

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. В своем основании содержат следующие *принципы и идеи*:

— связь со сферой труда, что выразилось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;

— достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;

— большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;

— предметно-центрированная направленность содержания.

Новая компетентностная методология разработки следующего поколения ГОС ВПО потребует пересмотра ряда из этих принципов и будет означать известный возврат к продуктивным идеям советской высшей школы и диалог с концепциями, разрабатываемыми в рамках Болонского процесса [5].

Большой вклад в разработку проблем компетентности внесли отечественные исследователи Н.В. Кузьмина, А.А. Дергач, В.А. Слостенин, А.В. Булгаков, М.В. Фирсов, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина и др.

Выделению составляющих компетенции специалиста служат сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Дергач); г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

— компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

— компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

— компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка идей позволила структурировать существующие подходы к понятию «компетенция», определению ключевых компетенций и представить их совокупность в мнениях исследователей по данной проблематике.

Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования, и нам следует более глубоко разобраться в смысловой и значимой нагрузке используемого понятия.

Таким образом, можно согласиться с глубокой психофизиологической основой компетенций, с тем, что способности и задатки являются составляющими компетентного подхода при разработке базовых компетенций будущих социальных педагогов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Булгаков А.В., Суркова Л.М. Профессиональные компетенции психолога-перинатолога: Монография. М., 2004. 112 с.
2. Дергач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., 2004. 752 с.
3. Дергач А.А., Маркова А.К. Профессиограмма государственного служащего. М., 1999. 365 с.
4. Дергач А.А. Акмеологические основы управленческой деятельности. М., 2000. 536 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 34-42.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 324 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 34-35.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.

УДК. 004. 83: 316.77

Студёнова Е.Г.

Московский государственный областной университет

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ГЕРМАНИИ: СЮЖЕТЫ РАЗВИТИЯ

E. Studenova

Moscow State Regional University

SSOCIAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE OF GERMANY: WAYS OF DEVELOPMENT

Аннотация. Социальная педагогика подвержена воздействию различных внешних и внутренних факторов, оказывающих противоречивое влияние на ее развитие. Эти противоречия и обуславливают идею формирования различных дискурсивных практик, наиболее сильной из которых является практика философского дискурса, включающая в себя антропологическую и этическую составляющие. Дискурсивный подход позволяет отражать социальную педагогику в ее внутренней структуре и тем самым по-новому рефлексировать ее легитимность. В статье рассмотрены вопросы формирования социально-педагогического дискурса (на примере Германии) и намечены перспективы его развития.

Ключевые слова: философский дискурс, социально-педагогический дискурс, антропологический дискурс, этический дискурс, практический дискурс, дискурсивные практики, противоречия, девиантное поведение, равенство, пограничные группы общества, смысл действия, интерсубъективность, общественная критика, трансверсальный.

Abstract. Social pedagogy is under the influence of internal and external factors, which may have a contradictory impact on its development. These contradictions necessitate the development and application of various discursive practices, especially the practice of philosophical discourse which encompasses anthropological and ethical discourses as well. A discursive approach will enable to reflect and elucidate the intrinsic structure of social pedagogy, thus helping to reconsider its legitimacy in a new comprehensive way.

Key words: philosophical discourse, social-pedagogical discourse, anthropological discourse, ethical discourse, practical discourse, discursive practices, contradictions, deviant behaviour, equality, marginal social groups, sense of action, intersubjectivity, public criticism, transversal.

Общественная и теоретическая детерминированность формирования социально-педагогического дискурса

Социальная педагогика в Германии часто понимается как своеобразная «педагогическая пожарная команда», которая помогает индивидуумам в трудной жизненной ситуации или должна предотвращать вытеснение их на периферию жизни. В то же время, по мнению многих аналитиков, в связи со снижением финансирования сокращается спектр социально-педагогических услуг, падает их эффективность, а на академическом уровне социальная педагогика не представляет собой единой, унифицированной, парадигмы [8]. Одна группа исследователей считает, что социальная педагогика интегрируется в общую теорию педагогики и обосновывается ею [1; 6]. Другая часть ученых рассматривает социальную педагогику в совокупности с социальной работой, а ее теоретическое обоснование они видят, исходя из междисципли-

© Студёнова Е.Г., 2011.

нарного комплекса смежных теорий, формируемого на основе трансверсального подхода [3; 12].

Эти противоречия и обуславливают идею развития различных дискурсивных практик, наиболее сильной из которых является практика философского дискурса, прирастающая антропологическим и этическим дискурсами.

1. Социальная педагогика как источник идеи дискурса

Социальная педагогика, как любая научная дисциплина, в рефлексии должна опираться на свои собственные основы, обуславливая идею философского дискурса и, соответственно, этического дискурса.

1) Отклоняющееся от нормы поведение, ситуация. При этом возникает вопрос, может ли действенность понятия социальной педагогики быть такой же общей относительно всех индивидуумов во всех социальных науках, в частности, когда речь идет о таком поведении, как девиантное. Эта постановка проблемы охарактеризована, в частности, вопросами: Что такое отклоняющееся поведение? С какого момента поведение становится отклоняющимся? Когда мое действие (не)морально? При этом при развитии оценочных критериев для ответа на эти вопросы речь не идет о детерминированных или случайно заданных величинах, скорее, они подлежат модуляции (процессу изменения параметров) посредством общества или для общества.

В связи с этим особенный интерес представляет тот факт, что социальная педагогика в течение XX столетия развивалась в специальную дисциплину, которая имела дело с пограничными группами и с проблемой их возвращения в общество. С развитием этого процесса все больше усиливалась тенденция идентифицировать определенные поведенческие формы как девиантное поведение, которое требовало социально-педагогического обслуживания. Эта тенденция формировалась в условиях плюрализации ценностей и мнений в нашем обществе. В момент, когда перестают действовать система цен-

ностей и нормы, любое поведение может быть расценено как нормальное или девиантное и тем самым попасть в сферу внимания социальной педагогики, понимаемой как специальная педагогика для пограничных групп. Отсутствуют общие критерии для классификации поведения. Таким образом, становится понятным, почему социальная педагогика интегрируется в общую теорию педагогики и обосновывается ею. Как специальная дисциплина для аномального поведения она была бы иначе вовсе не идентифицируема. Другими словами, общая педагогика предоставляет критерии для выделения ее специальности. Важно выработать взаимосвязанные ориентиры, исходя из которых можно рассматривать, оценивать и отрабатывать отдельные случаи, этому и служит нормативная педагогика. Подобные исследования проводились первыми теоретиками социальной педагогики. Так, Пауль Наторп считал необходимым разработать систему, на основе которой был бы возможным процесс оценивания. У Наторпа это было связано с идеей общности, которая подразумевала идеальное представление об обществе (перспектива социогенеза для описания девиантного поведения как специфического подхода в противопоставление этиологическим объяснительным моделям, уже давно известным и заимствованным из социологии).

2) Равенство как критерий отклонения. Необходимо заметить, что в настоящее время возобновляется дискуссия относительно взаимоотношений общности и общества, особенно активна коммунитаристская тематика: сопоставление либеральных и коммунитаристских позиций. В то время, как первые предполагают развитие индивидуума, ценности и цели социального поведения которого могут определяться свободно и рационально, вторые исходят из зависимости индивида от общности.

Если для либералов важным становится абстрактный принцип справедливости, для коммунитаристов в центре внимания находится общественное благо.

Вопрос состоит в том, как следование постулату о равенстве всех индивидов в обществе может привести к возникновению отдельных социальных случаев (проблем); или если нет представлений о равенстве, то невозможно будет и распознать отклонения?

Понятие равенства часто связывают с равными возможностями в удовлетворении потребностей. Содержание потребностей уже определено в предполагаемой перспективе развития общества: работа, деньги, семья, удовольствия и т. д., однако неясным видится обоснование необходимости реализации и предельных величин этих потребностей (чтобы выжить? Чтобы соответствовать определенному уровню жизни общества или индивидуальным ценностным императивам? Исходит ли интерес достижения этой цели (реализации этих потребностей) извне или от самого индивида? и т. д.).

3) Истоки возникновения пограничных групп общества: как формируется клиентела социальной педагогики?

Наркозависимые и беспризорные становятся клиентами социально-педагогического попечения, так как они не смогут принимать участие в «нормальной» трудовой жизни; без школьного и профессионального образования они будут иметь плохие шансы на рынке труда, а от этого напрямую зависит их статус в обществе.

М. Фуко связывал различного рода отклонения с развитием индустриального общества, когда современные методы производства вынуждают индивидуума приспособляться к методам производства. Он рассматривал истоки крайней степени психического отклонения — безумия, как своеобразный протест человеческого организма.

Как отмечал М. Фуко, если до XVII в. средой, наиболее благоприятствующей распространению безумия, считалось богатство и прогресс, то в XIX в. эту роль берет на себя нищета. Безумие осмысляется в рамках социальной морали: оно превращается в стигмат класса, отказавшегося принять формы буржуазной этики. М. Фуко связывает проблему

безумия не с природными изъянами функций мозга, а с психическим расстройством, вызванным трудностями приспособления человека к внешним обстоятельствам [4].

Реконструируемы ли эти процессы, как они описывались для крайних случаев психических заболеваний, также в пределах «более мягких» социально-пограничных случаев? Отклонения классифицируются, фиксируются и характеризуются.

Интерес общества к социально уязвимым слоям населения, к так называемым пограничным группам связан с проблемой приспособления индивида к новым методам и ритмам производства или к рыночным отношениям, с социализацией индивида в этом обществе, а оценивание «нормальности» во многом зависит от времени и контекста, в которых она реализуется.

4) Осмысленность действия.

Необходимо иметь возможность реконструировать смысл действия. И наоборот, как действие может обозначаться только то, чему может быть приписан смысл. В связи с таким подходом особое внимание уделяется герменевтике — дисциплине, которая имеет дело с раскрытием смысла. Дискутируется проблема, как критерии познания смысла отражают общественные нормы, как они усваиваются нашей структурой познания и развиваются с течением эволюции. Трансцендентально-прагматический вариант философского дискурса в социальной педагогике позволяет определить в качестве идеальной формы общности *идеальную коммуникативную общность*, когда диалогически представленные структуры выступают как принципиальная возможность понимания. Индивид живет в мире, который не только сформировался под влиянием истории, но и дает возможность идентифицировать стандарты мышления: идеи справедливости, солидарности, солидарной ответственности и принцип человеческого достоинства.

Социальная педагогика в этом случае выступает методом выравнивания инструментальных дефицитов, чтобы реализовать возможность предположительного участия

индивида в коммуникативной общности. Более того, в настоящее время в социальной педагогике такие нормы, как справедливость и солидарность, выполняются только аффирмативно, т. е. этика привносится в социальную педагогику извне, с внешними нормативами. Однако в дискурсивно-философском контексте вышеназванные нормы могут выступить как подлинно социально-педагогическое моральное действие. Одновременно социальная педагогика является дисциплиной, которая должна конкретизировать вышеназванные нормы.

Сегодня, как и во времена формирования социальной педагогики, общество в отношении социальной справедливости, распределения шансов организовано неправильно. Но отличие все-таки есть, оно заключается в более совершенной социальной защищенности, в возросшей ответственности за эту защищенность со стороны индивида при экономическом примате социального порядка. При все возрастающей критике социального государства тем не менее обнаруживается стремление к сохранению утопии солидарного общества как идеала, а задачей социальной педагогики видится содержательное наполнение понятия «солидарность» и его конкретизация: идея заботы о другом, распространение этой заботы на любого другого как на определяющий элемент общества.

5) Внутренняя интерсубъективность социального педагога.

Выделяя принципиальный уровень возможности самопонимания дискуссионно-антропологически, который определяет любой контекст конкретного понимания в социально-педагогическом пространстве, можно выделить перспективу антропологического дискурса с выделением человека с точки зрения внутренней интерсубъективности как условие возможности социальной педагогики вообще. Как иначе можно представить осмысленную деятельность социального педагога, если не как интерсубъекта?

6) Ориентированно-ориентирующая социальная педагогика.

Этический дискурс, антропологический дискурс, педагогический дискурс — все эти дискурсивные практики внесли свой вклад в архитектуру нормативной протопедагогики и необходимы для ориентированно-ориентирующей социальной педагогики. При этом основной вопрос должен будет сместиться на общностный и общественный аспект, а задача социальной педагогики сосредоточивается на общественной критике.

В качестве примера можно привести одно из определений социальной педагогики в немецкой литературе (Ханс-Йозеф Бухкремер): «Социальная педагогика — это область воспитания и педагогики, которая определенным образом ориентирована на социальное поведение. С одной стороны, просоциальность и солидарность — это цели социальной педагогики. Она стремится разрабатывать их воспитательными средствами относительно индивидуумов, общностей и обществ. С другой стороны, просоциальность и солидарность — это обусловленные социальной педагогией и необходимые направления развития общества и политики» [5, 33].

Это определение позволяет сделать вывод о том, что социальная педагогика рассматривается в качестве части большого целого, а именно педагогики. Вместе с тем она кажется специальной дисциплиной, которая занимается более или менее часто появляющимися проблемами, которые относятся к области «обычного» для нашего общества; но что понимается под «обычным»?

Очевидно определяющее влияние общества, которое классифицирует поведение как приемлемое или девиантное, при этом ставятся под вопрос традиционные критерии оценки с указанием на просоциальный и солидарный элементы в социальной педагогике, которые должны быть, с одной стороны, ориентиром, с другой стороны, целью их достижения.

В тесной взаимосвязи с описанными дискурсивными практиками актуальной видится идея дискурса относительно обоснования социальной педагогики. Ее развитие — это своеобразная программа. В процессе анализа исторического развития социальной пе-

дагогике все более отчетливо проявляются усилия, которые предпринимались к ее обоснованию. Кроме того, из истории возникновения можно лучше понять задачи и вызовы социальной педагогики. Вместе с тем вновь постулируются нормы, которые необходимо критически отражать в дискурсе.

2. Исторический ретроспективный взгляд

Формирование социальной педагогики, главным образом, происходило в процессе продуцирования социальных проблем в начале века индустриализации (бегство из деревни, урбанизация, распад большой семьи и т. д.), происходил поиск педагогического и организационного решения этих проблем.

Кроме того, эти процессы сопровождались проблемами национально-государственного уровня. Например, в Германии развитие молодого государства во второй половине XIX в. обуславливало еще минимум 4 линии развития социальной педагогики [9]:

— появление немецкой нации. Соответственно, особенно важным становилось национальное воспитание, которое может рассматриваться в исторической перспективе как особый случай социального воспитания и вместе с тем как часть социальной педагогики;

— одновременно представители нового порядка в Германии искали механизмы самосохранения, особенно важным было воспитание гражданина. Причем понятие «гражданин» идентифицируется с общими целями;

— гражданин стремился получить образование. Государственная педагогика возникла как предшественница социальной педагогики, с целью социализации воспитываемых в условиях определенного государственного порядка;

— наконец, в рамках самой педагогики развивались тенденции, которые требовали особого внимания. Под влиянием Французской революции активизировалось стремление к достижению равенства всех индивидуумов и тем самым содействовать общественному единству. Однако это вызвало противоположный эффект, а имен-

но, всё возрастающую индивидуализацию и вместе с тем развитие центробежной динамики в обществе. С этого момента в начале XIX в. акцентируется воспитание в интересах общества, а следовательно, растет и заинтересованность в социальной педагогике. Этот факт указывает снова на взаимосвязь общества и определения власти.

Взгляд на сущность социальной педагогики тех немецких ученых, педагогов и общественных деятелей, которые внесли существенный вклад в формирование социальной педагогики, поясняет и подтверждает еще раз эволюционную связь времен.

Не употребляя понятия «социальная педагогика», Песталоцци и Вихерн в общих чертах способствовали формированию идеологических основ ее исторического развития. Непосредственно понятие «социальная педагогика» появилось уже позже, сначала найдя выражение в школьной педагогике Магера и Дистервега во второй половине XIX в.

К. Магер впервые употребил термин «социальная педагогика» в рецензии на статью доктора Гуртмана «Школа и жизнь — примечания к конкурсной статье доктора Гуртмана», которая была датирована 18-25 февраля 1844 г. Подход К. Магера — проблематика свободы буржуазного общества, социальная педагогика как воспитание всех людей как активных граждан (общества — *Gesellschaftsbürger*).

А. Дистервег впервые использовал понятие «социальная педагогика» в 1849–1850 гг. в своем произведении «Руководство к образованию немецких учителей» (*Wegweiser für deutsche Lehrer*). Подход Дистервега — социальный вопрос как исходный пункт обновления социального воспитания, воспитание сориентированных на благо общества граждан (государства — *Staatsbürger*). Однако в мае 1845 г. А. Дистервег вводит в оборот понятие «социальное воспитание» [7].

Позднее, в конце XIX в., понятие «социальная педагогика» постепенно распространялось и дискутировалось такими ее сторонниками, как О. Вильманн, Й. Тевс, Ф. Наторп [2]. На этом раннем этапе развития понятие

«социальная педагогика» еще оставалось в рамках педагогического дискурса, находясь семантически между представлениями о социальной педагогике как воспитании человека в понимании «социального», с одной стороны, и как ответа на социальный вопрос и фокусирования внимания на общественной интеграции, с другой.

Понятие «социальная педагогика», которое развил Пауль Наторп в своей работе «Социальная педагогика», он использовал для обозначения одним словом истинной задачи всей педагогики.

Когда П. Наторп в 90-х гг. XIX в. в ходе научных дискуссий разворачивал понятие «социальная педагогика», он не мог предвидеть ее будущего развития. Для него социальная педагогика все также оставалась связанной с областью социальной философии. Его понимание социальной педагогики как «воспитания в обществе через общество и для общества» подрывало господствующий до сих пор традиционный взгляд на воспитание как процесс, в сущности, ограничивающийся интеракцией между двумя людьми.

Алисе Саломон (Alice Salomon) [9] и Гертруд Боймер (Gertrud Bäumer), обе как сторонницы буржуазного женского движения, активно работавшие в рамках практических полей социальной работы, рассматривали понятие социальной педагогики совершенно с различных позиций. Обе начали использовать это понятие все чаще и чаще с середины 20-х гг. XX в. Чтобы обозначить поле социальной работы, А. Саломон по праву применяет понятие «общественное попечение» (Wohlfahrtspflege). Используя социальную педагогику как вспомогательное понятие, она изложила «теорию помощи» в своей книге «Социальный диагноз». А. Саломон понимала под социальной педагогикой, прежде всего, услуги по адаптации людей к окружающему миру и их неудачи как основные проблемы общественного призрения. Под этим подразумевалось посредством изменения личности (обучающих процессов) или посредством социальной политики устранить недостатки

Г. Боймер, напротив, рассматривала со-

циальную педагогику как самостоятельную область воспитания и формулировала свою мысль следующим образом: социальная педагогика охватывает всё, что есть воспитание, кроме семьи и школы. Эта область, по ее мнению, уже не помощь в особых жизненных ситуациях, но речь идет о вполне нормальном для педагогики перечне услуг с целью устранения общественных рисков, которые исходят не от семьи и школы.

В свете исторического подхода и способа реконструкции условий формирования социальной педагогики становится ясно, что в момент ее появления она не была педагогикой исключительно пограничных групп. Поэтому, собственно, удивительно, что в противоположность ее историческим истокам и точке зрения нескольких ее главных представителей из поколения ее основателей (Песталоцци, Фрёбель, Вихерн, Коплинг и т. д.) социальная педагогика сегодня больше не занимается общественным воспитанием. Эта область разрабатывается в настоящее время, скорее, общей педагогикой. Сегодня социальная педагогика встречается в большинстве случаев как педагогика пограничных групп; она — только лишь «педагогическая пожарная команда», которая появляется в тот момент, когда отказывает общая педагогика. Деятельность социального педагога парадоксальным образом считается успешной, если в конце интервенции он прекращает общение с клиентом (принцип субсидиарности), а его отношения с обществом и индивидуумом являются своеобразным средством (лекарством) от болезни.

Взгляд на практику

Практический дискурс восходит к нормативным основам. Сама идея такого дискурса при обсуждении прикладных вопросов ни в коей мере не должна перекрывать идею жизненного мира. У этого обсуждения только тогда есть смысл, если оно влияет на конкретный предмет этого обсуждения. Кроме того, в дискурс о практике включена реакция на теоретическое обсуждение.

В свете идеи дискурса и его нормативных импликатов особое значение приобретает

способ принятия решения, например, при предоставлении средств для реализации задач социальной педагогики часто проявляется противоречие не только правилам, которые привносит с собой идея дискурса о практике, но и результаты этого решения иногда совершенно безответственны.

Не всегда следует идти путем иерархической разработки решения. Очевидно, например, утилитаристски обусловленный критерий самой дешевой возможности проведения мероприятия не только не обоснован, но и непригоден, так как смысл мероприятия зачастую приобретает абсурдный характер. Более приемлемо применение критериев принятия решений с использованием дискуссионно-этического подхода.

То, что мышление, развивающееся в категориях эффективности и выполнимости, но не в критериях ответственности, эффективно во многих сферах, является следствием экономического и общественного порядка, ориентированного на рынок, но не на ответственность.

Именно обсуждение ответственного действия с дискурсивно-этической точки зре-

ния является фундаментальным. Так, обоснованная этическим дискурсом моральная норма солидарной ответственности попадает в фокус размышлений и должна послужить ориентиром социально-педагогического действия на практике.

Перспективы развития социально-педагогического дискурса. Трансверсальный подход

В течение последних десятилетий в Германии активно развивался дискурс, посвященный взаимоотношениям социальной педагогики и социальной работы. В результате дискуссий в научной литературе были выделены 7 возможностей определения отношений и местоположения социальной работы и социальной педагогики в профессиональной и общественной практике [10].

Итогом дискуссии стало формирование нового дискурсивного направления: немецкий ученый В. Вельш (Welsch) [11] очень точно обозначил процесс теоретического развития социальной работы/социальной педагогики как *трансверсальный* процесс. Такой процесс означает перманентное пересечение дисципли-

Таблица

Теоремы соотношения социальной работы и социальной педагогики

1. Теорема дивергенции	Социальная педагогика и социальная работа однозначно разделены: Социальная педагогика // Социальная работа
2. Теорема субординации	Социальная работа и социальная педагогика находятся в отношениях соподчинения: Социальная педагогика ↓ Социальная работа ↑
3. Теорема субституции	Социальная педагогика и социальная работа взаимозаменяемы: Социальная педагогика ↔ Социальная работа
4. Теорема идентичности	Социальная педагогика и социальная работа полностью совпадают: Социальная педагогика = Социальная работа
5. Теорема альтернативы	Социальная педагогика и социальная работа заменяются новыми понятиями: Социальная педагогика → Социальное воспитание Социальная работа → Социальная терапия
6. Теорема конвергенции	Социальная педагогика и социальная работа сближаются: Социальная педагогика → ← Социальная работа
7. Теорема субсумции	Социальная педагогика и социальная работа, несмотря на профессионально специфические различия, настолько схожи, что образуют общую систему деятельности: Социальная педагогика + Социальная работа = Социальная работа

нарных границ между различными областями знания с целью синтезировать необходимое знание относительно определенной постановки вопросов и проблем. Чтобы пояснить данное мнение, можно сравнить этот процесс с переключением телевизионных каналов (*zapping*). Мы переключаемся с одной программы или теории на другую и обратно с тем, чтобы интегрировать полученную информацию в перспективу теории социальной работы/социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. С.224.
2. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / Пер. А.А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд-я. СПб., 1911. XXVI, 360 с.
3. Фирсов М.В. Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе // Педагогическое образование и наука, 2011. № 1. С. 15-21.
4. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М, 2010. 698 с.
5. Buchkremer H.-J. Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1952. 469 S.

6. Galuske, M., Thole, W., Gängler, H. Die Leiden des jungen Werther im Zeitalter der Dampfmaschine // Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.) Klassikerinnen der Sozialen Arbeit: Luchterhand, 1998. S. 349-354.
7. Müller C. Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie — ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. — 309 S.
8. Rödel Bodo, Überlegungen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und der Idee des Diskurses // In: Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen. Eusl (2000), S. 195-210.
9. Salomon A. Soziale Diagnose. (= Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen, hrsg. v. E. Behrend, O. Karstedt, S. Wronsky, Bd. 3), Berlin 1926, 67 S.
10. Schilling J. Soziale Arbeit. Geschichte — Theorie — Profession. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2005. S. 149.
11. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. 3 durchges. Aufl. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1991. 344 S.
12. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1996. 983 S.

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р.Б.*Российский университет дружбы народов (г. Москва)***ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА»****R. Shindaulova***Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)***PREREQUISITES FOR THE GENESIS OF THE CONCEPT OF 'NOOHUMANIST' PEDAGOGY**

Аннотация. В статье анализируются истоки ноогуманистической педагогики: космическая педагогика К. Вентцеля, М. Монтессори; концепция ноосферного образования Н.В. Масловой и др. Определены существенные признаки ноогуманистической педагогики: цивилизационные, культурологические, мировоззренческие, дидактические, аксиологические, воспитательные (самовоспитательные), познавательные-когнитивные, психологические. Ноогуманистическая педагогика представляет собой новую философско-педагогическую концепцию, связанную с бытием человека на качественно обновленном уровне.

Ключевые слова: ноогуманистическая педагогика, существенные признаки ноогуманистической педагогики.

Abstract. The article analyses the sources of 'noohumanist' pedagogy: K.Venttselja and M. Montessori's 'cosmic' education theory; N.V. Maslova's concept of noospheric education, etc. The author defines the intrinsic features of noohumanist pedagogy and describes its civilisational, cultural, philosophical, didactical, axiological, educational (self-educational), informative, cognitive and psychological characteristics. 'Noohumanist' pedagogy is a new philosophical and educational concept which synthesises noospheric and humanistic approaches to education and focuses on the renewed notions of human existence and human values.

Key words: noohumanist pedagogy, noospheric education, essential features of noohumanist pedagogy.

Понятие «ноогуманистическая педагогика» состоит из двух компонентов: ноосферного и гуманистического, где ноосферное заимствовано из педагогических систем К. Вентцеля, М. Монтессори и др. Суммируя основные положения моделей космической педагогики, можно сказать, что они обогатили научными идеями теоретический базис находящейся в процессе становления ноогуманистической педагогики. Космическая педагогика (КП), по К. Вентцелю, означает гармоничное воспитание личности сообразно Космосу, природе, Мирозданию в едином, согласованном социопроцессе. Ей присущи *холизм* (идея глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего во Вселенной); стремление к воспитанию личности, обладающей *планетарным сознанием*; понимание ее как неотъемлемой части Космоса; осознание обязательного обладания *космическим сознанием* и безупречностью в нравственном отношении человеку, имеющего право на миропреобразующую деятельность [1, 93-95].

Монтессори-педагогика, представляющая собой теорию свободного космического воспитания и сенсорную методику обучения, включает в себя тезис об изначальной одаренности ребенка, понимание космического характера существования человека, который наделен особой миссией в соответствии с космическим планом; саморазвитие личности ребенка в специально подготовленной развивающей среде в соответствии со своими наклонностями (принцип *природосообразности*); идею самоактуализации; ...воспитание космической нрав-