

Андрей Юрьевич АсриевОмский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, Омск, Россия
e-mail: asriev_okk@mail.ru**Ирина Андреевна Маврина**Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, Омск, Россия
e-mail: irinamavr@mail.ru

Идеи социального воспитания в концепциях социальной педагогики в России и Германии

Аннотация. Цель статьи заключается в выявлении, анализе и описании феномена длительного по времени параллельного развития российской и немецкой социально-педагогических теорий, которые имеют общие корни, но при этом каждая обладает определенной уникальностью. Выявлены общие концепции социального воспитания, которые образуют базу социальной педагогики в России и Германии, создают возможность взаимного обогащения опытом, а различия в их развитии на практике позволяют достаточно точно определить взаимные интересы и потребности. Показана возможность взаимного обогащения социально-педагогических практик, использование которой требует понимания сходства и различий концепций социальной педагогики в обеих странах.

Ключевые слова: педагогика, социальная педагогика, воспитание, социальное воспитание, принципы социальной педагогики.

Andrei Yu. AsrievOmsk State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Omsk, Russia
e-mail: asriev_okk@mail.ru**Irina A. Mavrina**Omsk State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Omsk, Russia
e-mail: irinamavr@mail.ru

Ideas of Social Education in the Concepts of Social Pedagogy in Russia and Germany

Abstract. The purpose of the article is to identify, analyze and describe the phenomenon of the long-term parallel development of Russian and German socio-pedagogical theories, which have common roots, but at the same time each has a certain uniqueness. The general concepts of social education are revealed, which form the basis of social pedagogy in Russia and Germany, create the possibility of mutual enrichment with experience, and differences in their development in practice make it possible to fairly accurately determine mutual interests and needs. The possibility of mutual enrichment of social and pedagogical practices is shown, the use of which requires an understanding of the similarities and differences in the concepts of social pedagogy in both countries.

Keywords: pedagogy, social pedagogy, education, social education, principles of social pedagogy.

Проблема и цель статьи определяются ключевой идеей, заимствованной отечественной социальной педагогикой у немецких педагогов, а именно идеей социального воспитания, которое направлено на формирование личности заданного, социально значимого типа, оставляющего все возможности для формирования субъектности и индивидуальности в заданной системе социальных координат. Педагогические основы социального воспитания были заложены в Германии в последней трети XIX — первой трети XX в. в трудах таких философов и педагогов, как Г. Литц [1], П. Наторп [2] и развивались в США А. Раппортом [3].

В России социально-педагогическая теория оформляется несколько позже (в начале XX в.) под влиянием и при непосредственном участии П. Ф. Каптерева и А. Ф. Музы-

ченко [4], В. П. Кащенко [5], А. С. Макаренко [6] и др. Оформление и развитие социальной педагогики как поля практического действия началось в сфере работы с девиантными подростками. В. П. Кащенко в своем труде «Педагогическая коррекция» [5] развил тезис о том, что «дефективность» ребенка, подростка обусловлена не только наследственными факторами, но и социальным окружением, средой обитания и средой воспитания. П. Ф. Каптеревым в соавторстве с А. Ф. Музыченко в работе «Современные педагогические течения» (1913) отмечалось, что «строй школы должен быть таким, чтобы в нем сохранялось уважение к личности ученика, детское стадо чувствовало бы себя детским обществом, авторитет наставника признавался бы охотно и свободно и была бы морально и общественно влиятельной

не только личность педагога но и педагогическая корпорация...» [4, с. 71]. Российская педагогика считает эти позиции национальной педагогической мыслью и достоянием, а немецкие ученые — развитием классической немецкой педагогической мысли в российских социокультурных условиях (например, Ф. Прюс [7, с. 65]). Возможно, истина в том, что весьма продуктивные идеи германских педагогов получили в России гораздо более яркое и масштабное воплощение, чем на родине, причем гордиться достижениями А. С. Макаренко и других выдающихся педагогов XX в. имеет право как Россия, так и Германия. Подчеркнем, что последователей А. С. Макаренко сегодня много не только в России, но и в современной Европе, переосмысливающей его педагогику уже с позиций новейших социальных проблем. Можно при желании найти и множество других параллелей. Кстати, Россия — далеко не единственная страна, заимствовавшая передовые идеи немецкой социальной педагогики, однако почти везде на местах они находили творческое преобразование, что дало возможность Дж. Корнбеку [8] выдвинуть тезис о множественных социальных педагогиках в Европе.

Эволюция социально-педагогических течений, идей, парадигм, концепций и теорий продолжается третий век и сопровождается развитием базовых понятий и категорий, к которым относятся «воспитание» и «социальное воспитание». Определим трансформационные изменения во взглядах немецких и российских ученых на отмеченные категории.

По мнению профессора В. Наумана [9], воспитательные отношения в современном, индустриально развитом обществе в большей степени становятся уже не теми традиционными отношениями поколений разного возраста, а относятся к компетенции специалистов, обладающих специальными профессиональными и нравственными качествами. В современных условиях молодой социальный педагог вполне может воспитывать старшего по возрасту клиента, и в колонии А. С. Макаренко «маленькая опрятная девочка», как дежурный санитарный инструктор, могла потребовать от взрослых юношей навести порядок в своих комнатах.

Такое уточнение сути воспитания позволяет определить структурные элементы и функции воспитательной системы, индивидуального развития человека внутри нее и в особенности принципиальные возможности и границы воспитания.

В качестве структурных элементов воспитательной системы В. Науман и Ф. Прюс выделяют:

- педагогов и учеников;
- цель, содержание, методы, организацию и результат.

Понятие «педагоги» в данном контексте объединяет не только представителей профессиональной группы, но и любого, в том числе такого же ученика, выполняющего педагогические функции. То же самое с категорией «ученики». Здесь имеется в виду группа людей, выполняющих соответствующую функцию, т. е. обучающихся под руководством учителя [7; 9]. Этот теоретический подход имеет основополагающее значение для разработки функциональной модели воспитательной системы и определения ведущих педагогических принципов.

Связь между принципами, целями и закономерностями воспитания может быть показана в виде примера: известный принцип самостоятельности определяет целевые ориентации воспитательного процесса на развитие в учащихся

самостоятельности и уверенности в себе (цель), а оно происходит только в деятельности (закономерность). Для проектирования воспитательных систем необходимо выделить и четко разграничить нормативные принципы организации социально-педагогической деятельности; концептуальные принципы решения воспитательных задач; структурные принципы иерархии — полномочий — ответственности — общения (оформления отношений между субъектами процесса); функциональные принципы организации совместной деятельности в процессе решения проблемы.

Важная особенность социального воспитания как научной области заключается в том, что она не может быть слишком упорядоченной, поскольку регулируется различными факторами: организованной социальной практикой школьной, семейной и досуговой педагогики, особенностями социальной сферы, социальной политикой и т. д. Сфера обязанностей социальных педагогов распространяется на те процессы, в рамках которых наблюдаются регрессивные девиантные проявления поведенческого характера. Для их предупреждения и преодоления необходимы следующие системные изменения:

- в различных направлениях социально-педагогической и социальной работы (таких как социально-педагогическая помощь семье, молодежи, реализация теорий социального благополучия, социально-педагогическое консультирование, социальная поддержка бездомных и т. д.);

- в социальной терапии (в работе с наркозависимыми, с лицами, имеющими расстройства пищевого поведения, с людьми, страдающими от психологических травм, фобий, психических расстройств);

- в судебных процессах (в системе формирующегося ювенального правосудия, при проведении процедур медиации (примирения) в досудебной практике по делам несовершеннолетних, в социально-педагогическом патронаже и сопровождении несовершеннолетних в пенитенциарных учреждениях);

- в педагогической деятельности по развитию детей раннего возраста, в системе общего образования при возникновении школьных дезадаптаций, в ситуациях проявления аутизма подростков, юношей и девушек в учебных заведениях различного профиля, в учреждениях, реализующих программы инклюзивного образования в школе умственно отсталых подростков;

- в образовательно-досуговых учреждениях, занятых в области профилактики девиантного поведения детей, подростков и молодежи.

Интенсификация социально-педагогической составляющей социального образования направлена на оптимальное использование социальных и психологических ресурсов в работе с девиантными детьми, как предполагающих личностную автономию, так и способствующих формированию у них чувства общности. Это позволяет им преодолевать трудные жизненные ситуации приемлемым образом и успешно адаптироваться в обществе [10].

Воспитание в российской педагогической традиции в качестве педагогической категории имеет сегодня более 200 определений, часть из которых подкреплена концептуально. Следует выделить среди них те, которые получили «путевку в жизнь» в последние 10–15 лет:

- социализационную концепцию (Е. В. Бондаревская, М. И. Шилова);
- концепцию социального воспитания (В. Г. Бочарова, Б. П. Битинас);
- системно-социальную (Н. М. Таланчук);
- концепцию эстетического воспитания (Е. В. Квятковский);
- Петербургскую концепцию сотрудничества (И. А. Колесникова, Л. С. Гавкина, С. Н. Яцкевич);
- концепцию институциональности воспитания (А. В. Мудрик, С. А. Гильманов);
- управленческую концепцию (З. А. Малькова, Л. И. Новикова);
- концепции личностно-ориентированного воспитания (В. В. Сериков, И. П. Волков, И. П. Иванов);
- технологическую концепцию воспитания (В. Ю. Питюков, Н. Е. Щуркова);
- концепцию целостного воспитания (В. А. Слостенин, А. И. Мищенко, А. Н. Ходусов).

Российскими учеными используется социальный подход к определению сути воспитания как педагогической категории, согласно которому воспитание есть пространство формирования социального опыта личности. При этом объем пространства воспитательных действий зависит от разнообразия, качества и состояния воспитательной среды (воспитательных сред) [11]. Следует выделить социальность как атрибутивную черту воспитания, и это одна из центральных мыслей любой российской концепции: несоциального воспитания не может быть, вне зависимости от уровня исследования воспитательной системы она представляет собой вариант социального воспитания.

Воспитание интегрирует индивидуальные и коллективные воздействия (например, беседа и коллективное творческое дело), надстраивает и одновременно достраивает пространство развития личности, обеспечивая реализацию принципа жизненной событийности.

Воспитание рассматривается как категория, объединяющая и «поглощающая» категории обучения и образования [12]. Если результатом обучения на личностном уровне является создание и интериоризация инструментария самообучения, результатом воспитания становится формирование инструментария самореализации. Воспитание предоставляет человеку возможность социализации, т. е. включения, адаптации и интеграции ребенка, подростка, взрослого в различных социальных средах. Однако получение и присвоение социального опыта требует его осмысления, а также интериоризации оптимальных способов ориентации в жизненном пространстве, наиболее эффективных поведенческих технологий, овладения умениями и навыками прогнозирования возможных действий — как собственных, так и действий окружающих.

Приоритетная роль воспитания обусловлена феноменом неделимости социального опыта, поскольку воспитание детерминирует социальную направленность, социальную ориентированность личности ученика. Технологизация воспитательного процесса, начавшаяся примерно со второй половины XVIII в., положила в основание воспитания поэтапные действия, которые могли и должны были давать результат. Поскольку любая технология предусматривает получение определенного результата, ее

можно описать. Описание технологий воспитания в первоначальном варианте представляло собой перечисление внешних действий, реализация которых упорядочивала жизнь воспитуемых, ограничивая ее строгими рамками правил и предписаний. Появление новых технологий обучения стимулировало появление новых технологий воспитания. Идеологизация воспитательной среды (СССР, 1922–1992 гг.; Германия, 1932–1944 гг.) ужесточала воспитательные технологии, однако результаты, получаемые с их применением, оказывались менее конкретными, более размытыми и неопределенными, чем результаты применения обучающих технологий.

Различия между современной российской социальной педагогикой и социальной педагогикой Германии не касаются общего отношения к воспитанию, зато заметны в следующем: в интеграции в социальные системы более высокого уровня; в актуальной проблематике исследований; в средствах и ресурсах социального воспитания. В исследованиях немецких ученых уже достаточно сложно встретить само понятие «социальная педагогика», чаще говорят о «социальной работе», которая органично интегрирована в систему защиты детства [13], зато почти каждый педагог-предметник должен быть готов к выполнению традиционных социально-педагогических функций: организационной, защитной, посреднической, развивающей и проч. Достаточно часто встречаются попытки переосмыслить само это понятие (например, у М. Лукесовой и Я. Мартинсовой [14]), но, на наш взгляд, пока еще такое переосмысление ведет только к расширению содержания и круга решаемых проблем, а не к изменению традиции. В российской науке, напротив, социальная педагогика всё более выделяется из педагогики вообще и сближается скорее с психологией, чем с социальной работой.

Будучи практико-ориентированной областью, социальная педагогика, как правило, активно развивается в направлении актуальных для конкретной страны социальных проблем. В Германии, например, это проблемы миграции. Мощные миграционные потоки ставят задачу взаимодействия культур, которая обязательно перерастает в проблемы социального взаимодействия. Сегодня, по утверждению Т. Фогельман [15], в Германии меняются даже сами принципы гражданства, и, соответственно, традиционная территориальная идентичность уступает место национальной и этнической. Необходима совершенно новая социальная педагогика, например, направленная на воспитание гражданства и патриотизма, от которых Германия отказалась после Второй мировой войны [16]. Пересматриваются базовые основы социальной работы с мигрантами, причем в целом ряде случаев за основу берется российский опыт, гораздо более богатый в решении проблем межкультурного взаимодействия, чем европейский [17; 18].

Для российской социальной педагогики весьма актуальна проблема социальной и образовательной инклюзии, опытом которой обладают европейские коллеги, особенно в Германии и Скандинавских странах [19]. Интериоризация европейского опыта инклюзии представляется нам одним из главных путей разрешения проблемы в России. Вторая проблема, в которой возможно заимствование как теоретических положений, так и педагогического опыта, —

использование благотворительности как средства и ресурса социально-педагогической деятельности. Перечень можно продолжить.

Итак, общие концепции социального воспитания, которые образуют базу социальной педагогики в России и Германии, создают возможность взаимного обогащения опытом, а различия в их развитии на практике позволяют достаточно точно определить взаимные интересы и потребности.

Есть основания утверждать, что именно различия в современной социально-педагогической теории и практике в России и в Германии открывают сегодня перспективы сотрудничества социальных педагогов двух стран, при том, что общая историческая и идеологическая основа дает возможность без существенных противоречий заимствовать и переносить модели социально-педагогической деятельности партнеров на национальную почву.

Библиографический список

1. Lietz H. *Lebenserinnerungen* / Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen. Weimar : Hermann Lietz-Verlag, 1935. 215 s.
2. Natorp P. *Sozialpädagogik* / Besorgt von Richard Pippert. Paderborn : Schöningh, 1974. 7 Aufl. 420 s.
3. Rapoport A. *Philosophie heute und morgen: Einführung ins operationale Denken*. Darmstadt : Verl., 1970. 3 Aufl. 432 s.
4. Каптерев П. Ф., Музыченко А. Ф. *Современные педагогические течения*. М. : Польза, 1913. 219 с.
5. Кащенко В. П. *Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков* : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1994. 223 с.
6. Макаренко А. С. *Педагогические сочинения* : в 8 т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М. : Педагогика, 1985. Т. 3. 336 с.
7. Prüß F. (2018) *Schule der Zukunft — eine Gemeinschaftsschule // Kritische Pädagogik. Fragen — Versuch von Antworten*. Band 4. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Gesprächskreis Politische Bildung. Arbeitskreis "Kritische Pädagogik". S. 64–109.
8. Корнбек Дж., Розендал И., Йенсен Н. *Разнообразие социальной педагогики в Европе*. Бремен : Europäischer Hochschulverlag, 2009. 217 с.
9. Naumann W. *Sozialpädagogik. Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung*. Berlin : Logos Verlag, 2008. 405 s.
10. Badry E., Buchka M., Knapp R. *Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder*. Neuwied ; Kriftel ; Berlin : Hermann Luchterhand Verlag GmbH, 1994. 140 s.
11. Маврина И. А. *Социальность современного образования* : моногр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. 209 с.
12. *Выбор методов обучения в средней школе : методический материал* / под ред. Ю. К. Бабанского. М. : Педагогика, 1981. 176 с.
13. *The Child Health Care System of Germany* / J. Ehrich, U. Grote, A. Gerber-Grote, M. Strassburg // *The Journal of Pediatrics*. 2016. Vol. 177. P. 71–86. DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.04.045
14. Lukešová M., Martincová J. *The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-cultural Diversity* // *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 171. P. 1265–1272. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.240
15. Fogelman T. *Becoming-German: Integrationism, citizenship and territorialization of Germanness* // *Geoforum*. 2020. Vol. 113. P. 60–68. DOI: 10.1016/j.geoforum.2020.05.004
16. Sani S. *The Role of Intercultural Pedagogy in the Integration of Immigrant Students in Europe* // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 122. P. 484–490. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1379
17. *Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective* / D. Raufelder, O. Bakadorova, S. Yalcin, M. Ilgun Dibek, H. C. Yavuz // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 55. P. 13–20. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.02.004
18. *Syrian refugees in Germany: Perspectives on mental health and coping strategies* / A. Renner, R. Hoffmann, M. Nagl, S. Roehr, F. Jung, Th. Grochtdreis, H.-H. König, S. Riedel-Heller, A. Kersting // *Journal of Psychosomatic Research*. 2020. Vol. 129. P. 109–126. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2019.109906
19. Sansour T., Bernhard D. *Special needs education and inclusion in Germany and Sweden. Enseignement spécialisé et école inclusive en Allemagne et en Suède* // *Alter*. 2018. Vol. 12, issue 3. P. 127–139. DOI: 10.1016/j.alter.2017.12.002

References

- Babanskii Yu. K. (ed.) (1981) *Vybor metodov obucheniya v srednei shkole: metodicheskii material*. Moscow, Pedagogika Publ., 176 p. (in Russian)
- Badry E., Buchka M., Knapp R. (1994) *Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder*. Neuwied, Kriftel, Berlin, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, 140 s. (in German)
- Ehrich J., Grote U., Gerber-Grote A., Strassburg M. (2016) *The Child Health Care System of Germany*, *The Journal of Pediatrics*, vol. 177, pp. 71–86, doi: 10.1016/j.jpeds.2016.04.045 (in English)
- Fogelman T. (2020) *Becoming-German: Integrationism, citizenship and territorialization of Germanness*, *Geoforum*, vol. 113, pp. 60–68, doi: 10.1016/j.geoforum.2020.05.004 (in English)
- Kapterev P. F., Muzychenko A. F. (1913) *Sovremennye pedagogicheskie techeniya*. Moscow, Pol'za Publ., 219 p. (in Russian)
- Kashchenko V. P. (1994) *Pedagogicheskaya korrektsiya. Ispravlenie nedostatkov kharaktera u detei i podrostkov*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (in Russian)

- Kornbek Dzh., Rozendal I., Iensen N. (2009) *Raznoobrazie sotsial'noi pedagogiki v Evrope*. Bremen, Europäischer Hochschulverlag, 217 p. (in German)
- Lietz H. (1935) *Lebenserinnerungen*, Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen. Weimar, Hermann Lietz-Verlag, 215 s. (in German)
- Lukešová M., Martincová J. (2015) The Definition of Social Pedagogy in the Context of Socio-cultural Diversity, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 171, pp. 1265–1272, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.240 (in English)
- Makarenko A. S. (1985) *Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t.*, ed. L.Yu. Gordin, A. A. Frolov. Moscow, Pedagogika Publ., vol. 3, 336 p. (in Russian)
- Mavrina I. A. (1999) *Sotsial'nost' sovremennogo obrazovaniya*. Omsk, OmGPU Publ., 209 p. (in Russian)
- Natorp P. (1974) *Sozialpädagogik*, Besorgt von Richard Pippert. Paderborn, Schöningh, 7 Aufl., 420 s. (in German)
- Naumann W. (2008) *Sozialpädagogik. Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung*. Berlin, Logos Verlag, 405 s. (in German)
- Prüß F. (2018) Schule der Zukunft — eine Gemeinschaftsschule // Kritische Pädagogik. Fragen — Versuch von Antworten. Band 4. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Gesprächskreis Politische Bildung. Arbeitskreis "Kritische Pädagogik", pp. 64–109. (in German)
- Rapoport A. (1970) *Philosophie heute und morgen: Einführung ins operationale Denken*. Darmstadt, Verl, 3 Aufl., 432 s. (in German)
- Raufelder D., Bakadorova O., Yalcin S., Ilgun Dibek M., Yavuz H. C. (2017) Motivational relations with peers and teachers among German and Turkish adolescents: A cross-cultural perspective, *Learning and Individual Differences*, vol. 55, pp. 13–20, doi: 10.1016/j.lindif.2017.02.004 (in English)
- Renner A., Hoffmann R., Nagl M., Roehr S., Jung F., Grochtdreis Th., König H.-H., Riedel-Heller S., Kersting A. (2020) Syrian refugees in Germany: Perspectives on mental health and coping strategies, *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 129, pp. 109–126, doi: 10.1016/j.jpsychores.2019.109906 (in English)
- Sani S. (2014) The Role of Intercultural Pedagogy in the Integration of Immigrant Students in Europe, *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 122, pp. 484–490, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1379 (in English)
- Sansour T., Bernhard D. (2018) Special needs education and inclusion in Germany and Sweden Enseignement, *Alter*, vol. 12, Issue 3, pp. 127–139, doi: 10.1016/j.alter.2017.12.002 (in English)