

ИДЕЯ КОНВЕРГЕНЦИИ В СООТНОШЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ*

Аннотация. В статье рассматривается один из вариантов соотношения социальной педагогики и социальной работы. В своём анализе автор отталкивается от общего в социальной педагогике и социальной работе; к термину «конвергенция» обращается не случайно. Несмотря на его политологическую природу, он широко используется в области социального знания и позволяет анализировать сближение социальной педагогики и социальной работы по определённым вопросам и в определённые исторические периоды.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная работа, идея конвергенции, соотношение социальной педагогики и социальной работы, социально-педагогическая парадигма.

N. Ryabkova

Moscow State Regional University

THE IDEA OF CONVERGENCE WITHIN
THE CORRELATION OF SOCIAL PEDAGOGY
AND SOCIAL WORK

Abstract. In this article the author proposes to examine one of the variants of social pedagogy and social work correlation. In the analysis the author makes start from common in social pedagogy and social work. She uses the term “convergence” intentionally. In spite of its political origin, it is widely used in the field of social knowledge and allows analyzing the rapprochement of social pedagogy and social work in particular questions in particular historical periods.

Key words: social pedagogy, social work, the idea of convergence, social pedagogy and social work correlation, socio-pedagogical paradigm.

Проблема соотношения социальной педагогики и социальной работы в настоящее время волнует многих исследователей и практиков, и это не случайно. Историко-философский и педагогический анализ этого соотношения позволяет судить о его неоднозначности, вариативности, разновекторности, динамичности, а также непредсказуемости и неожиданности в результатах соотношения в разные

периоды. Такое многообразие в проявлении соотношения, прежде всего – практик, можно объяснить сложными и неоднозначными процессами развития самого общества как социальной системы синергетического уровня во времени и пространстве. Вместе с этим исторически как социальная педагогика, так и социальная работа несут в себе много общего в самих практиках как видах социальной деятельности системы общества в целом. Чтобы убедиться в этом, следует обратиться к истории древности, в пространстве которой сохранились архетипы форм и механизмов профессиональной помощи как общественные проявления. Именно это обоснование поможет нам исследовать соотношение развития социальной педагогики и социальной работы с позиции теории конвергенции, где конвергенцию мы рассматриваем как один из подходов к анализу их соотношения.

Прежде всего, необходимо остановиться на самом понятии *конвергенции*. Теория *конвергенции* (в переводе с латинского – «сближаюсь», «схожусь») – одна из основных концепций западной социологии и политологии, которая усматривает в общественном развитии тенденцию к сближению двух социальных систем – капитализма и социализма с их последующим синтезом в предполагаемом «смешанном обществе», сочетающем в себе положительные свойства каждой из систем (Философский энциклопедический словарь) [11, 271]. Сам термин был заимствован из биологии. Теорию конвергенции разрабатывали американские (П. Сорокин, Дж. Голбрайт, У. Ростоу), французские (Ж. Фурастье), немецкие (Х. Шельский, О. Флетхейм) учёные вследствие признания достижений в развитии не только капиталистической, но и социалистической общественных систем. Данная теория была подвержена широкой дискуссии, поскольку процесс сближения систем в разных его параметрах осуществлялся неоднозначно в связи с большой разницей идеологических платформ, на которых находятся социальные системы. Мы не станем глубоко анализировать противоречия сближения социальных систем. Для нас важно экстраполировать саму идею конвергенции

* © Рябкова Н.Г.

в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы и проанализировать тенденции их сближения и проникновения по отношению друг к другу, тем более, что основы для этого имеются. Продвигаясь в этом анализе, не следует забывать о том, что подходить к исследованию социальной педагогики и социальной работы, используя идею конвергенции, следует очень корректно, учитывая не только общее историческое начало, но – что очень важно – и особенное.

Идея конвергенции проявляется, прежде всего, в самих парадигмах помощи, как в отечественных, так и в западных. Первоначально в основе философской доктрины помощи положены идеи христианства. Философия помощи в отечественном опыте особенно раскрывается в православии, где в течение тысячи лет церковь формировала национальное сознание и духовный опыт. Забота о ближнем – это тот идеал поведения, который уводил сознание человека к осмыслению высоких норм жизни. Не случайно отечественный философ-экзистенциалист С.Л. Франк, рассуждая о морали духа, соотносит сущность помощи «другому» с ценностями, приносящими помогающей личности спасение, исцеление, преображение [13]. Осмысливая с этой позиции личность человека, понимаешь, насколько важно, осознавая её как целостный феномен, учитывать принадлежащую ей сущностную возможность преображения. Прежде всего, это выражается в интерактивной природе самой личности, в результате чего и происходит выбор ею способов жизнедеятельности, то есть форм и методов общественного поведения, носящих гуманистический характер. Не случайно Г.Г. Шпет отмечал, что установление особого рода взаимоотношений с миром связано с другими людьми: «...мы имеем дело с чувственным впечатлением в противоположность осмыслинному выражению, с со-чувствием с нашей стороны в противоположность со-мышлению...». Тем самым подчёркивается, что целостное развитие личности, развитие её как живой целостной системы синхронизирует со степенью её выбора; и проявление личности в целостности её сущностных характеристик невозможно без адресованности её бытия к другому «Я», без проявления её ответственности перед другими и перед миром в целом. Именно единство ответственности гарантирует «внутреннюю связь» структуры личности, её целостность. Это подтверждается и мыслью М. Бубера, отмечавшего: «Человек может обрести цельность не в отношении к своей само-

сти, но в отношении к другой самости» [4]. Эта же мысль подчёркивается и М.М. Бахтиным, с точки зрения которого, «другой – не только источник потребности личности в самоосмыслинии. Самое главное – он слушатель, он разум, синхронно с личностью анализирующий...» [3]. Именно эти научные основы обнаружены в архетипах отечественной практики социальной педагогики и социальной работы, проявившихся в княжеском и церковно-монастырском попечении, патронировании, общественном призрении, о чём свидетельствуют исторические факты, на которых, несомненно, следует остановиться. Так, исторически важное место в России занимала забота о сиротах и обездоленных. Известно, что князь Владимир Красное Солнышко возложил в 996 г. призрение за детьми-сиротами на духовенство. Князь Ярослав Мудрый учредил училище для сирот, где призревались и обучались на его средства 300 детей. Владимир Мономах в своём «Поучении» призывал: «Всего же паче убогих не забывайте, но... по силе кормите, снабдите сироту». Эти виды социальной практики при Иване Грозном были включены в задачи государственного управления. Были изданы указы о создании для сирот и немощных богаделен. Указами царей (Алексей Михайлович, Фёдор Алексеевич) открывались специальные дома для нищих, где их обучали грамоте и ремёслам.

История показывает, что в XVIII в. широкий размах получила государственная политика воспитания детей-сирот. В 1709 г. новгородский митрополит Иов при Успенском монастыре построил воспитательный дом для «незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев» [8]. Пётр I в 1715 г. издаёт указ, предписывающий устраивать в городах госпитали для незаконнорожденных детей, которых впоследствии передавали на учение в семьи граждан, к мастерам, в крестьянские семьи, где и воспитывались дети-сироты. Данная форма призрения сирот широко практиковалась в России до начала XIX в. Внимание государства актуализировалось ещё более при Екатерине II. В апреле 1764 г. открылся Московский воспитательный дом, построенный «общим падаянием христолюбцев», инициатором которого был И.И. Бецкой. В этом и подобном ему воспитательных домах предполагалось создать «третье» словие людей, способных служить отечеству «делами рук своих в различных искусствах и ремёслах» [8]. Высокую активность приобрела в это время форма благотворительности. Благотворители открывали и учреждали вос-

питательные и сиротские дома. По указу императрицы Екатерины предписывалось сирот отдавать «добродетельным людям для содержания и воспитания» [8]. В истории России особую благотворительную деятельность по отношению к детям-сиротам проявила супруга Павла I Мария Фёдоровна, которая была назначена начальником Воспитательного общества и воспитательных домов. Ведомство Марии Фёдоровны ведало не только призрением сирот, но и институтами благородных девиц, женскими училищами, гимназиями, специальными школами и приютами. Исторический экскурс с демонстрацией фактов заботы и попечения бедных, сирот, детей с ограниченными возможностями позволяет нам судить о том, что в России в разные исторические периоды существовали формы и методы общественного признания и общественного воспитания, которые развивались в соответствии с развитием государства и общества. Приведённые выше исторические примеры позволили увидеть не только взаимопроникновение архетипических форм и методов общественной и личной заботы о нуждающихся и общественного воспитания, но и их взаимообогащение, приводящее к дальнейшему развитию. Это ещё раз подчёркивает наш неслучайный интерес к идее конвергенции, которая проявила себя «в поле» архетипических форм соотношения социальной педагогики и социальной работы. Именно сущность социальной практики заботы о ближнем, сопровождение его и поддержка как архетипические формы выступили своеобразным «ядром» сближения социальной педагогики и социальной работы, что явилось предпосылкой для взаимообогащения этих практик и их дальнейшего развития.

Последние два десятилетия научные дискуссии, касающиеся соотношения социальной педагогики и социальной работы, сделали вызов очень многим научным сообществам. Это связано, прежде всего, с тем, что изменилась общественная формация, а с ней – и вся система ценностных ориентиров жизнедеятельности человека. Нет сомнения в том, что современное общество признаёт высокую роль педагогической теории и практики в его развитии и преобразовании, подтверждая этим фразу Я. Корчака: «реформировать мир – значит реформировать воспитание человека». Исторический опыт развития общества и педагогической теории, как указывает исследователь Никитин В.А., подчёркивает нарастание роли педагогики в жизни людей. Это происходит по мере услож-

нения общественной жизни и накопления социокультурного опыта человеком. Сегодня рассматривать педагогику только как средство адаптации человека к изменяющимся условиям жизни – слишком мало. Всё в большей степени к педагогике обращаются как к средству проектирования новых социальных сфер с помощью воспитания и обучения для создания новых моделей общественного и индивидуального поведения. В соответствии с этим педагогика понимаемая ранее, как теория и практика подготовки растущего человека к жизни, становится теорией и практикой воспитания и обучения на всех возрастных этапах его жизнедеятельности. Не случайно в педагогической науке сформировалось понятие «непрерывное образование» (которое осуществляется по принципу «образование через всю жизнь»). Система непрерывного образования учитывает не только все периоды жизни человека (дошкольный, школьный, юность, зрелость, старость), но и различные его состояния – социальные, психо-физиологические; его нужды, физические и умственные особенности, его положение в обществе.

Современные исследователи, анализируя становление, формирование и развитие личности человека утверждают, что на эти процессы оказывают влияние большое количество факторов, причём не только педагогических (организованных), но и стихийных (природных, общественных, физических, духовных), на что указывают исследователи (Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Сластёгин, Н.Л. Селиванова, Н.Г. Рябкова и другие). Пересечение этих факторов даёт нам основание понимать воспитание человека как живой социальный процесс синергетического порядка, где происходит взаимодействие усилий общества, государства, общественных объединений, семьи, образовательных учреждений и самого человека: его субъектности, волевых устремлений; его духовности, нравственности и креативности, столь важных для постижения ценностей культуры общества.

Становление человека культуры, как мы заметили выше, – сложный, интегративный процесс, который имеет свою историю, а также эпизоды развития в соотношении социальной педагогики и социальной работы. В контексте нашего анализа необходимо остановиться на одном из общих для социальной педагогики и социальной работы термина, вернее, на метатермине – «социальная деятельность». Исторически сущность этого термина, как было замечено, проявлялась в

таких понятиях, как «милосердие», «благотворительность», «нищета», «попечение обедных», «вспомоществование». Выше нами это продемонстрировано посредством исторического экскурса. Современные научные исследования подчёркивают, что «социальная деятельность» несёт в себе неоднозначный спектр социальной защиты и помощи, социального обеспечения и сопровождения, социальной работы и социального воспитания. Как показал исторический анализ, педагогический компонент в социальной деятельности в последние два столетия просматривается по-разному: то отчётливо, то очень смутно. Педагогическая работа как вид социальной деятельности более всего рассматривалась и как средство социально-политического регулирования общественной жизни (Н.И. Пирогов, «Вопросы жизни»), и как средство социального воспитания (И.И. Бецкой, А.А. Барсов, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов). Именно результаты эксперимента И.И. Бецкого и А.А. Барсова показали, что главная проблема социализации человека заключена в соотношении направлений и содержания воспитания с тенденциями общественного развития. Именно эта проблема с середины XIX в. оказалась в фокусе внимания общественных деятелей, мыслителей, философов. Как показал анализ научных исследований, **массовая благотворительность** с этого времени носила чётко выраженный педагогический характер, на что указывают научные поиски ряда исследователей: Н.В. Соловьёвой, Н.П. Ивановой и других.

В основу развития социально-педагогической парадигмы в России была положена **идея педагогики ненасилия**, которая развилась на основе философского-религиозного понятия ненасилия. Своё воплощение педагогика ненасилия получила в яснополянском эксперименте Л.Н. Толстого, в социально-педагогическом эксперименте К.Н. Вентцеля (Дом свободного воспитания).

В конце XIX – начале XX вв. социально-педагогическая парадигма активно разрабатывается под влиянием не только отечественных мыслителей и практиков социальной педагогики и социальной работы, но и зарубежного опыта. Общеизвестно, что наука не имеет национальности и остаётся наукой, не взирая на то, будут оказывать ей поддержку или нет. Но проблемы, вставшие в России к концу XIX в., подтолкнули развитие соци-

ально-педагогического научного направления. Были воплощены научные идеи отечественных педагогов-учёных и практиков: П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, С.Т. Шацкого. Ими создаются детские воспитательные учреждения («Сетlement» – «культурный посёлок» в 1905 г. в Щёлково, дневной приют для приходящих детей, общество «Детский труд и отдых» в Москве, летняя трудовая колония «Бодрая Жизнь» в Калужской губернии С.Т. Шацкого) [14]. Социально-педагогические идеи оказали существенное влияние на возникновение первых детских общественных объединений в Москве: это отряды «Юных рыцарей», «князя Михаила», скаутское движение, пришедшее из Англии [9]. На притягательность идей скаутизма обратила внимание Н.К. Крупская, которая рекомендовала использовать часть элементов этого опыта в практике коммунистического воспитания [9].

Этическая концепция П. Наторпа принималась в России как теоретическая основа достижения социального мира педагогическими средствами, где жёстко проявляли себя классовые и социальные конфликты [7]. Неоднозначное восприятие идей этического социализма большевиками перешло в идеологическую борьбу с развивающейся социальной педагогикой в России, которая проходила на философских и политических основаниях. Грядущая революционная перестройка в России не смогла принять гуманистический, эволюционный подход изменения общества путём социального образования. Победителям социалистической революции требовалась доктрина воспитания социалистической личности. И политические деятели России (В.И. Ленин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.В. Калинин) сформулировали принципы коммунистического воспитания; вместо общечеловеческих морально-этических норм и ценностей они выработали идеологию коммунистической морали. Это существенно повлияло не только на процесс научных дискуссий, не дало возможности проявиться по-настоящему социальной работе, а привело к смене педагогических парадигм. Социально-педагогическую парадигму после 1917 г. сменила теория коммунистического воспитания, в основу которой был положен классовый подход.

Социологом и педагогом-исследователем, доктором педагогических наук Т.Н. Мальковской была разработана периодизация смены педагогических парадигм, которая носит хронологический характер и

соответствует общественно-политической ситуации в стране:

1. С начала XX в. до ноября 1917 г. – социально-педагогическая парадигма.

2. 1917-1927 гг. – парадигма коммунистического воспитания.

3. 1927-1954 гг. – парадигма, соответствующая периоду сталинизма.

4. 1954-1984 гг. – парадигма, соответствующая периоду застоя.

5. 1985 года по настоящее время – 2-я социально-педагогическая парадигма.

С точки зрения профессора Мальковской Т.Н., первый и последний периоды чрезвычайно схожи. Они совпадают, прежде всего, в социально-политической неустойчивости; в повышенной инновационности в социально-педагогической науке и социальных практиках; в актуальности проблем трудного детства, девиантности, социальной дезадаптации; в кризисе семейного воспитания; в признании низкой эффективности деятельности институтов социального воспитания; в кризисе педагогической науки и возросшего интереса к другим гуманитарным наукам о человеке; в поисках ориентиров для социальных практик. Глубокий исторический, социологический и педагогический анализ позволил Т.Н. Мальковской сделать в 1990 г. вывод о том, что *в качестве ведущего направления в новой педагогической парадигме выступает культурологическая функция* [7].

Новое рождение социальной педагогики в России связано с ненасильственной сменой общественно-политической и экономической системы, что, в свою очередь, привело к разрушению социальных институтов воспитания и поддержки растущего поколения: деградировала семья как социальный институт; школа не могла взять на себя решение семейных проблем; репрессивный характер носили службы опеки и попечительства; появлялось всё больше детей, проблемы которых не вписывались в круг функций школы, а социальные и педагогические работники не были подготовлены для решения столь сложных проблем. Общественно-политическая и экономическая ситуация в России родила новые смыслы в решении острых социальных проблем в России. Так проявилась необходимость новой должности для работы с детьми, призванной решать их проблемы вне учебных заведений, что ещё более сблизило *социальную педагогику и социальную работу* на новом витке развития их взаимодействия. Разработкой научно-методического обоснования должности социального педаго-

га занимался ВНИК – Временный научно-исследовательский коллектив «Школа – микрорайон» (1989-1991 гг.) под руководством учёного-исследователя В.Г. Бочаровой. На ста экспериментальных площадках в течение трёх лет отрабатывались параметры новой профессии. Таким образом, появился социальный работник для системы образования. Необходимость такого социального работника была очевидна: в перестроечный период существенно обострилась работа с детьми и семьями группы риска, увеличилось количество беспризорных и безнадзорных детей, детей, нуждающихся в попечении и поддержке. При таких обстоятельствах требовался специалист широкого профиля – педагог со знанием основ психологических, юридических, медицинских знаний. И процесс появления такого специалиста, и существование его профиля говорят как об интеграции социальных проблем, так и об интеграции подходов и способов разрешения общих проблем педагогами и социальными работниками. Это сближение не случайно. Позволим себе небольшой экскурс в прошлое. Последние десятилетия в условиях нашего тоталитарного государства декларировалась социальная защищённость с отсутствием системы социальной защиты человека. Отсутствие такой системы, обеспеченной научной концепцией, квалифицированными специалистами в области социальной работы, привело к парадоксальной ситуации. В России, где родилась педагогика среди в начале XX в., где существуют богатые народные и национальные традиции, отличающиеся гуманизмом и милосердием; в России, где всегда существовал богатейший опыт социальной работы (социальная работа как профессия официально появилась в 1991 г.; до этого её функции выполняли другие специалисты – образования, здравоохранения, культуры, спорта, милиции), – в России отсутствовала *система социальной защиты человека*.

Говорить о развитии новой социально-педагогической парадигмы, вызванном потребностями общества, основываясь только на опыте и существующих традициях, было бы несправедливо, поскольку в этот же период времени учёные много работают над систематизацией исходных концепций социальной педагогики в контексте её исторического развития. В этот период учёным необходимо было договориться, согласовать на основе единой парадигмы принятие новых теоретических и эмпирических знаний. Поскольку существовали разрозненные знания,

несопоставимые результаты, потребовались серьёзные усилия учёных не только для их переосмыслиния, но и для организации и проведения новых исследований. Поэтому 90-е гг. XX столетия были отмечены расцветом социальной педагогики как науки, поскольку все предшествующие периоды социальная педагогика существовала как область практической педагогической деятельности. В этот период в области социальной педагогики плодотворно работают большие группы учёных, лидерами которых явились В.Г. Бочарова (РАО); В.А. Сластёин и А.В. Мудрик (МПГУ); М.В. Фирсов, В.А. Никитин, Л.В. Мардахаев (МГСУ); И.А. Зимняя, Л.В. Топчий (Ассоциация работников социальных служб). Работа разворачивалась не только в Москве, но и по всей России: учёные Санкт-Петербурга (Н.П. Царёва), Барнаула (С.И. Григорьев), Екатеринбурга (В.Д. Семёнов), Ярославля (Г.К. Селевко), Казани (В.Ш. Масленникова), Тюмени (В.И. Загвязинский), Вологды (Т.В. Лодкина), Орла (Н.Ф. Маслова) и других городов и регионов нашей страны интенсивно развивали социальную педагогику как научное знание. Анализ научных работ этих учёных, а также анализ ряда диссертационных исследований позволил сделать вывод о том, что исходные и современные парадигмы социальной педагогики существенно отличаются взависимости от того, как теоретически решается вопрос соотношения социальной педагогики и социальной работы. Большая группа учёных исходит из того, что «социальная педагогика – это специфическая часть социальной работы». На такой позиции находилось большинство учёных Московского региона. Другая группа учёных в своей парадигме исходила от того, что «социальная педагогика включает в себя социальную работу», или «социальная педагогика является теоретическим фундаментом социальной работы». Всё это привело к разным философским, социологическим, психологическим и педагогическим основаниям. В связи с этим учёные первой группы считают, что социальная педагогика берёт начало в социальной работе, проводимой американцами в конце XIX – начале XX вв., и связана с именами М. Ричмонда, Дж. Адамса и др.

Большое значение для развития социально-педагогической парадигмы в России оказала работа немецкого социолога Пауля Наторпа «Социальная педагогика», которая впервые была издана в 1911 г. Философия Наторпа несла идею социального мира. Образо-

вание и воспитание рассматривались Наторпом как мощное средство ненасильственного преобразования общества и как инструмент направленной социализации личности. Эта работа получила широкую известность в России и оказалась востребованной на фоне большого количества социально-педагогических экспериментов в сфере образования и воспитания подрастающего человека. Таким образом, социальная педагогика, как считает исследователь Л.Е. Никитина, «... в своём философском генезисе отнюдь не педагогика в собственном смысле этого слова, а этическая теория, разработанная в русле кантовской нравственной философии» [9]. Таким образом, возводя современную социальную педагогику к П. Наторпу, учёные второй группы справедливо считают, что социальная педагогика включает в себя социальную работу, или: «социальная педагогика есть исходная теоретическая (философская) основа для практической социальной работы». Из всего следует сказать, что представленные теоретические парадигмы соотношения социальной педагогики и социальной работы имеют относительную завершённость и могут рассматриваться как фундамент социальной практики. В то же время просматривается перспектива вариативности в виде новых концепций, парадигм, моделей, отвечающих развитию современного российского общества.

Впитавшая в себя прогрессивные отечественные и зарубежные традиции и вобравшая в себя лучший опыт, современная модель социальной работы в России формировалась и продолжает развиваться как результат многолетнего научно-практического поиска, в процессе которого создавались наиболее приемлемые для современной социальной ситуации параметры профессий социального педагога и социального работника. Значимость изучения и исследования теории и практики социальной педагогики и социальной работы трудно переоценить. Эти уроки позволили «вложить» в российскую модель социального педагога и социального работника всё самое лучшее и даже многое из того, что невозможно было предусмотреть. Так, например, особенностью процесса становления профессии социального работника в России является доминирующая роль социальной педагогики. Это сложилось исторически, поскольку базовую основу профессиональной компетентности социального работника составляют психологопедагогические, этические, нравственные характеристики, что берёт своё начало в отечественных традициях педагогики

среды. Именно в педагогической сфере в 60-70-е гг. были предприняты попытки ввести специалистов, направленных на социальную работу в микрорайоны (организаторы внеклассной и внешкольной работы, педагоги-организаторы жилищно-коммунальных служб, воспитатели в домах, клубах и т. д.). Нельзя не отметить, что за последние десятилетия накоплен богатый опыт практической работы в социуме, которая обладает своей многогранностью, специфичностью в определении сущности работы, функций, содержания, методов и технологий. Но есть и то, что объединяет все варианты. И это – то, что имеет отношение к **компетентности** социального педагога и социального работника: «умение создавать и развивать отношения, способствующие успешной профессиональной деятельности... отношения между людьми, между людьми и их окружением: умение активизировать подопечных по решению собственных проблем..., умение улаживать отношения между конфликтующими... и т. п.» [1]. Всё это подчёркивает, что психолого-педагогическая компетентность и подготовленность составляют базовую основу социальной работы. Не случайно в последние годы во многих странах (в частности в Германии), где законодательством утверждено название единой профессии «дипломированный социальный педагог и социальный работник», содержание подготовки социального работника привнесено к подготовке социального педагога, поскольку разделение сферы деятельности на социально-педагогическую и социальную работу сегодня во многих странах (в том числе в Германии) считается устаревшим.

В контексте этих тенденций совершенно естественно, что акцент в разработке российской модели профессии «социальный работник» с самого начала был сделан не на частных случаях специализации, а на создании уникального, интегративного представителя этой профессии – социального педагога. При этом важно отметить, что понятие «социальная педагогика» не тождественно понятию «школьная социальная работа», а «социальный педагог» – это не «школьный социальный работник».

Таким образом, экстраполируя идею **конвергенции** из области социологии в область соотношения социальной педагогики и социальной работы, мы можем сделать вывод о том, что **главный смысл экстраполяции** этой идеи в поле соотношения социальной педагогики и социальной работы и сближения их как социальных явлений – *появление нового,*

качественно другого положительного результата. Анализ показал, что и социальная педагогика, и социальная работа как научное знание, как социальная практика и как профессиональная модель могут существовать (в определённом социокультурном пространстве) в продуктивном, взаимодополняющем соотношении, необходимом для их развития и для разрешения социальных проблем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. – М.: Издат. компания «Подвиг», 2001//Основы социальной работы. М.: ИНВРА-М., 1997.
2. Андреева А.И. Антологии по истории социальной педагогики. М.: Издат. Центр «Академия», 2000.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.
4. Бубер М. Два образа веры. М., 1995.
5. Липский И.А. Методологические риски развития социальной педагогики. Ж. «Педагогика», №3. 2009.
6. Мальковская Т.Н. Смена парадигм воспитания как социально-педагогическая проблема: Информационный сборник. Вып.8. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990.
7. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
8. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. М.: МПСИ: Изд-во «Флинта», 1999.
9. Никитина Л.Е. Социальная педагогика. М.: Академический проект, 2003.
10. Рябкова Н.Г. Философское осмысление социально-педагогической деятельности. К вопросу методологии профессиональной подготовки социального педагога. Вестник МГОУ. №2. 2007.
11. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
12. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Академический проект, 2004.
13. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
14. Шацкий С.Т. Пед. сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1980.