звали

часто отдавали на воспитание в другую семью или семью родственников. Такой обычаем именовался «кормильством» или «кумовством».

С семи лет ребенок переходил в возраст отрока, длившийся до 14 – 15 лет. По истечении отрочества девочки оставались под присмотром матери, а мальчики-подростки оказывались под опекой отца. В семье рядового общинника они помогали в сельскохозяйственных работах, в семье ремесленника овладевали ремеслом, в семье дружинника – учились ратному искусству.

2. Социально-педагогические идеи христианских просветителей XII века и социально-педагогический потенциал памятников Древней Руси.

Характер образования и воспитания у восточных славян оказался в прямой зависимости от византийского влияния, прежде всего в виде восточно-христианской (православной) религиозной традиции, которая с 988 г. стала официальной религией Киевской Руси. Введение христианства способствовало развитию культуры во всех направлениях: распространению грамотности, литературы, совершенствованию архитектуры. **Цель воспитания** и обучения христианина – **спасение души**. Отсюда и задача наставника, педагога – направить человека на путь спасения, научить преодолевать свою греховную сущность. Все педагогические усилия сконцентрированы на работе над человеческой душой. Именно она становится не только объектом педагогического воздействия, но и его целью. В IX-XIII веках с принятием христианства традиция сострадательного отношения к обездоленным закрепились в форме **благотворительности и милосердия**. Стала активно развиваться личная благотворительность князей. Так, 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).

В X-XI вв. в Киевской Руси появляется ряд рукописных сборников как переводных, так и оригинальных, включавших и тексты педагогического содержания. В них содержались советы по воспитанию у детей таких качеств, как послушание, благочестие, почитание старших. Педагогическими идеями проникнуты такие памятники восточнославянской письменности, как «Жития святых», поучения и проповеди, в которых прославлялся аскетический идеал воспитания.

Среди наиболее известных поучений можно указать **«Изборник Святослава»** (1076), где помещены, например, поучения византийца **Иоанна Златоуста** (344-407). Кроме того, этот сборник содержал элементы знаний, входивших в круг семи свободных искусств, а также христианских идей и представлений. Важные сведения о воспитательных идеалах Киевской Руси содержит **«Поучение Владимира Мономаха детям»** (1096). Его еще называют своеобразным кодексом, сводом правил и важнейших религиозно-нравственных требований, которые князь в форме советов дает своим детям: почитать старших, отца, строго выполнять церковные обряды, любить и защищать Родину, быть справедливым к людям, защищать сирот и вдов и т.д. Суждения Владимира Мономаха, несмотря на их религиозный характер, побуждали к практическому мышлению и деятельности. Таким образом, самобытность и уникальность педагогической мысли и школы древней Руси обусловили слияние, взаимодействие славянской языческой традиции и восточного христианства.

В IX – XII вв. на западных территориях Киевской Руси появляются высокоразвитые и сильные политические княжества, среди которых особенно

усиливается *Полоцкое княжество*. Полоцк довольно быстро становится мощным административным, культурным, торгово-экономическим центром на пути «из варяг в греки» – около 1000 года в городе была основана епископская кафедра, открывались первые школы, и библиотеки. Важную роль в развитии образования Полоцкой земли сыграла внучка легендарного полоцкого князя Всеслава Чародея – *Ефросиния Полоцкая* (1110 – 1173).

В 12-летнем возрасте княжна Предслава отреклась от светской жизни, тайно уйдя от родителей в монастырь и приняв там постриг и имя Ефросинии. Она собрала вокруг себя самых образованных и талантливых людей, принялась переписывать церковные книги. В основном это были святые книги, фрагменты византийских хроник и отечественных летописей. Эта работа была очень тяжелой и трудоемкой, исключительно мужской, но княжна придавала этому делу размах и создала специальную библиотеку, сложила полоцкую летопись, писала стихи, переводила литературу с греческого и латинского языка, была автором двух монастырских уставов, вела переписку с Византией.

Основав два монастыря, один из которых был женским, Ефросиния при нем открыла школу, где большое внимание уделяла обучению девушек-монахинь. В организованной ею школе юные кроме чтения, письма, цифири (счета) и пения изучали греческий и латинский языки, приобретали сведения о природе, медицине, риторике и из других областей знаний. Необходимо отметить, что свою женскую школу она открыла значительно раньше, чем аналогичные учебные заведения при женских монастырях в Киеве и Суздале. Ефросиния Полоцкая привлекала к своей просветительской деятельности многих выдающихся и талантливых людей своего времени. До нас дошли имена некоторых из них.

История сохранила имя Лазаря Богши – полоцкого ювелира, который создал уникальный памятник прикладного искусства – именной крест для нового Спасского монастыря. Во время паломничества в Иерусалим Ефросиния заболела и умерла. Ее похоронили в монастыре Святого Феодосия, затем останки были переданы в Киево-Печерскую лавру, а сейчас находятся в Полоцке – в Спасо-Ефросиньевском монастыре. Ефросиния Полоцкая, как первая просветительница земли белорусской, была приравнена православной церковью к лику святых. Автор «Жития Е. Полоцкой» отмечал, что была «она помощница обиженных, опечаленным утешение, раздетым одежда, больным насыщение или, просто говорил, – для всех была всем».

Туровская земля также является одной из древнейших колыбелей просвещения и письменности восточных славян. Как и в Полоцке, в древнем белорусском городе Туров были основаны два монастыря, где переписывались древние книги и епископская кафедра (около 1000 г.). Отсюда берет свое начало известное «*Туровское Евангелие*» – один из самых редких и древних памятников восточнославянской письменности середины XI века. Оно написано на пергаменте и расписано различными красками. При дворе туровского князя служили богатые высокообразованные греки.

В таком окружении вырос выдающийся и образованнейший древнерусский писатель и просветитель второй половины XII века *Кирилл Туровский* (1130 – 1182). Его творческое наследие составляют различные поучения, «слова», молитвы, проповеди, каноны, сказания и др. До наших дней дошло восемь его поучений и 27 молитв. Произведения Кирилла Туровского были популярны в Киевской Руси и почитались наряду с «Починением Владимира Мономаха». Наибольшую педагогическую ценность представляют его повести-притчи: «Притча про душу и

тело», «Повесть про белоризца и монашество», «Сказание про черноризский чин» и проповеди – «Слово на Великдень», «Слово на вербницу» и другие, в которых содержатся ценные советы по воспитанию. Произведения Кирилла Туровского имели широкий международный резонанс и признание.

За свое мастерство и художественный слог его называли вторым Златоустом. Появление в XII веке цикла таких обращений (проповедей) было великим событием в истории ораторской прозы Древней Руси и принадлежат к замечательным достижениям славянской культуры. В своем мировоззрении он опирался на народную педагогику и христианскую мораль, выступая против лжи, зла, праздности, лицемерия и стяжательства, проповедовал чувство любви к Родине, умеренность, сострадание и милосердие, активно пропагандировал книжное знание, так как считал его сокровищем вечной жизни. В его работах мы находим ряд педагогических рекомендаций, где Кирилл Туровский разъясняет, как читать книги, раскрывает психологию чтения, показывает пользу осмысленного и систематического чтения, объясняет взаимосвязь чтения и духовного развития личности.

Таким образом, глубокое понимание Кириллом Туровским внутренних психологических механизмов процесса чтения позволяют говорить о нем как о великом педагоге и просветителе своего времени, а его дидактические рекомендации и сегодня сохраняют свое практическое значение. Память о нем начали чтить сразу после его смерти, а вскоре он был канонизирован, и уже в XIII поклонение Святому Кириллу распространилось далеко за пределы княжества.

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.

3. Социальное воспитание в период Великого княжества Литовского

В период с *середины XIII по 1569 г.* социокультурное развитие белорусских земель проходило в составе белорусско-литовского государства средневековья – ***Великого Княжества Литовского***. В данный период времени развитие социальной педагогики в 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 социально-педагогической мысли. 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 ***Реформации***, которые проникли в белорусские земли благодаря ее тесным культурным связям с Западной Европой. Основными идеями Реформаторского движения являлись: гуманное отношение к человеку; уважение его личности; развитие способностей.

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 создавали школы, в которых работали образованные учителя.

В Великом Княжестве Литовском социальное воспитание осуществлялось под влиянием развития следующих форм социальной поддержки:

1. *Церковно-монастырская система*, существующая в условиях, когда православие на белорусских землях постепенно теряет позиции господствующей религии и ведущее значение приобретает **поликонфессиональность**.
2. *Светская (частная) благотворительность*, где основную роль играют представители белорусско-литовской, а затем и польской знати.
3. *Общинное призрение нуждающихся на селе*, которое выросло из общеславянских архаических форм помощи и взаимопомощи и в новых условиях получило дальнейшее развитие.
4. *Государственно-муниципальная система призрения*, которая вырастает и крепнет на основе традиций княжеского нищепитательства и широкого развития в ВКЛ городского самоуправления (магдебургий и муниципалитетов).

Кроме того, законодательство предусматривало меры по оказанию помощи в профессиональном обучении детей низких слоев общества. Еще в 1323 г. князь Гедимин направил послания жителям западных городов с предложением приезжать в ВКЛ на выгодных условиях. Приглашались ремесленники для профессионального обучения литвинов и их детей. Такая практика была известна в древнем Полоцке.

В «Уставе замков, держав и дворов» (перв. пол. 16 в.) Сигизмунда Августа предписывалось брать у крестьян сыновей и отдавать в наученье ремеслу, чтобы они могли быть полезными для господских замков и дворов. Расширению и повышению уровня профессионального обучения способствовала политика заинтересованности в этом великих князей Литовских.

Одновременно в Беларуси распространялись и научные идеи помощи аномальным лицам. Так, в процессе контактов с прогрессивными мыслителями ВКЛ и Речи Посполитой А. Дорбжанским, П. Кохлевским и др., Я.А. Коменский внедрял свои идеи о необходимости обучать даже «тупых и злых от природы», глухих и слепых, умственно отсталых и вообще трудно поддающихся воспитанию. В эпоху Просвещения для этого сложились наиболее благоприятные условия – продолжалось накопление и анализ научно-медицинских и психолого-педагогических знаний об аномальных людях, о целесообразности их специального воспитания, обучения и других видах социальной помощи. Основанный в 1579 г. Виленский университет проделал значительную работу по исследованию различных аномалий в развитии человека.

В рассматриваемый период времени, наравне с теоретической, интенсивно развивалась практическая социально-педагогическая деятельность. Широкою благотворительную деятельность в белорусских землях 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 70 % 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. Также 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 статута закрепляли за нуждающимися право на защиту и поддержку.

В период междоусобных войн отечественного средневековья, проходивших как в белорусско-литовском, так и в Московском Русском государствах, появилось большое количество обездоленных детей. Заботу о них взяли на себя церковь и православные братства. В отличие от западной церкви, которая давала только приют и пропитание, православная церковь помимо призрения ещё обучала и лечила нуждающихся. При монастырях и храмах открывались больницы, богадельни, приюты. Помимо князей и церкви помощь оказывали простые люди, и, в первую очередь, – детям. Существовала давняя традиция, когда о ребёнке заботилась вся родовая община. Затем эта традиция переросла в заботу о брошенных детях при *скудельницах* (так назывались места, в которые на Руси свозили тела умерших насильственной или скоропостижной смертью вне дома, семьи, а также безродных тюремных заключенных, странников, убогих; при каждой скудельнице были сторожа-старцы, старушки, которые воспитывали и заботились о сиротах).

В XVI в. начинает осуществлять благотворительную деятельность и государство. Так, московский царь Иван Грозный говорил о необходимости выявлять всех нуждающихся в помощи и строить для них специальные богадельни, где им будет обеспечен приют и уход. Статуты Великого Княжества Литовского, в состав которого входили белорусские земли, содержали ряд статей, закрепляющих за нуждающимися право на защиту и поддержку.

4. Мысли о социальном воспитании в трудах Николая Гусовского и Франциска Скорины

Современником Скорины был поэт-латинист *Николай Гусовский* (1470(?)–1533(?)., автор поэтических произведений «Песнь о зубре» (1523), «К божественному Севастьяну», «О жизни и деяниях божественного Иакинфа», «Молитва к св. Анне», «К высокочтимому Карлу Антонию Бононскому» и др. В целом мировоззрение поэта неоднозначно и противоречиво, ренессансно-гуманистические идеи сосуществуют в его взглядах с традиционно-средневековыми религиозно-философскими представлениями. Вершиной этико-гуманистической концепции Николая Гусовского и его литературного творчества является поэма «Песнь о зубре».

Если Скорина связывает моральность человека с овладением книжной культурой, то Николай Гусовский, разумеется не отвергая теоретического знания, важнейшим средством формирования духовного мира человека и его нравственности считает опыт, познание природы, и прежде всего природы родного края: «Начетчиков чем удивишь ты! Все они знают – какие читают страницы!.. Но да известно им будет мое добавление: тайна сокрыта в лесах, и о том напишу я, что не найдете ни в книгах, ни в грамотах древних... цель же моя – увести тебя в лоно природы, с нею знакомя».

Свою педагогико-просветительскую программу Н.Гусовский изложил в поэме

«Песнь о зубре». Он первым в педагогике Нового времени сформулировал три принципа образования: *природосообразности*, означающей гармонию человека, природы и общества, *социального комфорта*, требующий учитывать в содержании образования уровень культуры и *воспитательный идеал общества, принцип общенародных интересов*.

В воспитании отводил большую роль морально-этическому совершенствованию общества, общению с природой, искусству и науке. 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 Гусовский относил античную литературу и мифы. Также образованности людей, согласно мнению Гусовского, способствует развитие наук.

Похожей точки зрения придерживался белорусский просветитель и первопечатник **Франциск Скорина** (1490 – не позднее 1551), который создал первую в истории восточнославянских народов типографию – сначала в Вильне, затем в Полоцке, издал 23 иллюстрированные книги первой белорусской на родном языке. Библия Ф. Скорины утверждала идеи гуманизма: достоинств человека, важность его дел и знаний, уважение к личности, служение родине.

Стиль скорининской Библии приближает человека к пониманию смысла и содержания текста, извлечению той практической пользы, которую дает ее чтение. Автор снабдил издание своими предисловиями и послесловиями, в которых содержатся педагогические идеи. Так, в его знаменитом предисловии к «Библии...» отчетливо прослеживается обоснование принципов *природосообразности* в воспитании и развитии человеческой личности. Он стремился проникнуть в сущность самого человека, объяснить отношения между человеком и природой. Ф. Скорина обоснует необходимость образования и воспитания понятными человеку наблюдениями за живыми существами в природе, сравнивая вскармливание птенцов с формированием опыта жизни и поведения детей. А главная мысль заключается в обосновании потребности подрастающих поколений и вообще любого «посполитого люда» в знаниях о мире, о жизни и ее таинствах.

Таким образом, Ф. Скорина во многом опередил свое время, проповедуя в эпоху господства религиозной нетерпимости *любовь к ближнему, культ просвещения и важности знаний* об окружающем мире. Он утверждал, что *образование должно осуществляться на родном языке*, поскольку он является фундаментом национального самосознания. 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.

Тема 1.5. Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XX века

1.5.1 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XVIII вв.

План

1. *Социальное воспитание в период Речи Посполитой.*
2. *Социально-педагогические идеи в трудах С.Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, С.Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др.*
3. *Словесный характер воспитания. Социально-педагогические идеи и деятельность И.И.Бецкого.*
4. *Социальное воспитание в период белорусского Просвещения. Развитие частной благотворительности. Социально-педагогические взгляды Ф. Бохвица и Ф. Карпиньского.*

1. Социальное воспитание в период Речи Посполитой.

Период со второй половины XVII до середины XVIII века по данным историко-педагогических источников, был тяжелым временем в развитии белорусского народа. Войны, католическая экспансия, ополячивание негативно отразились на развитии социально-педагогической мысли. На смену Реформации во второй половине XVII века в белорусские земли пришла **Контрреформация** – католическая реакция на протестантскую реформацию; всесторонняя деятельность католической церкви с середины XVI до конца XVII в., направленная на препятствование развитию Реформации, а впоследствии – на возвращение верующих, утраченных храмов и бенефициев. С ее помощью католическая церковь решила вернуть себе утраченные позиции. В белорусских землях Контрреформация была направлена не только против протестантов, но и против православной церкви. Римские папы рассматривали белорусские земли в качестве плацдарма для дальнейшего проникновения в Московское государство.

Именно контрреформация в условиях наступления католичества и униатства определили особенности социального воспитания в белорусско-литовских землях Речи Посполитой. С целью окончательного социокультурного доминирования римско-католическая церковь организовала настоящую экспансию различных монашеских орденов, которые занимались обучением и воспитанием детей. Однако пальма первенства в этом деле принадлежала могущественному ордену иезуитов.

Иезуиты принимали в свои школы бедных детей бесплатно, обеспечивая 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 коллегиях процесс обучения и воспитания строился на основе жесткой дисциплины, подавлении самостоятельности, инициативности, национального самосознания. Запрещалось пользоваться родным языком, поощрялось соперничество и доносы. Более того, фанатичная, нетерпимая к православной церкви и закрепощенному белорусскому крестьянству польско-католическая власть Речи Посполитой всемерно содействовала укреплению позиций иезуитов в системе социального воспитания для окончательного решения в белорусских землях национально-религиозного вопроса, что и привело польско-литовское государство в середине XVII века к жестоким внутренним конфликтам и войнам с Московским государством.

2. Социально-педагогические идеи в трудах Симона Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, Симеона Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др.

Вместе с тем, на фоне господства 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 *Симон Будный* (около 1530–1593), *Ян Лициний Намысловский* (1560–между 1633 и 1636), *Симеон Полоцкий* (1629–1680), *Казимир Лыцинский* (1634–1689), *Иван Федорович Копиевич* (около 1651–1711), *Казимир Нарбут* (1738–1807). Они внесли значительный вклад в развитие социально-педагогической мысли.

С точки зрения *С. Будного*, 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. Будный широко пропагандировал идею воспитания человека в труде и тесной взаимосвязи с жизнью. Исходя из понимания человека как активного субъекта своей жизнедеятельности, С. Будный 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 Будный, 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 *С. Полоцкого*, который 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, блудников, 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 пуцати», 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.

К. Лыщинский, как и С. Полоцкий понимал природу человека с позиций материализма. Однако, он, 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. Кониевич**. 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.

3. Сословный характер воспитания. Социально-педагогические идеи и деятельность И.И.Бецкого.

XVIII век в истории Беларуси является периодом полного господства польско-католической традиции общественного воспитания, когда все учебные заведения школьного типа сконцентрировались в руках монашеских орденов: иезуитов, доминиканцев, базилиан, кармелитов, францисканцев, бернардинцев и др. Этому содействовала политика польских правящих верхов. Еще в 1696 году постановлением Сейма Речи Посполитой было официально запрещено использовать белорусский язык в государственном делопроизводстве. Такое решение поставило латинские и католические учебные заведения в привилегированное положение и привело к вытеснению из сферы образования школ других конфессий – они стали повсеместно закрываться, братские школы прекратили свою деятельность.

Кроме того, усиливаются гонения на православных – практика изъятия православных церквей в ведение униатской церкви и перевод богослужения в них на польский язык становятся повсеместным явлением. Доступ к обучению для детей обедневших православных и униатских священников в монашеские католические

школы был почти закрыт, а получить образование в иных учебных заведениях было невозможно, ведь требовалось перейти в католичество, то есть, изменить вере своих отцов и предков. И хотя пиарские школы принимали, например, детей всех сословий, особой популярностью они пользовались у представителей ополяченной шляхты: обучение в пиарских школах было бесплатным и велось на польском языке.

Таким образом, ввиду своего геополитического положения и политики национально-религиозного гнета польских властей, белорусские земли в данный период времени стали ареной влияния не столько передовых движений европейского Просвещения, сколько польско-католической реакции, с одной стороны, и усилившегося крепостничества – с другой. Белорусский народ в массе своей был представлен крестьянством, большей частью закрепощенным и бесправным, не имевшим выхода в другие социальные слои населения, что крайне негативно сказалось на развитии национальной культуры и образования.

Попытка изменить данное положение была предпринята во второй половине XVIII века (работа Эдукационной Комиссии, 1773–1794 гг.), однако она не увенчалась успехом, так как реформа школы не предусматривала решения вопроса о женском образовании и образовании на родном языке для представителей белорусского крестьянского сословия. В 1795 году государство Речь Посполитая навсегда исчезла с политической карты Европы в ходе трех его разделов, по которым белорусские земли вошли в состав Российской Империи.

Движение Просвещения приобретало весьма характерные особенности на русской почве, так как образование стало рассматриваться как необходимое звено в карьере, с упором не на «естественное», а на общественное воспитание. Идеология российского Просвещения была прежде всего связана с идеей великой России и призвана была не столько служить человеку, сколько воспитывать слуг государства. С укреплением монархии, опиравшейся на дворянство, сами цели, задачи и содержание воспитания стали приобретать ярко выраженный сословный характер. Однако правительство императрицы Екатерины II понимало необходимость реформы системы образования на светских началах.

Известный отечественный государственный и общественный деятель **Иван Иванович Бецкой** (1704–1795) представил Екатерине II план школьной реформы «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (утвержден в 1764 г.). В частности, он предлагал из сирот и «засорных» детей вывести через воспитание и обучение новую породу людей – новых отцов и матерей и таким образом создать в России новое сословие. Главной чертой «нового человека» мыслилось, с одной стороны, отсутствие тех отрицательных свойств, которые были характерны для современников, а с другой – стремление служить на пользу государству.

Основным средством достижения данной цели он считал изолированное воспитание, которое могут обеспечить закрытые учреждения (интернаты), где под руководством русских (а не иностранных) наставников находились дети и юноши до 18 – 20 лет. Подобные учреждения создавались для представителей различных групп и сословий российского общества. В 1760-х – начале 1770-х гг. создал систему учебно-воспитательных учреждений сословного характера для детей от 5-6 до 18-20 лет:

1. Воспитательные дома в Москве (1764 г.) и Петербурге (1770 г.).
2. Училище для мальчиков при Академии художеств (1764 г.).
3. Училище для мальчиков при Академии наук (1765 г.).

4. Воспитательное общество благородных девиц при Смольном монастыре (Смольный институт благородных девиц, 1764 г., и Мещанское отделение при нем, 1765 г.).

5. Преобразован Сухопутный шляхетский корпус (1766 г.).

6. Коммерческое училище (1772 г.).

Не все его проекты оказались долговечными, успешными, однако заслуга И.И. Бецкого несомненна: это была попытка создания продуманной, отлаженной системы в сфере социальной работы, и идеи И.И. Бецкого до сегодняшнего времени представляют интерес и исследователю, и практическому работнику. Так, В.О. Ключевский главным недостатком педагогики И.И. Бецкого и других русских педагогов XVIII в. видел механицизм в понимании природы общества. Отвлечённая идея воспитания любви к человечеству вообще, оторванная от конкретных условий проживания человека, его социальной среды, неминуемо влекла за собой и соответствующие методы её реализации: закрытые от влияния общества и семьи интернаты.

4. Социальное воспитание в период белорусского Просвещения. Развитие частной благотворительности. Социально-педагогические взгляды Ф. Бохвица и Ф. Карпинского.

Вторая половина XVII – начала XIX века в 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, высоконравственным. 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, физики, 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 в Беларуси наблюдался подъем в развитии 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 следует 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.

1.5.2 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России во второй половине XIX–начале XX века

План

- 1. Направления развития социально-педагогической теории и практики во 2-ой половине XIX века и социально-педагогические идеи в творчестве Н.И.Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф.Лесгафта, Ф.А.Кудринского, С.К.Павловича, Л.Н.Толстого и др.*
- 2. Социокультурный контекст развития социальной педагогики в конце XIX–в начале XX вв. и социальный характер воспитательной практики.*
- 3. Антропоцентризм и социальная направленность педагогических идей П.Ф.Каптерева, Е.Медынского, С.Т.Шацкого, В.П.Кащенко.*
- 4. Анализ воспитательного потенциала народной педагогики в творчестве Тетки (А.Пашкевич), М.А. Богдановича, Якуба Коласа, Янки Купалы.*

1. Направления развития социально-педагогической теории и практики во 2-ой половине XIX века и социально-педагогические идеи в творчестве Н.И.Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф.Лесгафта, Ф.А.Кудринского, С.К.Павловича, Л.Н.Толстого и др.

В XIX в. представители отечественной социально-педагогической мысли выявили основные факторы социального развития, попытались определить сущность и компоненты социально-педагогического процесса, средства и механизмы социального развития человека, сформулированы принципы социального воспитания.

Таким образом, в общественном сознании утверждается в качестве полноправного течения социально-педагогическая мысль и практика, о которой

говорили А. Дистервег и П. Наторп, а именно – основу практики социально-педагогического содержания составляет *социальное воспитание* как средство решения проблем социализации личности. Все устремления отечественных философов, педагогов сходятся в одном: развитие человека связано с непосредственной социальной средой, его окружающей, возможности которой играют огромную роль в социализации подрастающего поколения.

В истории социальной педагогики рассматриваемого периода можно выделить *следующие направления*:

1. Разработка теоретических основ социальной педагогики, что вело к ее становлению как науки.

2. Социально-педагогическая деятельность в системе образования. Речь идет о влиянии социальной педагогики на содержание образования, цели и характер воспитания, о борьбе за формирование личности.

3. Социально-педагогическая деятельность по созданию благотворительных (или близких к ним) учебно-воспитательных заведений.

4. Расширение сферы действия социальной педагогики (не только среди детей, но и различных категорий взрослых, создание социального законодательства).

Наиболее значительное развитие социально-педагогических идей в России и Беларуси Нового времени пришлось на вторую половину XIX-начало XX вв. – эпоху важных социальных реформ, предпринятых в ходе отмены крепостной зависимости крестьянства. В обществе широко распространялся взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни. В этот период в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение против сословной школы и за утверждение светскости образования, против догматизма и схоластики, зубрежки и муштры, за образование женщин, уважительное отношение к личности ребенка. Это потребовало разработки на прогрессивных началах системы народного просвещения и образования.

Зачинателем этого движения был *Николай Иванович Пирогов* (1810–1881). Социально-педагогические позиции Н. И. Пирогова наиболее ярко проявились в его последовательной борьбе за общедоступную бессословную школу. Будучи сторонником всеобщего образования, Н. И. Пирогов постепенно добивается расширения приема в привилегированные учебные заведения округа, что постепенно разрушало сословные рамки школьной системы образования и подтверждало единство его теоретических взглядов и действий в данном вопросе. Значительное внимание он уделяет активизации общественного влияния на организацию и развитие школьного дела.

Сподвижником Н.И. Пирогова в деле реформирования образования является всемирно известный педагог *Константин Дмитриевич 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 социально-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 мнению 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». В развитии

человека решающую роль ученый отводил исторической преемственности человеческих поколений. Воспитание, утверждал он, помогает новым поколениям идти по дороге в будущее, «... действуя заодно с другими общественными силами...», оно, «... совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных».

Цель воспитания – формирование активной и творческой личности, что предполагает и подготовку к труду, умственному и физическому, как высшей форме человеческой деятельности. Труд учащихся в школе в различных его формах Ушинский рассматривал в качестве важнейшего фактора воспитания и образования, утверждая, что «... 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.

Петр Францевич Лесгафт (1837–1909) – педагог, анатом, врач, общественный деятель. Очень много сделал для развития женского образования. Определил важнейшие принципы физического воспитания – его единство с умственным, нравственным, эстетическим. Концепция семейного воспитания «идеальной нормальной личности» изложена Лесгафтом в работе «Семейное воспитание ребенка и его значение». Он отрицал существование врожденных дурных наклонностей у детей. Цель воспитания – содействовать развитию человека. Придавая решающее значение условиям среды, он призывал к созданию в семье и школе благоприятных условий для проявления всех способностей ребёнка.

Приверженцем социально-педагогических взглядов К.Д. Ушинского **был белорусский ученый Федот Андреевич 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.

Наряду с Ф.А. Кудринским за демократизацию школы выступал известный белорусский общественный деятель и педагог **Сергей Константинович Павлович** (1875–1940) – богослов, педагог, переводчик, деятель церковного просвещения. 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 западных 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 прийти 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. 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».

В условиях глубочайшего обострения социальных противоречий и подъема общественно-педагогического движения в России 50-60-х гг. в отечественной педагогике резко усилился мотив свободы ребенка. Наиболее ярко этот мотив проявился в 60-е гг. XIX в. в педагогическом творчестве *Льва Николаевича Толстого* (1828–1910)

Главный пункт его педагогической концепции – *идея «свободного воспитания»*. Вслед за Ж.-Ж.Руссо он высказывал убеждение в совершенстве детской природы, которой воспитание лишь вредит («Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя ... требованиям безусловной гармонии»; «Воспитание портит, а не исправляет человека»). Однако толстовское понимание «свободного воспитания» существенно отличается от руссоистского. Л.Н.Толстой видел свободу не в воспитании вне цивилизации, а, напротив, – в условиях «свободной общественной жизни». Он утверждал, что воспитание есть, прежде всего, саморазвитие. Задача воспитателей – оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения. Надо предоставить ребенку максимальную свободу, покончив с традиционным стилем принуждения и наказания. Л.Н.Толстой считал, что недопустимо разделять воспитание и образование: нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно».

К последней четверти XIX столетия в России ясно обозначился ряд педагогических традиций, выражающих в своей совокупности противоречивый характер социокультурного развития страны. В массовой воспитательной практике огромной массы крестьянства продолжали преобладать тенденции, восходящие к допетровской Руси.

Эти традиции носили авторитарно-православный характер и опредмечивались в опыте народной педагогики. Они были враждебны индивидуальности, не вписывающейся в патриархальный мир общины. Продолжала существовать и русская православная церковная педагогика, разрабатываемая в основном религиозными деятелями. Она пропагандировалась церковью, пользовалась определенной поддержкой официальных кругов, использовалась в учебных заведениях, которые контролировало духовенство, в той или иной степени влияла на практику воспитания в религиозных семьях.

Сергей Александрович Рачинский (1833–1902) создал школу для крестьянских детей и общежитие при ней в с. Татево Бельского уезда Смоленской губернии (1875 г.). Построил свыше 20 начальных школ, 4 из которых содержал полностью. Как инспектор народных школ и попечитель женских училищ в Смоленской губернии (с 1885 г.) занимался улучшением материального состояния школ и созданием оригинальной системы обучения детей крестьянским ремёслам. Составил проект всеобщего народного образования, принятый в Смоленской губернии. Рачинский попытался создать тип русской национальной школы.

Работу школы Рачинский построил на принципе индивидуального воспитания; особое место отводил занятиям с одарёнными детьми, которые определялись в общежитие школы и получали стипендию за счёт личных средств Рачинского. Религиозно-нравственное воспитание в школах Рачинского осуществлялось в тесной связи с эстетическим и трудовым. Организация быта, работа по самообслуживанию

(на школьном огороде, цветнике, пасеке), занятия рукоделием были направлены на приобретение учащимися культуры сельскохозяйственного и домашнего труда. Весь уклад жизни школы, где старшие ученики помогали и заботились о младших, приближался к семейному. Занятия продолжались в течение дня, чередуясь с физическим трудом, прогулками и отдыхом. В традицию Татевской школы вошли тщательно подготавливаемые детские праздники: рождественская ёлка, праздник славянской письменности, который проводился по окончании школы. Опыт работы своих школ Рачинский обобщил в книге «Сельская школа».

Мария Михайловна Манасеевна (1841–1903) – русский ученый, психолог, доктор медицины, педагог, общественный деятель конца XIX – начала XX вв. Она является автором фундаментального многотомного сочинения «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования». Опираясь на психологию и физиологию ребенка, она сделала вывод, что воспитание – самая важная и сложная наука. Оно возможно только в единстве его физической, нравственной, и умственной сторон. Дробить воспитание на отдельные элементы нельзя, так как многостороннее развитие ребенка составляет единое целое.

2. Социокультурный контекст развития социальной педагогики в конце XIX–в начале XX вв. и социальный характер воспитательной практики.

В истории отечественной культуры социальная педагогика складывалась, впитывая практику семейного, сословного, религиозного (православного, католического) и одновременно народного воспитания, как воздействующие на человека в обществе. Как развивается ребенок (подросток) под этим воздействием, как формируется его личность, его изменения были предметом исследований многих отечественных педагогов. Все направления развития социальной педагогики объединяет прежняя, возникшая издавна, основная функция – защита детей и детства.

Во-первых, продолжалось взаимодействие социальной педагогики с церковью и благотворительностью. Во-вторых, наряду с теоретическим осмыслением социально-педагогических проблем, развивалась практическая социально-педагогическая деятельность. Она осуществлялась в форме **частной благотворительности и общественного призрения**. В этот период наблюдается переход от государственной деятельности к частной благотворительности. В Беларуси и России создаётся сеть благотворительных учреждений и заведений, оказывающих помощь широкому кругу детей с различными социальными проблемами. Среди них общественные филантропические организации: «Императорское Человеколюбивое общество»; Общество попечения о бедных и больных детях «Синий крест», в рамках которого открылось отделение защиты детей от жестокого обращения. В конце XIX в. в Петербурге «Обществом призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов» открываются приюты для детей с особенностями психофизического развития. Приюты для эпилептиков и умственно-отсталых детей функционировали и на территории Беларуси.

Так, частная благотворительность на Беларуси осуществлялась за счёт личных средств известных князей и магнатов Радзивиллов, Паскевичей, Хрептовичей, Сапеги и др. На их средства строились и содержались ремесленные училища, школы приютов, сиротские дома и т.п. Например, княгиня И.И. Паскевич содержала приют для девочек-сирот, патронировала одарённых приютских детей с целью дать им достойное образование. Е.В. Потанова основала в Беларуси крупное благотворительное общество «Доброхотная копейка», предназначенное для оказания помощи и поддержки всех обездоленных, в том числе и детей.

Приведенные примеры наглядно демонстрируют, что общественно-государственное призрение детей в России и Беларуси представляло собой разветвлённую сеть благотворительных учреждений и заведений. Их деятельность во многом определила появление профессиональных специалистов, подготовка которых осуществлялась на курсах профессионального обучения. «Социальная школа» была образована на юридическом факультете Психоневрологического института, где одной из кафедр была «кафедра общественного призрения». В 1911 г. Был сделан первый набор студентов по специальности «общественное призрение».

К началу XX в. в Беларуси и России, как и в развитых странах мира, сложилась система социальных служб. Основная деятельность их заключалась в сборе средств и расходовании их на социальные нужды: создание и содержание учебно-воспитательных учреждений, домов бедных, ночлежных приютов, народных столовых, швейных мастерских, амбулаторий и больниц. В целом более гуманным становится и церковное воспитание. Сказывается и влияние социальной педагогики на своих «союзников», их теорию и практику воспитания. Можно очевидно говорить о закономерности: все большем проникновении идей социальной педагогики в систему церковного воспитания и благотворительную деятельность. Известны многочисленные примеры, когда священник и социальный педагог выступали в одном лице (Коменский, духовное образование у Белинского, Дистервега, Добролюбова), воспитатель благотворительного учреждения и социальный педагог. Характерна закономерность: обычно священник становился социальным педагогом, а не наоборот.

Таким образом, в деятельности социальных педагогов, церкви и благотворительных учреждений было немало общего. Но имелись и существенные различия. Образно их можно выразить так: *церковь и благотворительность* давали сырым и обездоленным «рыбу» – пищу, а *социальная педагогика* – «удочку», чтобы люди могли сами ловить. Такой «удочкой» становились знания, убеждения, мировоззрение – все то, что выводило на борьбу за права детей и различных социальных групп.

В начале XX в. прогрессивная общественность требовала все настойчивее создания независимого социального института, целью которого стала бы защита и охрана детства, а также координация действий в этом направлении других институтов социализации детей. Таким органом стали *детские суды*. В сравнении с западноевропейской практикой они имели свои особенности: выборный характер должности мирового судьи, особые требования к специальной подготовке, включающие медико-психолого-педагогические знания; приоритет отдавался социально-педагогическим мерам воздействия. Кроме того, после суда назначались особые должностные лица для попечения несовершеннолетних, а также осуществлялся судебный надзор за деятельностью всех лиц и учреждений, взявших на себя ответственность за защиту и исправление малолетних осужденных.

Концепция, заложенная в основе института детского суда, предусматривала тесную связь с заинтересованными общественными организациями и частными лицами. Акцент, таким образом, переносился с административных мер на целенаправленную социально-педагогическую помощь и защиту. Малолетний правонарушитель считался не преступником, а жертвой неблагоприятных социальных обстоятельств. В связи с этим стояла задача нейтрализовать негативные средовые факторы, детерминирующие детскую безнадзорность и беспризорность.

Важно подчеркнуть, что демократическая педагогическая общественность

горячо поддерживала деятельность детских судов, видя в них попытку нового гуманного отношения к ребенку. В 1914 г. начал выходить ежемесячник «Особые суды для малолетних и борьба с детской беспризорностью», который пропагандировал эти новые идеи и обобщал передовой опыт.

Таким образом, в начале XX в. благотворительные общества приобретают характер подлинно просветительских организаций, внося заметный вклад в дело общественного образования и социального воспитания.

3. Антропоцентризм и социальная направленность педагогических идей П.Ф.Каптерева, Е.Медынского, С.Т.Шацкого, В.П.Кащенко.

В XIX-начале XX вв. на первый план в теории и практике социальной педагогики выходят в качестве ориентиров общечеловеческие ценности и их приоритет перед остальными. Другой важной идеей, все более объединяющей социальных педагогов, становилось понимание обязательных связей между воспитанием и образованием и социальной средой. Правда, на вопрос, какое звено в данных связях является главным, ответы пока давались разные. Эти и другие новые идеи-ориентиры становились факторами, повлиявшими на более интенсивное развитие социальной педагогики и превращение ее в науку.

В России начало XX в. характеризовалось бурным ростом буржуазных отношений. Развитие образования шло ускоренными темпами. В 1911 г. был принят законопроект «О введении всеобщего обучения». Как и на Западе, пропагандировалась «школа учебы». Однако все сильнее начинают ощущаться тенденции к обоснованию учебно-воспитательного процесса, построенного на уважении к личности ребенка, стремлении приблизить образование к жизни.

На необходимости и важности социального (общественного) воспитания настаивал **П. Ф. Каптерев**. Он одним из первых в России в статье «Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей» (1908) подробно рассматривал проблемы социализации (хотя сам термин еще не использовался в отечественной педагогике) детей и подростков в семье и в учебных заведениях. Педагог отмечал, что формирование личности неизбежно происходит внутри общества и обусловлено, в значительной степени, особенностями этого общества. Каптерев подчеркивал необходимость единства семейного и общественного воспитания. Главной же задачей школы он считал не столько обучение ребенка каким-либо наукам, сколько научить его жить в коллективе, так как вся будущая жизнь человека после школы будет проходить в коллективе. Вместо термина «социальное воспитание» П.Ф. Каптерев использовал понятие «гражданское воспитание», важнейшим компонентом которого являлось формирование будущих граждан, т.е. людей, готовых не только к самостоятельной экономической деятельности и установлению нормальных отношений с окружающими людьми, но и людей, способных активно участвовать в политической жизни.

В фундаментальном труде «История русской педагогики» он рассматривал развитие воспитания и обучения прежде всего с социальных позиций, выделяя интересы различных социальных групп и всего общества в целом. Третьим этапом становления отечественной педагогики, вслед за церковным и государственным, по мнению Каптерева, должен был стать общественный (со второй половины XX в.). П. Ф. Каптерев считал, что именно общественная педагогика, наиболее полно отражающая интересы всего народа, является наиболее передовой и перспективной.

В начале XX в. в России появляются новые формы социального воспитания. Примером может служить практический опыт в этом направлении **Станислава**

Теофиловича Шацкого (1878–1934) – известного русского и советского педагога-экспериментатора, автора многих трудов по вопросам воспитания. Он вместе с А. У. Зеленко в 1906 г. организовал в Москве общество «*Сетлемент*» (Культурный поселок). На средства, выделенные владельцами крупных предприятий братьев Сабашниковых, Кушнеровых, Морозовой, по проекту А. У. Зеленко (архитектор по своей основной профессии) на окраине Москвы в Марьиной роще было построено клубное здание для детей. Педагогический коллектив состоял из талантливых выпускников Московского университета Е.А. Казимировой, К.А. и А.А. Фортунатовых, Л.К.Шлегер, Н.О.Массалитиновой.

Дети посещали различные клубы, каждый из которых имел свое название и самоуправление. Подростки учились ремеслу, пению, танцам, занимались астрономией, биологией, театральным творчеством. Однако 1 мая 1908 г. «Сетлемент» закрывается московским градоначальником за «попытку проповедования социализма среди детей». Но благодаря настойчивости Шацкого и его единомышленников в 1909 г. создается новое общество «Детский труд и отдых», которое фактически продолжило традиции «Сетлемента». В 1911 г. вместе с В. Н. Шацкой на общественных началах он основывает летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь». В ней ежегодно проводили лето 60-80 детей, которые посещали учреждения детского общества. Здесь С. Т. Шацкий вместе с сотрудниками в опытной работе проверяли идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношений воспитателей и воспитанников, динамики развития детского сообщества.

Таким образом, основное место в педагогическом творчестве С.Т. Шацкого в начале XX в. занимала культурно-просветительская работа с населением, прежде всего с детьми.

Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) организовал (1908 г.) в Москве частную школу-санаторий – одно из первых в России учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью и трудностями поведения. (Исключительная школа для «исключительных детей»). После Октябрьской революции руководил учреждениями, сформированными на базе этой школы – Домом изучения ребёнка (1918-21 гг.), Медицинско-педагогической опытной станцией (1923-24 гг.). Создал оригинальную систему обучения и воспитания детей с нарушениями центральной нервной системы и трудных детей. Основу концепции составила развивавшаяся в рамках педологии лечебная педагогика, которая понималась как синтез медико-терапевтических и учебно-воспитательных приемов, имеющих целью выправление характера и личности в целом. Ведущим принципом лечебной педагогики выступал максимально индивидуализированный подход к учащимся, основанный на систематическом изучении ребёнка и учете индивидуальных различий. В основе учебно-воспитательного процесса лежит развитие творческих возможностей детей, их инициативы. В школе-санатории не было обязательной программы. Основные педагогические средства – широкое использование наглядности и ручного труда, поощрение самостоятельности. Подчёркивал роль лечебно-оздоровительных мероприятий, в процессе компенсации дефектов.

4. Анализ воспитательного потенциала народной педагогики в творчестве Тетки (А.Пашкевич), М.А. Богдановича, Якуба Коласа, Янки Купалы.

Возрождение национальной педагогической мысли Беларуси приходится на вторую половину XIX века, когда в обществе все отчетливее зреют идеи развития воспитания на народных началах. Как известно, в это время (точнее, с конца XVIII в.)

белорусские земли находились в составе Российской Империи. Прогрессивное влияние российской педагогики сказалось, прежде всего, на характере общественных и научных взглядов белорусской интеллигенции новой волны. Среди знаковых фигур в области просвещения особо выделились педагогические изыскания: *Клавдия Ивановича Тихомирова, Адама Егоровича Богдановича, Федота Андреевича Кудринского (Богдана Степанца), Дмитрия Андреевича Сцепуры, Алоизы Степановны Пашкевич (Тетки), Якуба Коласа (Константина Михайловича Мицкевича) и Янки Купалы (Ивана Доминиковича Луцевича).*

К.А. Тихомиров (1858–после 1920) внес большой вклад в подготовку учителей народных школ в начале XX века. В Полоцкой учительской семинарии и Витебском учительском институте он преподавал педагогику и психологию с элементами логики. Важным условием обучения считал интерес к учению и развитие внимания у учащихся. Он разработал методические пособия по обучению грамоте, по вопросам психологии. Его педагогическое наследие не утратило актуальности и в настоящее время, например, статьи: «Главнейшие результаты изучения памяти», «Обучение грамоте», «Психологические основы обучения».

А.Е. Богданович (1862–1940) был весьма разносторонним человеком: прогрессивный педагог, лингвист, этнограф, фольклорист, критик, наконец, отец и воспитатель белорусского поэта Максима Богдановича. В педагогических сочинениях выступал с критикой существующей школьной системы: осуждал зубрежку, догматизм в преподавании; ратовал за сознательное усвоение знаний учащимися, а основную задачу учителя видел в развитии умственных способностей учеников. Особое внимание уделял исследованию народного воспитания.

Д.А. Сцепуро (1871–?) – педагог, просветитель, представитель либерального направления в педагогике, который сочетал теоретическую и практическую социально-педагогическую деятельность. Педагог видел в воспитании мощное средство развития человека и общества, поэтому и предлагал начинать воспитание до рождения ребенка. Полагал, что 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. Написал статьи «О воспитании», «На каком языке учить в школах Беларуси», «Новые веяния в современном воспитании» и другие.

А.С. Пашкевич (1876–1916) – белорусская поэтесса, просветительница, инициатор открытия белорусских школ и издатель книг на белорусском языке. Создавала книги и учебные пособия для детей. Так, в 1906 г. подготовила книжку на белорусском языке «Гостинец для маленьких детей», следом за которой выпустила «Первое чтение для деток-белорусов». Отстаивала принципы демократизма в образовании, выступала в защиту народной школы в статьях «Как нам учиться», «Берегите народное слово», издавала молодежный журнал «Лучынка».

Я. Колас (1882–1956) являлся крупным белорусским советским писателем, народным поэтом, талантливым учителем и ученым-педагогом. Боролся за демократизацию школы, за расширение прав учителя (до 1917 г.). Важнейшим его педагогическим трудом является книга «Второе чтение для детей белорусов», которую он стремился сделать доступной и занимательной, с учетом возрастных особенностей детей и подбором интересного учебного материала. В 1926 году вышла его книга «Методика родного языка» – первое методическое пособие в Белоруссии.

Я. Купала (1882–1942) известен как белорусский советский поэт, народный поэт Беларуси. В педагогическом творчестве больше прославился как противник политики царского правительства в области ограничения доступа широких слоев населения к образованию и развития идеи взаимосвязи народных традиций с теорией и практикой общественного воспитания.

В целом социально-педагогические взгляды А. Пашкевич и Я. Коласа и Я. Купалы развивались в русле гуманистических представлений о человеке и его личности. Они выступали за всеобщее образование, просвещение народа на родном языке, так как считали обучение и воспитание источником развития национального самосознания, 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.

Тема 1.6. Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)

1.6.1 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1940 гг.)

План

1. *Изменение парадигмы социального воспитания после революции 1917 г.*
2. *Идея «педагогизации среды» и борьба с детской беспризорностью как социально-педагогическая проблема.*
3. *Социально-педагогическая деятельность В.Н.Сороко-Росинского, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого и др.*
4. *Характеристика основных факторов становления социальной педагогики в Беларуси: краеведческая работа, исследование быта ребенка, белорусизация.*

1. Изменение парадигмы социального воспитания после революции 1917 г.

Новая власть, пришедшая в октябре 1917 года, включила в свою идеологическую доктрину наиболее радикальное из имевшихся тогда предложений об устройстве социального обеспечения детей. Оно заключалось в передаче всей ответственности за призрение малолетних государству. Многие исследователи полагают, что большевики сломали всю систему общественной благотворительности, что крайне отрицательно сказалось и на положении детей. Однако через доктрину массового «обобществления» детей прорывались новые идеи в области призрения малолетних.

Так, в теоретических трудах идеологов социализма (например, Н.К. Крупской и А. Коллонтай) эта мысль доводилась до крайних пределов. Они считали, что государство должно было взять на себя воспитание и материальное обеспечение всех без исключения детей, чтобы освободить их от влияния семьи и создать новый тип людей, способных построить коммунистическое общество. Советская власть пыталась на практике реализовать эти идеи, взяв на себя заботу о детях. В первую очередь, это касалось всех существующих детских приютов. Их проверка выявила крайне тяжелые условия жизни: при очень скудном питании дети не имели одежды, постельного белья, ютились в непригодных помещениях, где часто жили и взрослые безработные, и бездомные. Это являлось следствием общей разрухи в экономике страны в результате революции и гражданской войны. Следует отметить, что там, где приюты опекались небольшими благотворительными обществами или

отдельными частными лицами, дети жили в более благоприятных условиях, которые, к сожалению, изменялись к худшему по мере их национализации и передачи в распоряжение секций социального обеспечения губернских отделов народного образования.

1917-1918 гг. было принято около 30 декретов и постановлений по народному просвещению и культурному строительству 9 (22) ноября 1917 г. учреждена Государственная комиссия по просвещению, ставшая в тот период центром педагогической мысли. В обстановке борьбы различных идей и мнений вырабатывались важнейшие документы по строительству новой системы воспитания и образования: «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (Декларация) (1918 г.), «Положение о единой I трудовой школе РСФСР» (1918 г.) и др. Указывая на то, что дети должны активно участвовать во всей школьной жизни, пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную товарищескую взаимопомощь.

Многие дореволюционные педагоги со страниц журналов «Новая школа», «Свободное воспитание и свободная школа», «Народный учитель», «Педагогическая мысль» выступали с позиции идеи независимости воспитания и школы от политики, «свободного воспитания» и др. И. И. Горбунов-Посадов говорил, что для него нет детей ни красных, ни белых, что все дети нуждаются и заботе об их развитии. Значительная часть теоретиков педагогики считали, что цели воспитания определяются самой природой ребенка, его возрастом, желаниями и потребностями, а необходимым условием свободного развития личности является аполитичность школы. В декабре 1917-марте 1918 г. проходила массовая стачка учителей, которые были не удовлетворены происходящим в стране и настаивали на демократическом решении проблем образования и воспитания.

Работы Н. К. Крупской, содержащие критический анализ буржуазной школы и педагогики, способствовали постепенному переходу дореволюционных ученых-педагогов (П. П. Блонского, Н.Н.Иорданского, С.Т.Шацкого и др.) на классовые позиции социалистической педагогики. Сформулированные педагогами марксистами положения о цели воспитания, социальной функции школы, факторах воспитания личности и т.д. имели большое значение для развития методологии советской педагогической науки и системы воспитания того времени в целом. Так, стремление С.Т.Шацкого заниматься педагогической деятельностью на благо общества побудило его через два года после революции принять предложение Наркомпроса о сотрудничестве. В 1919 г. он создает Первую опытную станцию по народному образованию. Это было уникальное учреждение, куда вошли 14 начальных школ, две средние, школа-колония «Бодрая жизнь», детские сады, читальни, и где исследовалось влияние среды на социальное развитие ребенка.

Октябрьская революция 1917 г. внесла смятение и раскол в детское общественное движение, игравшее важную роль в социализации подростков. Идеологические структуры советского государства рассматривали существующие скаутские объединения как вредные, буржуазные и поэтому фактически запретили их. Одни скауты покинули Россию и создали новые отряды в изгнании. Другие, из числа оставшихся в России, заняли нейтральную позицию по отношению к советской власти. Третьи стали на сторону нового «режима», пытаясь приспособиться к изменившимся условиям. В середине 1918 г. по инициативе школьно-санитарного отдела Наркомздрава, Наркомпроса и органов всеобуча были созданы отряды юных коммунистов (ЮКов), которые стремились в работе с детьми использовать метод «скаутинга». В законах юков выделялись такие ценностные ориентиры, как верность

трудовому народу, честность, скромность, вежливость, сострадательность, бережливость, трудолюбие. Однако отряды юков, по выражению Н. К. Крупской, «слишком рабски подражали скаутизму» и просуществовали недолго. Они были распущены в 1919 г.

Уже тогда, в первые послереволюционные годы, в воспитательную практику внедряли идеи коллективистского воспитания, причем с использованием общественно значимого труда, связи Онкольного коллектива с окружающей жизнью. Примером этого может служить педагогический опыт С. Т. Шацкого. Его школы в Первой опытной станции по народному образованию тесно сотрудничали с населением.

Ведущим принципом организации и развития детского коллектива являлось школьное самоуправление. В Костроме, например, даже существовал «ученический губисполком», объединявший ученические исполкомы школ города. В воспитательной работе с детьми уже тогда заметное внимание уделялось внеклассной и внешкольной работе. Ее основной формой стала клубная работа. В детских клубах, создаваемых на предприятиях, при клубах взрослых и непосредственно в школах работали различные кружки.

Новые идеи и принципы социалистической педагогики проверялись и совершенствовались в опытно-показательных школах. Если в 1919 г. их было всего около 30, то в 1920/21 учебном году уже около 100. Многие такие учебные заведения имели неплохую материальную базу и кроме определенного уклона (сельскохозяйственного или индустриального) разрабатывали важные педагогические проблемы: организации школьного коллектива, связи умственного, трудового, физического и эстетического воспитания и т.д.

Интересным оказался опыт и Второй (Шатурской) опытной станции по народному образованию. Здесь кроме апробирования новых методов общественного воспитания была выстроена система непрерывного воспитания, начиная с дошкольного возраста и заканчивая взрослыми людьми. Основной задачей была подготовка «новых граждан, умелых и приспособленных ко всякому делу работников-творцов... с готовыми навыками к управлению и самоуправлению, с выработанным при помощи общественного воспитания и совместной координированной работы коллективистским мышлением».

2. Идея «педагогизации среды» и борьба с детской беспризорностью как социально-педагогическая проблема.

В истории человечества беспризорничество как особое социальное явление существует давно. Но в периоды политических, социально-экономических потрясений, войн, революций, национальных междоусобиц – число беспризорных детей значительно возрастает. Социальная педагогика рассматривает социокультурную среду жизнедеятельности ребенка как важнейший фактор формирования личности, востребованной в конкретном обществе, в котором он будет жить, когда вырастет. Другими словами, речь идет о создании управляемой социокультурной среды.

Между тем становление новой системы социального обеспечения детей приходилось на годы гражданской войны (1918-1920 гг.), когда детская беспризорность стала массовым явлением. Точной статистики относительно количества беспризорных в этот период не существует, однако, судя по косвенным или отрывочным данным, их было больше двух миллионов в начальный период войны и свыше четырех миллионов к ее завершению.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создававшегося социалистического общества.

Изложенное определило одно из направлений социальной педагогики – *педагогику среды*. Понятие «педагогика среды» введено **Станиславом Теофиловичем Шацким** и имеет два значения: 1) *педагогическая организация социальной среды*, окружающей ребенка, когда она выступает объектом целенаправленного влияния общества и государства, их институтов и органов; 2) *проявление среды как субъекта воспитания*, располагающего существенными воспитательными потенциалами и каналами, способами непосредственного и опосредованного влияния на растущего ребенка в ситуации развития.

С.Т. Шацкий подчеркивал, что в каждый конкретный период взаимодействия детей с социокультурной средой, эта среда выступает опережающим фактором в их (тех, кто ее составляет) воспитании. Следовательно, необходимо сделать среду жизнедеятельности детей (детского сообщества) педагогически целесообразной для конкретного ребенка и сообщества в целом. Наиболее значительным в социально-педагогическом плане для Станислава Теофиловича представлялась хорошо организованная *педагогическая (воспитательная) среда* школы. Таким образом, *целенаправленная деятельность по управлению воспитательными возможностями среды выступает как педагогизация среды*.

В советской России и Беларуси 20-х гг. борьба с беспризорностью стала политической задачей. После октябрьской революции 1917 г. система благотворительных учреждений была уничтожена. Заботу о детях-сиротах государство взяло на себя. Для решения проблемы детской беспризорности потребовались значительные усилия со стороны государства и общества в целом. Опыт ликвидации детской беспризорности в Советском Союзе представляет интерес и для настоящего времени, поскольку он помогает понять, как складывались современные подходы к решению проблемы беспризорности и безнадзорности детей и подростков.

Первые меры новой власти были направлены на поиски путей решения именно этой проблемы. Уже в январе 1918 года был издан *Декрет Совета Народных Комиссаров (СНК) о комиссиях для несовершеннолетних*, которые руководили разработкой и осуществлением конкретных мер в отношении беспризорных. Декретом также упразднили судебное преследование и тюремное заключение несовершеннолетних, т. е. государство отказывалось (на время) от репрессивных мер в отношении детей.

До конца 1920 года работа комиссий по несовершеннолетним сопровождалась организационной неразберихой: в одних губерниях они находились в ведении отделов народного образования, в других – отделов социального обеспечения. Все приюты и сиротские дома были преобразованы в государственные учреждения, которыми ведал Наркомат просвещения. В январе 1919 г. был создан под председательством А.В. Луначарского Государственный совет защиты детей, при активном участии которого часть беспризорных была эвакуирована из городов в южные хлебородные районы уже в годы Гражданской войны, была организована система общественного питания беспризорных и т.д.

Позднее была создана *Деткомиссия ВЦИК* во главе с Ф.Э. Дзержинским, которая занималась координацией работы всех ведомств по ликвидации беспризорности. Была поставлена цель: определить всех беспризорных детей в детские дома, подготовить их к самостоятельной жизни. Несмотря на организационные неурядицы, система детских учреждений и система социального обеспечения детей в целом постепенно приобретала довольно четкие очертания. К концу 1920-х гг. формально существовали уже только три категории детских домов: *дошкольные детские дома, детские дома для учащихся, детские дома с профессиональным обучением.*

Кроме того, имелись трудовые колонии и трудовые коммуны для трудновоспитуемых детей, находившиеся в ведении органов НКВД и ОГПУ. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа и детские дома для инвалидов, включая слепых и глухонемых. На практике существовало гораздо больше различных типов детских заведений, не подпадавших ни под одну из упомянутых категорий. Так, до начала 1930-х годов существовали на местах, особенно в Поволжье, так называемые детские городки, включавшие школу, интернат-общежитие, мастерские. Кроме детей, живущих в интернате, в школе и мастерских обучались дети жителей населенного пункта, где размещался детский городок. Существовали также школы-коммуны, призванные обеспечить свое существование за счет труда помещенных в них детей.

В целом революционные события 1917 г. коренным образом изменили всю общественную жизнь, в том числе и такие ее сферы, как образование и воспитание. Определенную ясность по вопросам строительства новой системы подготовки молодежи к жизни внесли «Положение о Единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) и др. Названные правовые акты принципиально меняли внутренние и внешние стороны обучения и воспитания подрастающего поколения. В отличие от прежней школы новые проекты Наркомпроса были больше обращены к жизни, труду, природе и обществу. Дети получали сведения об основных социальных институтах, знакомились с их происхождением и развитием, узнавали, как создавалась новая технологическая среда и как складывались новые социальные отношения.

Однако уже тогда в воспитательно-образовательной сфере проявились негативные черты, связанные с насаждением коммунистической идеологии, с нетерпимостью к инакомыслию, классово-партийным подходом. К сожалению, в результате преобразований лишилась возможности оказывать прежнюю социализирующую роль церковь. Советское государство взяло на себя безраздельную функцию социально-педагогической помощи нуждающимся детям и их семьям.

3. Социально-педагогическая деятельность В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др.

Проблема массовой детской беспризорности в первые послереволюционные годы становилась все более острой. Только в начале 1920-х годов, когда борьбу с беспризорностью и детской преступностью стали курировать чекисты, появились первые результаты. Так, в 1920-1930-е гг., кроме приютов и детских домов, открываются трудовые колонии, детские коммуны, детские городки, пионерские дома, фабрично-заводская система ученичества и т. п. Особой оценки заслуживает деятельность Советского государства по оказанию помощи сиротам и обездоленным детям в годы Великой Отечественной войны.

В этой связи большой интерес представляют идеи и опыт педагогической деятельности *С.Т. Шацкого*, *В.Н. Сороки-Росинского* и *А.С. Макаренко*. Эти выдающиеся педагоги преследовали цель воспитания нового человека, честного и инициативного труженика, образованного и высокоморального коллективиста. Их идеи и практика были рассчитаны на то, чтобы оторвать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создавшегося социалистического общества.

С.Т. Шацкий продолжал трудиться над разработкой идеи влияния окружающей среды на формирование личности ребенка, с одной стороны, влияния ребенка на окружающую среду, с другой стороны. На своей Опытной станции, которая в советское время получила статус Государственной первой опытной станции Наркомпроса, он отработывал систему трудового и эстетического воспитания, содержание и принципы трудового обучения, связи школы с окружающей средой и т. д. На основе этих разработок создавались программы для других опытных станций и опытно-показательных школ.

В.Н. Сорока-Росинский в 1918-1925 гг. возглавлял школу для трудновоспитуемых им. Ф. М. Достоевского в Петрограде, художественное описание которой дано бывшими ее воспитанниками Г. Белых и Л. Пантелеевым в книге «Республика ШКИД». Исходным принципом деятельности этой школы было отношение к трудновоспитуемому, как к формирующейся личности, а главными средствами – детское самоуправление, коллективный и четко организованный труд, который никогда не применялся как наказание. В. Н. Сорока-Росинский сформулировал в качестве основного принципа новой педагогики коллектива не наказание, а «добровольчество».

А. С. Макаренко в 1920-1928 гг. возглавлял колонию для несовершеннолетних преступников, а позднее трудовую колонию им. Ф. Э. Дзержинского. В основу своей работы и работы коллектива педагогов и воспитанников он положил принципы равенства прав и обязанностей обеих сторон, четкой организации труда, учета общественного мнения в лице совета командиров и общего собрания воспитанников. Опыт работы в колонии и трудовой коммуне А. С. Макаренко описал в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-х годов», «Методика организации воспитательного процесса» и др. В них он изложил свое понимание коммунистического воспитания его содержания и метода; его теория коллективистской педагогики пронизана уважением к человеку. «Как можно больше уважения к человеку, больше требования к нему», — призывал он педагогов и родителей. Главными принципами этой педагогики он считал организацию коллектива, труд, соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий. Для А. С. Макаренко воспитанник должен из «объекта воспитания» стать «субъектом воспитания».

Большое место в системе общественного воспитания в советском обществе занимала также работа по организации молодежи, развитию теории и практики детских и юношеских организаций, прежде всего пионерии и комсомола, школу которых прошли миллионы людей.

Вместе с тем нельзя не отметить, что развитие системы воспитания и обучения детей и молодежи в советский период происходило в условиях жесткого партийно-государственного регулирования всех сторон жизни общества, приоритета общественного над личным и моноидеологического господства. Это во многом сужало гуманистическое и демократическое содержание господствовавшей в

советский период системы обучения и воспитания, сдерживало развитие индивидуального начала, в известной степени даже деформировали такие позитивные в целом идеи, как гармоничное и всестороннее развитие личности, принципы социально-политической активности и коллективной солидарности, требования морального кодекса «человек человеку – друг, товарищ и брат». Многие в содержании педагогики того времени носило конкретно-исторический характер и нуждалось в уточнении, обновлении и переработке, замене новыми подходами, формами и средствами.

4. Характеристика основных факторов становления социальной педагогики в Беларуси: краеведческая работа, исследование быта ребенка, белорусизация.

Революционные события октября 1917 года содействовали реорганизации всех сфер общественной жизни, в том числе образования. В основу преобразований был положен принцип демократизации школы, что предполагало, с одной стороны, необходимость образования всех детей, независимо от социального статуса, с другой – приближение его к жизни, использование богатого воспитательного наследия народа.

Это нашло отражение в «Положении о Единой трудовой школе» (1918), «Основных принципах единой трудовой школы» (1918) и локальных документах. В 1919 году в Советской Белоруссии, по примеру Российской Федерации, создается единая трудовая школа. Это нашло отражение в программе РКП (б) в области народного просвещения, принятой на VIII съезде партии (1919): «Была поставлена задача полного осуществления принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке в тесной связи с жизнью». Проблемы построения новой школы обсуждались на I съезде работников народного образования Западной области (1918) и на Всероссийском съезде беженцев из Белоруссии (1918). В соответствии с принципами единой трудовой школы должны были работать учебно-воспитательные учреждения Западной коммуны.

В положении «О единой трудовой школе» отмечалось, что единая трудовая семилетняя школа Белоруссии имеет целью дать молодому поколению социальное воспитание путем сообщения сведений о трудовой жизни детей, природе и обществе и выработку у воспитанников школы путем педагогического на них воздействия сознательных строителей и организаторов как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся.

Становлению социальной педагогики в рассматриваемый период времени способствовала белорусизация, которая в 20-е годы XX столетия была одним из приоритетных направлений образовательной политики. При Народном Комиссариате Просвещения был создан белорусский отдел (1921 г.). Постановление о практических мероприятиях по проведению в жизнь национального вопроса стимулировало официальный переход к белорусизации (1924 г.), которая нацеливала на воспитание подрастающего поколения в тесной связи с окружающей действительностью. Была разработана специальная программа мероприятий, предусматривающая обязательное включение предметов по белорусскому языку, истории и географии Белоруссии в планы всех учебных заведений республики; подготовку учителей, способных преподавать на белорусском языке с учетом знаний о местном крае. Вопросы разработки комплексных программ на основе местного материала, организации курсов по подготовке белорусоведов, создания кружков обсуждались на съездах, конференциях и в периодической печати.

На 6-м Всебелорусском съезде работников просвещения (1925 г.) педагогов призывали к пересмотру и приспособлению учебных программ к местным условиям. Подчеркивалось, что необходимо признание развития белорусской культуры и языка; распространение белорусского печатного слова. В целях проведения политики белорусизации в жизнь организовывались центральные и местные курсы для учителей. Дисциплины «Обществоведение» и «Белорусоведение» были включены в учебные планы курсов подготовки учителей для I ступени Единой трудовой школы. Историю белорусского языка и литературы, историю Белоруссии изучали студенты I Белорусских педагогических курсов, организованных для школьных работников Минского уезда. Историю белорусского народа, родиноведение с методикой краеведения преподавали на Центральных Белорусских курсах Народного комиссариата Просвещения РСФСР в Минске.

Значительно шире была программа Высших Курсов Белорусоведения, функционировавших также в Минске. Помимо белорусоведения (белорусский язык, история Белоруссии, география и краеведение, этнография) преподавались дисциплины социально-педагогического характера (педология, новейшая школа, система народного образования). В соответствии с постановлением Совнаркома СССР дисциплины по белорусоведению (история, география, этнография Белоруссии) были включены в учебные планы вузов. Студенты педагогического факультета БГУ изучали историю белорусской культуры. В целом работа на этом факультете была организована таким образом, чтобы студент, окончивший его, знал местный край, историю, языки, литературу, быт, хозяйство и производство.

Признание социальной обусловленности воспитания актуализировало проблему изучения быта ребенка. Так, директорам и заведующим школ, классным руководителям и учителям предлагалось внимательно изучить состав учащихся, их бытовые условия, семейную обстановку и социальное окружение с тем, чтобы совместно с родителями принимать все необходимые меры по обеспечению детям хороших условий для учебы и воспитания и предохранению их от вредных воздействий. Педагогов ориентировали на планирование своей деятельности с учетом знаний о быте ребенка, их материальной (одежда, питание), духовной (игры, творчество, архитектура, скульптура, рисование, музыка, забавы, игрушки, речь, язык) культуре, конкретных условиях жизнедеятельности (семья, район проживания).

В этой связи работа на летних детских площадках должна строиться так, чтобы дети не замыкались в стенах учреждения, а имели связь с современностью, с окружающей жизнью». С учетом анализа социальной среды, окружающей ребенка, планировали работу в дошкольных учреждениях – отмечалось, что развитие ребенка определяет не только семья, но и детское учреждение. Поэтому предлагалось изучать социально-бытовые характеристики семьи, детского учреждения и района, в котором оно находится. Социальное положение семьи, домашнюю обстановку, взаимоотношения родителей и детей, быт в целом должны были изучать инспектора детской инспекции.

Социальное воспитание в тесной связи с окружающей общественно-трудовой жизнью, применительно к местным условиям осуществляли Опытные-показательные школы Наркомпроса. Практический опыт работы по использованию знаний о быте ребенка в учебно-воспитательной деятельности пропагандировали педагогические издания. Например, на страницах журнала «Асвета» был опубликован опыт работы школ и педучилищ в области исследования социального окружения ребенка посредством специально разработанных анкет. Описывалась методика изучения

биосоциального профиля студентов педтехникумов. Предлагалась методика сбора и описания быта рабочих – одного из основных факторов воспитания ребенка. Отмечалось, что внимание следует обратить на изучение домашнего (жилищно-бытовые условия жизни; одежда и питание; обряды и традиции семьи; воспитание детей; быт молодежи в семье; игры и досуг), производственного (влияние производства на физиологию и психологию рабочих) и общественного быта. Была описана методика и техника педолого-педагогических наблюдений за детьми. Схема наблюдения включала социально-бытовые условия жизни ребенка и взаимоотношения с коллективом. Периодическая печать нацеливала педагогов на комплексное изучение ребенка.

Таким образом, преобразования, начавшиеся в государстве и обществе после Октября 1917 года, детерминировали реформирование системы образования в соответствии с принципами демократизации и социальной обусловленности воспитания. Идея о социальной обусловленности воспитания воплощалась на практике в рамках белорусизации. Материалы белорусоведения служили основой для создания школьных программ. Кружки по белорусоведению знакомили детей с окружающей действительностью, способствовали формированию у подрастающего поколения социального опыта жизнедеятельности. Периодическая печать ориентировала педагогов планировать свою профессиональную деятельность в соответствии с результатами изучения быта ребенка. Все это создавало условия для социального воспитания подрастающего поколения, раскрывало перед обществом значимость социально-педагогических идей, способствуя становлению отечественной социальной педагогики в рассматриваемый период времени.

1.6.2 Теория и практика социального воспитания в советский период (1941–1990 гг.)

План

1. *Социально-педагогические взгляды представителей русского Зарубежья (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, С.И.Гессен и др.).*
2. *Социально-педагогическая практика в годы Великой Отечественной войны и социальное воспитание в 50–80-е гг. XX века.*
3. *Разработка социально-педагогической проблематики в педагогике и психологии (В.А.Сухомлинский, Ф.А.Фрадкин, И.С.Кон, Л.И.Новикова, Г.М.Андреева и др.).*
4. *Социально-педагогические аспекты деятельности В.А.Сухомлинского, В.В.Брюховецкого, В.А.Караковского, А.А.Католикова, А.А.Захаренко и др.*

1. Социально-педагогические взгляды представителей русского Зарубежья (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, С.И.Гессен и др.).

В начале 1920-х гг. Россию вынуждены были покинуть многие ученые, составлявшие цвет отечественной педагогической науки: **В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, С.Л. Франк, Н.О. Лосский** и др. В главном труде **Сергея Иосифовича Гессена** (1887–1950) «Основы педагогики» (1923) подчеркнута ведущая роль философии как источника педагогической науки – «педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли».

Гессен признавал за образованием прежде всего культурологическую функцию: «Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного». Идя вслед за неокантианством, он классифицировал педагогику как нормативную науку, т. е. знание о том, какими должны быть воспитание и обучение. Цель обучения, с точки зрения С.И. Гессена, заключается не в передаче учащимся знания основ наук и выработке практических

умений и навыков, что характерно для сторонников реального образования, и не в формировании рационального мышления на основе овладения учениками логическими приемами дедукции и индукции, что характерно для сторонников формального развития ума, а в вооружении их методом науки; иными словами, задача педагога заключается в том, чтобы подготовить школьников самостоятельно добывать знания, творчески применять их в жизни.

Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962), надолго забытый в России философ и богослов, историк русской философии и литературовед, являлся в то же время видным психологом и педагогом. Предлагал оригинальную философско-педагогическую систему, близкую к идеям СИ. Гессена, хотя философское основание воспитания у них было различным: В.В. Зеньковский исходил в своих подходах из сугубо христианского мировоззрения. *Василий Васильевич Зеньковский* автор работ: «Социальное воспитание, его задачи и пути»; «О психологии современной молодежи»; «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии»; «Русская педагогика XX века» и др.

В последний год пребывания в России он опубликовал работу «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918). По его мнению, суть идеала социального воспитания должен составлять дух солидарности и братства, на основе которого развиваются единение и взаимопомощь различных социальных групп. Главная задача воспитания, по мнению В.В. Зеньковского, заключается в том, чтобы помочь школьнику найти себя и, руководствуясь наставлениями учителя-пастыря, научиться творчески преображать свой «природный состав», направляя к добру триединое существование в себе наследственности, социальности и прежде всего духовности.

Считал, что познание не является первичным и определяющим началом в человеке. Смысл, задачи и возможности познания определяются из общего отношения человека к миру. Выдвигал на первый план антропоцентризм русской философии, которая больше всего занята темой о человеке, его судьбе и путях.

Говорил о связи воспитания с содержанием жизни ребенка, с тем, что составляет и определяет смысл его жизни. Предлагал строить педагогику на фундаменте христианской антропологии. Школа должна быть религиозной не только по содержанию, но и по своему духу. Видел смысл воспитания в «духовном устройении», в идее спасения, осмысливал физическое, социально-интеллектуальное, моральное, эстетическое и религиозное развитие как восхождение к духовному началу.

Дал свое понимание понятий социальная педагогика и социальное воспитание, выступая против сторонников свободного воспитания. Педагогические течения, ставящие в центре всего ребенка и его индивидуальные запросы, направлены на воспитание эгоиста, пользующегося всеми благами социального развития, но живущего только своими проблемами. Жизнь всегда и везде социальна, поэтому воспитание означает, что бессознательное случайное воздействие общества на детей должно стать сознательным и планомерным. Личность не может достигнуть идеала вне общества. Все это не исключает развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, а лишь «придает этой задаче новый смысл».

Не отрицал свободы в воспитании. Вне свободы воспитание превращается в дрессировку. Необходимо обеспечить связь свободы и добра. Признавал право ребенка на индивидуальность и свой путь развития.

Призывал признать учение об образе Божьем в человеке и глубокой ценности человеческой личности в православном сознании. Согласовать идею личности с

социальной средой возможно лишь через естественную, приводящую к возникновению коллективного духовного начала и благодатную соборность, которой является церковь. Рассматривая различные стороны воспитания, выделял: эстетическое, интеллектуальное, религиозное, физическое, сексуальное воспитание.

Иван Александрович Ильин (1882–1954) – один из наиболее известных педагогов-мыслителей русского зарубежья. Он высказывал мысль, что опора в образовании человека лишь на земные человеческие ценности – «дело глупейшее», поскольку лишает людей «духа любви», совести, жертвенности, самодисциплины и т. д. Задача педагога – организовать общение ученика с Богом, что и явится основой формирования чистой и "могучей" совести, а вследствие этого всей его нравственности, всех его добродетелей. Соединяя религиозно-философский и психоаналитический подходы в познании внутреннего мира ребенка, И.А. Ильин выделял два основных этапа в развитии детства:

- до 6 лет – период «душевной теплицы», когда основная задача воспитателя заключается в том, чтобы оберегать ребенка от душевных травм и наполнять его чистой любовью, радостью и красотой;

- от 7 лет и до полового созревания – период «душевного закала», когда следует развивать в подростке совесть, волю, самообладание и другие качества личности, необходимые для последующего ее духовного самосовершенствования.

Суммируя и преобразуя педагогические воззрения, наработанные несколькими поколениями русских религиозных мыслителей, И.А. Ильин пришел к выводу, что на первое место в воспитании человека выходит не «рассудочное» образование, а формирование предметно-настроенной, но в то же время ориентированной на личное духовное самосовершенствование души, улучшение себя в соответствии с «абсолютными ценностями».

Путь духовного самосозидания каждой отдельной личности неповторим, индивидуален, поскольку, по И.А. Ильину, «человек есть личный дух». Для того чтобы укрепить внутренний духовный мир ребенка, уберечь его от внешнего давления пошлости и зла, от внешних и собственных, часто искаженных, представлений об истинной жизни, педагогу необходимо помочь ученику научиться искусству самому осмысливать свой личный духовный и религиозный опыт.

Задача учителя, по мнению И.А. Ильина, заключается в том, чтобы организовывать этот субъективный духовный опыт детей, учитывая, что каждый ученик есть неповторимое самобытное духовное существо.

2. Социально-педагогическая практика в годы Великой Отечественной войны и социальное воспитание в 50–80-е гг. XX века.

Война тяжело отразилась на развитии образования и воспитания. Началась массовая эвакуация детских учреждений из прифронтовых районов вглубь страны. Заметно сократилось число школ и учащихся в них, недоставало учебников, тетрадей, карандашей, ручек. Обычным явлением стали занятия в две-три смены.

Важно было помочь системе образования, и в стране развернулось широкое общественное движение: собирались учебники, тетради, письменные принадлежности, учебное оборудование, книги для внеклассного чтения, а в освобожденных районах общественность помогала восстанавливать школы.

Кроме того, война потребовала серьезной *перестройки воспитательной работы школ и внешкольных учреждений*. Теперь особое внимание стали уделять патриотическому воспитанию учащихся. Их знакомили с жизнью великих полководцев, с героическими подвигами на фронтах Великой Отечественной войны.

Школьники активно включались в общественно полезный труд, тем самым укрепляя связь школы с жизнью, увязывая ее с задачами военного времени.

В годы войны связи школы с жизнью укреплялись. Школьники оказывали помощь колхозам, совхозам, промышленности и транспорту. Была разработана широкая программа привлечения учащихся к общественно полезному труду: работе на огородах, в поле, сбору металлолома, заготовке топлива для своей школы, помощи семьям фронтовиков. В школах практиковались обучение основам сельского хозяйства и двухнедельная производственная практика.

В годы войны получило широкое распространение военно-физическое воспитание школьников. Дети участвовали во всесоюзных военно-спортивных играх «Рейд в тыл врага», «На разгром», «На штурм», в спортивных соревнованиях, смотрах военной и физической подготовки. Чтобы не допустить новой волны массовой беспризорности и безнадзорности детей, местные органы власти брали на учет всех детей, оставшихся без родительского присмотра. В детские учреждения помещали в первую очередь детей фронтовиков, задержанных беспризорников отправляли в детские дома.

В январе 1942 г. правительство приняло постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей», которое предусматривало создание соответствующих областных, краевых и республиканских комиссий. Во всех крупных населенных пунктах и на железнодорожных станциях организовывались детские приемники, находившиеся в распоряжении органов образования, а с 1943 г. – в ведении милиции. Туда направлялись дети до 15 лет включительно, а тех, кому не исполнилось 14, направляли через органы образования в детские учреждения или определяли в патронатные семьи. Дети старше этого возраста устраивались приемниками-распределителями НКВД СССР на работу в строительстве или сельском хозяйстве. Но этих мер было недостаточно. Поэтому в июне 1943 г. Совнарком СССР принимает постановления «Об усилении мер по борьбе с детской беспризорностью и хулиганством», «О трудовом устройстве подростков старше 14 лет – воспитанников детских домов, трудовых колоний НКВД и детей, оставшихся без родителей».

В августе 1943 г. правительство инициирует организацию девяти суворовских военных училищ (500 человек в каждом, срок обучения семь лет), 23 специальных ремесленных училищ (400 человек в каждом, срок обучения четыре года), специальных детских домов с общим количеством воспитанников 16 тыс. 300 человек, домов ребенка на 1750 детей, 29 приемников-распределителей на 2 тыс. человек. Сюда направляли детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов. В стране был создан общественный фонд помощи детям. Средства в него поступали от солдат и офицеров, рабочих и колхозников, служащих, деятелей литературы и искусства. Большую помощь детям, оставшимся без родителей, оказывали предприятия, колхозы, общественно-военные организации. Использовалась и такая форма работы, как устройство детей, оставшихся без родителей, на воспитание в семьи трудящихся. Все перечисленные выше меры позволили справиться с беспризорностью к концу 40-х гг.

Еще накануне Великой Отечественной войны большие масштабы приобрело тимуровское движение. Импульсом к его возникновению послужила повесть А. П. Гайдара «Тимур и его команда». В сентябре 1940 г. она была напечатана во всесоюзной детской газете «Пионерская правда», а в журнале «Пионер» появился киносценарий повести. В дни зимних каникул детвора уже смогла посмотреть

одноименный фильм режиссера А. Разумного. Сначала первые тимуровские команды начали действовать в Подмосковье, потом они появились повсеместно. Пионеры помогали семьям фронтовиков, погибших воинов и партизан, инвалидам войны, пожилым и больным людям.

За ратные и трудовые подвиги в годы Великой Отечественной войны орденами и медалями было награждено 36 тыс. пионеров и школьников, а в июле 1945 г. газета «Пионерская правда» была удостоена ордена Трудового Красного Знамени. Таким образом, в годы войны работа общественных организаций строилась на том, чтобы патриотические чувства проявлялись не только в учебе, но и в конкретных общественно значимых делах, в труде во имя победы над врагом. Задача ставилась конкретная: развивать у детей глубокий интерес к жизни страны и народа, воспитывать молодежь в духе глубокой преданности своей Родине, ненависти к фашизму. На этом фоне происходило возрождение шефства заводов, фабрик, МТС над пионерскими дружинами. Да и сама жизнь в годы войны стимулировала социальную активность, органически связывала деятельность пионерских организаций и школьного комсомола с защитой своей Родины.

3. Разработка социально-педагогической проблематики в педагогике и психологии (В.А.Сухомлинский, Ф.А.Фрадкин, И.С.Кон, Л.И.Новикова, Г.М.Андреева и др.).

В послевоенные годы советская педагогика, если и обращалась к проблемам социального аспекта развития личности, социального воспитания, то либо косвенно, либо не рефлексируя особо на эту тему: до 1980-х гг. говорить о существовании социальной педагогики в СССР не приходилось. «Закрытой» вплоть до 1960-х гг. была и проблематика социализации. Однако в деятельности отдельных педагогов, в исследовательских темах лабораторий научно-исследовательских институтов Академии педагогических наук СССР так или иначе затрагиваются вопросы социально-педагогического характера: социализация как важнейшая предпосылка формирования воспитательной силы коллектива (В.А. Сухомлинский); школа как фактор социализации (Ф.А. Фрадкин); особенности социализации юношества (И.С. Кон, Г.М. Андреева); вопросы социологии воспитания и образования (В.Г. Бочарова, Р.Г. Гурова, Т.Н. Мальковская, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов и др.). Эти авторы в своих педагогических работах оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотнесении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Так, ***Василий Александрович Сухомлинский*** (1918–1970) создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся. Коммунистическое воспитание Сухомлинский понимал как формирование «мыслящих личностей», а не послушных исполнителей партийных команд. Гуманистическое основание подхода к социализации позволило ему сформулировать представление об общественном воспитании как усвоении образа жизни, который ребенок ведет в семье, в общении со сверстниками. Успешность этого процесса во многом зависит от полноценности эмоциональной жизни детского коллектива.

Сухомлинский строил процесс обучения как радостный труд; большое внимание он уделял формированию мировоззрения учащихся; важная роль в

обучении отводилась слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений. Разработал комплексную эстетическую программу «воспитания красотой». Его система противостояла авторитарному воспитанию и критиковалась официальными педагогическими кругами за «абстрактный гуманизм».

Другой известный педагог, историк педагогики **Феликс Аронович Фрадкин** (1933–1993) старался осмыслить судьбу отечественной педагогики, исследовал каждый шаг в развитии педагогики, максимально пытаясь охватить огромный массив фактов, скрытых в архивах и спецхранах. Ученого интересовала проблема связи эпохи, биографии и идей талантливых педагогов России. Особенно привлекала Фрадкина личность П. П. Блонского, крупнейшего педагога и психолога 20-30-х гг. Фрадкин показал неиссякаемую силу идей Блонского для педагогики наших дней.

Известный советский и российский социолог, антрополог, философ и сексолог **Игорь Семенович Кон** (1928–2011) обращает внимание на множественность и определенную рассогласованность социальных воздействий, обращенных на ребенка, что повышает степень автономии формирующейся личности, усиливает ее преобразовательный потенциал в освоении социальных ролей и правил, но и создает определенную «неподконтрольность» традиционным воспитательным воздействиям. Акцентирование активной позиции человека в ходе социализации предполагает определение объема знаний, навыков, ценностей, передаваемых от поколения к поколению; усложнение процессов этой передачи, увеличения социальных институтов, участвующих в этом процессе, можно говорить о тенденции социологического образа социального воспитания интерпретативно-понимающей направленности.

Социализация как важнейшая предпосылка формирования воспитательной силы коллектива у В.А. Сухомлинского; школа как фактор социализации у Ф.А. Фрадкина; особенности социализации юношества у И.С. Кона; вопросы социологии воспитания и образования у В.Г. Бочаровой, Р.Г. Гуровой, Т.Н. Мальковской, Л.И. Новиковой, В.Д. Семенова и др. Эти авторы в своих педагогических работах уже оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотнесении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Начиная с конца 1970-х гг., в педагогической периодике все чаще высказывалось мнение о необходимости уточнить предмет педагогики, привести ее основные понятия в соответствие с процессами теории и практики воспитания, утверждение, что педагогику следует определять в системе общественнознания как «интегративную науку о закономерностях формирования сознания и поведения человека, соответствующих социальной памяти данного общества». Происходит становление новой парадигмы педагогики, ориентируемой на понимание естественной гуманистической природы образовательной деятельности, на общечеловеческие ценности и идеалы. В контексте новой парадигмы педагогики в центр внимания попадают социальные отношения личности, и социализация рассматривается в органической взаимосвязи с

Исследования проблем социализации во второй половине XX в. способствовали пониманию неоднозначности среды, ее многослойности. Как следствие – распространение психологических и социально-психологических толкований социализации. Для отечественных теорий социализации характерным

стало выявление активного, преобразующего начала в социальном взаимодействии личности и общества (Г.М. Андреева, С.С. Батенин, И.С. Кон, В.С. Мухина, Б.Д. Парыгин А.В. Петровский и др.). *Г.М. Андреева* выделяет активный (социально-преобразующая деятельность человека) и пассивный (усвоение накопленного человечеством социального опыта во всем многообразии его форм и проявлений) компоненты социализации.

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 соответствии с идеологическими и политическими установками, а не на подготовку детей к самостоятельной жизнедеятельности с учетом конкретных социально-культурных условий жизни общества.

Тема 1.7 Социальная педагогика в Республике Беларусь: становление и развитие

План

1. *Завершение теоретико-эмпирического и переход к научно-теоретическому периоду развития новейшей отечественной социальной педагогики.*
2. *Активизация исследований в области теории и практики социальной педагогики (А.Д. Григорьев, В.Н. Клипинина, А.И. Левко, В.В. Мартынова, А.С. Никончук, А.П. Орлова, В.В. Чет и др.).*
3. *Создание национальной системы подготовки социально-педагогических кадров.*
4. *Новейшее развитие социальной педагогики в Республике Беларусь: этапы, задачи будущего развития, проблемы и условия их решений.*

1. Завершение теоретико-эмпирического и переход к научно-теоретическому периоду развития новейшей отечественной социальной педагогики.

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 социализации, 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 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 произошло.

Однако 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) привело к признанию 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, а отсутствие у педагогов необходимых знаний, умений, навыков по социальному воспитанию и социализации детей 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.

2. Активизация исследований в области теории и практики социальной педагогики (А.Д.Григорьев, В.Н.Клипинина, А.И.Левко, В.В.Мартынова, А.С.Никончук, А.П.Орлова, В.В.Чечет и др.).

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. В.Д. Семенов определяет социальную педагогику как «науку о воспитательных влияниях социальной среды».

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»*. А.В. Басов говорит о социальной педагогике

как о «науче 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». 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 социальной работе». Г.Н. Филонов отмечает, что основным предметом социальной педагогики является «процесс взаимодействия человека и социума».

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».

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 деятельностью. 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, самостоятельности 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». 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» 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.

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.

3. Создание национальной системы подготовки социально-педагогических кадров.

В Республике Беларусь институт социальных педагогов функционирует с 1996 года. 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.

В частности, объектами профессиональной деятельности специалиста являются:

- 1) 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;

- 2) 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. Участвует 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 здоровый образ жизни (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.

Постепенно решаются проблемы повышения профессиональной компетентности педагогов социальных, в регионах создаются (созданы) социально-педагогические центры (СПЦ), 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, должностные инструкции педагогов социальных конкретизируются на уровне учреждений.

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.

4. Новейшее развитие социальной педагогики в Республике Беларусь: этапы, задачи будущего развития, проблемы и условия их решений.

В настоящее время существуют несколько подходов к определению сущности социальной педагогики:

- научная дисциплина, раскрывающая социальную функцию общей педагогики и исследующая воспитательный процесс во всех возрастных группах (немецкий социальный педагог **Ханс Мискес** (1915–2006, Mieskes));

- помощь молодежи в быстрой адаптации к социальной системе, противостоянии негативным отклонениям от норм поведения (немецкий социальный педагог **Клаус Е. Молленхауер** (1928 – 1998, Mollenhauer));

- наука о воспитательных влияниях социальной среды (отечественный социальный педагог **Владимир Давыдович Семенов**);

- отрасль знания, изучающая социальное воспитание в контексте социализации (отечественный социальный педагог **Анатолий Викторович Мудрик**);

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

На современном этапе развитие социальной педагогики как самостоятельной педагогической науки происходит на основе интеграции с социологией, ее учением о социализации и социуме (второе возвращение к идеям П. Наторпа и Ф. Дистервега). Характерным для этого этапа, по мнению российского ученого Г. Н. Филонова, является новое видение объекта социальной педагогики «как педагогического процесса развития человека в социуме на основе всей совокупности его социальных взаимодействий». Это предполагает реализацию социально-педагогического подхода в профессиональной деятельности и прежде всего педагогического потенциала социума в разрешении проблем социализации личности.

Переломным для социальной педагогики явилось начало третьего тысячелетия и появление целого ряда новых научных отраслей благодаря погранологии – науке,

изучающей закономерности взаимодействия различных наук на границе их исходного знания. В новых учебниках наметились также значительные изменения. Так, например, в учебнике «Социальная педагогика» (под ред. В. И. Загвязинского и О. А. Селивановой) одними из задач социальной педагогики авторы определили «исследование возможностей многопланового влияния педагогической науки на социум и процесс социализации личности» и «изучение способов и условий использования и умножения педагогического потенциала социума». В учебнике «Социальная педагогика» (под ред. И. А. Липского и Л. Е. Сикорской) также отмечается значительная роль социума в развитии социально-педагогической теории. В сборнике статей В. С. Торохтий рассматривает теорию социально-педагогической деятельности и сущность социально-педагогического подхода в профессиональной деятельности. Появился ряд исследований, посвященных социально-педагогическому компоненту в педагогической науке и различным формам социально-педагогической деятельности.

Социальная педагогика развивает свой потенциал в направлении социального воспитания и педагогической помощи в контексте социального обучения, социального воспитания, социального развития на основе реализации воспитательных сил общества. Основными направлениями фундаментальных социально-педагогических исследований стали педагогический (воспитательный) потенциал социальной деятельности, социальных отношений, социальных институтов, а также форм и методов его изучения, развития и реализации в ходе социально-педагогической деятельности. Важнейшим направлением прикладных разработок становится реализация социально-педагогического подхода в профессиональной деятельности специалистов непедагогического профиля, а также развитие теории социально-педагогической деятельности в различных сферах жизнедеятельности общества.

Социальная педагогика концентрирует свое внимание на социально-педагогическом процессе, т.е. на социальном обучении, социальном воспитании и социальном развитии человека в конкретных условиях его социализации, рассматривая становление индивида в контексте его взаимодействия с социальной средой, с педагогическим потенциалом социума.

Сложившаяся сегодня система взглядов на роль и место социально-педагогической деятельности в нашем обществе в значительной степени определяет развитие ее теории, а следовательно, и содержание ее практики в этой области. В такой ситуации представляются важными два направления: во-первых, освоение теоретических основ социально-педагогической деятельности в различных сферах жизнедеятельности общества и с различными категориями населения при существующей социальной инфраструктуре; во-вторых, осмысление, переработка и освоение отечественного и зарубежного опыта социально-педагогической деятельности на уровне работы специалиста с клиентом по определенной социально-педагогической проблеме и активное формирование адекватной инфраструктуры социально-педагогических услуг для клиента, существенно дополняющих ныне существующие, в большей мере на государственном уровне.

Тема 1.8. Политика защиты детства: история и современность

План

1. *Детство как особо защищаемый период жизни человека. Исторически сложившиеся подходы к проблеме защиты прав детей и подростков.*
2. *Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность по защите прав детей.*

3. *Международный опыт сотрудничества в сфере защиты прав ребенка.*

4. *Перспективы введения ювенальной юстиции в Республике Беларусь.*

1. *Детство как особо защищаемый период жизни человека. Исторически сложившиеся подходы к проблеме защиты прав детей и подростков.*

Детство – период, в течение которого взрослое поколение активно воздействует на младшее, формируя его потребности, навыки, умения. Детство – неотъемлемая часть образа жизни и культуры всего человечества, всего отдельно взятого государства и народа, особый период индивидуального становления каждого человека, важнейший этап жизненного пути, начало самореализации личности в конкретном социуме. Многочисленные отечественные исследования в области гуманистической и социальной педагогики рассматривают *детство как начальную и особую стадию индивидуального жизненного цикла*, когда генетические часы обеспечивают наиболее интенсивный рост человеческого организма, а ближайшая социокультурная среда закладывает основные особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникального творческого потенциала человеческой индивидуальности и личности. По мнению белорусских ученых, детство – этап онтогенетического развития индивида, включающий период от рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь (В. Н. Наумчик, М. А. Паздников и др.). В детстве обычно выделяют:

- 1) *период младенчества* (от рождения до 1 года),
- 2) *раннее детство* (от 1 года до 3 лет),
- 3) *дошкольный возраст* (от 3 до 6 лет),
- 4) *младший школьный возраст* (от 6 до 10 лет).

Как показывает логическая теория и практика, по мере развития производства и повышения культурного уровня общества исходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. Постепенно выделились следующие показатели временных границ детства:

- возраст половой и психологической зрелости (медицинские нормы) – 14 лет;
- возраст трудовой дееспособности (трудовые законодательные нормы) – 16 лет;
- возраст совершеннолетия, согласно Конвенции ООН «О правах ребенка» (правовые нормы), – 18 лет.

В современной педагогической трактовке термин «ребенок» определяется так: «Ребенок – это физическое лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия), если по закону оно ранее не приобрело гражданскую дееспособность в полном объеме». К выделенным выше возрастным периодам детства добавляются подростковый (от 11 до 14 лет) и юношеский (от 15 до 18 лет) возрастные периоды («Педагогический словарь». Минск, 2006).

Согласно трактовке, данной в Энциклопедии социальной работы (М., 1993), *детство – это время отсутствия «взрослости», ответственности, узаконенной зависимости от заботы и экономической поддержки общества*. Однако в разные эпохи отношение к детству, родительская забота о потомстве, его общественная защита, жизнеобеспечение, воспитание, восприятие степени значимости и полезности исторически изменялись.

Так, в архаических обществах уход за детьми и их воспитание были делом всей родовой общины, дефицит средств к существованию, отсутствие надежной пищевой базы племен увеличивали вероятность *инфантицида* (детоубийства) физически неполноценных и слабых младенцев. Право отцов или старшего в племени полновластно распоряжаться жизнью и смертью детей, их убийство по физическим

признакам, социальной неполноценности или по причине ритуальных жертвоприношений было ликвидировано только в IV веке. Инфантицид стал считаться преступлением в Древнем мире и приравняться к человекоубийству законодательно только с 374 г. Религиозный запрет детоубийства есть и в Коране (около 632 г.). В то же время в реальности детоубийство физически неполноценных детей сохранялось, в частности, у славянских народов вплоть до IX века и прекратилось лишь с укреплением христианства и введением обязательного обряда крещения новорожденных.

Средневековая эпоха весьма противоречива в отношении к детству: от трогательной самоотверженной материнской любви, от внимательных воспитателей, учитывающих детскую природу в учении, до безропотного восприятия детской смерти («Бог дал – Бог и взял»), до рабской покорности детей, их страха, физических избиений родителями и учителями, полного повиновения детей перед деспотической отцовской волей распоряжаться судьбой сына или дочери. Такие же тенденции мы видим и в XVII веке в Русском государстве. Согласно «Уложению» 1649 г., в России убийство сына или дочери каралось лишь годом тюремного заключения, дети же не имели права жаловаться на родителей ни при каких обстоятельствах. Общественное мнение не признавало ответственности родителей перед детьми, но жестко карало детей, не слушающих родителей – «непочетников».

В европейской культуре XVIII–XIX вв. под влиянием просветителей постепенно складываются новые образы детства, мудрого отца, любящей матери (Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.). В соответствии с этим ребенок рассматривается как маленький взрослый, которого надо обучить, приучить жить по правилам и обычаям взрослого мира, либо как гармоничное, доброе, нравственное, свободное «создание божие», у которого есть чему поучиться испорченному взрослому обществу. Отсюда осуществляются различные подходы к развитию детей: или путем просвещения и обучения, или путем свободного и естественного воспитания с различными типами взросления, формами контроля, приемами общения и взаимодействия взрослых с ребенком. В этот период в Европе, США и России появляются первые воспитательные общества, христианские приюты, ордена попечения, благотворительные ведомства в поддержку бедных детей; осуществляются социально-педагогические проекты (школы обучения рабочим профессиям, мастерские для подростков и т. д.), что свидетельствует о возрастании степени заботы общества о развитии подрастающего поколения.

Содержание понятия прав ребенка неразрывно связано с развитием категории прав человека. Так, к первому поколению прав личности относятся политические и гражданские права: на жизнь, свободу мысли, совести и религии, равенство перед законом и т.д. Они сформулированы в процессе буржуазных революций в Европе и Америке и получили закрепление в основополагающих политико-правовых документах, например Декларации прав Вирджинии 1776 г., французской Декларации прав человека и гражданина 1789 г. Эти права отражают так называемую негативную свободу – обязанность государства воздерживаться от вмешательства в сферу личной свободы.

Права первого поколения характеризуются международными и национальными правовыми актами как неотчуждаемые и не подлежащие ограничению. Причем некоторые специалисты склонны рассматривать эти правомочия в качестве собственно «прав человека», полагая, что иные права являются всего лишь «социальными притязаниями», направленными на «перераспределение

национального дохода в пользу социально слабым».

Второе поколение прав человека сформировалось в XIX столетии в ходе борьбы за улучшение экономического положения людей. Его связывают с провозглашением государствами социальных и экономических прав: на труд, отдых, образование, социальное обеспечение, охрану здоровья и т.д. Теория «негативной свободы» была существенным образом пересмотрена. Социально-экономические права получили отражение в соответствующих документах ООН и отдельно взятых стран.

В основе изменений лежало позитивное понимание свободы как реальной возможности осуществления своей воли наравне с другими людьми. Обладание свободой предполагает не просто отсутствие принуждения со стороны других людей, но и наличие определенных возможностей, в частности материальных ресурсов, в противном случае человек зачастую не может воспользоваться своим правом.

После Второй мировой войны формировалось третье поколение прав человека: на мир, здоровую окружающую среду, социальное и экономическое развитие, которое принадлежит каждому человеку, народу и человечеству в целом. При этом высказано мнение, что такие права являются коллективными. Потому, к примеру, право на здоровую окружающую среду является правом индивида, а осуществление права народов на развитие и самоопределение зависит от общности.

Влияние на подобный подход к правам человека оказали национально-освободительные движения, сформулировавшие право солидарности, включающее правомочия народов на развитие, мир, независимость, самоопределение, достойную жизнь, здоровую окружающую среду. Основные из этих прав закреплены в Уставе ООН, Всеобщей декларации прав человека, Декларации о предоставлении независимости колониальным странам и народам, Международных пактах о гражданских и политических, об экономических, социальных и культурных правах, в других международно-правовых документах.

Четвертое поколение прав человека начало формироваться в 90-е годы XX в. Эти правомочия призваны защищать человека от угроз, связанных с экспериментами в сфере генетики человека, открытиями в области биологии. Иногда их называют правами человечества на мир, ядерную безопасность, космос, экологическими, на информацию. Речь в них идет о выживании человечества как биологического вида. Светский гуманизм становится одной из вех в нравственном развитии общества.

Приведенные этапы развития прав человека служат основанием классификации и конституционных прав ребенка. Выделение их в значительной мере условно, но оно наглядно показывает эволюцию этого института, историческую связь времен, общий прогресс в этой области.

2. Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность по защите прав детей.

На современном этапе *охрана и защита детства* представляет собой совокупность правовых норм и мероприятий государства, направленных на обеспечение интересов и защиту прав ребенка. Вопрос выработки в XX веке правовых норм, направленных на защиту детей, имеет свою историю развития. Так, в 1923 г. Международный Союз Спасения Детей составляет и *утверждает Декларацию о правах ребенка*, известную как Женевская Декларация, – заявление из пяти пунктов об основах благосостояния ребенка и принципах его защиты. Необходимость данного действия была обусловлена рядом причин мирового масштаба: высокий процент детской смертности, недоступность детского здравоохранения, ограниченные возможности получения детьми базового образования, использование взрослыми

детей с целью наживы на вредных производствах и в сфере сексуальных услуг, печальные судьбы детей-беженцев и детей-сирот как жертв военных действий и т. д. В 1924 г. пятая Ассамблея Лиги Наций в Женеве подписывает *Женевскую Декларацию*, где была зафиксирована идея особой заботы о детях «ввиду их физической и умственной незрелости». В 1948 г. вновь созданная Организация Объединенных Наций (ООН) утвердила несколько расширенный текст Декларации. И уже в 1959 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила *Новую Декларацию о правах детей*, состоящую из 10 пунктов. В числе пунктов были следующие:

«права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения»:

«ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении»;

- «ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство»;
- «ребенку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание»;
- «ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении» должны обеспечиваться специальные режим, образование и забота, необходимые ввиду его особого ее стояния»;
- «ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях; ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию»;
- «ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации; он не должен быть объектом торговли, в какой бы то ни было форме»;
- «ребенок должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства» и т. д.

Следует отметить, что *декларация* (от лат. *declaratio* – объявление) не имеет юридической силы и является рекомендацией к действию, в которой раскрываются основные принципы деятельности и ее программные положения. Таким образом, возникла необходимость в разработке документа, имеющего обязательный для исполнения характер. В 1979 г., который был объявлен Международным годом ребенка. Комиссия ООН по правам человека рассмотрела проект текста Конвенции о правах ребенка, предложенного правительством Польши. Для выработки окончательного варианта текста Конвенции была создана Рабочая группа, в которую входили представители неправительственных организаций разных стран. В 1989 г. 20 ноября Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребенка, которая считается вступившей в силу с 2 сентября 1990 г. *Конвенция (от лат. *conventio* – договор) является международным соглашением по вопросу прав детей и имеет силу обязательства для тех государств, которые к нему присоединились и подписали. В 1995 г. таких государств было уже 174.*

Педагогу следует знать основные международные законодательные акты, направленные на защиту детей. Текст Конвенции представлен в 3 частях, включающих общим количеством 54 статьи, рассматривающие права ребенка как

неотъемлемую часть прав человека. Фундаментом конвенции являются следующие принципы:

- 1) принцип недискриминации (беженцев, инвалидов, детей национальных меньшинств т. д.) (ст. 2 и др.);
- 2) принцип приоритетности интересов детей (в ходе судебных и иных разбирательств) (ст. 3 и др.);
- 3) принцип уважения права детей на выражение собственных взглядов (при принятии решений, влияющих на судьбу) (ст. 12 и др.);
- 4) принцип соблюдения прав детей на жизнь, выживание и развитие (обеспечение нормальных условий для жизни) (ст. 23, ст. 29 и др.).

В первой части Конвенции отражены все категории прав ребенка как прав личности. Среди них:

- гражданские (право на жизнь, безопасность, свободу передвижения и места жительства, убежище, гражданство, право равенства перед законом и др.);
- политические (право на свободу мысли, совести, религии; право на свободу убеждений и их свободное выражение и др.);
- экономические, социальные, культурные (право на труд, социальное обеспечение, медицинское обслуживание, образование и др.).

Особое внимание уделяется в Конвенции ответственности семьи и лиц, заменяющих родителей, за благополучие ребенка. Во второй части Конвенции раскрываются полномочия Комитета ООН по правам ребенка, осуществляющего контроль за выполнением обязательств странами-участницами договора. В третьей части Конвенции оговариваются права и обязанности стран-участниц договора по соблюдению, изменению и внесению поправок в текст Конвенции. В настоящее время Конвенция подписана подавляющим большинством стран – участниц ООН, каждая из которых закрепила (ратифицировала) права детей в национальном законодательстве.

В свете представленной выше Конвенции, права ребенка рассматриваются как его свобода и возможности в различных сферах жизни и деятельности, направленные на обеспечение его жизненно важных потребностей и интересов, что находит отражение в законодательных, административных и других нормативных актах государственных органов власти. В 1990 году Республика Беларусь присоединилась к Конвенции о правах ребенка. Осенью 1993 года был принят Закон Республики Беларусь «О правах ребенка», который вступил в действие 11 декабря 1993 г. После принятия Закона в республике началось повсеместное целенаправленное ознакомление детей с их правами в ходе учебно-воспитательного процесса. В 1995–1996 учебном году в школах Беларуси был введен спецкурс «Права ребенка» объемом 10 учебных часов в каждом классе. С принятием этого Закона изначально была связана разработка Национального плана действий Республики Беларусь по защите прав детей на 1995–2000 гг. В 1999 году был создан Национальный план развития образования в области прав человека на 1999–2004 гг. Этим планом предусматривалось создание в стране многоуровневой системы образования в сфере прав человека и прав ребенка; издание учебников и учебно-методической литературы; подчеркивалась необходимость изучения курсов соответствующего содержания в условиях образовательных учреждений.

Закон «О правах ребенка» основывается на положениях Конвенции о правах ребенка, Конституции Республики Беларусь и определяет правовой статус детей, обеспечивая их физическое, нравственное и духовное здоровье, формирование

национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей. Закон включает пять разделов и имеет базовый характер в области прав детей, его принятие вызвало необходимость пересмотра содержания действующих на то время законов и принятия новых, где отражались бы различные аспекты проблемы защиты прав детей. К числу законодательных актов, действующих в Республике Беларусь и имеющих непосредственное отношение к рассматриваемой теме помимо Закона «О правах ребенка», относятся:

- Закон «О гражданстве Республики Беларусь» (1991 г., новый вариант – 2002 г., редакция – 2006 г.);
- Закон «Об образовании в Республике Беларусь» (1991 г., редакция – 2002 г.);
- Закон «О государственных пособиях семьям, воспитывающим детей» (1992 г., новая редакция – 2002 г.);
- Закон «Об общих началах государственной молодежной политики в Республике Беларусь» (1992 г., редакция – 1997 г.);
- Закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Республике Беларусь» (1999 г.);
- Закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Беларусь «О правах ребенка» (2000 г.);
- Закон «О профессионально-техническом образовании» (2003 г.);
- Закон «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» (2004 г.);
- Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2005 г.);
- Закон «Об общем среднем образовании» (2006 г.), раскрывающий права, обязанности и ответственность как учащихся школы (ст. 44), так и их законных представителей (ст. 47), а также педагогических работников (ст. 46).

Например, в числе прав учащихся в Законе «Об общем среднем образовании» отражены права детей на бесплатное начальное и среднее образование; выбор общеобразовательного учреждения; обеспечение учебниками, учебными пособиями; поощрение за успехи в учебе в примерное поведение; охрану жизни и здоровья в ходе педагогического процесса; защиту чести и достоинства; участие в молодежных и детских общественных объединениях, деятельность которых не противоречит законодательству Беларуси и др. В числе прав педагогических работников в Законе отражены права на защиту чести и достоинства; творческую инициативу, выбор методов и форм обучения и воспитания, учебников и учебных пособий; участие в конкурсах профессионального мастерства, в управлении общеобразовательным учреждением через педагогический совет и органы самоуправления и др. Особое место в ряду правовых актов, связанных с защитой прав и законных интересов несовершеннолетних детей, занимают также такие законодательные акты, как Кодекс о браке и семье, Кодекс законов о труде, Кодекс об административных правонарушениях, а также Жилищный, Гражданский, Гражданский процессуальный, Уголовный, Уголовный процессуальный кодексы Республики Беларусь.

3. Международный опыт сотрудничества в сфере защиты прав ребенка.

В начале XXI века Конвенция о правах ребенка является основополагающим международным документом, регулирующим права детей в современном мире. Что касается встреч на международном уровне – то помимо практической оценки реализации положений Конвенции в тех или иных странах и выработки плана дальнейших действий с учетом актуальных проблем современного общества, они

выполняют еще одну важную задачу – акцентируют внимание международного сообщества на проблемах защиты прав детей.

Важную роль в решении проблем детей на международном уровне играет ЮНИСЕФ (UNICEF) – Детский фонд ООН. Правительством Республики Беларусь и Детским фондом ООН, называемым далее ЮНИСЕФ, представляется собой продолжение сотрудничества, начатого в 1997 году. Взаимные обязательства по осуществлению прав детей, изложенные в Конвенции ООН о правах ребенка, были положены в основу Сводного плана действий. В целях реализации конкретных программ и проектов в рамках настоящего Сводного плана действий заключаются соглашения между ЮНИСЕФ и соответствующим республиканским органом государственного управления.

В развитых странах программы ЮНИСЕФ направлены на разъяснение обществу и правительствам проблем развития детей в развивающихся странах. Ведется сбор средств для осуществления программ помощи, в которых активно участвуют добровольцы.

Одной из глобальных проблем в области защиты прав детей признается проблема жестокого обращения с детьми. Свою деятельность ЮНИСЕФ строит на принципах сотрудничества с властью, общественными организациями, другими международными фондами и организациями.

Правовой основой для взаимоотношений и сотрудничества между Правительством Республики Беларусь и ЮНИСЕФ является Соглашение между Организацией Объединенных Наций и Республикой Беларусь относительно создания Переходного отделения ООН в Минске, подписанное уполномоченными представителями Сторон 15 мая 1992 года на создание Сводного плана действий. Этот сводный план действий рассматривается о сотрудничестве между Правительством Республики Беларусь и Детским фондом ООН и одобрением Исполнительным советом ЮНИСЕФ новых программных циклов.

Правительство Республики Беларусь ратифицировало Конвенцию о правах ребенка в 1990 году. Первый доклад страны был представлен в Комитет ООН по правам ребенка в 1995 году. Первый текущий отчет, который должен был быть представлен в сентябре 1997 года, был закончен и представлен Министерством иностранных дел при техническом содействии ЮНИСЕФ в начале 1999 года. В 1995 году была одобрена Национальная программа действий (НПД) по защите прав ребенка. В январе 1998 года Президентом страны была утверждена президентская программа «Дети Беларуси». НПД предполагает осуществление таких мероприятий, как распространение информации о правах ребенка, гармонизация национального законодательства с положениями Конвенции о правах ребенка и помощь детям в особо трудных обстоятельствах. Президентская программа определяет пять основных направлений: дети-инвалиды, дети-сироты, дети Чернобыля, развитие социального обслуживания семьи и детей, развитие индустрии детского питания.

Для поддержки этих инициатив был создан специальный президентский фонд. Беларусь стала одной из первых стран бывшего Советского Союза, где был принят Закон о правах ребенка. Закон не только закрепляет правовой статус детей, но также определяет принципы государственной политики в отношении детей и ответственность государственных органов по защите прав и интересов детей. Тем не менее, создание эффективного механизма для реализации прав ребенка осложняется экономическими трудностями и некоторыми вопросами социального характера. В 1996 году была создана Национальная комиссия по правам ребенка. Однако

государственные средства на функционирование Комиссии не выделяются, в результате чего ее деятельность носит ограниченный характер. Разрыв региональных экономических и торговых связей после распада Советского Союза существенно повлиял на белорусскую экономику.

Приоритетные области сотрудничества между Правительством Республики Беларусь и ЮНИСЕФ были определены посредством анализа данных, полученных в результате официальных и проведенных при поддержке ЮНИСЕФ аналитических исследований, работы в рамках системы ООН в Беларуси, опыта реализации предыдущих программ. Направлений деятельности, обозначенных в президентской программе «Дети Беларуси» 2006-2010гг., Среднесрочном плане стратегических действий ЮНИСЕФ и Целях ООН в области развития.

Когда разрабатывалась программа сотрудничества, то учитывались приоритеты, обозначенные Правительством в Национальном докладе Республики Беларусь о выполнении решений Всемирной встречи на высшем уровне в интересах детей (далее – Национальный доклад), президентской программе «Дети Беларуси» на 2006-2010 годы и других документах, таких, как Второй периодический доклад Республики Беларусь, представленный Комитету ООН по правам ребенка, в котором обозначена основа и ключевые элементы национальной политики в отношении детей.

Таковыми приоритетами являются: пропаганда здорового образа жизни, обеспечение качественного образования, оказание помощи неблагополучным семьям, реализация права детей-инвалидов на всестороннее развитие своего потенциала, профилактика институционализации детей и детской преступности, повышение качества услуг детям, проживающим на территориях, и обеспечение реализации прав всех детей на выживание, развитие, защиту и участие.

Три основных компонента предлагаемой программы сотрудничества направлены на решение приоритетов ЮНИСЕФ, обозначенных в Среднесрочном стратегическом плане:

- развитие детей в раннем детстве;
- борьба с ВИЧ/СПИДом;
- усиление защиты детей от насилия, жестокого обращения, эксплуатации и дискриминации.

Таким образом, опыт ЮНИСЕФ и его партнеров однозначно продемонстрировал необходимость дальнейших масштабных усилий по переориентации политики и практической работы в решении проблем детей и семей таким образом, чтобы постепенно переходить от систем государственной опеки в сторону семейного воспитания. Государственная система институционализации во многих случаях продолжает оставаться единственной альтернативой для неблагополучных детей, невзирая на высокие затраты и, зачастую, неэффективные результаты.

4. Перспективы введения ювенальной юстиции в Республике Беларусь.

В настоящее время одним из приоритетных направлений развития мирового сообщества признается обеспечение надлежащей охраны прав и законных интересов несовершеннолетних, предупреждение преступлений среди данной категории лиц и защита прав тех, кто уже вступил в конфликт с законом. С этой целью за последние двадцать лет Организацией Объединенных Наций был принят ряд нормативных документов, устанавливающих минимальные стандарты в данной сфере, в том числе в обращении с несовершеннолетними правонарушителями и при осуществлении правосудия.

Республика Беларусь в 1990 г. ратифицировала Конвенцию ООН о правах ребенка 1989 г., которая имеет обязательную силу для стран-участниц, и тем самым взяла на себя обязательство ее выполнять. Для этого требовалось привести в соответствие с положениями данной Конвенции национальное законодательство и правоприменительную практику. Результатом выполнения указанной задачи стало принятие в 1993 г. Закона «О правах ребенка», а в 1999 г. – Уголовного Кодекса Республики Беларусь, Уголовно-процессуального Кодекса Республики Беларусь и Уголовно-исполнительного Кодекса Республики Беларусь, в которые были включены многие новые положения, касающиеся статуса несовершеннолетних.

В 2003 г. в Республике Беларусь был принят Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», а в 2006 г. – Кодекс Республики Беларусь о судостроительстве и статусе судей, где содержится ряд норм, допускающих специализацию судопроизводства по делам несовершеннолетних и создание семейных судов. Все это свидетельствует о том, что в Республике Беларусь имеется надлежащая правовая база для создания *особой комплексной системы защиты прав и законных интересов несовершеннолетних – ювенальной юстиции*.

Ювенальная юстиция в самом широком смысле слова включает совокупность правовых, медико-социальных, психолого-педагогических и реабилитационных механизмов, а также иных процедур, программ и мер, предназначенных для наиболее полной защиты прав, свобод и законных интересов детей. Все указанные механизмы и процедуры должны быть направлены на создание условий надлежащей профилактики противоправного поведения несовершеннолетних (докриминальный уровень), справедливой системы судопроизводства по делам о правонарушениях и преступлениях несовершеннолетних (криминальный уровень) и программ их ресоциализации и реабилитации (посткриминальный уровень).

В узком смысле слова *под ювенальной юстицией* понимается лишь система органов и учреждений, осуществляющих правосудие в отношении несовершеннолетних, и правовые нормы, регулирующие указанную деятельность. Именно судопроизводство является центральным звеном ювенальной юстиции, которому посвящены авторитетные международно-правовые акты. Прежде всего, это минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних, принятые в Пекине 10 декабря 1985 г. Генеральной Ассамблеей ООН и поддержанные БССР, а также Замечания общего порядка № 10(2007) «Права детей в рамках отправления правосудия в отношении несовершеннолетних» Комитета по правам ребенка ООН, принятые в Женеве 15 января – 2 февраля 2007 г. Между тем действующее законодательство Республики Беларусь закрепляет единый порядок судопроизводства по всем уголовным делам и для всех органов и должностных лиц, ведущих уголовный процесс, а также граждан, в нем участвующих (ст. 1 Уголовно-процессуального Кодекса Республики Беларусь). В то же время в нем имеется ряд норм, которые предусматривают особые правила расследования и рассмотрения в суде дел в отношении несовершеннолетних.

Поэтому производство по делам о преступлениях этих лиц, с одной стороны, является органической частью всего уголовного процесса, подчинено его общим задачам и принципам. С другой стороны, законодатель, учитывая присущие несовершеннолетним психические и социально-психологические особенности и ограниченные в связи с этим их возможности самостоятельно реализовывать предоставленные права, в дополнение к общим нормам включает в УПК специальные

статьи, регулирующие производство по делам лиц данной категории. Причем эти нормы не заменяют, а лишь дополняют общие правила судопроизводства, устанавливая дополнительные процессуальные гарантии, обеспечивающие достижение истины, охрану прав и законных интересов несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых, а также повышение воспитательного и предупредительного воздействия каждого процесса.

В то же время в самой юридической процедуре применения наказаний для несовершеннолетних в нашей стране отсутствуют правовые механизмы в виде специальных судей либо судьи по делам несовершеннолетних, в чем и состоит самое большое расхождение между требованиями международных актов и законодательством нашей республики. Соответственно по делам несовершеннолетних помимо всей системы уголовно-процессуальных гарантий, предусмотренных общими правилами, применяются дополнительные процессуальные нормы и институты.

Поэтому в настоящее время такая система юстиции со специальными органами и процедурой, предназначенная только для несовершеннолетних, в Республике Беларусь отсутствует, хотя задача ее создания существует. Для ее введения необходимо дальнейшее совершенствование действующей судебной системы, восполнение имеющихся пробелов в законодательстве и приведение его в соответствие с общепризнанными принципами и нормами международного права, и, конечно же, широкого общественного обсуждения, с привлечением юристов, педагогов, ученых, экспертов, родительского сообщества, с учетом национальных особенностей для эффективного решения проблем в подростковой и молодежной среде.

Тема 1.9 Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века)

План

1. Особенности развития социальной педагогики в европейских и североамериканских странах.
2. Основные тенденции профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике и социальной работе.
3. Изменение педагогической парадигмы, трактовка социальности в постиндустриальном обществе как условие изменения социально-педагогической стратегии.
4. Глобализация и полиструктурность мирового образовательного пространства: риски и возможности эффективного взаимодействия в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров и решения социально-педагогических проблем.

1. Особенности развития социальной педагогики в европейских и североамериканских странах.

Во второй половине XX века на Западе возник ряд направлений в педагогической науке. Практически все они базируются на идеях педагогов-реформаторов прошлого и имеют глубокие исторические корни. Реализация преемственности прослеживается достаточно явно во всех педагогических концепциях, хотя можно встретить и принципиально новые подходы и идеи. Получило широкое распространение гуманистическое направление в педагогике, опирающееся на учет индивидуальных способностей и интересов учащихся, идею их разностороннего развития и формирования личности.

Такие известные западные ученые, как К. Роджерс, Дж. Браун, К. Паттерсон, А. Маслоу, Ш. Бюлер и др., принимали участие в разработке психолого-педагогических основ данного направления. Потребности и интересы ребенка в русле этих идей считаются приоритетными относительно ценностей и потребностей общества,

которые зачастую считаются чуждыми личности ребенка и насильственно привнесенными. Вследствие этого в практике обучения рекомендуется ориентироваться на познавательные стремления ребенка, а не на логику наук и внешние требования. Ребенку предоставляется выбор предмета и формы обучения. В идеях гуманистической педагогики прослеживается противопоставление личности и общества, В этот период достаточно широкое распространение приобрело течение «педагогика мира».

Сторонники данной идеи, прежде всего Э. Фромм, а также более поздние разработчики Дж. Верч, У. Бронфенбреннер, Дж. Рид и др. считали, что дети должны учиться чувствовать себя гражданами Земли в целом, стремиться к преодолению всех видов границ и разногласий между народами. Эта идея хотя и не нашла в 50-е годы массового применения, обсуждается педагогами из разных стран по сей день. Шарлотта Бюлер в 20-30-е гг. возглавляла созданную ею Венскую школу возрастной психологии, которая известна главным образом диагностическими исследованиями уровня психического развития ребёнка. Показателем уровня развития являлся «коэффициент развития», введённый Бюлер вместо широко известного «коэффициента интеллекта». Он определяется как отношение «возраста развития», устанавливаемого по результатам тестирования, к паспортному возрасту ребёнка. По результатам тестирования составляется и «профиль развития», который показывает, как как развиваются различные стороны поведения.

Главной движущей силой развития Бюлер считала потребность личности в самоосуществлении, которая по-разному проявляется в различные периоды жизни. Период с 1940 г. посвящён изучению проблем основных тенденций личности, периодизации жизненного пути и др. в русле гуманистической психологии. Рассматривала личность как изначально данное духовное образование, не изменяющееся по своей сути на протяжении всей жизни.

Идея Бюлер о сущности и движущих сил развития неоднократно подвергалась критике. Вместе с тем идеи целостного подхода к изучению жизненного пути человека, фактический материал, полученный Бюлер и её сотрудниками, а также некоторые предложенные ею диагностические методики сохраняют своё значение и для современной науки. Абрахам Гарольд Маслоу разработал стратегию целостного анализа высших сущностных проявлений человека – любви, творчества, «высших ценностей» и т.п. Мотивационную сферу личности, по Маслоу, образует ряд иерархически соподчинённых групп потребностей: физиологических потребности, потребность в безопасности, любви, уважении. Высшее место в иерархии занимает потребность в самоактуализации: человек стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать».

Самоактуализация понимается Маслоу главным образом как «рост изнутри». Теория личности Маслоу послужила одним из источников гуманистического воспитания. Главная задача педагогики – «помочь человеку обнаружить в себе то, что в нём уже заложено» – представление, развиваемое современным педоцентризмом. В русле идей Маслоу в западной педагогике решаются практические вопросы воспитания одарённых детей. Карл Роджерс. В основу метода легли его теоретические представления о механизмах формирования личности. Роджерс различает две системы регуляции поведения: 1) организм, стремящийся сохранить и усилить себя, и 2) «Я» личности – особую сферу опыта человека, складывающуюся из системы восприятий и оценок личностью своих черт и отношений к миру. Центральной для К. Роджерса является категория самооценки в результате

взаимодействия ребенка со взрослыми и другими детьми у него создается представление о себе. Придает кардинальное значение ситуациям межличностного общения людей, в частности учителя и ученика.

Самоактуализации личности, по Роджерсу, хотя и «запрограммирована» изнутри, но нуждается в оптимальных внешних условиях. Только создание благоприятной межличностной атмосферы устраняет преграды на пути подлинно продуктивного учения, здорового развития личности. В результате позитивного отношения со стороны педагога происходит повышение самооценки ребенка, что способствует раскрытию творческого потенциала личности. Основанные на психотерапевтическом подходе воспитательно-образовательные установки получили название «недирективная педагогика»: учитель должен взять на себя миссию неформального обучения, отдавая приоритет эмоциональной жизни учащихся.

Однако осуществление на практике этих идей может приводить к анархической стихийности педагогического процесса и снижению уровня обучения в школе. Заслуживает внимания установка Роджерса на включение в педагогическую практику психотерапевтических приемов оптимизации общения. Эрих Фромм. Разрабатывая целостную концепцию личности, стремился выяснить механизм взаимодействия психологических и социальных факторов в процессе ее формирования. Связь между психикой индивида и социальной структурой общества выражает, по Фромму, социальный характер, в формировании которого особая роль принадлежит страху. Страх подавляет и вытесняет в бессознательное черты, не совместимые с господствующими в обществе нормами. Типы социального характера совпадают с различными историческими типами самоотчужденного человека: накопительским, эксплуататорским, рецептивным (пассивным), рыночным. Различные формы социальной патологии в современном обществе Фромм также связывает с отчуждением.

Критикуя капитализм как больное, иррациональное общество, Э. Фромм выдвигал утопический проект создания гармоничного «здорового общества» при помощи методов «социальной терапии», в частности предлагал проект «перевоспитания» американской нации. Характеризуемое время можно охарактеризовать как период, в котором обнаруживается поиск разных подходов к воспитанию, образованию и обучению. Такие тенденции, как гуманизация воспитания и гуманитаризация образования, заняли прочное место в социально-педагогической теории и практике.

2. Основные тенденции профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике и социальной работе.

В условиях становления отечественного института социальной педагогики актуальным является изучение опыта профессиональной социально-педагогической деятельности зарубежных стран. Для европейских стран профессиональная деятельность социальных педагогов давно является общепризнанным явлением. Начиная с 1949 года, ведутся активные международные консультации специалистов в области социальной педагогики по проблемам воспитания и образования молодежи.

19 марта 1951 г. на четвертой конференции немецких и французских специалистов было принято решение о создании Международной ассоциации социальных педагогов (AIEJI). С сентября 1952 г. AIEJI регулярно проводит конгрессы по проблемам социальной педагогики и работы с проблемной молодежью. Среди обсуждаемых вопросов можно выделить следующие: воспитание в интернатных учреждениях, взаимодействие социального педагога с детьми и

молодежью «группы риска», образование молодежи, работа с умственно отсталой молодежью, воспитание молодых людей в трудной жизненной ситуации, будущее трудновоспитуемых детей и другие. Международные конгрессы проходили в разных странах: Нидерландах, Бельгии, Франции, Швейцарии, Италии, Германии, Канаде, Дании, Израиле, США, Испании, Уругвае. Широкая география территорий показывает уровень официального признания статуса профессиональной социально-педагогической деятельности. В мае 2009 г. в Копенгагене (Дания) состоялась XVII Международная конференция социальных педагогов, на которой присутствовали представители 44 государств мира, в том числе и России. На конференции принято решение о введении 2 октября «Международного дня социального педагога».

Одним из значимых направлений деятельности АИЕЛ в настоящее время является работа по развитию профессиональной подготовки социальных педагогов, повышению их профессиональных компетенций. В 2003-2005 гг. проходило активное обсуждение вопроса по определению базовых компетенций профессиональной социально-педагогической деятельности, которое завершилось принятием в 2006 г. документа «Профессиональные компетентности социальных педагогов – концептуальная структура» как глобальной общей платформы для профессиональной подготовки и деятельности социальных педагогов.

Данный документ определяет предназначение профессиональной социально-педагогической деятельности и выделяет ее базовые компетенции. Основными профессиональными компетенциями утверждены: фундаментальные компетентности (компетентность вмешательства в проблемную жизненную ситуацию; компетентность диагностики, планирования собственной деятельности и деятельности несовершеннолетнего; диагностики и планирования деятельности заинтересованных лиц; компетентность рефлексии и отражения собственной деятельности и деятельности заинтересованных специалистов.); центральные компетентности (личные компетентности ответственности в работе с детьми, социальные компетентности в работе с коллегами и родителями, организационные компетентности по социальному обучению, компетентности в рамках существующей социальной системы и в области социально-педагогической практики; теоретическое знание и методологические компетентности; компетентность этического поведения в профессии, культурные и творческие компетентности). Этот перечень компетенций является основой для разработки национальных стандартов профессиональной подготовки социальных педагогов.

Так, 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.

Во Франции решением социальных проблем, в том числе, социально-педагогического характера (детская преступность, школьная неуспеваемость и т.п.) занимается государство, его структурные подразделения: департаменты, муниципалитеты. Непосредственными исполнителями являются работники образования, социальные работники. Департаменты организуют социальную защиту населения по следующим направлениям: социальная помощь детству; защита материнства и детства.

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: 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-педагогическая 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.

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 другие.

3. Изменение педагогической парадигмы, трактовка социальности в постиндустриальном обществе как условие изменения социально-педагогической стратегии.

Понятие «**парадигма**» было введено в философию науки Г.Бергманом и развито Томасом Куном, который разработал систему понятий для описания «научных революций». С точки зрения Т. Куна, **парадигма – это теория или модель, принятая в качестве образца для решения научных задач**. Период господства какой-либо парадигмы Т. Кун называет периодом «нормальной науки». В этот период, считает он, решаются поставленные перед наукой задачи, накапливаются научные результаты. Смена парадигм приводит любую науку к периоду научной революции, к коренной ломке, к переинтерпретации достигнутых научных результатов, к изменению главных стратегий научного исследования и замещения их новыми. При этом нельзя сопоставлять разные парадигмы и соответствующие им теории, так как сопоставление возможно в рамках только одной парадигмы. Новая парадигма предполагает и новое, более четкое определение области исследования.

В 70-х годах рядом зарубежных социологов начала развиваться точка зрения, согласно которой научно-технический прогресс приводит к трансформации прежнего «индустриального» общества в некоторое качественно иное – «постиндустриальное». Мысль об ускоренной и крупной социальной трансформации, охватившей мир, все настойчивее высказывалась в последние два десятилетия XX века. Компьютеризация производства, различных областей трудовой деятельности, общения, быта, досуга и проблемы, трудности, противоречия, которые с нею связаны, – все это широко обсуждалось специалистами различного профиля в различных сферах деятельности в 80-х годах и продолжает обсуждаться по настоящее время.

Одним из основателей и главных разработчиков концепции «постиндустриального» общества считается американский социолог, профессор Д. Белл. В своих работах он развивает мысль о том, что в зависимости от уровня техники в обществе последовательно преобладают «первичная» сфера экономической деятельности – сельское хозяйство; затем «вторичная» – промышленное производство; а в последней трети XX века выдвигается «третичная» сфера деятельности, характеризующаяся переходом от товаропроизводящей к обслуживающей экономике, в которой ведущую роль приобретает наука и образование.

Образование способствует сохранению культурных ценностей и социальным

переменам, связанным с внедрением новых технологий и переоценкой существующих знаний. Школы являются средством социального контроля и играют важную роль в подготовке людей к работе. Постиндустриальное общество характеризуется, по мнению Белла, пятью признаками: 1) переходом экономики от производства товаров к производству услуг; 2) преобладанием среди занятых работников профессиональных специалистов и техников; 3) ведущей ролью теоретического знания; 4) ориентацией технико-экономической среды на контроль над технологией; 5) обеспечением процесса принятия решений новой «интеллектуальной технологией». Выход из кризиса «индустриализма» Белл видит как в развитии «постиндустриальных тенденций», так и в преодолении разрыва культуры с религией.

Таким образом, возникновение «постиндустриального» этапа социального развития Белл связывает с существенными переменами в социальной структуре общества (классовое деление уступает место профессиональному) и соответствующими изменениями в его ориентации, обусловленными новой ролью науки и техники. Социологов при изучении образования интересуют, прежде всего, наиболее характерные проблемы, встречающиеся в сфере образования в любом обществе. Во-первых, в процессе обучения учащимся навязывают определенные культурные ценности - в частности, стремление к конкуренции и уважение к власти. Подразумевается, что для передачи такого рода ценностей требуется наличие формальных организаций, например, средних школ. Во-вторых, имеется в виду, что весь процесс обучения направлен на социализацию людей, в данном случае учащихся средней школы. И, наконец, речь идет о том, что содержание обучения не всегда соответствует подлинным интересам учащихся; на самом деле иногда оно может вступать в конфликт с ними. Все это приводит к существенным сдвигам в трактовке понятия социальности и роли образования в современном обществе, которое рассматривается как средство социализации личности.

В процессе социализации с самого рождения происходит формирование личности. Социализация предполагает усвоение широкого круга ценностей, понятий и ожиданий, на основе которых складывается повседневная жизнь людей. Образование – часть этого процесса. Хотя государственные школы, религиозные училища и колледжи предназначены для передачи знаний, в них произвольно усваиваются и другие уроки. Итак, образование можно определить как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности, навыки и знания от одного человека или группы другим.

В одном из направлений социологической теории – функционализме – особое значение придаётся позитивной функции образования в обществе. Более полувека назад Эмиль Дюркгейм подчеркивал, что основная функция образования – передавать ценности господствующей культуры. Но поскольку культурные цели и ценности разных обществ (и даже внутри одного общества) существенно отличаются одна от другой, в содержании образования также наблюдаются глубокие различия.

Воспитание молодых людей в духе признания культурных ценностей и идеалов, сложившихся в обществе, помогает поддерживать существующий социальный порядок. Но образование способствует и переменам. Благодаря образованию культурные ценности сохраняются и передаются от одного поколения к следующему. В то же время оно способствует социальным изменениям, происходящим в связи с внедрением новых технологических методов и переоценкой существующих знаний.

Все вышеозначенные проблемы имеют значение в любом обществе, однако в нашей стране при переходе к постсоветскому периоду сформировался ряд проблем образования, специфических для постсоветского пространства. Это отсутствие тесной интеграции науки и учебного процесса, особенно в вузах; появление групп людей, которые получили образование, но не имеют соответствующего культурного потенциала; поиск новой парадигмы развития образования. Поэтому гуманизация образования, связь с мировой культурой, приоритет общечеловеческих ценностей смогут обеспечить эффективность подготовки молодежи к жизни, станут опорой каждому человеку на протяжении всего его жизненного пути.

Таким образом, теории индустриального и постиндустриального общества находятся в рамках социального эволюционизма, поскольку они предполагают прохождение обществом определенных стадий на основе технических и технологических нововведений. Технологические перевороты влекут за собой перевороты в других сферах общественной жизни.

4. Глобализация и полиструктурность мирового образовательного пространства: риски и возможности эффективного взаимодействия в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров и решения социально-педагогических проблем.

В настоящее время в самой сфере образования существует ряд тенденций, актуализирующих на уровне страны процесс модернизации системы образования и влияющих на ее ход и эффективность. Среди них необходимо выделить ***интернационализация (глобализацию)*** высшего образования, осуществляющую подготовку социально-педагогических кадров. Данная тенденция отражает объективный процесс формирования единого европейского пространства высшей школы в рамках Болонского процесса. В соответствии с принятыми документами к 2010 г. предполагается создание Европейского образовательного пространства высшей школы, которое бы содействовало мобильности и трудоустройству выпускников, развитию континента в целом.

В Болонской декларации определяется основная роль университетов в развитии европейской культуры, образования и науки, в создании базы «европейских знаний», в подготовке населения стран Европы к жизнедеятельности в обществе, основанном на знаниях, а также сохранении стабильности, мира и демократии в Европе и мире. Интернационализация, характеризующаяся реализацией международных образовательных проектов, способствует мобильности студентов и преподавателей, профессиональной подготовленности выпускников к рынку труда, их конкурентоспособности.

Предъявляются новые требования к структуре образования, его организации: двухуровневая система подготовки кадров; обеспечение качества образования; разработка механизмов признания системы степеней и квалификаций выпускников, периодов обучения; совершенствование докторских программ, направленных на развитие научного потенциала вузов и стран в целом, повышение качества и конкурентоспособности европейского высшего образования, в том числе путем международного сотрудничества и обменов на институциональном, европейском (международном) уровнях.

Для стран СНГ важным представляется воссоздание единого Евразийского образовательного пространства с целью сохранения лучших традиций советской высшей школы, научных и кадровых ресурсов, укрепления и процветания региона, что приведет к повышению интереса и притока европейских и других граждан к высшему образованию в регионе, обеспечению регионального трудоустройства

выпускников.

Все это позволяет выделить общие требования к организации образовательного процесса в вузах и с педагогическим профилем подготовки, направленные на повышение качества образования:

- включение в содержание психолого-педагогических дисциплин актуальных образовательных проблем (концептуальные основы и направления модернизации образования,
- организация воспитания детей и учащейся молодежи в современных условиях, инновационные технологии обучения и воспитания, применение информационно-коммуникационных технологий, в образовательном процессе,
- мониторинговые исследования, дифференциация обучения и др.); усиление в вузе научно-методической и практической подготовки будущих педагогов через совершенствование педагогической практики, широкое применение активных форм и методов обучения, включая анализ педагогических ситуаций,
- изучение правовых и нормативно-методических образовательных документов; повышение качества освоения базовых дисциплин на основе содержательно-технологической преемственности их изучения в школе и вузе, а также учета специфики их преподавания для школьников на повышенном и углубленном уровнях;
- усиление воспитывающей функции профессиональной подготовки будущего педагога, направленной на формирование социальной и гражданской ответственности, готовности к воспитанию подрастающего поколения в новых социокультурных условиях.

Так, в США ведущую роль в системе наук об образовании занимает философия образования. В подготовке будущих учителей важным требованием выступает создание универсальной обучающей среды, сформированной через установление связей с социумом, обновление содержания учебных курсов посредством включения проблем социально-педагогической направленности, существующих в ближайшем социальном окружении, активное применение методик творческого развития педагогов (прием опоры в мышлении на противоречащие друг другу цели), синектические упражнения, творческое визуальное наблюдение и другие).

Реформы в области педагогического образования в Республике Беларусь и странах СНГ также направлены на формирование полиструктурности и с учетом процессов глобализации. В ходе модернизации педагогического образования в этих странах особое место отводится совершенствованию воспитательного процесса по формированию активной, социально и нравственно зрелой личности педагога. В системах педагогического образования этих стран в сравнении с западными государствами образовательный процесс менее ориентирован на личность студента, ниже уровень диверсификации содержания обучения и многообразия специальностей и специализаций, в системах менеджмента качества в меньшей степени представлены международные механизмы оценки качества образования. Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах стран постсоветского пространства представлено в основном психологией и педагогикой, «тогда как в странах западной Европы должное внимание уделяется также педологии – науке о ребенке, эпистемологии – науке о знании, семиотике – науке о представлении знаний, герменевтике – о понимании, научной антропологии, социологии».

В целом, характеристики модернизации систем высшего образования развитых стран Европы, США и стран СНГ в общих чертах схожи: совершенствование

структуры образования, содержания и технологий обучения, укрепление связей со сферой труда, внедрение и совершенствование внутривузовских систем управления качеством, расширение регионального и международного сотрудничества. При этом в образовательной сфере развитых европейских стран и США ярче выражена направленность на студента, на рынок труда, научные исследования.

2 ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Занятие 2.1. Введение в раздел «История социальной педагогики»

1. Современная социальная педагогика как развивающаяся отрасль педагогической науки и практики.
2. Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики.
3. Основные методологические подходы изучения истории социальной педагогики и ее становления как отдельной науки.
4. Становление истории социальной педагогики как самостоятельной отрасли знания (П.Барт, П.А.Соколов, Л.Д.Синицкий).

Цель: актуализация знаний студентов об особенностях развития современной социальной педагогики как науки и практики, формирование знаний в области основных подходов к изучению ее истории, путях развития как самостоятельной отрасли знания.

Вопросы для обсуждения:

1. Роль изучения раздела «История социальной педагогики» в системе профессиональной подготовки специалистов в сфере социально-педагогической работы.

Подготовить выступление о взаимосвязи истории социальной педагогики с историей педагогики, социальной работы.

2. Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики. Подготовить выступление об основных источниках изучения социально-педагогических идей и практик в истории цивилизации.
3. Основные методологические подходы изучения истории социальной педагогики и ее становления как отдельной науки.

Подготовить таблицу «Методологические подходы изучения истории социальной педагогики и их характеристика».

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

На семинарском занятии студенты разбиваются на микрогруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем студенты объединяются в единую группу и в процессе коллективной мыследеятельности происходит обсуждение значения истории социальной педагогики в формировании социально-педагогических знаний, взаимосвязи социальной педагогики с другими науками.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.2. Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи

1. Источники изучения зарождения социально-педагогической практики и особенности социализации в первобытном обществе.
2. Современные концепции происхождения воспитания как социального явления.

3. Социальное воспитание в античном мире и социально-педагогические идеи греко-римских философов (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Плутарх, Квинтилиан).
4. Социальное воспитание в Средневековой Европе и социально-педагогические идеи философов эпохи Средневековья и Возрождения (Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).

Цель: содействие формированию и актуализации знаний студентов в сфере зарождения и развития социально-педагогической практики, происхождения воспитания как социального явления и его характерных особенностей в различные исторические периоды развития общества (первобытности, античности, средневековья и Эпохи Возрождения).

Вопросы для обсуждения:

1. Основные источники изучения зарождения социально-педагогической практики и особенности социализации в первобытном обществе. Концепции происхождения воспитания как социального явления.
2. Особенности социального воспитания в античном мире и социально-педагогические идеи греко-римских философов (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека, Плутарх, Квинтилиан).
3. Влияние христианской традиции на идеи воспитания в средневековой Европе. Христианские святители о проблемах воспитания человека (Иоанн Златоуст, Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове).
4. Мысли о социальном воспитании философов эпохи Возрождения (Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).

Заполнить таблицу «Системы образования Древней Греции»:

ОСНОВАНИЯ		ЛАКОНИЯ СПАРТАНСКАЯ	АТТИКА АФИНСКАЯ
Цель воспитания		Воспитать из каждого спартанца (война)	Воспитать идеального человека который прекрасен в физическом и нравственном отношении
Система образования	Содержание образования	Спортивность, военные действия	Идеальное гармоничное развитие
	Образовательные учреждения	Агелы	Гидаскалиеоны Гимнастическая Мусическая Палестра философская
	Государственные или частные	Государственные	Частные
Образование женщин		Гимнастические упражнения, воспитывая как мальчика	Семейное воспитание

Подготовить выступление о социально-педагогических идеях одного из средневековых философов-мыслителей (по выбору студента).

Подготовить таблицу «Социально-педагогические идеи философов-мыслителей европейского средневековья».

Формы и методы работы:

Блиц-опрос по теме: перечислить основные источники изучения социально-педагогической практики; дать определение термина «социализация»; перечислить характерные особенности социализации в первобытном обществе; назвать основные концепции происхождения воспитания.

Коллективная мыследеятельность.

Обучающимся предлагается подготовить выступление о социально-педагогических идеях античного философа (вопрос № 2), христианского проповедника (вопрос № 3), философа-мыслителя эпохи Возрождения (вопрос № 4) (одного по выбору студента) по каждому из предложенных вопросов.

На семинарском занятии студенты разбиваются на микрогруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем студенты объединяются в единую группу и в процессе коллективной мыследеятельности происходит обсуждение основных взглядов и социально-педагогических идей философов и ученых.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрющенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.3. Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени

Цель: содействие формированию знаний студентов об основных тенденциях развития социально-педагогической мысли, особенностей социального воспитания в Новое время, развитие их индивидуального сознания, творческого мышления через организацию совместного коллективного взаимодействия.

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-педагогические идеи Я.А.Коменского и Дж.Локка.

Подготовить выступление о социально-педагогических идеях и деятельности педагога (по выбору обучающегося).

2. Взгляды на социальное воспитание мыслителей эпохи Просвещения. (Ж.Ж.Руссо, Д.Дидро, К.А.Гельвеций), их актуальность и противоречивость.

Подготовить выступление о социально-педагогических идеях философа эпохи Просвещения (по выбору обучающегося).

3. Социально-педагогические идеи и социально-педагогическая практика И.Г. Песталоцци, Р. Оуэна.

Подготовить выступление о социально-педагогических идеях и деятельности педагога (по выбору обучающегося).

4. Идеи природосообразности, культуросообразности и самостоятельной деятельности в творчестве А.Дистервега, И.Ф.Гербарта, Ф.Фребеля.

Подготовить выступление о социально-педагогических идеях и деятельности каждого педагога.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Обучающимся сначала предлагается выделить основные социально-педагогические идеи философов-мыслителей и педагогов Нового времени. Затем подготовить выступление об основных тенденциях развития социально-педагогической мысли в период Нового времени (вопрос № 1), социально-педагогических идеях философа эпохи Просвещения (вопрос № 2), педагога (вопрос № 3) (по выбору обучающегося) по каждому из предложенных вопросов.

На семинарском занятии студенты разбиваются на микрогруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем студенты объединяются в единую группу и в процессе коллективной мыследеятельности происходит обсуждение основных взглядов и социально-педагогических идей философов и ученых.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрющенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.4. Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени

Цель: содействие формированию знаний студентов об основных тенденциях развития социально-педагогической мысли, особенностей социального воспитания в Новое время, развитие их индивидуального сознания, творческого мышления через организацию совместного коллективного взаимодействия.

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-педагогические идеи философов, педагогов, психологов XIX–начала XX века и их влияние на становление социально-педагогической теории и практики.
2. Оформление социальной педагогики как науки и социально-педагогические взгляды П.Наторпа, П.Барта, Д.Дьюи, Г.Кершенштейнера, Э.Дюркгейма и др.
3. Социально-педагогические взгляды М.Монтессори, В.Лая, Э.Кей и Я.Корчака.
4. Возникновение и развитие скаутской системы общественного воспитания подрастающих поколений.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Обучающимся сначала предлагается выделить основные социально-педагогические идеи западноевропейских философов-мыслителей и педагогов второй пол. XIX–начала XX вв. Затем подготовить краткую характеристику основных тенденций развития социально-педагогической мысли в этот период (вопрос № 1) социально-педагогических идей различных мыслителей и педагогов-ученых (по каждому из предложенных подпунктов вопроса № 1).

Подведение итогов.

На семинарском занятии студенты совместно по предложенному порядку перечисляют основные социально-педагогические идеи педагогов, психологов, которые содействовали оформлению социальной педагогики как науки, уточняют сферу изучения социально-педагогических явлений, исходя из научных позиций А.Дистервега, П. Наторпа, П. Барта и основных тенденций развития социально-педагогического знания.

Заполните таблицы:

«Социально-педагогические идеи философов и педагогов XIX века за рубежом»

Фамилия	Педагогические труды	Социально-педагогические идеи
Ж.-Ж. Руссо		
И.Г. Песталоцци		
П.Наторп		
А. Дистервег		

Прочитайте соответствующие главы (например, 16, 18 и 20) работы «Великая дидактика». Выпишите высказывания Я.А.Коменского о каждом принципе обучения.

Дидактические принципы	Высказывание Я.А.Коменского
Природосообразность	
Доступность	
Наглядность	
Систематичность	
Последовательность	
Сознательность и активность	

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрищенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.5. Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах эволюции отечественной социально-педагогической мысли с древнейших времен до конца XVI века, развитие у них навыков самостоятельной работы по осмыслению педагогического наследия педагогов, ученых и философов Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века, содействие формированию творческого мышления через организацию совместной познавательной деятельности.

Вопросы для обсуждения:

1. Народная педагогика и особенности социального воспитания подрастающего поколения у восточных славян в дохристианский период.
2. Социально-педагогические идеи христианских просветителей XII века и социально-педагогический потенциал памятников Древней Руси (подготовить выступление о социально-педагогических идеях христианских просветителей (Е. Полоцкой, К. Туровского, по выбору обучающегося); работа обучающихся с краткими текстами (раздаточный материал) из педагогических памятников Древней Руси («Поучение Владимира Мономаха детям», «Изборник Святослава», «Житие» Е. Полоцкой).
3. Особенности социального воспитания в период Великого княжества Литовского. Социально-педагогический контекст в трудах Николая Гусовского и Франциска Скорины (подготовить выступление о социально-педагогических идеях мыслителей – по выбору обучающихся).

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Вначале обучающимся предлагается перечислить особенности социального воспитания подрастающего поколения у восточных славян в дохристианский период, определить истоки форм социально-педагогической взаимопомощи.

Затем в подгруппах обучающиеся анализируют основные социально-педагогические идеи христианских первоучителей (Е. Полоцкая, К. Туровский) и роль, значение христианства в развитии различных форм благотворительности, призрения нуждающихся (с использованием раздаточного материала и выборочного анализа педагогических памятников Древней Руси).

В подгруппах организуется поисковая мыследеятельность по выделению и краткому анализу светского характера социально-педагогических идей виднейших белорусских просветителей XV-начала XVI вв. Н. Гусовского и Ф. Скорины.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.6. Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XX века

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах эволюции социально-педагогической мысли Беларуси и России в XVII-XVIII вв., способствовать развитию их самостоятельной работы по осмыслению сути и форм эволюции отечественного социально-педагогического наследия и вклада педагогов, ученых и философов Беларуси и России в развитие социально-педагогических идей, практик.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности социального воспитания в период Речи Посполитой.
2. Развитие социально-педагогических идей в трудах Симона Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, Симеона Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др.
3. Социально-педагогические идеи и деятельность И.И.Бецкого.
4. Особенности социального воспитания в период белорусского Просвещения.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Вначале обучающимся предлагается перечислить и кратко проанализировать особенности социального воспитания в период Речи Посполитой.

Затем в подгруппах обучающиеся анализируют основные социально-педагогические идеи белорусского Просвещения (Симона Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, Симеона Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др).

В подгруппах организуется поисковая мыследеятельность по выделению и краткому анализу светского характера социально-педагогических идей виднейших белорусских и русских просветителей XVII-XVIII вв. и выделяются особенности социального воспитания в условиях поликонфессиональности и господства польско-католического образования.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.7. Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XX века

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах эволюции социально-педагогической мысли Беларуси и России в XVII–XVIII вв., способствовать развитию их самостоятельной работы по осмыслению сути и форм эволюции отечественного социально-педагогического наследия и вклада педагогов, ученых и философов Беларуси и России в развитие социально-педагогических идей, практик.

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-педагогические взгляды Ф. Бохвица и Ф. Карпиньского (подготовить краткое выступление о социально-педагогических идеях мыслителей (одного - по выбору обучающихся)).
2. Основные направления развития социально-педагогической теории и практики во 2-ой половине XIX века (Н.И.Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф.Лесгафт, Ф.А.Кудринский, С.К.Павлович, Л.Н.Толстой и др.) (подготовить краткие выступления с выделением важнейших социально-педагогических идей педагогов-ученых и мыслителей; составить таблицу «Важнейшие социально-педагогические идеи в творческом наследии отечественных педагогов 2-ой половины XIX-начала XX вв. »).

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Вначале обучающимся предлагается перечислить и кратко проанализировать особенности социального воспитания в период Речи Посполитой.

Затем в подгруппах обучающиеся анализируют основные социально-педагогические идеи белорусского Просвещения (Сымона Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, Симеона Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др).

В подгруппах организуется поисковая мыследеятельность по выделению и краткому анализу светского характера социально-педагогических идей виднейших белорусских и русских просветителей XVII–XVIII вв. и выделяются особенности социального воспитания в условиях поликонфессиональности и господства польско-католического образования.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.8. Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XX века

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах эволюции социально-педагогической мысли Беларуси и России в конце XIX–начале XX вв., способствовать развитию их самостоятельной работы по осмыслению сути и форм эволюции отечественного социально-педагогического наследия и вклада педагогов, ученых и философов Беларуси и России в развитие социально-педагогических идей, практик.

Вопросы для обсуждения:

1. Социокультурный контекст развития социальной педагогики в конце XIX–в начале XX вв. и социальный характер воспитательной практики.
2. Социально-педагогические аспекты содержания теоретических идей П.Ф. Каптерева, Е. Медынского, С.Т. Шацкого, В.П. Кащенко и их значение для становления отечественной социальной педагогики.
3. Анализ воспитательного потенциала народной педагогики в творчестве Тетки (А. Пашкевич), М.А. Богдановича, Якуба Коласа, Янки Купалы.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Вначале обучающимся предлагается перечислить и кратко проанализировать особенности развития отечественной социально-педагогической теории и практики в конце XIX–начале XX вв.

Затем в подгруппах обучающиеся анализируют социально-педагогические аспекты идей П.Ф.Каптерева, Е.Медынского, С.Т.Шацкого, В.П.Кащенко, определяют их вклад в развитие социальной педагогики в России и Беларуси в конце XIX–начале XX вв.

В подгруппах организуется поисковая мыследеятельность по выделению и краткому анализу социально-педагогических идей виднейших белорусских писателей, поэтов, педагогов-практиков конца XIX–начале XX вв.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрющенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.9. Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах развития социально-педагогической науки Беларуси и России в период с 1917 по 1941 гг., развитие навыков самостоятельной работы по осмыслению сути и направления развития отечественной социально-педагогической науки и практики после 1917г. в новых социально-экономических условиях, с учетом идеологических установок Советской власти.

Вопросы для обсуждения:

1. Разработка проблем социального воспитания в 1920-е гг. (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.).

2. Идея «педагогизации среды» и борьба с детской беспризорностью как социально-педагогическая проблема.
3. Социально-педагогическая деятельность В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и др.
4. Характеристика основных факторов становления социальной педагогики в Беларуси: краеведческая работа, исследование быта ребенка, белорусизация.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Вначале обучающимся предлагается перечислить и кратко проанализировать особенности развития отечественной социально-педагогической теории и практики после 1917 года. Затем в подгруппах обучающиеся анализируют теоретические и практические аспекты социально-педагогических мероприятий Советской власти. деятельности В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского и др. В подгруппах организуется поисковая мыследеятельность по выделению и краткому анализу социально-педагогических идей виднейших белорусских писателей, поэтов, педагогов-практиков конца XIX-начале XX вв.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрющенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

**Занятие 2.10. Теория и практика социального воспитания
в советский период (1917–1991 гг.)**

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся об основных этапах развития социально-педагогической науки Беларуси и России в период с 1917 по 1941 гг., способствовать развитию их самостоятельной работы по осмыслению сути и направления развития отечественной социально-педагогической науки и практики после 1917г.

Вопросы для обсуждения:

1. Социально-педагогические взгляды представителей русского Зарубежья (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, С.И.Гессен и др.). Подготовить выступление о социально-педагогических идеях мыслителей русского Зарубежья (одного по выбору обучающимися).
2. Социально-педагогическая практика в годы Великой Отечественной войны и социальное воспитание в 50–80-е гг. XX века.
3. Разработка социально-педагогической проблематики в педагогике и психологии (В.А.Сухомлинский, Ф.А.Фрадкин, И.С.Кон, Л.И.Новикова, Г.М.Андреева и др.).
4. Социально-педагогические аспекты деятельности В.А.Сухомлинского, В.В.Брюховецкого, В.А.Караковского, А.А.Католикова, А.А.Захаренко и др.

Формы и методы работы:

Коллективная мыследеятельность.

Студентам предлагается подготовить выступление об основных тенденциях развития социально-педагогической мысли по каждому из предложенных вопросов. На семинарском занятии студенты разбиваются на подгруппы, в которых происходит

обмен информации по заданным вопросам. Затем обучающиеся объединяются в единую группу и в процессе коллективной мыследеятельности происходит обсуждение социально-педагогических идей философов и ученых на основе сравнительного анализа официальных установок представителей Советской власти и альтернативных подходов к социально-педагогическим проблемам деятелей русского Зарубежья.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрищенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

**Занятие 2.11. Социальная педагогика в Республике Беларусь:
становление и развитие**

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся по новейшей истории отечественной социальной педагогики.

Вопросы для обсуждения:

1. Характеристика основных направлений исследований белорусских ученых в области теории и практики социальной педагогики (А.Д.Григорьев, В.Н.Клипинина, А.И.Левко, В.В.Мартынова, А.С.Никончук, А.П.Орлова, В.В.Чечет и др.).
2. Современное состояние социальной педагогики в Республики Беларусь: проблемы и перспективы.
3. Создание национальной системы подготовки социально-педагогических кадров.
4. Новейшее развитие социальной педагогики в Республике Беларусь: этапы, задачи будущего развития, проблемы и условия их решений. Государственные социальные программы.

Формы и методы работы:

Собеседование и коллективная мыследеятельность

Обучающимся предлагается подготовить выступление об основных тенденциях развития отечественной социально-педагогической мысли в современный период времени по каждому из предложенных вопросов и охарактеризовать современное состояние социально-педагогической науки в нашей стране по плану (составить таблицу):

№ п.п.	Направление	Автор (авторы)	Краткое содержание

На семинарском занятии студенты разбиваются на микрогруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем студенты объединяются в единую группу и в процессе коллективной мыследеятельности происходит обсуждение основных взглядов и социально-педагогических идей ученых.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.12. Политика защиты детства: история и современность

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся по истории охраны и защиты детства, развития нормативно-правовой базы в сфере защиты прав ребенка в Республике Беларусь.

Вопросы для обсуждения:

1. Исторически сложившиеся подходы к проблеме защиты прав детей и подростков.
2. Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность по защите прав детей. Закон Республики Беларусь «О правах ребенка».
3. Международный опыт сотрудничества в сфере защиты прав ребенка (международные программы сотрудничества в сфере защиты прав ребенка).
4. Перспективы введения ювенальной юстиции в Республике Беларусь.

Формы и методы работы:

Собеседование и коллективная мыследеятельность.

Обучающимся предлагается ознакомиться с международными нормативно-правовыми документами в сфере защиты прав ребенка и изучить Закон Республики Беларусь «О правах ребенка».

На семинарском занятии студенты разбиваются на подгруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем обучающиеся объединяются в единую группу и в ходе обмена мнениями происходит обсуждение основных проблем, касающихся охраны и защиты детства.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрущенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

Занятие 2.13. Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века)

Цель: систематизация и обобщение знаний обучающихся по новейшей истории отечественной социальной педагогики.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности развития социальной педагогики в европейских и североамериканских странах.
2. Основные тенденции профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике и социальной работе.
3. Роль социальной педагогики в условиях глобальных вызовов современности.
4. Проблема эффективного взаимодействия в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров и решения социально-педагогических проблем.

Формы и методы работы:

Собеседование и коллективная мыследеятельность.

Обучающимся предлагается ознакомиться с особенностями развития социальной педагогики и подготовки специалистов в социально-педагогической сфере в наиболее развитых европейских странах (Германия, Англия, Франция, Швеция) и США.

На семинарском занятии студенты разбиваются на подгруппы, в которых происходит обмен информации по заданным вопросам. Затем обучающиеся объединяются в единую группу и в ходе обмена мнениями происходит обсуждение основных проблем, касающихся охраны и защиты детства.

Список литературы:

1. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. Пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрищенко. – Минск: ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
3. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.

3 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1 Вопросы к экзамену по учебной дисциплине «История социальной педагогики»

1. Исторические этапы становления и развития социальной педагогики в Беларуси и за рубежом.
2. Культурно-исторические предпосылки становления социальной педагогики в Беларуси.
3. Милосердие и благотворительность как культурно-исторические традиции социально-педагогической деятельности.
4. Взаимосвязь педагогики и социальной педагогики. Происхождение термина «педагогика».
5. Взаимосвязь социальной работы и социальной педагогики. Социально-педагогическая деятельность как вид социальной работы.
6. Воспитание как социальное явление. Появление организованных форм обучения и воспитания в первобытную эпоху.
7. Формирование социально-педагогической мысли и практика социального воспитания в древневосточных государствах.
8. Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики. Методологические подходы изучения истории социальной педагогики.
9. Источники изучения зарождения социально-педагогической практики. Особенности социализации в первобытном обществе.
10. Социальное воспитание в античном мире. Соотношение государственной (общественной) и семейной системы воспитания.
11. Социально-педагогические идеи античных философов (Аристотель, Платон, Квинтилиан и др.).
12. Социальное воспитание в Средневековой Европе.
13. Влияние традиций христианства на идеи воспитания. Отцы Церкви о религиозном и светском воспитании (Иоанн Златоуст, Святой Василий Великий, Иоанн Дамаскин и др.).
14. Мысли о социальном воспитании в трудах философов эпохи Средневековья (Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Витторино да Фельтре и др.).
15. Идеи о социальном воспитании в трудах философов эпохи Возрождения (Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).
16. основополагающие социально-педагогические идеи Я.А.Коменского и Дж.Локка. Разработка целостной программы семейного и социального воспитания.
17. Социально-педагогические идеи эпохи Просвещения.
18. Социально-педагогические идеи философов-энциклопедистов Ж.-Ж.Руссо, Д.Дидро, Д'Аламбер и др.).
19. Развитие социально-педагогической мысли в период Нового времени.
20. Социально-педагогическая деятельность и взгляды И.Г.Песталоцци и Р.Оуэна.
21. Разработка идей природосообразности, культуросообразности и самостоятельной деятельности в творчестве А.Дистервега, И.Ф.Гербарта, Ф.Фребеля.
22. Этико-педагогические взгляды И.Канта и Г.Гегеля. Формирование человеческой личности как процесс активного самостоятельного роста, становления, творческого самосотворения.

23. Оформление социальной педагогики как науки. П.Наторп об интеграции воспитательных сил общества.
24. Направления развития социально-педагогических концепций зарубежных ученых конца XIX–начала XX века.
25. Особенности социального воспитания в творчестве Д.Дьюи. Идеи гражданского воспитания Г.Кершенштейнера.
26. Социально-педагогические взгляды М.Монтессори, В.Лая, Э.Кей.
27. Воплощение идей социальной педагогики в педагогической деятельности Я.Корчака.
28. Скаутская система общественного воспитания.
29. Социально-педагогическая практика конца XIX–начала XX века.
30. Основные направления развития социальной педагогики за рубежом во второй половине XX века. Деятельность Международной ассоциации социальных педагогов (AIEJI).
31. Основные направления развития социальной педагогики за рубежом в начале XXI века.
32. Основные тенденции профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике и социальной работе в зарубежных странах.
33. Современные подходы к проблеме защиты прав детей и подростков.
34. Традиции воспитания древних славян. Народная дохристианская педагогика и проблемы социального воспитания.
35. Особенности социализации подрастающего поколения у восточных славян в VI–IX веках.
36. Социальное воспитание в X–XIV веках. Социально-педагогические идеи христианских просветителей.
37. Социально-педагогический потенциал памятников Древней Руси («Поучение детям» Владимира Мономаха, «Русская правда» Ярослава Владимировича, «Житие Феодосия Печерского», «Житие Сергия Радонежского» и т.д.).
38. Социальное воспитание в период Великого княжества Литовского. Мысли о социальном воспитании в трудах Н.Гусовского, Ф.Скорины.
39. Социальное воспитание в период Речи Посполитой. Социально-педагогические идеи в трудах ученых Беларуси XVII–XVIII веков.
40. Социальное воспитание в период белорусского Просвещения. Социально-педагогические взгляды Ф. Бохвица и Ф. Карпиньского.
41. Социально-педагогические идеи в творчестве выдающихся педагогов во 2-ой половине XIX века Н.И.Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф.Лесгафта.
42. Социально-педагогический потенциал деятельности С.А.Рачинского.
43. Основные концепции развития социальной педагогики в конце XIX–начале XX века (П.Ф.Каптерев, Е.Медынский, С.Т.Шацкий, В.П.Кашенко).
44. Белорусские воспитательные дома и детские приюты и развитие детских дошкольных учреждений в Беларуси во 2-ой пол. XIX – начале XX вв.
45. Воспитательный потенциал народной педагогики в творчестве Тетки (А.Пашкевич), М.А. Богдановича, Якуба Коласа, Янки Купалы.
46. Разработка проблем социального аспекта в воспитании в 1920-е гг. (Н.К.Крупская, П.П.Блонский, Л.С.Выготский и др.).
47. Идея «педагогизации среды» в работах С.Т.Шацкого, М.В.Крупениной, В.Н.Шульгина.

48. Борьба с детской беспризорностью как социально-педагогическая проблема. Социально-педагогическая деятельность В.Н.Сороки-Росинского, А.С.Макаренко.
49. Характеристика основных факторов становления социальной педагогики в Беларуси в 20-30-е гг. XX века. Деятельность школ-коммун (П.Н.Лепешинский и др.)
50. Социально-педагогические взгляды представителей русского Зарубежья (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, С.И.Гессен и др.).
51. Сущность и характерные черты социальной политики советского государства (СССР).
52. Характеристика социально-педагогической практики в годы Великой Отечественной войны.
53. Социальное воспитание в 50–60-е гг. XX века. Социально-педагогическая работа по месту жительства детей.
54. Социальное воспитание в 70–80-е гг. XX века. Социально-педагогические аспекты деятельности В.А.Сухомлинского.
55. Социально-педагогические аспекты деятельности по формированию воспитательной системы школы (В.А.Каракровский, А.А.Католиков, А.А.Захаренко и др.).
56. Становление социальной педагогики в Республике Беларусь в конце XX века. Организация института социальных педагогов.
57. Новейший этап развития социальной педагогики в Беларуси. Состояние и проблемы становления социально-педагогической работы как профессии, науки и учебной дисциплины в Республике Беларусь.
58. Основные направления исследований в области социальной педагогики в Беларуси (А.Д.Григорьев, В.Н.Клипинина, А.И.Левко, В.В.Мартынова, А.П.Орлова, В.В.Чечет и др.)
59. Создание национальной системы подготовки социально-педагогических кадров в Беларуси.
60. Международный опыт сотрудничества в сфере защиты прав ребенка. Перспективы введения ювенальной юстиции в Республике Беларусь.

3.2 Тестовые задания по учебной дисциплине «История педагогики»

Тестовое задание 1

1. Инициации широко использовались:
 - а) в рабовладельческом;
 - б) первобытном;
 - в) феодальном обществе.
2. Создателем первой в истории образования Академии был:
 - а) Демокрит;
 - б) Антисфен;
 - в) Платон;
 - г) Пифагор.
3. В Древней Греции палестра означала:
 - а) музыкальную школу;
 - б) гимнастическую школу;
 - в) начальную школу;
 - г) школу повышенного типа.

4. Кто основатель первого в истории образования лица?

- а) Пифагор;
- б) Ксенофонт;
- в) Аристотель;
- г) Сократ.

5. Идеалом афинской системы воспитания был:

- а) физически развитый, разбирающийся в военном деле человек;
- б) всесторонне развитый человек;
- в) гражданин, ответственный за судьбы страны.

6. Кто из философов античности высказал идею, что воспитание ведет к обладанию мудростью, т.е. тремя такими дарами, как хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать:

- 1) Аристотель;
- 2) Платон;
- 3) Сократ;
- 4) Демокрит.

7. Кто из философов античности отрицал роль семейного воспитания, особенно в воспитании детей господствующего класса:

- 1) Аристотель;
- 2) Платон;
- 3) Сократ;
- 4) Демокрит.

8. Система обучения в Древнем Риме включала:

- а) тривиальные, грамматические и риторские школы;
- б) гимназии, лицеи, императорские школы;
- в) школы грамматиста, кифариста, частные школы;
- г) мусические и гимнастические школы, гимназии.

9. Кто автор классификации школьного курса «семи свободных искусств»?

- а) Квинтилиан;
- б) Платон;
- в) Боэций;
- г) Цицерон.

10. В какую эпоху за рубежом утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются мощными созидательно-преобразующими факторами развития общества и его переустройства:

- 1) эпоху раннего средневековья;
- 2) эпоху Возрождения;
- 3) эпоху Просвещения;
- 4) в конце XIX столетия.

11. Соотнесите педагогическое произведение и автора:

1	Великая дидактика	а	Джон Локк
2	Мысли о воспитании	б	Я.А.Коменский
3	Эмиль, или О воспитании	в	Квинтилиан
4	О воспитании оратора	г	Ж.Ж.Руссо
5	Мир чувственных вещей в картинках	д	Платон
6	Нравственные письма к Луцилию	е	Франсуа Рабле
7	Гаргантюа и Пантагрюэль	ж	Сенека
8	Законы хорошо организованной школы	з	Томмазо Кампанелла

9	Город солнца	и	Витторино да Фельтре
---	--------------	---	----------------------

12. Соотнесите событие и дату:

Появление «дома табличек»	1	а	20–е годы XV в.
Введение термина «школа»	2	б	III тыс. до н.э.
Открытие риторических школ	3	в	Конец XI – нач. XII в.
Появление «Семи свободных искусств»	4	г	Втор. пол. XII- нач. XIII в.
Создание университетов	5	д	II – III в.в. н.э.
Открытие городских школ	6	е	VI в. до н.э.
Школа «Дом радости»	7	ж	V в. н.э.

13. Соотнесите автора и социально-педагогические идеи:

1	Квинтилиан	А	Принцип природосообразности
2	Ж.Ж.Руссо	Б	Возрастная периодизация
3	Я.А.Коменский	В	Общественное воспитание
4	Аристотель	Г	Учение как вид трудовой деятельности
5	И.Г.Песталоцци	Д	Свободное воспитание
6	Демокрит	Е	Домашнее образование
7	Джон Локк	Ж	Развивающее обучение

14. В какую эпоху утверждается идеология гуманизма и освобождения человека от сословной зависимости:

- 1) эпоху античности;
- 2) эпоху раннего средневековья;
- 3) эпоху Возрождения;
- 4) эпоху Просвещения.

15. Термин «социальная педагогика» был впервые предложен:

- 1) Я. А. Коменским;
- 2) А. Дистервегом;
- 3) Ж.-Ж. Руссо;
- 4) П. Наторпом.

16. Автором книги «Социальная педагогика», изданной в 1898 г. в Германии, является:

- 1) А. Дистервег;
- 2) К. Магер;
- 3) П. Наторп;
- 4) Г. Боймер.

17. Ряд основоположников социальной педагогики предметом ее исследования считали помощь обездоленным детям. Это:

- 1) А. Дистервег, Г. Ноль, Г. Боймер;
- 2) А. Дистервег, П. Наторп., Дж. Мид;
- 3) П. Наторп, К. Магер, Ф. Шлипер;
- 4) Р. Штайнер.

18. За ним закрепилась слава благородного подвижника воспитания униженных и оскорбленных, «отца сирот»:

- 1) Я.А. Коменский;
- 2) Ж.-Ж. Руссо;
- 3) И.Г. Песталоцци;
- 4) А. Дистервег.

19. Кем был впервые сформулирован принцип культуросообразности:

- 1) Я.А. Коменским;

- 2) Ж.-Ж. Руссо;
 - 3) А. Дистервегом;
 - 4) Дж. Локком.
20. Идея свободного развития личности с помощью специально организованной среды и дидактических материалов лежит в основе:
- а) Вальдорфской педагогики;
 - б) Йена-школы;
 - в) Монтессори-педагогики.

Тестовое задание 2.

1. Цель воспитания нового человека-джентльмена, обладающего лучшими качествами дворянина и буржуазного дельца, была обоснована ...
 - а) Я.А. Коменским;
 - б) Дж. Локком;
 - в) Ж.-Ж. Руссо.
2. Принцип обучения, который Дж. Локк считал основополагающим, – это:
 - а) принцип утилитаризма (полезности);
 - б) принцип природосообразности;
 - в) принцип сознательности.
3. Педагогическая концепция, основоположником которой явился французский педагог Ж.-Ж. Руссо, – это концепция ...
 - а) воспитания джентльмена;
 - б) трудового воспитания;
 - в) свободного, естественного воспитания.
4. Фактор, который, по мнению Ж.-Ж. Руссо, оказывает вредное воздействие на формирование личности ребёнка в раннем подростковом возрасте, – это:
 - а) семья;
 - б) природа;
 - в) общество Эпохи Возрождения.
5. Первая школа «учения книжного» открылась при дворе князя:
 - а) Владимира;
 - б) Святослава;
 - в) Ярослава.
6. Основательницей первой женской школы при женском монастыре в восточно-славянских землях Древней Руси была:
 - а) княгиня Ольга;
 - б) св. Татьяна;
 - в) Е. Полоцкая;
 - г) княжна Рогнеда.
7. Древнерусской педагогике были свойственны:
 - а) забота, внимание и любовь к ребенку;
 - б) сочетание внимания и любви к ребенку с авторитарными установками;
 - в) авторитарные установки;
8. На Руси грамотность приобретали:
 - а) в семье;
 - б) у грамотного родственника на дому;
 - в) у «мастера грамоты»;
 - г) в государственной школе.

9. В памятниках педагогической культуры Древней Руси (XI-XII вв.) нашли отражение идеи социальной обусловленности воспитания. Исключите неверный ответ:

- 1) «Поучение В. Мономаха детям»;
- 2) «Изборник» (1073);
- 3) «Домострой»;
- 4) «Изборник» (1076).

10. «Домострой» как памятник педагогической мысли средневекового Московского государства содержал:

- а) назидания нравственно-религиозного характера;
- б) наставления о семейных отношениях правовые знания;
- в) хозяйственные рекомендации по устройству дома.

11. Работа К.Д. Ушинского, в которой рассматриваются психофизиологические и социальные основы воспитания, называется:

- а) «Детский мир»;
- б) «Родное слово»;
- в) «Педагогическая антропология»;
- г) «Общий взгляд на возникновение наших народных школ».

12. Отметьте правильные определения педагогической антропологии:

- а) самостоятельная отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающем, человеке, как субъект образования;
- б) искусство, которое опирается на передовые достижения всех наук;
- в) методология наук о воспитании,
- г) самостоятельная наука в системе философско-педагогически-антропологического знания, выступающая методологией антропоцентристской педагогики.

13. Инициатор свободной школы для крестьянских детей:

- а) Л.Н. Толстой;
- б) К.Д. Ушинский;
- в) П.Ф. Лесгафт;
- г) Н.И. Пирогов.

14. Просветитель нового времени, считавший, что ребенок от природы совершенен, но несовершенное общество и взрослые «портят» его идеальную природу, это:

- а) Ж.-Ж. Руссо;
- б) Дж. Локк;
- в) И.Г. Песталоцци.

15. Качество, которое, по мнению Л.Н. Толстого, характерно для совершенного учителя, – это:

- а) любовь к делу;
- б) любовь к ученикам;
- в) любовь к делу и к ученикам.

16. Отличие педагогической концепции Л.Н.Толстого от идей «свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо состоит:

- а) в противопоставлении школы и общества;
- б) в идее свободы воспитания от общества;
- в) в утверждении «свободы воспитания и школы в свободном обществе».

17. К какому направлению в истории философско-педагогической мысли можно отнести социально-педагогические взгляды В.В. Зеньковского, П.А. Флоренского, И. Ильина:

- а) свободное воспитание;
- б) культурно-антропологическое;
- в) христианско-антропологическое.

18. Основными идеями реформаторской педагогики за рубежом в конце XIX-начале XX вв. являлись:

- а) гуманистическое воспитание;
- б) авторитарное воспитание;
- в) демократическое воспитание;
- г) свободное воспитание;
- д) либеральное воспитание.

19. Кто из отечественных мыслителей на двадцать лет раньше английского философа Дж. Локка высказал мысль о том, что ребенок от рождения является «tabula rasa» или «чистой доской»:

- а) Ф. Скорина;
- б) Н. Гусовский;
- в) С. Полоцкий;
- г) А. Павлович.

20. «Благородную» породу людей в закрытых учреждениях предложил воспитывать:

- а) М.В. Ломоносов;
- б) Н.И. Новиков;
- в) К.П. Победоносцев;
- г) И.И. Бецкой.

Тестовое задание 3

1. Когда в отечественной педагогике начинают разрабатываться методологические основы «педагогике среды»:

- а) в начале XIX в.;
- б) в конце XIX в.;
- в) в 20-30-е гг. XX в.;
- г) в 80-90-е гг. XX в.

2. Укажите правильный ответ среди предложенных утверждений: какое опытное учреждение возглавил С.Т. Шацкий (1919 г.)?

- а) первая опытная станция по народному образованию;
- б) общество «Сеттлемент»;
- в) трудовая колония «Бодрая жизнь».

3. Крупнейший российский педагог, историк образования и отечественной педагогической мысли конца XIX – начала XX вв., который развивал идею общественного этапа развития педагогики к середине XX в., – это:

- а) С.Т. Шацкий;
- б) П.Ф. Каптерев;
- в) П.Ф. Лесгафт.

4. В годы царской реакции обратился к министру народного просвещения России с просьбой преподавания в Белорусском учебном округе юношеству «Истории края» вместе с древнеславянским языком и литературой, а в перспективе белорусского языка:

- а) Ф. Бохвиц;
 - б) А. Довгирд;
 - в) В.И. Дунин-Марцинкевич;
 - г) И.Г. Кулаковский.
5. Когда в Беларуси и России впервые появились внешкольные объединения:
- а) конец XIX в.;
 - б) 20-е гг. XX в.;
 - в) 90-е гг. XX в.
6. Назовите основателя движения скаутов:
- а) Н.К. Крупская;
 - б) Л.Н. Толстой;
 - в) Р. Баден-Пауэлл;
 - г) Я. Корчак.
7. Известный отечественный педагог советского периода, автор учения о воспитательном коллективе, – это:
- а) С.Т. Шацкий;
 - б) П.П. Блонский;
 - в) А.С. Макаренко.
8. Кто из отечественных педагогов внес огромный вклад в теорию и практику воспитания трудных подростков:
- 1) К.Д. Ушинский;
 - 2) А.С. Макаренко;
 - 3) В.А. Сухомлинский;
 - 4) А.В. Мудрик.
9. Создатель школы-санатория для детей с ограниченными возможностями здоровья:
- а) В.Н. Сорока-Росинский;
 - б) В.П. Кащенко;
 - в) С.Т. Шацкий;
 - г) Н.К. Крупская.
10. Целью воспитания по В.А.Сухомлинскому является:
- б) творческие качества личности;
 - в) гражданственность;
 - г) разносторонне развитая личность.
11. Основное педагогическое произведение В.А. Сухомлинского:
- а) «Современная школа»;
 - б) «Сердце отдаю детям»;
 - в) «Педагогическая поэма»;
 - г) «Человек как предмет воспитания».
12. Разработка идеи «педагогизации среды» принадлежит:
- а) В.А. Сухомлинскому;
 - б) А.С. Макаренко;
 - в) П.П. Блонскому;
 - г) С.Т. Шацкому.
13. Первый нарком просвещения в БССР, создатель национальной системы образования:
- а) Б.А. Тарашкевич;
 - б) А.В. Луначарский;
 - в) В.М. Игнатовский;

г) С.К. Павлович.

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

а) П.Н. Лепешинский;

б) С.К. Павлович;

в) А. Пашкевич;

г) Д.А. Сцепуро.

15. Педагог, центральной идеей педагогической системы которого впервые является воспитание в коллективе и через коллектив:

а) В.А. Сухомлинский;

б) А.С. Макаренко;

в) Н.К. Крупская;

г) П.П. Блонский.

16. Педагог, центральной идеей педагогической системы которого впервые является воспитание в коллективе и через коллектив:

а) В.А. Сухомлинский;

б) А.С. Макаренко;

в) Н.К. Крупская;

г) П.П. Блонский.

17. Кто ввел понятие «социальная ситуация развития»:

а) Б.Г. Ананьев,

б) С. Выготский,

в) А.П. Леонтьев,

г) Д.Б. Эльконин.

18. Педагог-новатор, организатор «Школы радости» для детей шестилетнего возраста:

а) Ш.А. Амонашвили;

б) В.А. Сухомлинский;

в) С.Н. Лысенкова;

г) В.Ф. Шаталов.

19. Белорусские ученые и практики, разрабатывающие проблемы социальной педагогики. Исключите неверный ответ:

а) А.И. Левко;

б) А.В.Мудрик;

в) А.С. Никончук;

г) В.В. Мартынова.

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

а) Швеция;

б) Беларусь;

в) Норвегия;

г) Израиль.

4 ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1 Учебная программ дисциплины «История педагогики»

Тема 1.1 Введение в раздел «История социальной педагогики»

Современная социальная педагогика как развивающаяся отрасль педагогической науки и практики. Роль изучения раздела «История социальной педагогики» в системе профессиональной подготовки специалистов в сфере социально-педагогической работы.

Объект, предмет, задачи и источники истории социальной педагогики. Основные методологические подходы изучения истории социальной педагогики.

Становление истории социальной педагогики как самостоятельной отрасли знания (П.Барт, П.А.Соколов, Л.Д.Синицкий).

Тема 1.2 Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи

Источники изучения зарождения социально-педагогической практики. Особенности социализации в первобытном обществе. Общественный характер воспитания. Обряд инициации. Представления о воспитании с исторических позиций.

Теория генно-культурной коэволюции. Теория социального наследования. Современные концепции происхождения воспитания как социального явления.

Социальное воспитание в античном мире. Социально-педагогические идеи античных философов (Пифагор, Гераклит, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель (Древняя Греция), Цицерон, Сенека, Плутарх, Квинтилиан). Соотношение государственной (общественной) и семейной системы воспитания.

Социальное воспитание в Средневековой Европе. Влияние традиций христианства на идеи воспитания. Отцы Церкви о религиозном и светском воспитании (Иоанн Златоуст, Святой Василий Великий, Авва Дорофей, Максим Исповедник, Иоанн Дамаскин, Патриарх Фотий). Особенности социализации подрастающего поколения в эпоху Средневековья. Сословный характер воспитания.

Мысли о социальном воспитании в трудах философов эпохи Средневековья и Возрождения (Гуго Сен-Викторский, Винсент из Бове, Витторино да Фельтре, Эразм Роттердамский, Томас Мор, Мишель Монтень и др.).

Тема 1.3 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени

Система социализации подрастающего поколения в странах Западной Европы в XVII–XIX веках.

Основополагающие социально-педагогические идеи Я.А.Коменского и Дж.Локка. Разработка целостной программы семейного и социального воспитания. Семья как ведущий фактор социализации.

Актуальность и противоречивость социально-педагогических идей философов-энциклопедистов (Ж.-Ж.Руссо, К.А.Гельвеций, Д.Дидро, Д'Аламбер, Гольбах).

Социально-педагогическая деятельность и взгляды И.Г.Песталоцци. Социально-педагогический эксперимент Р.Оуэна. Разработка идей природосообразности, культуросообразности и самостоятельной деятельности в творчестве А.Дистервега, И.Ф.Гербарта, Ф.Фребеля.

Влияние идей филантропистов (И.Б.Базедов) и позитивистов (Г.Спенсер,

Дж.Милль) на становление социально-педагогической теории и практики.

Этико-педагогические взгляды И.Канта и Г.Гегеля. Формирование человеческой личности как процесс активного самостоятельного роста, становления, творческого самосотворения.

Оформление социальной педагогики как науки. П.Наторп об интеграции воспитательных сил общества. Социологизм педагогических взглядов П.Барта. Особенности социального воспитания в творчестве Д.Дьюи. Идеи гражданского воспитания Г.Кершенштейнера. Социально-педагогические взгляды М.Монтессори, В.Лая, Э.Кей и др. Воплощение идей социальной педагогики в педагогической деятельности Я.Корчака.

Влияние идей Э.Дюркгейма на становление социальной педагогики.

Скаутская система общественного воспитания.

Тема 1.4 Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века

Традиции воспитания древних славян. Социальная помощь и взаимопомощь в древнейших славянских общинах. Народная дохристианская педагогика и проблемы социального воспитания.

Особенности социализации подрастающего поколения у восточных славян в VI–IX веках. Семейно-сословный характер воспитания.

Социальное воспитание в X–XVI веках. Социально-педагогические идеи христианских просветителей XII века Ефросинии Полоцкой и Кирилла Туровского. Социально-педагогический потенциал памятников Древней Руси «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Русская правда» Ярослава Владимировича, «Житие Феодосия Печерского», «Житие Сергия Радонежского» и т.д.

Социальное воспитание в период Великого княжества Литовского. Становление государственной системы защиты детства. Мысли о социальном воспитании в трудах Николая Гусовского и Франциска Скорины.

Отражение проблем семейного воспитания и социализации детей и подростков в «Домострое».

Тема 1.5 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII–начале XX века

Социальное воспитание в период Речи Посполитой. Поликонфессиональность системы школ. Социально-педагогические идеи в трудах Сымона Будного, Я.Л.Намысловского, С.Ф.Рысинского, Симеона Полоцкого, К.Лыщинского, И.Ф.Копиевича, К.Нарбута и др.

Сословный характер воспитания. Социально-педагогические идеи и деятельность И.И.Бецкого.

Социальное воспитание в период белорусского Просвещения. Развитие частной благотворительности. Социально-педагогические взгляды Ф. Бохвица и Ф. Карпиньского.

Направления развития социально-педагогической теории и практики во 2-ой половине XIX века. Социально-педагогические идеи в творчестве Н.И.Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Ф.Лесгафта, Ф.А.Кудринского, С.К.Павловича, Л.Н.Толстого и др. Социально-педагогический потенциал деятельности С.А.Рачинского, М.М.Манасеиной и др.

Социокультурный контекст развития социальной педагогики в конце XIX–в начале XX вв. Социальный характер воспитательной практики. Антропоцентризм и социальная направленность педагогических идей. Концепция общественного воспитания П.Ф.Каптерева. Концепция внешкольного образования Е.Медынского. Зарождение теории детского движения. Социально-педагогический контекст теории «свободного воспитания». «Педагогика среды» С.Т.Шацкого. Социально-педагогические идеи В.П.Кашенко Особенности отечественной социальной педагогики: образовательная направленность; связи с благотворительной деятельностью. Многообразие форм осуществления социально-педагогической деятельности и их соответствие ведущим концепциям. Социально-педагогический аспект деятельности Всероссийских съездов по народному образованию.

Анализ воспитательного потенциала народной педагогики в творчестве Тетки (А.Пашкевич), М.А. Богдановича, Якуба Коласа, Янки Купалы.

Тема 1.6 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)

Изменение парадигмы социального воспитания после революции 1917 г. Разработка проблем социального аспекта в воспитании в 1920-е гг.: Н.К.Крупская, П.П.Блонский, Л.С.Выготский и др. Социально-педагогические аспекты педологии.

Идея «педагогизации среды» М.В.Крупениной, В.Н.Шульгина. Борьба с детской беспризорностью как социально-педагогическая проблема. Концепция Единой трудовой школы. Социально-педагогическая деятельность В.Н.Сороко-Росинского, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкого и др. Детское движение как субъект социально-педагогической деятельности.

Характеристика основных факторов становления социальной педагогики в Беларуси: краеведческая работа, исследование быта ребенка, белорусизация. Деятельность школ-коммун (П.Н.Лепешинский и др.).

Социально-педагогические взгляды представителей русского Зарубежья (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, С.И.Гессен и др.).

Характеристика социально-педагогической практики в годы Великой Отечественной войны.

Социальное воспитание в 50–80-е гг. XX века. Усиление работы по предупреждению детской безнадзорности. Социально-педагогическая работа по месту жительства детей. Коммунарская методика воспитания И.П.Иванова. Роль пионерской и комсомольской организаций в решении социально-педагогических проблем.

Разработка социально-педагогической проблематики в педагогике и психологии (В.А.Сухомлинский, Ф.А.Фрадкин, И.С.Кон, Л.И.Новикова, Г.М.Андреева и др.).

Социально-педагогические аспекты деятельности В.А.Сухомлинского, В.В.Брюховецкого, В.А.Караковского, А.А.Католикова, А.А.Захаренко и др.

Тема 1.7 Социальная педагогика в Республике Беларусь: становление и развитие

Завершение теоретико-эмпирического и переход к научно-теоретическому периоду развития новейшей отечественной социальной педагогики. Организация института социальных педагогов (1991). Введение должности «социальный педагог» в штат учебно-воспитательных учреждений Республики Беларусь (1996).

Период профессионализации в развитии отечественной социальной педагогике. Активизация исследований в области теории и практики социальной педагогики (А.Д.Григорьев, В.Н.Клипинина, А.И.Левко, В.В.Мартынова, А.С.Никончук, А.П.Орлова, В.В.Чечет и др.).

Создание национальной системы подготовки социально-педагогических кадров. Разработка нормативных документов, регламентирующих деятельность социально-педагогических служб. Государственные социальные программы.

Новейшее развитие социальной педагогики в Республике Беларусь: этапы, задачи будущего развития, проблемы и условия их решений.

Тема 1.8 Политика защиты детства: история и современность

Детство как особо защищаемый период жизни человека. Исторически сложившиеся подходы к проблеме защиты прав детей и подростков.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность по защите прав детей. Правовая компетентность детей и подростков как составляющая их успешной социализации.

Международный опыт сотрудничества в сфере защиты прав ребенка.

Перспективы введения ювенальной юстиции в Республике Беларусь.

Тема 1.9 Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века)

Сближение социальной педагогики и социальной работы. Особенности развития социальной педагогики в европейских и североамериканских странах.

Деятельность Международной ассоциации социальных педагогов (АИЕЛ).

Основные тенденции профессиональной подготовки специалистов по социальной педагогике и социальной работе. «Профессиональные компетентности социальных педагогов – концептуальная структура» как глобальная общая платформа для профессиональной подготовки и деятельности социальных педагогов.

Изменение педагогической парадигмы, трактовка социальности в постиндустриальном обществе как условие изменения социально-педагогической стратегии. Роль социальной педагогики в условиях глобальных вызовов современности.

Глобализация и полиструктурность мирового образовательного пространства: риски и возможности эффективного взаимодействия в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров и решения социально-педагогических проблем.

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН УЧЕБНОГО КУРСА
«ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

№ п/п	Название темы	Общее количество часов		
		Лек- ции	Семи- нары	Всего
1.	Тема 1.1 Введение в раздел «История социальной педагогики»	4	2	4
2.	Тема 1.2 Истоки социально-педагогической практики. Становление социально-педагогической идеи	2	2	4
3.	Тема 1.3 Теория и практика социального воспитания в эпоху Нового времени	4	4	8
4.	Тема 1.4. Эволюция социально-педагогических идей и практики в Беларуси и России с древнейших времен до конца XVI века	1	2	3
5.	Тема 1.5 Развитие социально-педагогической теории и практики в Беларуси и России в XVII-начале XX века	4	6	10
6.	Тема 1.6 Теория и практика социального воспитания в советский период (1917–1991 гг.)	4	4	8
7.	Тема 1.7 Социальная педагогика в Республике Беларусь: становление и развитие	1	2	3
8.	Тема 1.8 Политика защиты детства: история и современность	1	2	3
9.	Тема 1.9 Основные направления развития социальной педагогики за рубежом (вторая половина XX–начало XXI века)	1	2	3
	Итого:	20	26	46

Литература

Основная

1. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И.Н. Андреева. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Басов, Н.Ф. История социальной педагогики: учеб. пособие / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А. Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
3. Беляев, В.И. История социальной педагогики: становление и развитие зарубежной социальной педагогики : учебник для вузов / В.И. Беляев. – М. : Гардарики, 2003 – 255 с.
4. Бобла, И.М. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей в дореволюционной Беларуси : учеб. пособие / И.М. Бобла. – Минск : МПИ, 1993. – 123 с.
5. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М. : SvR-Аргус, 1994. – 208 с.
6. Орлова, А.П. История социальной педагогики: учеб. пособие / А.П. Орлова, Н.Ю. Андрющенко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2010. – 384 с.
7. Ромм, Т.А. История социальной педагогики: учеб. пособие / Т.А. Ромм. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2005. – 370 с.
8. Семенов, В.Д. Социальная педагогика : История и современность / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1995. – 312 с.

Дополнительная

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев – М. : Педагогика, 1986 – 486 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX-начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі : са старажытных часоў да 1917 г. / Пад рэд. М.А. Лазарука і інш.– Мінск : Народная асвета, 1985. – 464 с.
4. Галагузова, М.А. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник / М.А. Галагузова, А.М. Лушников, Т.С. Дорохова. – М. : Владос, 2001. – 544 с.
5. Григорьев, А.Д. Социальная работа на Беларуси: история, опыт, проблемы / А.Д. Григорьев. – Минск : Дизайн ПРО, 2000. – 240 с.
6. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред.-сост. И.Е. Соколова; под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М. : Пед. Об-во России, 1998. – 336 с.
7. Джуринский, А.Н. История педагогики : учеб. пособие / А.Н. Джуринский. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
8. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Влад. Братства, 1993. – 121 с.
9. История социальной педагогики: учеб. пособие для студ. фак-та социальной работы спец. 031300 «Социальная педагогика» / авт.-сост. И.А. Федотова. – Балашов : Николаев, 2008. – 144 с.
10. Капранова, В.А. История педагогики : учеб. пособие / В.А. Капранова. – М. : Новое знание, 2005. – 240 с.
11. Никончук, А.С. Социальная педагогика в Беларуси : из прошлого в настоящее / А.С. Никончук // Сацыяльна-педагогічная работа. – 2007. – № 8. – С. 38-42.
12. Отечественная социальная педагогика : хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. и авт. предисл. М.А. Мардахаев. – М. : Изд. центр

«Академия», 2003. – 360 с.

13. Перспективы создания ювенальной юстиции в Республике Беларусь : сб. статей и материалов / под общ. ред. Г.М. Леоновой. – Минск : Тесей, 2004. – 256 с.

14. Полищук, В.А. История социальной педагогики и социальной работы : курс лекций / В.А.Полищук, А.И.Янкович. – Тернополь: ТГПУ, 2009. – 256 с.

15. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.