Кабанов В.Л., Новикова М.В.

Периодизация идей замещающего семейного воспитания в России в период XX века

doi 10.18411/gq-31-03-2021-35

idsp sciencerussia-31-03-2021-35

Русский педагог, психолог, историк педагогики, основоположник отечественной педагогической психологии П.Ф. Каптерев, изучавший проблемы дошкольной педагогики и семейного воспитания, понимал педагогику как область знания, тесно связанную с общественными интересами (ссылка). Развитие идей воспитания является культурно-исторической тенденцией развития любого общества, поскольку воспитание – один из важных путей приобщения к культурно-историческому опыту народа и условие индивидуального изменения и развития личности. Историко-педагогические исследования показывают, что в периоды глобальных социокультурных трансформаций осуществляются попытки реализовать не только социально-экономические и политические, но и воспитательные проекты. Всякая социальная бифуркация неизменно вызывала к жизни планы воспитания личности, обладающей оптимальными качествами для материализации намечаемых преобразований (Новиков, 2011). Развитие научного педагогического знания о воспитании в каждом историческом периоде связано с изменением системы реальных потребностей общества под влиянием меняющихся социально-экономических условий, которые приводили к изменению ценностных установок (Блинов, 2001).

В истории развития представлений о воспитании детей, оставшихся без попечения родителей, можно выделить определенные периоды в соответствии с потребностями и мировоззрением общества в той или иной исторический отрезок времени и в зависимости от возможностей осуществления образовательного процесса на государственном уровне. Развитие идей о замещающем семейном воспитании в различные периоды истории связано с чередованием процессов постепенного накопления разнообразной педагогической феноменологии новых фактов, экспериментальных данных в рамках существующих теоретических воззрений и пересмотра принципов, положений в связи с открытием новых явлений, не соответствующим прежним воззрениям. Каждый исторический период характеризуется особенностями менталитета сообщества исследователей, феноменологическими обнаружениями и концептуальными формами освоения ее идей, их влиянием на образовательную практику, потребностями общественно-исторической и образовательной практики, логикой развития педагогической и психологической наук, естественных наук, русской философской традиции.

XX век в истории России – время политических и социальных потрясений, которые не могли не сказаться на отечественной педагогике. Каждый новый исторический период требовал создания нового человека, а осуществление подобной задачи невозможно без обращения к педагогической теории и практике. Русская педагогика в XX столетии пережила все исторические катаклизмы и откликалась на все веяния времени: от оптимистических надежд на возможность построения новой свободной школы до репрессий, уничтоживших не только надежды, но и лучших мыслителей. XX век представлен самыми различными педагогическими теориями и богатым практическим опытом. в XX веке образование превратилось в фактор влияния на сохранение системы господствующих в обществе связей и отношений. Определенным образом построенная система образования и воспитания превратилась в средство идеологического воздействия на общество. Отечественная педагогика XX в., как и философия, прошла этапы революционных преобразований, сталинских репрессий, перестройки и реформ постсоветского периода (Наумов, 2004).

Педагогическая мысль о роли воспитания в формировании и развитии личности в России начала XX века продолжает тенденции, зародившиеся во второй половине XIX века. 1900–1917 гг. – период продолжения развития антропологически обоснованных концепций воспитания в досоветской России, начатый в конце XIX века К.Д.Ушинским, который первым среди русских педагогов сделал попытку построить педагогические теории во взаимосвязи с данными антропологических наук. Педагогическая антропология, по замыслу ее создателя К.Д. Ушинского, должна была вывести на новый уровень российскую педагогику, дать ей человековедческий фундамент и сделать тем самым подлинной наукой о воспитании свободной личности.

На этом этапе происходило становление новых взглядов на систему человеческих ценностей, идеал человека и цели воспитания в России. Чрезвычайное разнообразие духовных и общественных ценностных ориентаций, ускоренное развитие производства, изменение общественно-экономических отношений, развитие материальной и духовной культуры в России сохранялись вплоть до предреволюционного периода. Разнообразие интересов личности, индивидуализм и ориентация воспитания на удовлетворение бытовых жизненных потребностей вызывали к жизни широкий спектр педагогических подходов, от крайне прагматических до анархических. Представляется, что для решения многих современных педагогических проблем необходимо глубокое осмысление этого достаточно далекого прошлого. Педагогическая наука многое приобрела с утверждением в ней аксиологического подхода, который открыл новый путь в исследованиях, опирающихся на объективно существующие в обществе системы ценностей. Об изменении в системе духовных и жизненных ценностей и идеалов в российском обществе писали П. Ф. Каптерев, Н. И. Кареев, К. Н. Вентцель и мн. др.

Этот период развития научного педагогического знания о воспитании детей-сирот включает развитие таких направлений, как педагогическая антропология, которая лежит в основе теории физического воспитания (П.Ф. Лесгафт), «экспериментальная педагогика» (В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский), «свободное воспитание» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий), синтез достижений русской педагогики XIX – начала XX вв. (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, Н.Х. Вессель и др.), исследования в области дефектологии Е.К. Грачевой и В.П. Кащенко, изучение проблем воспитания русскими философами (В.С. Соловьев, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, С.Л. Франк), идеи свободы как условия нравственного развития, гуманистические идеи воспитания, теория трудового воспитания (Ушинский, Шацкий), идеи гражданственности и включения в общественную деятельность (Ушинский), теории семейного воспитания (П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт, К.Н.Вентцель, Л.Н.Толстой, М.И.Демков и др.), работы В.М. Бехтерева по медицинской педагогике, И.А. Сикорского, А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, М.М. Рубинштейна по семейной педагогике и др.

На этом этапе, который еще называют гуманистико-педоцентристским (Гентух, 2006), возникают предпосылки для постановки проблемы психологического изучения педагогом ребенка в рамках необходимости психологического обоснования процесса воспитания и обучения. В данный период отмечались противоречия между традиционной, официальной установкой на образование в духе «самодержавия, православия, народности» и подходами, бравшими за образец западную педагогику и опыт европейской школы. Позиция педагогов того времени опиралась на широкие демократические убеждения, на ценности европейского Просвещения и общечеловеческий воспитательный идеал, в структуре которого элементы этнонациональной идентичности непротиворечиво сочетались с родовыми, общечеловеческими качествами личности. В целом отличительной чертой русской прогрессивной педагогики того времени были ее гуманистическая направленность и демократизм. Уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и

потребностям, стремление постигнуть его внутренний мир, создать условия для всестороннего развития были общими для различных педагогических течений рассматриваемого периода. Общим было и отрицательное отношение к сословности школы, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование, на развитие всех заложенных в нем сил и возможностей. Поэтому-то так активно велась борьба против попыток ранней профессионализации школы, особенно начальной. Задачей школы считалась подготовка растущего человека к жизни, к трудовой деятельности, к выполнению им гражданских обязанностей и общественного долга. В связи с этим каждому ученику считалось необходимым дать в руки инструмент, который поможет ему постоянно добывать новые знания, уточнять, свои мировоззренческие установки и нравственные идеалы. Решение этих задач предполагало учет интересов, потребностей и склонностей детей, их природных возможностей и дарований. Понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся было характерно для всех представителей прогрессивной педагогики России. Выдвинутые в начале XX в. в отечественной педагогике педагогические концепции ориентированы на поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Особенности и своеобразие каждой из них отражали мировоззрение ее автора.

Таким образом, наиболее значимым направлением развития отечественной педагогической мысли в этот период можно назвать антропологическое направление, которое было самым распространенным и обоснованным с точки зрения новейших достижений наук о человеке и характеризовалось положениями:

- развитие является ведущей идеей педагогики,
- воспитание обусловлено биологической природой человека, наследственностью,
- качества личности меняются под воздействием среды, воспитания и внутренних стимулов (идея воспитуемости личности сообразно индивидуальным способностям),
- общечеловеческий характер идеала воспитания;
- сущность воспитания состоит в организации помощи ребенку в развитии его природных сил и социализации личности;
- взаимосвязь социальных и личностных стимулов развития личности;
- воспитание - организация самостоятельности ребенка;
- целостность личности, единство индивидуального и общего в человеке;
- реализация цели воспитания в условиях семьи главным образом через формирование интеллекта и разностороннюю деятельность (Гранкин, 1996).

Следующий период развития научной мысли о замещающем семейном воспитании обусловлен значительными социальными и политическими изменениями в истории российского государства.

1920-ые–1930-ые гг. характеризуются дальнейшим развитием педагогико-антропологических идей в контексте педагогических течений. Возрастает интерес к проблемам психологии воспитания, обусловленное запросами образовательной практики, развитием новых методологических оснований в русле марксистской философии. Важным направлением являлась педология. Проблема человека рассматривалась как проблема объекта и субъекта воспитания в концепциях личности, ее развития и формирования в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Д. Эльконина, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божовича, С.Л. Рубинштейн и др. В этот период оказывается чрезвычайно актуальной идея исследовательского отношения педагога к ребенку и обосновывается положение о единстве и целостности изучения, воспитания и обучения ребенка как научный принцип педагогики (Гентух, 2006). Постановка

проблем воспитания, способствовавшая эволюции идеи развития, положения об обусловленности внутреннего психического мира человека социальными факторами, генетического принципа характеризует историю ее существования.

Во второй половине 1930-х гг. начинается так называемый социоцентристский (социоидеологизаторский) этап советского периода развития отечественной педагогики. В этот период педагогическая теория разрабатывалась в контексте проблемы отношений человека и общества. Большевицские теоретики попытались соединить обе исторически сложившиеся в России парадигмы воспитания: социоцентристскую и антропоцентристскую. Сама по себе указанная попытка не была уникальной для отечественного педагогического сообщества. Устранить раскол российской педагогической культуры, произошедший по принципу взаимоотношений «индивид – социальная целостность», на антропоцентристскую (преимущественно элитарную, рожденную теоретическим сознанием) и социоцентристскую (разделяемую обыденным сознанием), стремились еще ученые XIX в. (Новиков, 2011). Однако под влиянием социально-политического контекста в педагогике происходит отказ от гуманистических позиций и запрет педологии. В это время в России осуществлялась государственная политика, приоритетом которой было общественное воспитание, а определенным образом построенная система образования и воспитания превратилась в средство идеологического воздействия на общество. Воспитание нового типа личности – всесторонне развитых строителей коммунистического общества как педагогический идеал советской России рассматривался как важное звено в культурной революции и необходимое условие строительства коммунизма. В рамках общественного сознания и правовых систем действовала установка: защита прав детей-сирот и их жизнеустройство – забота государства, а понимание замещающей заботы сводилось к интернатному жизнеустройству детей-сирот. В 1960-е годы в СССР значимость общественного воспитания была столь велика, что воспитание в интернатах профессиональными педагогами считалось более желательным для ребенка, чем воспитание в семье родителями. Именно эта политика, в которой семья занимала второстепенное место после школы по степени влияния на процесс формирования личности ребенка, обуславливала трудности становления теории семейного воспитания, впрочем, как и научного руководства практикой воспитания детей в семье. Отечественная теория семейного воспитания рассматривала семью прежде всего как неразрывно связанный с обществом и государством социальный институт (Гранкин, 2003).

В конце XX века (1992 г. – 2000 г.) Россия вновь переживает значительные изменения общественного строя, и это не может не отразиться на развитии педагогической науки. После распада СССР в конце 1991 г. в России открылись возможности не стесненных идеологическими предписаниями педагогических поисков и осмысления мирового педагогического опыта в этой области. Предпринимаются попытки критически переосмыслить историю развития научных представлений отечественных педагогов о воспитании детей, оставшихся без попечения родителей, происходит корректировка понятийного аппарата педагогической науки.

В постсоветской России в условиях коренного изменения социальных целей свою устойчивость обнаружил гуманистический идеал воспитания. Произошло возрождение гуманистических целей воспитания, сформулированных в наиболее полном виде еще К.Д. Ушинским и развитых в творчестве лучших советских педагогов, таких, как А.С. Макаренко, В.Л. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов.

Начинает применяться научный подход к анализу последствий взросления детей без родителей, получивший распространение с середины столетия в мировой педагогике. Роль научных исследований оказалась весьма существенной, они не только изменили представления общества о системе устройства детей-сирот, но и способствовали ее реальной трансформации. Начиная с середины 90-х гг. XX в.

Министерство образования и науки РФ проводит политику развития семейных форм устройства сирот. Помимо закрепленных в Семейном кодексе РФ форм устройства (усыновление, опека, попечительство, приемная семья), вновь появляется форма патроната и ее разновидности в виде семейных воспитательных групп, «гостевых» семей и др.

Таким образом, в результате проведенного теоретического исследования мы приходим к выводу, что становление и развитие педагогических идей, концепций, теорий обусловлено экономическими, социально-политическими и культурными факторами жизнедеятельности общества и государства, и на этом основании в развитии представлений о замещающем семейном воспитании в России можно выделить три периода:

- 1) досоветский период развития антропологически обоснованных концепций воспитания (1900–1917 гг.)
- 2) советский период формирования и развития социоцентристских идей воспитания (1918–1991 гг.);
- 3) постсоветский период возрождения гуманистических идей воспитания и научного обоснования идей воспитания в семье (1992–2000 гг.).

Найн А.А., Петров Л.Н.

Профессиональная подготовка курсантов военного вуза на основе проблемного обучения

*ФГБОУ ВО «УралГУФК»
(Россия, Челябинск)*

*doi 10.18411/gq-31-03-2021-36
idsp sciencerussia-31-03-2021-36*

Ключевые слова: профессиональная подготовка, проблемное обучение, курсанты военного вуза.

Профессиональная подготовка будущих офицеров в системе высшего военного образования носит многоаспектный характер, учитывающий специфику армейской службы в современных условиях развития Российской Федерации. Одним из важных аспектов данного процесса является методическое обеспечение содержания преподаваемых дисциплин на основе проблемного обучения. Для решения основных задач обучения и воспитания курсантов и достижения конечной цели обучения используются различные способы или методы проведения занятий, направленных на закрепление, углубление и конкретизацию знаний, полученных на лекциях в обобщенной форме, а также формирование и развитие умений и навыков по применению теоретических знаний в решении познавательных задач [4].

В целях повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов необходимо использовать следующие формы проблемного обучения [1, с. 15-18].

1. Проблемное изучение учебного материала в ходе лекции. Имеется в виду изложение материала в режиме монолога, при котором педагог задает проблемные вопросы, ставит проблемные задачи и показательно решает их, а обучающиеся мысленно вовлекаются в процесс решения задач. К примеру, на начальном этапе занятия ставится проблема, но преподаватель не дает готового решения, а лишь сообщает научные сведения о гипотезах и экспериментах для проверки этих гипотез, о причинах данного явления.

2. Частично-поисковая деятельность в ходе практических занятий. Руководитель разрабатывает комплекс проблемных вопросов, и при нахождении ответов курсанты используют существующую базу знаний. Заданные вопросы создают