

## ГЕНЕЗИС СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЕМПІРИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Сьогодні в педагогічній науці відсутній єдиний погляд на феномен соціальної педагогіки. Цей факт детермінований практичними передумовами її виникнення й розвитку.

У цій статті розроблено спробу шляхом історико-генетичного аналізу показати, що соціально-педагогічна теорія визріває в надрах педагогічної практики соціального виховання.

Як відомо, уперше поняття „соціальна педагогіка” використав А. Дистервег 1835 р. у роботі „Керівництво до освіти німецьких учителів” [1]. Запропонований ним паратермін „соціальна педагогіка” був покликаний виділити окрему педагогічну галузь профілактики поведінки з відхиленнями дітей і підлітків із соціально неблагополучних прошарків суспільства з її загальної галузі в спеціальну галузь соціального виховання.

Відомий німецький учений П. Наторп, автор ідеї інтеграції виховного потенціалу суспільства в рамках теорії немарксистського соціалізму, у своїй „Соціальній педагогіці” розглядав виховання як засіб ненасильницького суспільного перетворення шляхом поширення культури в народі педагогічними засобами [2]. Тут об’єктні галузі соціальної педагогіки й соціального виховання практично збігаються.

Дискусії про об’єкт соціальної педагогіки як науки й галузі практичної діяльності стають актуальними, особливо в Німеччині й Росії з 20-х рр. ХХ ст. Переважним фоном указаної дискусії є погляд на соціальну педагогіку як на синонім соціального виховання, що наочно простежуємо в процесі аналізу генезису практики соціального виховання в Україні.

Основоположником теорії соціального виховання в Україні можна з упевненістю вважати видатного психолога й педагога В. Зеньковського. Ще 1918 р. у роботі „Соціальне виховання, його завдання і шляхи” він писав: „Ніколи наша країна так сильно не потребувала широкої організації соціального виховання, як у тривожні й відповідальні роки перебудови всього державного організму, які ми зараз переживаємо. Завдання соціального виховання невідкладне, воно повинне бути поставлене рішуче й настійливо. Нехай молоді демократичні організації, земства, міста, різноманітні спілки зрозуміють, що час не чекає, що небезпека соціального самоотруєння, яка насувається, є великою. Але завдання соціального виховання не тільки повинне бути поставлене, воно повинне бути розв’язане! Ми закликаємо всі життєві сили країни усвідомити це й зробити все, що можливо, і для врятування дітей від отруйного дихання сучасності, і для підготовки їх до гідної участі в новому житті” [3, с. 8]. Ці слова актуально звучать і зараз, відповідаючи сучасним запитам і завданням. В. Зеньковський одним із перших почав стверджувати, що школа й суспільство „повинні готувати до громадянської самостійності, якої вимагає від усіх нас життя, сприяти не тільки розвитку особистості, але зробити її пристосованою до соціального життя, готувати до соціальної діяльності” [Там само, с. 9 – 10].

Водночас один з основоположників вітчизняної системи соціального ви-

ховання Я. Ряппо зазначав, що в той важкий період голоду й руйнації, величезної кількості безпритульних дітей першим завданням Наркомосу України була не школа й не навчання дітей, а порятунок дитячого населення від голоду, хвороб, безпритульності. Отже, перед Наркомосом постало завдання надати державне забезпечення дітям у спеціально організованих для цього закладах [4, с. 15]. Тому в липні 1920 р. Наркомос України видає „Декларацію про соціальне виховання дітей”, для реалізації якої вводили систему соціального виховання, що охоплювала дітей від народження до 15 років.

У документі зазначено, що доля дитини повинна хвилювати не тільки сім'ю, школу, але й усе суспільство. Тільки соціальне виховання зможе повно розкрити закладені в дитині задатки й здібності. Основною формою соціального виховання повинна стати не школа, а дитячий будинок, завдання якого – охорона дитини, її освіта, виховання, харчування, одяг.

Рішення зробити центром соціального виховання дитячий будинок свідчить про недооцінювання ролі сім'ї як чинника розвитку дитини.

Так, нарком освіти України в 1920 – 1922 р. Г. Гринько дав загалом негативну оцінку виховним можливостям сім'ї. Він уважав, що сім'я – це опора дитини в буржуазному суспільстві. Випадіння із сім'ї часто означало кінець освіти дитини та її становлення в суспільстві. Уся нестабільність і недосконалість особистісних стосунків у сім'ї, випадковість зв'язків сім'ї й школи, анархія буржуазного суспільства відображалась у розрізненості й замкненості світу дитини, яка не має прямих і тісних відносин з державою. На думку Г. Гринька, буржуазна система особливо негативно відбилася на дітях робітничого класу, сім'ї яких піддавалися руйнівному впливу капіталістичної експлуатації. Як наслідок цього, сім'я не тільки слабне економічно, але й „гасне як джерело виховних впливів” [5, с. 122]. Спираючись на це, Г. Гринько вважає, що в умовах слабкої економічної й виховної функції сім'ї необхідним є створення системи соціального виховання.

Багато українських фахівців того часу погоджувалися з цією думкою. Так, А. Попов називав соціальне виховання дітей давньою мрією багатьох поколінь педагогів, здійснення якої може стати можливим. Доля дитини, на його думку, повинна цікавити не тільки батьків, сім'ю, але й суспільство загалом. Виховання дитини має здійснюватись і в школі, де дитина перебуває кілька годин на день, і в сім'ї. В умовах відсутності коштів для існування й виховних можливостей багатьох сімей, „ці «сімейні» функції повинен узяти на себе весь «соціальний організм», створюючи таким чином нову соціальну функцію – соціальне виховання” [6, с. 237].

Характеризуючи стан вітчизняної педагогічної думки того часу, ми беремо до уваги позицію М. Шимановського, який говорить про те, що „соціалізаційні ідеї української педагогіки в 20-і роки відповідали ідеології національного руху того часу й орієнтувались на виховання громадянина нової Української незалежної держави” [7].

А. Макаренко заклав основи практичного соціального виховання відповідно до принципу суб'єкт-суб'єктного підходу, відповідно до якого вихованець разом з вихователем має активне начало в педагогічній взаємодії. Згідно з А. Макаренко, соціальне виховання – це керований розвиток особистості, важливою умовою якого є реалізація принципу розвитку особистості в колективі, з метою колективу й засобами колективу [8, с. 71].

У цьому зв'язку важливо зауважити, що й інші вітчизняні вчені також відво-

дили проблемам формування дитячого колективу важливу роль. Так, С. Лозинський уважав, що соціальну педагогіку цікавлять три питання: 1) вплив соціальних умов на фізичне обличчя й поведінку дітей; 2) зміст і форма розвитку взаємин дитини й дитячого колективу; 3) життя дитячого колективу.

А. Залужний також відводив дитячому колективу центральне місце, вважаючи, що соціальне виховання є вихованням через колектив, силами колективу й для колективу.

Російський учений-педагог Н. Сорока-Росинський, який очолював у 1918 – 1925 рр. школу для важковиховуваних ім. Ф. Достоєвського в Петрограді, також говорив про роль колективу в процесі соціального виховання. Вихідними принципами він уважав ставлення до важковиховуваного як до особистості, яка формується, а головними засобами – колективну, суспільну чітко організовану працю, а також дитяче самоврядування, принцип „добровільництва”. У ці ж роки існували „Школа життя” Н. Попової, школа-комуна Наркомосу ім. П. Лепешинського, керована М. Пістарком. Основним завданням таких шкіл була адаптація малолітніх порушників до життя, їхнє перевиховання.

Широкої відомості в плані соціально-виховної роботи в цей період набула система С. Шацького: взаємодія школи й середовища, зв'язок школи з життям. Трудова, розумова, естетична, гігієнічна, соціальна діяльність постають засобами організації життя дітей, провідним з яких є праця. Природне й соціальне середовище розглядається як стимул розвитку дитини. С. Шацький вважає за необхідне не тільки враховувати й використовувати у вихованні явища й факти навколишнього середовища, але й безпосередньо включати дітей у його перетворення, зміну, покращення на основі знань і умінь, отриманих у школі. Школа стає центром виховання в навколишньому середовищі. Ідеї С. Шацького про самодіяльність дитячого колективу, організацію суспільно корисної праці, розвиток дитячих організацій, їхнє самоврядування з обов'язковим урахуванням соціального досвіду дітей, безсумнівно, є актуальними для організації процесу соціального виховання в сучасних умовах [9].

Ідея впливу середовища на особистість розглянута у працях Л. Виготського, М. Іорданського, А. Калашникова, А. Пінкевича, М. Пістрака, В. Шулґіна. У ці роки склався окремий науковий напрям – „педагогіка середовища”. Головним питанням, яке обговорювали вчені, був вплив навколишнього середовища на дитину, управління цим впливом.

Для правильного розуміння ситуації необхідно пам'ятати про те, що в історичному аспекті це був дуже нетривалий період щодо теоретичного вільнодумства в педагогіці, коли можна було стверджувати, що соціальному вихованню чужі класові інтереси, а основне місце в ньому належить лише людським, а не класовим відносинам. Показовим для педагогічної думки цього періоду є своєрідний протест педагогів проти втручання держави в справу виховання. Так, Н. Виноградов у 20-х рр. висловлював ідею про те, що суспільство й сім'я, діючи зі школою у згоді, повинні обмежувати процес виховання від впливу держави, яка керується політичними інтересами [4]. Тут, на думку С. Савченка, ми маємо справу зі спробою штучного звуження інститутів соціалізації й абсолютизацією можливостей педагогічної практики того часу [10].

У цьому зв'язку слід урахувати висновок, якого доходить А. Поляниченко, стверджуючи, що „керівництво Наркомосу України в той період ігнорува-

ло педагогіку як буржуазну науку й розглядало виховання як цілком соціальний процес”.

Водночас деякі дослідники відзначали доволі прогресивне для свого часу становище в українській педагогічній науці й практиці. На думку З. Палюх, „для початку 20-х років характерна демократична й інтелектуальна обстановка. Партійні керівники не давали переваг якомусь певному напрямку... Нова національна система освіти створювалася на ідеях демократизму, вільного виховання” [4].

Ідея національного виховання й українізації освіти була важливим складником соціального виховання того часу.

Багато вітчизняних педагогів 20-х рр. розглядали національний характер освіти як необхідну умову для здійснення соціального виховання. С. Русова, відомий український педагог, була впевнена, що прилучення дитини до духовної спадщини рідного народу повинне бути основою соціального виховання. Вона відзначала необхідність створення умов для виявлення національних рис, „прихованих у духовній свідомості особистості”.

Політику українізації підтримували й керівники галузі освіти 20-х рр. Я. Ряпо, який очолював головне управління професійної освіти, у статті „Жовтень та освіта” констатував, що „в теперішній момент головну увагу звернено на поглиблення процесу українізації та звернення її в радянське річище” [6].

Отже, основними особливостями соціального виховання в 20-і рр є:

- національний характер освіти;
- орієнтація на включення дитини в соціальне життя;
- ідея впливу середовища на становлення й розвиток особистості.

На початку 30-х рр. політику українізації освітньої галузі було згорнуто, що зумовлене зміцненням сталінської диктатури, яка поширювалася і на освіту. Як наслідок, було зліквідовано наявні в республіках відмінності з питань освіти й виховання. Розпочався процес уніфікації, що завдало серйозного удару по українській культурі. Обговорення педагогічних проблем переходить лише в політичну площину.

Початок 30-х рр. ХХ ст. – це переломний період в історії радянської школи. Постановою ЦК ВКП(б) „Про початкову й середню школу” від 25 серпня 1931 р. відкривалася серія партійно-урядових постанов про освіту й виховання молоді. Провідним завданням школи проголошено не стільки виховання активної особистості будівника соціалістичного суспільства, скільки озброєння школярів міцними знаннями основ наук і виховання свідомої дисципліни. На відміну від пошуків школи 20-х рр. у галузі розвитку дитячої активності, самостійності, самоврядування, на перший план висувають керівну роль учителя з чіткою контролюючою функцією.

Жорстока критика педології, яка розпочалася потім, значною мірою відбилася на долі соціального виховання як супутника педології. Це поняття зникає з педагогічної літератури, тематики наукових досліджень.

Далі в педагогіці утверджується поняття комуністичного виховання, у рамках якого тепер вирішували окремі завдання соціального виховання. Держава за допомогою адміністративно-командних методів керівництва цілком узяла на себе функцію виховання молодого покоління, його соціального становлення. Вона за допомогою навчальних закладів сконцентрувала у своїх руках усі важелі соціального виховання. Метою комуністичного виховання вважали формування комуністичного ставлення до праці, ко-

лективізму через розвиток учнівського колективу. Індивідуальний духовний розвиток особистості, виховання культури учня, його діяльність у соціумі, формування соціально значущих якостей особистості перебували на периферії розуміння й діяльності вихователів.

У публікаціях цього періоду дано низьку оцінку виховній діяльності українських загальноосвітніх шкіл. Це пов'язано з діяльністю „ворогів народу”, які орудували в органах народної освіти й намагалися відірвати процес навчання від політичного виховання, відштовхнути вчителя від політико-виховної роботи серед учнів.

Лише з кінця 50-х рр. розпочинається новий етап у розвитку школи й педагогіки в галузі соціального виховання. У педагогічній науці й шкільній практиці активізуються пошуки в галузі виховання активної, самостійної й творчої особистості. Одне з найбільш яскравих досягнень цього періоду – освітньо-виховна система В. Сухомлинського, у якій соціальне виховання здійснюється через тріаду – сім'я, школа, громадськість, ланки якої тісно взаємопов'язані.

У теорії й практиці вітчизняного соціального виховання особливо виділяються 60-і рр. ХХ ст. Суспільна свідомість уже не мириться з кризовим станом, що склався в галузі виховання. Зайшло в безвихідь розв'язання такої важливої проблеми, як координація виховних зусиль школи, сім'ї й громадськості. Водночас життя ставить проблему підготовки кадрів, орієнтованих на організацію соціально-виховної діяльності в конкретному середовищі, яке стає об'єктом цілісного системного аналізу (В. Караковський, А. Куракін, Л. Новикова, В. Сухомлинський та ін.).

Наступний етап у становленні соціального виховання охоплює 70-і – 80-і рр. Цей період умовно можна назвати етапом педагогізації соціального середовища. У ці роки повсюдно розвивається мережа закладів, які ставлять за мету вдосконалення виховної роботи з дітьми й молоддю. З'являються соціально-педагогічні, освітньо-виховні, фізкультурно-оздоровчі комплекси. Перший досвід накопичили свердловські соціально-педагогічні комплекси, що згодом використовували у створенні молодіжних житлових комплексів.

У 70-і рр. у державній виховній політиці керівним було положення про комплексний підхід, який передбачав, з одного боку, поєднання ідейного, морального, трудового, естетичного виховання, з іншого – розробку ефективного механізму реалізації комплексного змісту виховної діяльності. У рамках цього здійснювали роботу за місцем проживання, що було однією з умов і способів посилення зв'язку виховання з життям і працею людей.

На цьому етапі, як свідчить аналіз практики, усе більше уваги стали приділяти питанням сімейного виховання, підвищенню ролі й відповідальності батьків за виховання дітей. Однак не було подолано причини соціально-політичного походження, які сприяли послабленню функцій сімейного виховання.

Школа подавалась у відповідних державних і партійних документах як центр, де зосереджена вся система навчання й виховання молоді. Це було певним спотворенням у визначенні місця й ролі школи в соціалізації дітей. Їй приписували функції, які виходили за рамки діяльності освітнього закладу. Усе ще була жива ідея 60-х рр., коли широко рекламувалися школи-інтернати як освітньо-виховні заклади майбутнього, де буде виховане все молоде по-

коління, а батьків звільнять від виконання виховних функцій, щоб вони більше й продуктивніше працювали на виробництві.

Школоцентризм у виховній роботі сприяв також і тому, що разом із сім'єю інші інститути виховання усувалися від соціально-виховної діяльності. Усе це посилювалося плутаниною в їхніх функціональних обов'язках. Ні суспільні інститути виховання, ні виробничі колективи не мали чіткого уявлення, яка виховна функція покладена на них у системі соціалізації. Зате всі добре знали, що школа несе відповідальність за становлення особистості дітей, за виховну роботу в суспільстві.

Розвитку соціального виховання заважали розрізненість закладів і організацій, покликаних займатися соціально-педагогічною діяльністю та проблемами соціальної роботи, і відсутність підготовлених кадрів. Міліція займалася соціально-педагогічною роботою з особами девіантної поведінки різного віку. Медичний персонал виконував водночас функції й медичних, і соціальних працівників. Як зазначає В. Бочарова, „не було системи соціальної роботи з інвалідами, перестарілими, іншими категоріями людей, які особливо потребують соціального захисту”. В особливо складному становищі перебувала школа, яка „майже два десятиліття по суті на самоті намагалась розв'язати проблеми формування взаємин дітей і дорослих у соціумі, їх спілкування, корекції поведінки, організації дозвілля у відкритому середовищі” [10, с. 11 – 12].

Для 70 – 80-их рр. характерне ще й те, що в цей період педагогічна теорія збагачується ідеями й положеннями, спрямованими на розвиток соціального виховання. Їх було обґрунтовано в працях Ж. Ахметова, Л. Балясної, В. Беляєва, В. Бочарової, Ю. Бродського, Н. Буланової, Б. Вульфова, А. Дашкіної, В. Доценко, А. Куракіна, А. Мудрика, Л. Ніколаєвої, Л. Новикової, М. Плоткіна, В. Попова, В. Семенова, С. Трифонова, І. Чернишенко та ін. Науковці звернули увагу на необхідність переосмислення ролі середовища у формуванні особистості школяра. У зв'язку з цим висувається проблема педагогізації середовища, вивчення його впливу на розвиток особистісних якостей людини. У згаданих наукових розробках простежено також соціальні зв'язки школяра із середовищем, розкрито шляхи й умови вдосконалення взаємодії соціальних інститутів в організації виховної діяльності суспільства.

У 80-і рр. виникає нова освітня технологія – педагогіка співробітництва, концептуальні положення якої було покладено в основу практичної діяльності Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, Т. Жаренової, З. Агішевої та ін. Під її впливом сформувалися майже всі сучасні педагогічні технології. У педагогіці співробітництва наводили нове трактування індивідуального підходу у вихованні, яке містить: відмову від орієнтування на середнього учня; пошук найкращих якостей особистості; застосування психолого-педагогічної діагностики особистості, її інтересів, здібностей, спрямованості, „Я-концепції”, рис характеру, особливостей розумових процесів; урахування особливостей особистості в навчально-виховному процесі; прогнозування розвитку особистості; конструювання індивідуальних програм розвитку, його корекція.

У 80-і – 90-і рр. інтерес до соціального виховання як до соціо-педагогічного феномену продовжує зростати. Цей етап посідає особливе місце в становленні й розвитку соціального виховання в країні. У контексті створення системи соціального виховання й соціальної роботи в незалежній Україні в 1992 р. до переліку професій було введено нові кваліфікації – соціальний

педагог і соціальний працівник, визначено функціональні обов'язки фахівців цього профілю.

У навчальних закладах країни розпочалася планомірна підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників. На початку 90-х рр. спеціалісти кафедр педагогіки ВНЗ здійснювали підготовку соціальних педагогів сімейного типу, соціальних педагогів для організації культурно-дозвілєвої діяльності й для роботи з підлітками девіантної поведінки. У містах широко розвивається мережа медико-психолого-педагогічної служби, поширюються такі види соціальної роботи, як допомога в профорієнтації, перекваліфікації, професійній адаптації, працевлаштуванні, служби фізичного оздоровлення, правового й економічного захисту сім'ї й особистості та ін. Система соціально-педагогічної роботи, що формувалась у країні, вимагала підготовки кваліфікованих кадрів.

Отже, унаслідок розвитку педагогічної практики соціального виховання переходить на якісно новий етап свого розвитку й уходить в об'єкт-предметну галузь соціальної педагогіки й соціальної роботи.

### Література

1. **Дистервег Ф. А.** Избранные педагогические сочинения / Ф. А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.
2. **Наторп П.** Социальная педагогика / П. Наторп. – СПб. : Питер, 1911. – 312 с.
3. **Зеньковский В. В.** Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеленковский. – М. : Педагогика, 1981. – 91 с.
4. **Антология педагогической мысли Украинской ССР** / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 635 с.
5. **ЦДАВО** України, фонд 166, оп. 1, од. зб. 937.
6. **Попов О. І.** Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 237 – 240.
7. **Шимановський М.** Ідеї соціалізації шкільництва в українській педагогіці / М. Шимановський // Пед. газета. – 1996. – № 12. – С. 12 – 19.
8. **Макаренко А. С.** Педагогические сочинения : у 8-х т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1 – 8.
9. **Савченко С. В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 406 с.
10. **Бочарова В. Г.** Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника : дис. ... д-ра пед. наук / В. Г. Бочарова. – М., 1991. – 401 с.

\* \* \*

### **Яковлева О. В. Генезис соціальної педагогіки як емпіричної галузі**

У статті зроблено спробу шляхом історико-генетичного аналізу показати, що соціально-педагогічна теорія визріває в надрах педагогічної практики соціального виховання. Теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що, незважаючи на посилення інтересу вчених до проблеми соціального виховання дітей у загальноосвітніх навчальних закладах різноманітного типу,

поки немає достатніх підстав уважати вирішеною проблему ефективного соціального виховання дітей у закладах загальної освіти приватного типу, оскільки не розроблено теоретичні аспекти соціально-виховного процесу в приватній школі й технологію його здійснення.

*Ключові слова:* соціальна педагогіка, соціальне виховання, середовище.

**Яковлева О. В. Генезис социальной педагогики как эмпирической области**

В этой статье разрабатывается попытка путем историко-генетического анализа показать, что социально-педагогическая теория вызревает в недрах педагогической практики социального воспитания. Теоретический анализ научных исследований свидетельствует о том, что, несмотря на рост интереса ученых к проблеме социального воспитания детей в общеобразовательных учебных заведениях различного типа, пока нет достаточных оснований считать решенной проблему эффективного социального воспитания детей в учреждениях образования частного типа, поскольку не разработаны теоретические аспекты социально-воспитательного процесса в частной школе и технологию его осуществления.

*Ключевые слова:* социальная педагогика, социальное воспитание, среда.

**Yakovleva O. V. The Genesis of social pedagogy as an empirical region**

In article an attempt is being developed by the historical-genetic analysis show that the socio-pedagogical theory emerges in the depths of the pedagogical practice of social education. The theoretical analysis of the scientific research shows that despite the growth of interest of scientists to the problem of social education of children in General educational institutions of different types, there are no sufficient grounds to believe solved the problem of effective social education of children in institutions of General education of the private type, since not developed the theoretical aspects of the socio-educational process in the private school and the technology of its implementation.

*Key words:* social pedagogy, social education, environment.

*Стаття надійшла до редакції 12.04.2013 р.*

*Прийнято до друку 26.04.2013 р.*