

- ность [Текст] / Ю.Н. Караулов. М.: УРСС, 1987. 263 с.
4. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр.яз. в шк. 2006. № 8. С. 12-18.
 5. Парахин Н.В. Система менеджмента качества Орловского государственного аграрного университета [Текст] / Н.В. Парахин, Т.И. Гуляева, Т.И. Грудкина, Е.В. Бураева. Издат. ОрелГАУ, 2005. 309 с.
 6. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку [Текст]: монография / Е.Н. Пузанкова. Орёл: Картуш, 2004. 347 с.
 7. Санкт-Петербургский гос. университет. Болонья 18-19 июня 1999 года [Текст] / Санкт-Петербургский гос. университет // <http://www.spbu.ru/News/edusem/bol-dec.htm>
 8. Хомский Н.О. Язык и мышление [Текст] / Н.О. Хомский; [пер. с англ. Б.Ю. Городецкого]. М.: Изд-во МУ, 1972. 122 с.

УДК 37:36

Рябкова Н.Г.Московский государственный
областной университет

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ДИВЕРГЕНТЫ В ИХ СООТНОШЕНИИ*

Аннотация. В статье автор анализирует сложные отношения научного знания на современном этапе. Подробно рассматривается «расхождение» социальной педагогики и социальной работы в их соотношении при решении одной проблемы. Используется термин «дивергенты», который имеет лингвистическую природу. В статье автор расширяет смысловое поле понятия «дивергенты» и экстраполирует этот термин в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы.

В анализе расхождения социальной педагогики и социальной работы автор опирается на феноменологический метод.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, дивергенты, расхождение в отношениях социальной педагогики и социальной работы.

N. Ryabkova

Moscow State Regional University

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK
AS DIVERGENTS IN THEIR CORRELATION

Abstract. This article analyses complex interrelations within modern scientific knowledge. The author describes the divergence of social pedagogy and social work in their interrelations while solving one problem. Here the term "divergent" is used. Which is of linguistic origin. The author extends the semantic field of the notion "divergent" and transfers this term

to the field of correlations of social pedagogy and social work.

The author uses the phenomenological method in the analysis of the divergence of social pedagogy and social work.

Key words: social pedagogy, social work, divergent, divergence of social pedagogy and social work interrelations.

Коммуникативные возможности современного общества, особенности его развития делают обыденными встречи, сближения и отдаления схожих и несхожих культур, в том числе и самых разных направлений научного знания. Этот опыт многоголосия нашего времени с каждым днём усложняет, более того, делает невозможной попытку редуцировать эту полифонию к одному-единственному основанию, на что сегодня указывает и герменевтика: «... разум эпохи будет занят высвобождением всё новых участков пространства для свободной инициативы, терпимости, продуктивного диалога культур» [1].

Динамичные процессы, рождающиеся в обществе на основе встающих противоречий, подталкивают науки к активной интеграции, к широкому их взаимопроникновению, к заимствованию, использованию терминов, понятий, идей, что не может не влиять на развитие научного знания, в том числе и социальной педагогики. Развитие социальной педагогики показывает, что она очень взаимосвязана с социальной работой, и что соот-

* © Рябкова Н.Г.

ношение социальной педагогики и социальной работы весьма неоднозначно.

Важно заметить, что и социальная педагогика, и социальная работа с позиции социологии относятся к социальным системам, имеющим место в иерархии социальной жизни общества. Бытие их отношений имеют свою специфику, которую можно познать через сравнение. С точки зрения современной социологии отношение в процедурах сравнения означает **взаимоопределяемость состояний**, что рождает **взаимные «отражения» и новые уровни отношений**, уже не горизонтального, а вертикального порядка, которые подлежат осмыслению как «проявления нового». Если проанализировать в заданном времени отношения социальной педагогики и социальной работы через проявленные состояния «взаимного отражения», то мы сможем многое осмыслить в специфике соотношения социальной педагогики и социальной работы.

Неудивительно, что пространство соотношения социальной педагогики и социальной работы содержит в себе многообразие вариантов, о чём нами было сказано в статье «Идея конвергенции в соотношении социальной педагогики и социальной работы», имея в виду вариативность соотношения социальной педагогики и социальной работы. В данной статье мы остановимся на полярно противоположном варианте соотношения социальной педагогики и социальной работы и рассмотрим их в позиции «дивергентов».

Само понятие «дивергенты» переводится с латинского как «**расходящиеся в разные стороны**». Термин «дивергенты» чаще всего употребляется в лингвистике, где он имеет отношение к расходящимся фонемам [11]. В нашем случае мы берём на себя смелость и преднамеренно расширяем смысловое поле лингвистического понятия «дивергенты», чтобы осмыслить **проявление «расхождения»** социальной педагогики и социальной работы в их соотношении. Для чего это нам нужно? Ответ на этот вопрос носит философский характер. Дело в том, что «**горизонтальное измерение**» бытия отношений в социуме, будь это отношения людей или идей, теорий, социальных систем, открывают нам «**вертикальное измерение**», которое предстаёт как возможность для рождения нового качества соотносящихся социальных явлений, но которое может проявиться только в «горизонтальном измерении», в нашем случае, в отношении расхождения социальной педагогики и социальной работы. Поскольку расхожде-

ние возможно от точки соприкосновения, то в качестве такой «исходной точки» в нашем анализе мы взяли «**взаимодействие человека и общества**». То, что от качества взаимодействия человека с обществом зависит его вхождение в культуру, его социальное развитие, его успешная и самодостаточная жизнь – научно обосновано социологией, культурологией, психологией, педагогикой, доказано практиками социальной работы и социальной педагогики. По мнению учёных, в человеческом измерении мира через обобщающие характеристики состояния личности обнаруживается кристаллизация общественной реальности как целостности. **Состояние личности – эквивалент состояния объективной общественной реальности**, свидетельствующий о её человечности или бесчеловечности [8]. На это же указывают и социальные тенденции, которые демонстрируют проявления этой зависимости. Анализируя мир через положение и состояния детей, мы обнаруживаем проблемы семьи, ребёнка, материнства, школы и др., которые необходимо решать комплексно, интегрируя экономические, социальные и педагогические усилия. Но вместе с этим очень важно понять, что есть задачи, которые должны решаться с помощью наук и практик, адекватных для их решения, ведь не на пустом же месте происходит дифференциация научного знания, формируются научные понятия, развиваются категории и научный язык.

В анализе «**расхождения**» социальной педагогики и социальной работы мы опираемся на феноменологический метод исследования их отношений. Мы учитываем философские подходы (экзистенциальный, герменевтический) подходы, которые, с нашей точки зрения, позволяют прояснить, осмыслить и интерпретировать **отношения нового порядка (по вертикали) [7]**, посредством «**проявлений «расхождения» (по горизонтали)**».

Почему мы обращаемся к этим методам? Специфика феноменологии состоит в том, что по своей сути она есть не теоретическая конструкция, а практика особого рода, которая направлена на раскрытие и осмысление первичного опыта путём научной рефлексии. Не случайно философ Мартин Хайдеггер в своей работе «Бытие и время» настаивал на том, что феноменология выражает «...концепцию метода», который «...можно сформулировать так: назад к вещам! И это в противовес подвешенным в воздухе конструкциям и случайным находкам, поверхностно поставленным

проблемам, передаваемым из поколения в поколение как истинные проблемы». Именно такой подход в понимании сущности нашего вопроса показался нам наиболее убедительным.

Опираясь на философию интересующего нас вопроса, смеем заметить, что бытие социальной системы – экзистенциально. Метод феноменологической редукции (феноменологическое эпохэ) предполагает необходимость переориентации нашего познания с того, что есть «расхождение» в соотношении социальной педагогики и социальной работы, на то, **как это расхождение проявляется**. В процессе научной рефлексии мы попытаемся исследовать это **проявление**.

Экстраполяция идеи конструирования социального в противопоставлениях, образно представленных векторами расхождения социальной педагогики и социальной работы, создаёт **пространство** для их **диалога**, приводящего каждое направление к **свободе** и **определённости**. Это связано со спецификой «со-бытия» и взаимоопределения их состояний в соотношении конкретного времени и пространства.

И социальная педагогика и социальная работа представляют сложные системные комплексы, включающие в себя несколько качественных уровней (практика, научное знание, образование), которые направлены на разрешение противоречий, встающих в процессе взаимодействия человека с обществом. И социальная педагогика, и социальная работа имеют много общего в основах своих практик. Их объединяют единые архетипы помощи человеку, в основе их развития лежит единая «метадеятельность». Вместе с этим, по мере углубления процессов дифференциации и интеграции в обществе и, стало быть, и в науках, становится очевидной некоторая «автономизация» социальной педагогики и социальной работы в развитии их систем и, прежде всего, на уровне научного знания. Т.е., с одной стороны, науки интегрируются, с другой – проявляют себя свободными и самостоятельными в своём самобытном развитии. Обратимся к историко-педагогическому экскурсу.

Выделение из философии педагогического знания, обоснованное философом Френсисом Бэконом в работе «О достоинстве и приумножении наук» (1623 г.), и систематизация этого знания выдающимся чешским педагогом Я.А. Коменским было не случайным. Дифференциация и систематизация этого знания

объяснялась в том времени и пространстве необходимостью воспитания человека, которого вопрошало грядущее «Новое время». На волне череды буржуазных революций в Западной Европе развивались социально-педагогические идеи и научные направления. Так рождались идеи, которые впоследствии оказали большое влияние на развитие теоретических основ социальной педагогики; развивалась социально-педагогическая деятельность в области образования, где чётко просматривалось влияние социальной педагогики на содержание, цели и характер воспитания личности; расширялись сферы социальной педагогики. Одна из таких сфер – сфера научного знания социальной педагогики, стала открывать себя, проявляясь сначала, в идеях выдающихся мыслителей: Р. Оуэна, Ф.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Спенсера, П. Наторпа. Впервые А. Дистервег и П. Наторп употребили термин «социальная педагогика». Особо имеет смысл выделить немецкого педагога и социолога Пауля Наторпа, который, считая себя последователем И.Г. Песталоцци, глубоко обосновал термин «социальная педагогика» в своей работе «Социальная педагогика» в 1899 г. Именно с этим событием связывается оформление социальной педагогики как науки в Европе. Научная рефлексия идеи П. Наторпа – о совершенствовании и развитии человеческого общества благодаря образованию его членов – оказалась очень плодотворной. На волне этой научной дискуссии происходило первое становление научных понятий социальной педагогики не только в Европе, но и в России [6].

Следует отметить, что в своей институционализации социальная педагогика в России опиралась на идеи выдающихся отечественных и западноевропейских мыслителей, общественных деятелей и педагогов. На её развитие повлияли идеи А.Н. Радищева о соотношении среды и воспитания. Проявляемое «новое воспитание» в «Путешествии из Петербурга в Москву» должно быть доступно для каждого ребёнка независимо от происхождения и осуществляться только на родном языке, считал автор. А главная цель воспитания – подготовка «сына Отечества», гражданина, истинного патриота, защитника интересов народа. Духовно-нравственная педагогика Н.И. Пирогова содействовала развитию общественно-педагогического движения. Анализ и социально-педагогическая интерпретация революционно-демократических идей В.Г. Белинского и Н.А. Добролюбо-

ва (общечеловеческое воспитание независимо от сословий; семейное воспитание и высокие нравственные качества родителей; воспитание свободной личности для истинно демократического общества); идеи народности К.Д. Ушинского; анализ его выдающихся работ (о влиянии труда, его внутренней духовной, животворящей силе и «Человек как предмет воспитания»), глубоко повлиял на разработку концепций социальной педагогики, определивших первую социально-педагогическую парадигму в начале XX в.

Социальная педагогика, сосредоточенная на социальном воспитании и исследовательской работе в этой области, в конце XIX – начале XX вв. уже могла продемонстрировать свои успехи не только в области идей мыслителей, но и в инновационной педагогической практике, что проявилась в новом опыте. Это опыт Яснополянской школы Л.Н. Толстого; научные труды и инновационная практика П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, В.В. Зеньковского; инновационный опыт и концепция воспитания С.Т. Шацкого, концепция дошкольного воспитания Н.К. Крупской; педагогика среды М.В. Крупениной и В.М. Шульгина, концепция и опыт воспитания В.Н. Сороки-Росинского, опыт и концепция воспитания личности в коллективе А.С. Макаренко). Как видно, для становления научного знания социальной педагогики было важно не только осмысление тенденций общества, не только анализ его проблем, но была востребована философская, общественно-педагогическая и глубокая научная рефлексия социально-гуманитарных и педагогических идей и инновационного опыта общественного воспитания, смыслы которых были экстраполированы в поле зарождающегося научного знания социальной педагогики, из крупиц которого развились позднее теоретические концепции и практические модели социального воспитания начала XX в.

Параллельно этому, широко, но в своей целесообразности, разворачивает не менее важные направления развития своей деятельности и её теоретическое осмысление социальная работа. Как показал анализ, социальная работа сосредоточила усилия на углублении «парадигмы помощи», в связи с чем расширила полномочия призрения сирот, больных и бедных; дифференцировала и развивала социальные службы; постепенно ею оформляется в единый научный комплекс частное и общественное призрение. При этом просматриваются

основные направления общественной и научной мысли общественной помощи: конфессиональное, общественная благотворительность и призрение, воспитание и «исправительное воспитание», система организаций помощи, теоретические проблемы помощи инвалидам, призрение нравственно падших и вышедших из тюрем, обучение специалистов. Достаточно широко социальной работой используется зарубежный опыт помощи нуждающемуся человеку, о чём свидетельствует исторический аспект развития парадигмы помощи в социальной работе [16, 17].

Всё это не могло не отразиться на специфике формирования предметного языка в областях социальной педагогики и социальной работы в начале XX в. Судя по направленности векторов становления социальной педагогики и социальной работы в их отношениях, особенно в плоскости осмысления предметной области знания, к началу XX столетия наметилась и достаточно явно проявилась **тенденция расхождения**. Прежде всего расхождение проявилось на базе опыта социального воспитания, его осмысления, выведения его понятия, сосредоточенности на инновационной деятельности, на разработке теории и методики гражданского, патриотического воспитания, на осмыслении теории и методики организации жизнедеятельности детей, адекватной их индивидуальным и личностным особенностям.

В начале XX в., на пороге череды революций и военных потрясений в России, опыт педагогов часто соприкасался с безпризорностью, с асоциальным и криминальным поведением детей, что рождало у них не только чувства эмпатии и безусловного принятия, желания формирования партнёрских отношений с ребёнком, но и огромной потребности привнесения в свои знания и опыт качественного профессионального обновления в социальном воспитании и преобразовании общества, ведь «...мир – это не реальность для созерцания (как предполагал Э. Гуссерль), а комплекс инструментов для человека. А это следует понимать как свободу «для» [5].

Именно с этими смыслами появились вышеупомянутые концепции и инновационные социально-педагогические проекты. Историко-педагогический анализ подчёркивает, что социально-педагогическая наука, обобщившая опыт новых воспитательных учреждений (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и др.), новых детских и молодёжных организаций,

дала интереснейшую возможность для дальнейших научных рефлексий в рамках первой социально-педагогической парадигмы.

Появление новой педагогической доктрины воспитания личности советского человека, выдвигание принципов коммунистической морали, выработка новой идеологии в послереволюционный период требовали **новой педагогической парадигмы**, которая должна была носить **не общественный, а классовый характер**. Сам процесс становления новой парадигмы проходил в широких научных дискуссиях. Л.Е. Никитиной было отмечено, что одним из важнейших вопросом научной рефлексии этого периода стал вопрос соотношения роли школы и социальной среды в коммунистическом воспитании. Известными в том времени исследователями М.В. Крупениной и В.Н. Шульгиным была сформулирована **идея объединения школы и среды в социальном воспитании**. Были поставлены задачи: **изучение среды ребёнка; воспитание человека, способного к изменению среды; превращение школы в центр преобразования среды**. Эти задачи носили явно выраженный социально-педагогический характер. Как видно из постановки задач, их решение требовало широкой научной проработки, разработки теоретической концепции, методики практики. Но классовый подход, адекватный цели построения социализма, не позволил продолжать развиваться социальной педагогике, она была признана «буржуазной наукой». Следует также отметить, что в течение всего XX столетия, в зависимости от изменения идеологической надстройки, происходила смена педагогических парадигм, на что указывает учёный АПН СССР и РАО Т.Н. Мальковская, анализируя смену педагогических позиций с начала XX в. до 1985 г. [4].

Исследование соотношения социальной педагогики и социальной работы позволило пронаблюдать **проявления их расхождения**. Как уже было сказано, в природе социальной работы и социальной педагогики присутствует много общего, и диалектически их можно рассматривать как единое целое во множественности проявлений «единичностей». Единичность в социологии, как «сингулярность», проявляется с позитивной стороны толерантностью, солидарностью (Э. Дюркгейм), общественной соборностью (С.Л. Франк). Единичности проявляют позитивно свои отношения через любовь в широком смысле, через милосердие, благотворительность, филантропию

т.д. С позиции социологии, в частности исследователя Пигрова К.С., всякая сингулярность «свободна» в том смысле, что её поведение не определяется однозначно целым, но привносит в это целое что-то своё, неповторимое [7]. И с этой точки зрения **расхождение** социальной работы и социальной педагогики следует рассматривать как **соотношение единичностей**. Как же разворачивалась в своей «свободе для» единичность социальной работы, как она проявлялась? Что было у неё своего, неповторимого, но несомненно важного и очень значимого для общества?

Историко-педагогический экскурс позволяет соприкоснуться с очень важными фактами, которые могут проявить нам важные характеристики социальной работы: её направленности, разработанности и содержания к началу XX столетия, на что указывают многие источники [17]. К концу XIX в. в России уже была создана гибкая, дифференцированная и эффективная система государственно-общественного призрения, которая поражала представителей других стран своим совершенством. Эта система, как живой организм, постоянно совершенствовалась и уточнялась. К концу XIX в. в России насчитывалось около 15000 благотворительных учреждений, которые относились к министерствам и ведомствам (Ведомство учреждений Императрицы Марии, Российское общество Красного Креста, Императорское человеколюбивое общество и попечительство о домах трудолюбия и работных домах; Ведомство православного исповедания и военного духовенства, Министерство внутренних дел, Министерство юстиции, Министерство народного образования и др.).

Следует также отметить, что социальная работа в начале XX в. развивалась в русле мировых тенденций помощи человеку. Идеология помощи носила, в основном, государственный характер. Это не могло не отразиться на разработке, сущности и развитии важнейших теоретических установок, которые определялись «... в логике развития концептов социалистического благосостояния» [17]. С 30-х гг. XX в. формируется новое знание, которое привело к развитию новых теоретических моделей помощи. В качестве этого нового знания социальная работа рассматривает новые концепты, которые рождались в процессе широкой рефлексии и в новых постреволюционных исторических условиях. В основу этой рефлексии легли «**солидарность**», которая рассматривалась как творческая

активность, «**социальная активность**» – как фактор формирования и реабилитации личности, «**индустриализация**» – как концепта развития условий для благосостояния человека. Большое внимание было уделено развитию **философии труда**, что существенно отличало преобразующее начало труда в России от понимания труда западными теоретиками социальной работы. К началу 30-х гг. XX в., как указывают исследователи, теория помощи начинает развиваться по трём направлениям: **реабилитации, социально-медицинскому и социально-педагогическому**. Все три направления, как указывает исследователь М.В. Фирсов, логично связаны с представленными выше государственными концептами оказания помощи и поддержки человеку, на основе чего начинает развиваться первая научная парадигма помощи.

Как видим, в первой четверти XX в. социальная работа **проявляет расхождение** с социальной педагогикой, что просматривается через её уникальное развитие, совершенно не зависящее от влияния социальной педагогики, существенно отличающееся своим содержанием и сосредоточенностью на концептах помощи человеку. Социальной работы не коснулись репрессии, возникшие на волне смены власти. Новая государственная политика и классовая идеология не помешали социальной работе адаптироваться к новой социальной реальности в обществе и продолжить своё развитие. Несмотря на репрессии новой власти по отношению к социальной педагогике, признание её «буржуазной наукой», социальная работа проявляет новое направление в своём развитии – это социально-педагогическое направление, в русле которого она обращается к научным и практическим разработкам социальной педагогики. Прежде всего, она обращается к социально-педагогическим идеям П.П. Блонского, с которыми социальная работа связывала **теорию общественного призрения**, что, вне всякого сомнения, является проблемой социальной работы. Но теоретические разработки социального воспитания, концепция новой школы и её реализация в инновационной педагогической деятельности С.Т. Шацкого, его идея создания педагогической среды; концепция воспитательного коллектива А.С. Макаренки и его уникальный опыт работы с детьми в трудовых колониях носят социально-педагогический, воспитательный характер. Методика воспитания, представленная в этих концепциях и технологиях, основана

на партнёрских отношениях педагога и воспитанника, а не на отношениях социального работника с «клиентом». Это один из дискуссионных вопросов в отношениях социальной педагогики и социальной работы настоящего времени.

Рефлексируя проявленные противоречия, следует заметить, что социальная педагогика, оказавшаяся в начале 30-х гг. неуютной новой власти, но имеющая разработанную научную теорию и инновационный опыт социального воспитания, оказалась востребованной в рамках социальной работы, конкретно, её социально-педагогического направления. Уместно также напомнить, что социально-педагогическими концепциями, системой форм и методов работы в области социального воспитания, наработками средовой педагогики, методиками работы в детских и молодёжных организациях активно воспользовалась новая теория коммунистического воспитания (призванная воспитывать человека социалистического общества), не отказались от наработок социальной педагогики и последующие педагогические парадигмы, существовавшие до 1985 г. На такие «скрытые формы жизни» (Н.Г.Р.) была обречена успешно развивавшаяся в начале XX в. наука и практика социальной педагогики.

С позиции феноменологии, специфика социальной реальности – в её искусственной, т.е. социально организованной, природе. Социальная реальность конструируется человеком. Она такова, каковой её делают люди каждое мгновение. «Общество – не пластинка, которая вновь и вновь проигрывает всё ту же мелодию, а сама музыкальная импровизация», – подчёркивает исследователь К.С. Пигров. Очевидно, в период истории нашего Отечества с начала 30-х по 1985 гг. была конституирована и интерпретирована смыслами такая социальная реальность, в которой социальной педагогике было отказано в признании её необходимости, а уникальные её наработки «разошлись» по разным ведомственным системам помощи человеку: социальной работы, здравоохранения, системы народного образования и др.

Таким образом, говорить о **проявлении расхождения** в соотношении социальной педагогики и социальной работы в этом случае не приходится, поскольку здесь просматривается «**поглощение**» вышеназванными системами помощи человеку социальной педагогики как научного и практического знания, сформировавшегося в первой четверти XX

в. Относиться к этому можно по-разному, но хочется подойти к этому вопросу либо безоценочно, т. е., как рекомендует феноменология (так была сконструирована и интерпретирована социальная реальность), либо с позитивной стороны, которая представляется нам как «спасение» наработок социально-педагогической науки и её уникального опыта в периоды её невостребованности в обществе. Следует также заметить, что подобные «бифуркационные повороты» в социальных системах, когда система полностью меняет свою архитектуру в связи с изменением её внутренних связей, либо вовсе перестаёт существовать, интегрируясь и вливаясь по принципу дополнительности в другие системы – вполне закономерное явление для систем синергетического порядка, каковой являются живые системы социальной педагогики.

В начале 90-х гг. XX в., которые ознаменованы распадом Советского Союза и сменой общественной формации, вновь актуализировалась потребность в развитии социальной педагогики. Также потребовалась модернизация системы защиты и помощи человеку, в результате чего получили развитие новые направления практики социальной педагогики и социальной работы. Были введены профессии «социальный педагог» и «социальный работник», созданы университетские кафедры, появился научно-исследовательский институт социальной педагогики РАО, были организованы широкомасштабные социально-педагогические экспериментальные исследования во многих регионах России (Москва, Центральный регион, Краснодарский край, Урал, Сибирь, Дальний Восток, Камчатка и др.), где разрабатывались новые теоретические концепции. Следует назвать учение об управляемом педагогическом потенциале социума (Г.Н. Филонов), теорию ценностных ориентаций в социальной педагогике (Г.Н. Филонов, И.А. Липский, Т.Ф. Яркина); теорию социального воспитания (А.В. Мудрик); теорию социально-педагогической поддержки детства (Л.Я. Олиференко); теорию сельской педагогической среды как педагогического фактора (М.П. Гурьянова), теорию профессионализации кадров в социальной педагогике (В.Г. Бочарова, И.П. Клементович и др.); теорию разрешения противоречий гуманизации воспитания в условиях школы (Н.Г. Рябкова) и др.

Социальная работа активно интегрируется в глобальный мир, устанавливает международные творческие связи, разрабатывает сов-

местные проекты по подготовке специалистов в области социальной работы. Так, в 2008 г. под руководством доктора исторических наук, профессора и заведующего кафедрой социальной работы и социальной педагогики Московского государственного областного университета М.В.Фирсова в пространстве иницируемого им методологического семинара «Соотношение социальной педагогики и социальной работы» специалистами социальной работы, а также представителями соответствующей специальности вузов Европы (Италия, Франция, Германия, Великобритания) был подготовлен уникальный научно-практический проект по разработке глобальных стандартов профессионального образования в рамках Болонского процесса.

Как видим, и социальная педагогика как наука и практика, и социальная работа с начала 90-х гг. активно позиционируют себя, но **разновекторно**. Результаты последних исследований в области социальной педагогики позволяют утверждать, что социальная педагогика получила достаточный импульс для своего дальнейшего развития: это и наработки предыдущего этапа, это и востребованность социальной педагогики на государственном и общественном уровне; это и обобщённость систематизированных знаний на уровне теории и методологии; и профессиональное образование, а также конкретизация и оформление новых направлений практики. К концу XX в. социальная педагогика большинством научного сообщества признаётся научной отраслью.

Социальная работа, сохраняя за собой свои позиции и направления работы, существенно пересматривает базовые концепты, уделяет много внимания социальной политике, теории и технологиям социальной работы, активно интегрируется в глобальную систему профессионального образования. Разновекторность или расхождение в соотношении социальной работы и социальной педагогики мы рассматриваем как проявление многообразия их как «единичностей». Данное соотношение в настоящее время нуждается в глубоком изучении и осмыслении, поскольку оно есть результат «новейшего времени», требующий новых смыслов и новой интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Джованни Реале и Дарио Антисери. Западная философия от романтизма до наших дней. СПб., 1997.
2. Жан Поль Сартр. Основополагающая идея Гуссер-

- ля: интенциональность / В книге Проблемы метода. М.: Академический проект, 2008.
3. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики. // Педагогика. № 3. 2009. С. 24-33.
 4. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Выпуск 8. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990.
 5. Мартин Хайдеггер. Бытие и время. Харьков: Фолио, 2003.
 6. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
 7. Пигров К.С. Социальная философия. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2005.
 8. Рябкова Н.Г. Противоречия гуманизации воспитания в современной школе как педагогическая проблема. Петропавловск-Камчатский; Хабаровск, 1998.
 9. Семёнов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. М., 1986.
 10. Синергетическая парадигма / Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
 11. Словарь иностранных слов / Под ред. Н.Г. Комлева. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
 12. Словарь философских терминов. М.: Инфра-М., 2010.
 13. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989.
 14. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: Сб. научн. трудов. М., 1993.
 15. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. М.: ЦСП РАО, 1994.
 16. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. М.-Тула, 1993.
 17. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Академический проект: Трикста, 2004.
 18. Филонов Г.Н., Яркина Т.Ф. Актуальные проблемы социальной работы в России // Педагогика. 1993. № 6. С. 29-34.
 19. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

УДК 377.111.3

Санникова Н.Г.

Российский государственный профессионально-педагогический университет

Шакуто Е.А.

Свердловский областной педагогический колледж Екатеринбург

ОПТИМИЗАЦИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА*

Аннотация. В связи с усилением научных основ образовательного процесса и расширением функций педагогической деятельности в последние десятилетия методическая работа в образовательных учреждениях приобретает статус научно-методической, что влечет за собой немало изменений в ее содержании и организации. Однако усиление научной составляющей методической работы сильно тормозится в ОУ из-за неразработанности проблемы. Исследования показывают, что особенно остро она сегодня проявляется в учреждениях среднего профессионального педагогического образования. Сложившаяся ситуация требует разработки средств оптимизации научно-методической работы. Авторами данной статьи доказывается, что одним из таких средств является педагогический мониторинг.

* © Санникова Н.Г., Шакуто Е.А.

Ключевые слова: оптимизация, методическая работа, научно-методическая работа, система научно-методической работы, педагогический мониторинг, модель мониторинга научно-методической деятельности.

N. Sannikova, E. Shakuto
Russian State Vocational Pedagogical University
Sverdlovsk Regional Pedagogical Colledge (Yekaterinburg)

OPTIMIZATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN PEDAGOGICAL COLLEGE BY MEANS OF PEDAGOGICAL MONITORING

Abstract. Due to the strengthening of science base widening of functions of pedagogical activity during the last decades, methodological work in a variety of educational institutions be-