

СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Татьяна Викторовна Бескровная

соискатель кафедры социальной педагогики, гуманитарный факультет,
Воронежский государственный педагогический университет,
e-mail: beskrovnaya.t@bk.ru

В статье отражаются особенности проявления субъектности семьи в социальном воспитании в педагогических концепциях советского периода. В рамках анализа разграничивается понятие «социальное» и «общественное» воспитание. Отмечается, что приоритетом государственной политики советской эпохи было общественное воспитание. В этой связи субъектность семьи в иных видах воспитания ограничивалась. В статье анализируется вектор социального заказа на формирование новой социалистической семьи. Исследование границ проявления субъектности семьи в социальном воспитании и ее воспитательного потенциала осуществляется в рамках историко-педагогической ситуации в стране в период 1917-1991 гг. Отдельное внимание уделяется семье как субъекту дошкольного и школьного воспитания. Рассматривается трансформация субъектности в данных видах воспитания с учетом политической, социально-экономической, социокультурной ситуации в стране. В рамках анализа трансформации субъектности семьи в социальном воспитании анализируются педагогические идеи Н. К. Крупской, А. М. Коллонтай (период 1917-1931 гг.), П. П. Блонского, А. С. Макаренко (1931-1945 гг.), В.А. Сухомлинского, Г. С. Прозорова, Ш. А. Амонашвили (1946 – 1964 гг.), С. Л. Соловейчик (1965-1991 гг.). В заключении делается вывод о том, что динамика научно-педагогической концептуализации взглядов на семью как субъект социального воспитания выражается в проявлении на начальных этапах становления советского государства семьи в социальном воспитании как видимого, но далеко не всегда состоятельного субъекта воспитания, а в последующем, видимого, активного и значимого субъекта.

Ключевые слова: семья, социальное воспитание, общественное воспитание государство, коммунистическая идеология, субъектность семьи.

FAMILY AS A SUBJECT OF SOCIAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL CONCEPTS OF THE SOVIET PERIOD

T. V. Beskrovnaya

Candidate of the Department of Social Pedagogy, Faculty of Humanities, Voronezh State
Pedagogical University,
e-mail: beskrovnaya.t@bk.ru

Abstract. The article reflects the peculiarities of the manifestation of the subjectivity of the family in social education in the pedagogical concepts of the Soviet period. Within the framework of the analysis, the concept of "social" and "public" education is distinguished. It is noted that the priority of the state policy of the Soviet era was public education. In this regard, the subjectivity of the family in other types of education was limited. The article analyzes the vector of the social order for the formation of a new socialist family. The study of the boundaries of the manifestation of the subjectivity of the family in social education and its educational potential is carried out within the framework of the historical and pedagogical situation in the country in the period 1917-1991. Special attention is paid to the family as a subject of preschool and school education. The article considers the transformation of subjectivity in these types of education, taking into account the political, socio-economic, socio-cultural situation in the country. In the framework of the analysis of the transformation of the subjectivity of the family in social education, the pedagogical ideas of N. K. Krupskaya, A. M. are considered. Kollontai

(1917-1931), P. P. Blonsky, A. S. Makarenko (1931-1945), V.A. Sukhomlinsky, G. S. Prozorov, S. A. Amonashvili (1946-1964), S. L. Soloveitchik (1965-1991). In conclusion, it is concluded that the dynamics of scientific and pedagogical conceptualization of views on The family as a subject of social education is expressed in the manifestation at the initial stages of the formation of the Soviet state of the family in social education as a visible, but not always a well-off subject of education, and subsequently, a visible, active and significant subject.

Key words: family, social education, public education of the state, communist ideology, subjectivity of the family.

После революции 1917 года в связи с произошедшими в России трансформациями политической системы и в целом жизнедеятельности общества, формированием новой социалистической семьи на основе ведущих идеологических установок и под контролем государства за всеми сферами ее жизнедеятельности трансформируется и позиция семьи в воспитании.

Изменение социального заказа со стороны государства на воспроизводство новых членов общества, «борцов за светлое будущее» обусловило активное нивелирование основ патриархальной семьи и становление новой социалистической семьи при непосредственном участии государства.

Отличительной особенностью советской эпохи являлось то, что приоритетом государственной политики было общественное воспитание и, как следствие, ограничение субъектности семьи в различных видах воспитания.

Для исследований в рамках теории воспитания процесс концептуализации имеет ключевое значение. Это обусловлено, в первую очередь неспецифическим характером исследований, авторской позицией, набором качественных методов исследования, многообразием теоретических инструментов относительно одного объекта исследования и т.д. В этой связи концептуализация позволяет исследователю выстроить определенный логический замысел, обеспечит практическую значимость исследования для трансформации воспитательных практик.

Особый интерес в данном контексте представляет концептуализация взглядов на семью как на субъект социального воспитания, существовавшая в советский период.

Анализ субъектности семьи в социальном воспитании обусловлен спецификой коммунистической идеологии, доминирующей в советский период, и особым местом семьи как субъекта воспитания в сложившихся исторических условиях.

Исследование источников теоретико-методологического содержания (С.Я. Вольфсон, Г.И. Легенький) свидетельствует о том, что понятие «социальное воспитание» в советский период ново и трактуется не однозначно. В рассматриваемый период широко использовалось понятие «общественное воспитание», которое в концепции А.В. Мудрика выступает составляющей социального воспитания. Педагогика в рассматриваемый период закрепляет в понятии «социальное» роль воспитания как специфической функции общества и государства, связанной с реализацией

социального заказа по формированию заданных качеств у членов общества. По мнению А.В. Мудрика, социальное воспитание – возвращение человека в процессе планомерного создания условий, способствующих позитивному развитию. Социальное воспитание осуществляется в специально созданных воспитательных организациях и в открытой среде субъектами социального воспитания [Мудрик 2011: 142].

В период с 1917 по 1930 годы термин «социальное воспитание» зачастую использовался в усеченном варианте «соцвос» и подразумевал под собой, транслирование общественного опыта от одного поколения к другому. Термином «соцвос» обозначался также орган государственной власти, регулировавший деятельность детских образовательных и воспитательных учреждений (дошкольные учреждения, школы, детские дома, институты социального воспитания).

В указанный период к общественному воспитанию относили процесс социализации подрастающего поколения, осуществляемый обществом (без участия семьи). Понятие общественного воспитания охватывается социальным воспитанием, которое, в свою очередь могло осуществляться, по мнению Т.А. Ромм, различными субъектами воспитания (семьей в меньшей степени, так как она основной субъект социального воспитания в традиционном обществе, а основной институт социального воспитания в индустриальном обществе – трудовая школа) и представляло собой «целенаправленный процесс формирования человека-элемента общества, которое требует от него выполнения определенных функций (гражданина, профессионала, носителя типовых значений)» [Ромм 2007: 28].

Следует отметить, что в советский период семья как субъект социального воспитания была активно включена в процесс школьного и дошкольного воспитания. Этот факт нашел свое отражение в педагогических концепциях советского периода, рассматривающих семью как субъект воспитания, в частности, социального. Кроме того, в концепциях фиксируется трансформация субъектности семьи в различные этапы существования советского государства, что, определенно было обусловлено историческими, политическими, социокультурными изменениями в жизни общества.

В период 1917-1931 гг. коммунистическая партия активно внедряет идеи о приоритете общественного воспитания. Так, роль коммунистического общества, взявшего на себя функции по воспитанию детей, А.М. Коллонтай рассматривала как исключительную помощь семье, выполнявшей непосильную обязанность – совмещение воспитания подрастающего поколения и трудовую занятость. Воспитание детей А.М. Коллонтай называет «трудной задачей» и «трудным бременем» [Коллонтай 2020: 16].

В своих трудах она рассматривала создание государством домов младенчества, яслей, колыбельных, детских садов не как выход детей за рамки семьи, а как заботу государства по содержанию и воспитанию детей. При этом, наличие сети дошкольных учреждений, по ее мнению, способствовало отмиранию семьи в целом, так как уже на стадии взросления

ребенка необходимость в родителях отпадала.

Активно пропагандируя приоритет общественного воспитания над семейным, Н.К. Крупская объясняла это благими намерениями воспитания человека будущего. «Нужно чтобы мост был перекинут между общественным и семейным воспитанием. И этот мост обеспечит воспитание такого поколения, которое мы хотим воспитать» [Крупская 1937: 18].

Как основной идеолог советского дошкольного воспитания, Н.К. Крупская, говоря о трансформации семьи как субъекта воспитания, указывала о необходимости создания детских садов для оказания помощи семье в вопросах воспитания. Следует отметить, что с установлением советской власти, все дошкольные учреждения, продолжившие свое существование, были взяты под опеку государства. Коммунистическая партия рассматривала дошкольное образование, как элемент коммунистического преобразования общества, включающий освобождение женщины и включение ее в производственный процесс, изменение быта семьи. На деле же основной целью активного внедрения дошкольного образования в жизнь советского общества являлось нивелирование семьи как субъекта воспитания.

1930–1940-е годы XX столетия были связаны с демократизацией детско-родительских отношений и продолжившимся смещением приоритетов с семьи как субъекта воспитания на общественные институты и организации. В этот период в Советском Союзе создается эффективная система воспитания, основанная на идеях марксизма, пропагандирующих приоритет общественного над личным.

Как пишет П.П. Блонский, субъектность семьи в социальном воспитании, напрямую зависит от двух факторов: возраста ребенка и влиянием на него других субъектов социального воспитания, которое этим возрастом обусловлено. Так в дошкольном возрасте семья является авторитетным субъектом социального воспитания, в связи с тем, что ребенок еще не вышел из-под ее влияния, в раннем школьном возрасте велико влияние школы, семья осуществляет социальное воспитание по остаточному принципу в рамках, заданных школой, в старшем школьном возрасте к субъектам социального воспитания присоединяются и иные общественные организации, членом которых становится ребенок. Автор отмечает, что семья как субъект социального воспитания наряду с другими субъектами активно включается в формирование политических мыслей и воззрений именно у детей возраста средних и старших классов. Семья как субъект воспитания привлекается учреждениями социального воспитания по необходимости, когда нет возможности решить воспитательную проблему своими силами. Например, при коррекции воспитания неуспевающих детей, детей-дезорганизаторов.

Влияние семьи как субъекта воспитания на ребенка дошкольного возраста П.П. Блонский считал определяющим. Именно дошкольные учреждения П.П. Блонский рассматривал как базу для формирования коллективистических навыков, что служит коммунистическому воспитанию

[Блонский 1936: 104]. Основной задачей субъектов социального воспитания, в частности, семьи, автор видит в воспитании дошкольника соответственно его возрастным особенностям, в ином случае воспитание наносит большой ущерб последующему развитию.

А.С. Макаренко семью как субъект социального воспитания рассматривал как «бытовую организацию», тогда как школу – как «государственную организацию» [Макаренко 1948: 35]. Основным путем влияния школы на семью в вопросах воспитания автор видел во влиянии на семью через ребенка. Особой задачей социального воспитания являлась гармонизация знаний с чертами характера, «приведение их к одному советскому синтезу» [Макаренко 1948: 39].

Называя стадию дошкольного воспитания ребенка как участие его только в семейном коллективе, А.С. Макаренко определяет влияние родителей на детей дошкольного возраста как нечто безусловное и важное. Далее, когда ребенок становится уже членом школьного или другого общественного коллектива, где есть другой руководитель помимо родителей, их влияние тоже признается полезным, однако уже согласуется с понятиями коллективного интереса. В связи с этим именно субъектность семьи в воспитании детей дошкольного возраста менее всего можно было ограничить.

Период 1946-1964 гг. ярок и показателен как стремление общества к становлению гуманных начал родительского воспитания, утверждение этико-гуманистической парадигмы родительской культуры, выразившееся в демократизации общества и всех сфер ее жизнедеятельности. Это не могло не отразиться на семье как субъекте социального воспитания, ее существовании в рамках определенных жизненных реалий. Несмотря на то, что руководящая роль в определении воспитательных векторов находилась у Коммунистической партии, уже просматривается большой глубинный интерес к вопросам семьи со стороны общества, признание ее значимости и ценности как субъекта социального воспитания.

В указанный период времени в педагогических концепциях семья как субъект воспитания ставится в один ряд с субъектами социального воспитания.

Так, В.А. Сухомлинский в своих трудах отмечал, что наибольших результатов воспитания подрастающего поколения, формирования мировоззрения и ценностных ориентиров можно достичь при тесном взаимодействии семьи и институтов общественного воспитания, в частности школы. В практической деятельности Павлышской средней школы, которой более двадцати лет руководил В.А. Сухомлинский, школьная и семейная среда были единым целым: учителя были частью семейной среды, давая родителям знания по вопросам воспитания, родители же – частью среды школьной через активное участие в педагогическом процессе.

Реализуя идею о педагогическом просвещении родителей, В.А. Сухомлинский говорил о необходимости со стороны школы «давать родителям элементарные знания по педагогике» [Сухомлинский 1952: 5].

Основным достижением созданной В.А. Сухомлинским системы повышения уровня педагогического образования родителей стало то, что семья, через родительский коллектив, принимая активное участие в жизни школы, совместно с учителями успешно решала задачи воспитания в целом. В данном контексте родителей интересовали уже не успехи собственных детей, а жизнь школы в целом. Автор отмечает тенденцию самоустранения семьи как субъекта воспитания от ответственности и перекладывании ее на школу в случае делинквентного поведения детей.

Рассматривая дошкольный возраст, как важнейший этап в становлении личности, В.А. Сухомлинский разработал систему развития мышления и речи дошкольников посредством наблюдения за явлениями природы, интерпретируемого для детей в форме сказок. Основной задачей семьи как субъекта дошкольного воспитания автор видел в развитии индивидуальных задатков, талантов, человеческой неповторимости. Именно она является источником духовной силы человека. Особое внимание педагог уделял развитию трудовых и бытовых навыков у детей дошкольного возраста.

Г.С. Прозоров субъектность семьи в социальном воспитании рассматривал в непосредственной взаимосвязи с проявлением субъектности в семейном, считая, что одна из них обуславливает другую. Так, через значимость семьи как субъекта социального воспитания напрямую зависит эффективность воспитания семейного. А именно, передовой опыт родителей, их плодотворная общественная жизнь всегда вызывает живой интерес детей. Через беседу с детьми о работе, общественных делах, родители раскрываются для них с общественной стороны, а не с узкой семейной. Авторитет родителей при этом возрастает. В этой связи, чем выше авторитет родителей, как производителей и общественников, тем авторитетнее для детей их слово, тем эффективнее семейное воспитание. Достигается такой рода авторитет через добросовестное отношение к работе, активное участие в общественных делах. Дети начинают понимать общественную ценность членов семьи, посвящать родителей в свои общественные дела, стремиться быть более активными и вовлеченными. И, в свою очередь, привыкают жить общественными интересами членов семьи и нести в семью уже не только личные, но и общественные интересы.

Особую роль семьи в социальном воспитании Г.С. Прозоров видит с того момента, когда ребенок идет в школу. Обязанность родителей по воспитанию усиливается. Это обуславливается тем, что необходимо действовать в согласии со школой, предъявляя к ребенку единые требования. Без соблюдения этих требований, как отмечает автор, не может быть правильного воспитания. Основным способом соблюдения единства этих требований Г.С. Прозоров видит «активные, сознательные действия родителей в духе требования школы» [Прозоров 1956: 73].

Рассматривая субъектность семьи в дошкольном воспитании, Г.С. Прозоров основную роль родителей видел в формировании и закреплении у детей с самых ранних лет их жизни определенных привычек, необходимых человеку в дальнейшей жизни [Прозоров 1960: 36–37]. Воспитание привычек

по мнению автора наиболее эффективно происходит в процессе игры. Семья как субъект дошкольного воспитания должна создать такие условия жизни и деятельности для ребенка, которые способны содействовать наиболее эффективному развитию. Педагог отмечал, что воспитание ребенка, привитие ему необходимых навыков важно начинать с самого раннего возраста. Именно процесс дошкольного воспитания автор рассматривает как основную стадию становления личности, в которой особая роль отводится семье. Именно дошкольная стадия, когда еще нет возможности подключиться к воспитанию школе, важна и значима и тот воспитательный вектор, которому будет следовать семья, определит тот набор качеств и способностей, с которыми ребенок подойдет к школьному возрасту.

В период 1965-1991 гг. в сложившихся социально-экономических условиях существования семьи активно развивается гуманно-личностная концепция воспитания. Новая социалистическая семья становилась для ребенка первоисточником нравственного и культурного воспитания. Педагогические исследования, затрагивающие вопросы субъектности семьи в социальном воспитании, публиковавшиеся в обозначенный период, весьма интересны, неоднозначны и многогранны.

Так, Ш.А. Амонашвили отмечает, что как субъект социального воспитания семья призвана сглаживать ошибки и промахи школы и других образовательных и воспитательных субъектов. Обнажая проблематику отсутствия проявления Божественной воли и любви во власти государства, а наличие в ней только принуждения, Ш.А. Амонашвили отмечает засилье таких проявлений и в образовательных и воспитательных учреждениях, в частности наличие отметок и экзаменов. Данные позиции «мешают семье, родителям познать своего Ребенка как личность» [Амонашвили 2016: 85].

Именно семья как субъект социального воспитания должна, по мнению педагога, выправлять эти искривления в воспитании через беседы с ребенком на интересующие вопросы; отсутствие строгого контроля за выполнением домашних заданий; помощь в трудных вопросах при его выполнении; формирование уверенности в собственных возможностях и способностях; подчеркнутую радость достойным нравственным поступкам ребенка.

В процессе взаимодействия со школой семья, по мнению Ш.А. Амонашвили, должна нивелировать тему отметок, а вместо этого больше интересоваться какими методами воспитания и обучения пользуются учителя, как обновляют себя, каким образом повышают свою квалификацию, какую литературу читают.

Семья как субъект дошкольного воспитания рассматривалась Ш.А. Амонашвили как симбиоз двух составляющих – необходимость со стороны ребенка в сохранении жизни и в воспитании, а со стороны родителей сформированное родительское чувство заботы и любви. Педагог отмечал, что семья составляет для ребенка дошкольного возраста всю «жизненно необходимую среду» [Амонашвили 2016: 26]. Именно этот период жизни ребенка педагог отмечает особенной привязанностью его к родителям, называя привязанность «узелками», которые постепенно ребенок будет

стремиться развязывать или даже разрывать. И именно мудрость со стороны родителей в предоставлении свободы ребенку, когда они сами «начинают развязывать сначала один узел, потом – другой» и способствует формирования в дальнейшем духовной общности с ребенком.

О характеристиках субъектности семьи в социальном воспитании в рамках педагогики сотрудничества говорит и С.Л. Соловейчик. Субъектность здесь зиждется на отношениях взаимосвязи, взаимозависимости. Эффективность, например, школьного воспитания и обучения педагог рассматривает через призму сотрудничества и диалога свободных людей (педагогов, родителей, детей).

Учение в школе С.Л. Соловейчик определял как труд, серьезный и долгий. «Именно поэтому, что школа не развлекает и не дает выбора, учиться в школе с увлечением – это и значит воспитывать в себе чувство долга и учиться выполнять дела охотно, творчески» [Соловейчик 1979: с. 8]. Субъектность семьи в социальном воспитании автором не рассматривается так пристально, как в трудах других педагогов. Ее проявление ограничено рамками семейного круга. Создание условия для эффективного обучения – любовь к ребенку. Не требовательность, назидательность, контроль, а сознание среды воспитания в любви. «Подлинное средство воспитания – в нас самих, в нашем сердце <...> Мама на работе, сын в школе. Но отношение матери к сыну оказывает влияние постоянно» [Соловейчик 2023: 121].

С.Л. Соловейчик дошкольный период (начиная примерно с 5 лет) с точки зрения проявления субъектности семьи в воспитании рассматривал как период «полусвободы-полунадзора» [Соловейчик 2023: 17]. Именно в это время начинается обучение ответственности ребенка. Состояние надзора, когда ребенок находится под защитой родителей постепенно сменяется с периодами самостоятельности (на улице, в дошкольном учреждении), которую семья должна поощрять, всячески показывать значимость этого периода. При ослаблении надзора должна усиливаться внутренняя, душевная связь с домом, она заменяет надзор.

Проведенный анализ концептуализации взглядов на семью как субъект социального воспитания в советский период позволил сделать вывод, что субъектность современной семьи в воспитании основывается, в том числе, на сформированном опыте и закрепившихся традициях реализации семьей своих возможностей и предназначения как субъекта воспитания. Советский период в истории отечественной системы воспитания наиболее показателен в этой связи и отражает взаимосвязь трансформации субъектности семьи в социальном воспитании с историческими, политическими, социокультурными условиями жизни общества, что находит свое отражение в существующих педагогических концепциях.

Таким образом, динамика научно-педагогической концептуализации взглядов на семью как субъект социального воспитания выражается в проявлении на начальных этапах становления советского государства семьи в социальном воспитании как видимого, но далеко не всегда состоятельного субъекта воспитания, а в последующем, видимого, активного и значимого

субъекта.

Библиографический список

Амонашвили Ш.А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. – М.: Амрита-Русь, 2016. – 335 с.

Блонский П.П. Педология: учебник для высш. педагог. учеб. заведений: Утв. Наркомпросом РСФСР / П.П. Блонский. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1936. - 336 с.

Коллонтай А. Семья и коммунистическое государство. – М.: Государственное издательство, 1920. – 23 с.

Крупская Н.К. Больше внимания дошкольной работе: Беседа со студентами дошкольного фак-та Моск. гос. педагог. ин-та им. А. С. Бубнова, проведенная 15 февр. 1937 г. / Н.К. Крупская. – М.: Учпедгиз, 1937. – 30 с.

Макаренко А.С. Педагогические сочинения: Неопублик. произведения, статьи и стенограммы выступлений / А. С. Макаренко; под ред. действ. чл. АПИ Е. Н. Медынского. – М.-Ленинград: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 304 с.

Мудрик А.В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Мудрик. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2011. – 623 с.

Прозоров Г.С. Наследственность и воспитание. – М.: Учпедгиз, 1960. – 43 с.

Прозоров Г.С. Основы семейного воспитания. – Петрозаводск: Госиздат КФССР, 1956. – 96 с.

Ромм Т.А. Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании: специальность 13.00.01: автореф. дисс. ...докт. пед. наук. – М., 2007. – 46 с.

Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. – М.: Издательство АСТ, 2023. – 416 с.

Соловейчик С.Л. Учение с увлечением. – М.: Детская литература, 1979. – 131 с.

Сухомлинский В.А. Работа с коллективом родителей // Семья и школа. 1952. Вып. 6. С. 5–8.