

УДК 378.1

Сморчкова В.П.

Московский государственный областной университет

ПРОБЛЕМЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

V. Smorchkova

Moscow State Regional University

PROBLEMS OF INSTITUTIONAL IDENTIFICATION OF SOCIAL PEDAGOGY

Аннотация. В статье актуализируется проблема институциональной идентификации социальной педагогики. Сущность данной проблемы раскрывается в контексте процессов институциональной трансформации, которая рассматривается на уровне научного знания, сферы практической деятельности и подготовки профессиональных кадров. Первый уровень связан с развитием новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики; второй – с формированием системы учреждений и видов деятельности по оказанию квалифицированной социально-педагогической помощи детям и молодежи; третий – с разработкой системы профессиональной подготовки социальных педагогов, происходящей на фоне реформирования профессионального образования.

Ключевые слова: институциональная идентификация, институт социальной педагогики, институционализация, субституция, предметный язык науки, профессиональная деятельность, подготовка бакалавра социальной педагогики.

Abstract. This article deals with the problem of institutional identity of social pedagogy. The essence of this problem is disclosed in the context of the processes of institutional transformation, which is considered through the prism of scientific knowledge, practice and training of the personnel. The first level is associated with the development of a new branch of pedagogical knowledge - social pedagogy; the second one is associated with the formation of institutions and activities to provide qualified social and educational assistance to children and youth, and the third level involves the development of the social worker training system against the background of the reform of vocational education.

Key words: institutional identification, Institute of Social Pedagogy, institutionalization, substitution, thematic language of science, professional activity, bachelor of social pedagogy.

Важнейшим условием позитивного развития социальной педагогики является построение той системы ориентиров и координат, которые определяют ее как социальный институт. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема институциональной идентификации, так как без акта идентификации невозможно возникновение (отмирание) определенного института, а неадекватная (неэффективная) идентификация института в конечном счете может стать истинной причиной его блокировки или экзаптации [1, 49–51].

Слово *идентификация* происходит от латинского *identifico* – ‘отождествляю’ и означает признание тождественности, отождествление объектов, опознание. В контексте теории идентичности Э. Эриксона институциональную идентификацию возможно определить как выявление тождественности социальной педагогики, ее опознание и различение, отделение от других социальных институтов, прежде всего, социальной работы.

Следует подчеркнуть, что современная эпоха характеризуется не только как время системных кризисов человечества (экологического, демографического, энергетического, про-

довольственного), но и тотального кризиса идентичностей: социокультурной, гражданской, этнической, гендерной, профессиональной и др. Данные кризисы влекут за собой глубокие институциональные преобразования, порождающие огромное количество социальных, экономических, нравственно-психологических и других противоречий. Трансформационный процесс российского общества изменил не только конфигурацию социальной структуры, но и подверг перестройке основные социальные институты: политики, экономики, здравоохранения, семьи, образования, науки и др. Современное состояние общества определяется как период смены его базовых, системообразующих институтов, и потому для него характерно, прежде всего, институциональное неравновесие, что непосредственным образом отражается на институциональном развитии социальной педагогики, которое происходит достаточно сложно и противоречиво.

Институт социальной педагогики, возникший под влиянием общих тенденций гуманизации и демократизации социальной жизни России, в настоящее время отчетливо обнаруживает признаки институциональной трансформации, сущность которой отчетливо проявляется на трех уровнях: научного знания, сферы практической деятельности и подготовки профессиональных кадров. Соответственно, первый уровень связан с развитием новой отрасли педагогического знания – социальной педагогики, которая имеет глубокие исторические корни; второй – с формированием системы учреждений и видов деятельности по оказанию квалифицированной социально-педагогической помощи детям и молодежи, прояснением границ компетентности и профессиональных обязанностей социального педагога, укреплением его статуса в обществе; третий – с разработкой системы профессиональной подготовки социальных педагогов, происходящей на фоне реформирования профессионального образования.

Для социальной педагогики как области научного знания институциональная транс-

формация отчетливо проявляется в ее полипарадигмальности. Исследуя социальную педагогику и изучая ее отношения с социальной работой, западные ученые выделяют целый ряд парадигм, в частности дивергенции, конвергенции, субординации, субституции, идентичности, альтернативности, субсумции (К. Молленхауэр, Б. Пфаффенбергер, Ф. Тирш и др.). В отечественной научной литературе также можно обнаружить сторонников той ли иной парадигмы (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, И.А. Зимняя, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, П.Д. Павленок, О.В. Симен-Северская, Л.В. Топчий, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, Г.Н. Штинова, В.Н. Ярская и др.).

Наиболее ярко институциональная трансформация социальной педагогики отражается в ее субституциональном характере, прежде всего по отношению к социальной работе. Парадигма субституции сопряжена с предметными языками этих наук.

По мере формирования науки как определенного вида научной, практической и образовательной деятельности структурные образования ее предметного языка актуализируются посредством терминов, группирующихся вокруг базового понятия, и составляют парадигмальную особенность ее теории. Так, в целом одним из концептообразующих понятий теории социальной работы является бедность. В модели социальной работы (США) *бедность* рассматривалась как *болезнь*, неспособность индивида к социальной адаптации. Клиент социальной работы выступал в своеобразной роли больного, а задача социального работника сводилась к социальному врачеванию индивида, находящегося в трудной жизненной ситуации, и подготовке пациента самостоятельно решать свои проблемы. В соответствии с медицинской моделью формировалось и терминологическое поле теории социальной работы, включающее такие понятия, как социальная болезнь (бедность), социальный диагноз, индивидуальная диагностика, симптом болезни (например, клептомания), социальное лечение, социальная терапия и т. п.

В модели социальной работы Германии понятие *бедность* рассматривалось в контексте недостатков воспитания и образования, которые должны были устраняться социальным педагогом с целью научения индивида самостоятельно выходить из трудной жизненной ситуации. Введение педагогической мысли в концепцию попечения о бедных положило начало историческому развитию социальной педагогики. Семантическое поле термина «социальная педагогика» исторически включило в себя такие терминологические образования, как социальное учение, религиозные наставления, воспитание беспризорных детей, воспитание детей из рабочей среды, практический труд, труд и спорт, попечительство, родительская опека и т. п.

Исходя из немецкой модели, зарубежные исследователи пытаются обосновать ключевые педагогические тенденции в современной социальной работе. В результате своего анализа они приходят к заключению, что социальная работа имеет педагогическую направленность. Уход и воспитание человека, и взрослого, и несовершеннолетнего, относятся к сущности всей системы попечения, из чего можно сделать вывод, что в социальной сфере, возможно, вообще нет непедагогических видов деятельности.

Несмотря на амбивалентное многообразие как взаимодополняющих, так и альтернативных концепций отечественных авторов, в них эксплицитно выражены аналогичные идеи субституциональной теории, представляющие сущность социальной педагогики как теоретический базис социальной работы (В.Г. Бочарова, Г.Н. Филонов и др.), как одно из направлений социальной работы (Т.М. Глебович, И.А. Зимняя, Л.В. Топчий и др.). Отсюда очевиден вклад социальной педагогики в развитие социальной работы, демонстрирующее ее превращение в высокопрофессиональную социально-педагогическую деятельность, способствующую интеграции воспитательных сил общества.

В процессе исторического становления теории социальной работы происходит развитие ее терминологического поля в соответс-

твии с расширением научной проблематики: от призрения нищих, убогих и обездоленных до проблем, связанных с взаимодействием человека с обществом, средой обитания, механизмами формирования и развития личности, формированием, осуществлением и реабилитацией его жизненных сил, использованием личностных ресурсов для более оптимального функционирования в обществе. Категориально-терминологический аппарат социальной работы формируется, в числе прочего, за счет преобразования терминов социальной педагогики в контекст социальной работы. В результате наблюдается процесс субституции, где собственно социально-педагогические термины заимствуются терминосистемой социальной работы, в контексте которой они начинают выступать в качестве субститутов. Это же явление, но в более редуцированном виде наблюдается и в отношении терминосистемы социальной педагогики, в которой в качестве субститутов выступают термины социальной работы.

Развитие международного сотрудничества и коммуникаций ученых различных стран также способствует взаимопроникновению понятийных и терминологических систем языка науки, что порождает тенденцию глобализации научного знания, в том числе формирования глобальной модели социальной работы.

В целом можно заключить, что терминология социальной педагогики является одним из основных источников обогащения терминосистемы социальной работы.

Взаимовлияние и «взаимопроникновение» социальной педагогики и социальной работы на уровне теоретического познания находят свое отражение и на уровне профессиональной деятельности специалистов.

В отечественной науке (как, впрочем, и в немецкой модели) под социально-педагогической работой понимается разнообразная деятельность, связанная с процессом взаимодействия между человеком и средой его жизнедеятельности. Это «процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных

периодов жизни и в различных сферах его микросреды» [2, 38, 60]. Цель его деятельности – интеграция человека в общество, «включение отдельного индивида в общество», гармонизация взаимодействия, недопущение или преодоление конфликтов между ними [3, 60], организация микросоциума для наиболее оптимального прохождения человеком процесса позитивной социализации. Но в своей непосредственной деятельности социальному педагогу часто приходится совмещать как функционал собственно социального педагога, так и специалиста по социальной работе, которого нет в штате учреждений, подчиняющихся Министерству образования и науки РФ.

С начала процесса институционализации социальной педагогики и социальной работы выявилась специфика их развития в нашей стране как официально признанных институтов. Так, практика социальной работы начала развиваться в сфере социальной защиты населения, а социальной педагогики – в системе образования и учреждениях комитетов по делам молодежи. В настоящее время профессионально онтологизирована только часть сферы социального регулирования – система социальной защиты населения. Причем это довольно обширная сфера деятельности, которая сформировалась еще в советский период и которая никогда не строилась на профессионально-образовательной основе, т. е. деятельность в ней не требовала какого-либо специального образования. Поэтому в данной сфере работали, в основном, люди с самым разным, но не с социальным образованием. Условия для изменения ситуации сложились только после введения на уровне высшего образования специальности «Социальная работа», которая была ориентирована в первую очередь на систему социальной защиты и обусловила феноменологизацию социального образования.

Процесс педагогизации социальной работы стимулирует институциональную трансформацию социальной педагогики, в которой также прослеживаются субституциональные тенденции. Так, клиента со-

циальной работы изменяется, она больше не состоит только из маргинальных групп общества, детей-сирот, больных, бездомных и криминальных элементов и занимается не только ресоциализацией граждан с различными формами девиантного поведения, а все более становится составной частью непрерывной социализации людей в обществе. То есть объектами социальной работы являются уже не только социально незащищенные, слабые слои, но и фактически все население российского общества.

Социальная работа во все большей мере перешагивает границы традиционных профессиональных полей в области попечения и реализуется во все расширяющемся числе областей, которые ранее подлежали компетенции социальной педагогики. Более отчетливо проявляется тенденция стирания границ между образовательными институтами и социальной работой. Например, такие образовательные направления, как школа, дополняются интенсивными интервенциями социальной работы, в свою очередь, социальная работа принимает на себя задачи, которые исконно относились к задачам образовательных институтов.

Исследование функционального аспекта института социальной педагогики и социальной работы в аспекте профессиональной деятельности специалистов позволяет говорить о наличии трансформационных ловушек и установлении институциональных пустот. Это обстоятельство находит подтверждение в том, что, несмотря на имеющиеся в отечественной системе образования четкие разграничения на профили (направления) «социальная педагогика» и «социальная работа», на практике в силу различных факторов происходит их замещение: социальные педагоги выполняют функции социальных работников, и наоборот. Так, существуют следующие специализации: социальный педагог по работе с подростками-девиантами; социальный педагог по работе с инвалидами; социальный педагог по работе с сиротами; социальный педагог по работе с беженцами; социальный педагог-геронтолог

и др. В реальности социальный педагог, как правило, не работает ни с беженцами, ни с безработными, ни с пожилыми людьми. Так как соответствующие социальные учреждения не имеют ставок социальных педагогов, этими категориями занимается специалист по социальной работе.

В связи с тенденциями сокращения штатных единиц работников социальной сферы в общеобразовательных учреждениях и учреждениях интернатного типа эффект субституции (замещения) демонстрируется особенно отчетливо.

Институциональная трансформация социальной педагогики так же ярко проявляется и на уровне подготовки профессиональных кадров. Как известно, первоначально социальная педагогика официально (в 1990 г.) была введена в рамках педагогического профессионального образования. Соответственно, профессиональная подготовка социальных педагогов осуществлялась в педагогических университетах, институтах и педагогических училищах. Затем профессиональная подготовка социальных педагогов распространилась за пределы педагогических образовательных учреждений. В настоящее время процессы международной образовательной интеграции обуславливают необходимость проведения институциональных изменений в образовании как одной из важнейших подсистем социальной сферы общества.

Для социальной педагогики институциональная трансформация в этом аспекте связана с введением ФГОС ВПО третьего поколения (Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 марта 2010 г. № 200), в котором социальная педагогика фигурирует в направлении «психолого-педагогическое образование» и включена в профиль бакалавриата «психология и социальная педагогика». Разработчиками данного направления декларируется необходимость перехода на новую парадигму подготовки кадров в области социально-педагогической деятельности для различных сфер жизнедеятельности общества (образование, социальной сферы, здра-

воохранения, культуры), заключающейся «в реализации психологического компонента потенциала социума в подготовке бакалавра по социальной педагогике».

В целом можно констатировать, что социальная педагогика уже не рассматривается как самостоятельная область профессиональной подготовки, она исключена из педагогического образования и переведена в психолого-педагогическое образование. Анализ профессиональных задач, к решению которых готовится бакалавр в области социально-педагогической деятельности, показывает, что они, ограничиваясь контингентом учащихся, практически не предусматривают задачи социального *воспитания*, социального обучения, социального развития, а направлены на *мероприятия* по социальной защите учащихся, развитие их интересов, формирование профессионального самоопределения, что, безусловно, значительно сужает сферу профессиональной деятельности социального педагога.

Таким образом, исследование проблемы институциональной идентификации социальной педагогики в контексте ее трансформационных тенденций позволяет говорить о ее качественных институциональных изменениях как науки, практики и системы подготовки кадров. Характер институциональной трансформации социальной педагогики можно определить как революционный, поскольку кардинально меняется социальная и образовательная политика государства в отношении социальной педагогики. В связи с этим возникает опасение, что неопределенность институциональной идентификации социальной педагогики и индокринация новой парадигмы подготовки специалистов менее всего будут способствовать социальному и экономическому эффекту. Вместе с тем необходимо учитывать, что в институциональной конкуренции побеждают те институты, которые в наибольшей степени отвечают потребностям общества и обеспечивают более высокий жизненный уровень большему числу людей. Это, однако, не означает, что все существующие в настоящий момент со-

циальные институты являются оптимальными. Для этого все они должны мгновенно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды. Механизм же институциональной конкуренции проявляет свое действие лишь в длительной исторической перспективе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вольчик В.В. Проблемы отбора: рынки и институты в экономической теории // Экономический вестник Ростовского государственного университета, 2005. Т. 3. № 4. С. 47-54.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М., 1994. 207 с.
3. Мудрик А.В. Основы социальной педагогики: Учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений. М., 2006. – 472 с.
4. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М., 2007. 400 с.
5. Сморчкова В.П. Субституция в сфере предметного языка социальной работы и социальной педагогики // Материалы 7 Международной научной конференции «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве», 18-19 августа 2010 г. Париж – М., 2010. С. 286-289.
6. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. М., 2005. 432 с.