

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Воронежский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

БЕСКРОВНАЯ Татьяна Викторовна

**СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ
СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических
наук, профессор, член-
корреспондент РАО
Шакурова Марина
Викторовна

Воронеж – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологические основы изучения семьи как субъекта воспитания в отечественных педагогических концепциях советского периода.....	20
I.1. Методология исследования семьи как субъекта воспитания	20
I.2. Периодизация и историографический анализ базы исследования семьи как субъекта воспитания в советский период истории России.....	39
I.3. Социокультурные и социально-педагогические предпосылки изучения семьи как субъекта воспитания в советский период истории России.....	67
Глава II. Концептуализация педагогических взглядов на семью как субъект воспитания в советский период истории России.....	94
II.1. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1917–1931 годов.....	98
II.2. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1931–1945 годов.....	118
II.3. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1946–1964 годов.....	141
II.4. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1965–1991 годов.....	162
Заключение.....	191
Список литературы.....	194

Введение

Актуальность темы исследования. Семья как социальный институт и малая группа в отечественной научной традиции рассматривается в качестве обязательного участника процесса социализации и воспитания. Крепкая семья – традиционная духовно-нравственная ценность, которая, с одной стороны, в сложившихся социокультурных условиях нуждается в защите, а с другой стороны, приобщение к данной ценности может стать средством оздоровления социокультурных условий, необходимых для полноценного становления личности.

Очевидно, что государственное внимание по отношению к сохранению и укреплению семьи (с опорой на современные представления о ее сущности, функциях, особенностях) концентрируется вокруг наиболее чувствительных характеристик, в числе которых – участие семьи в воспитании. Не случайно ФЗ от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания» в обновленном определении воспитания закрепляет субъектную позицию семьи, при участии и в интересах которой оно осуществляется.

В настоящее время проблема субъектности семьи в воспитании на бытийном уровне не рассматривается как актуальная, поскольку семья безусловно субъектна, но на уровне научного анализа отечественного исторического опыта и современной социокультурной ситуации, напротив, заявляет о себе как сложная, не имеющая однозначного решения. Показателен в этой связи советский период в истории нашего государства.

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 со стороны государства за всеми сферами ее жизнедеятельности трансформируется 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 семьи при непосредственном участии государства.

Становление и функционирование новой социалистической семьи проходило в непосредственной взаимосвязи с социально-политической, социокультурной, социально-педагогической ситуацией в стране. При этом, в любом из выделяемых периодов советской эпохи приоритетом государственной политики было общественное воспитание и, как следствие, присутствовало ограничение субъектности семьи в различных видах воспитания.

Проявление социального заказа семье, повлекшее за собой передачу основных функций по воспитанию от семьи обществу и государству, трансформации ее субъектности отражены в ряде знаковых документов советского периода: Декреты ВЦИК и СНК РСФСР «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов гражданского состояния» (1918), «О расторжении брака» (1918), «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918), «Основные принципы единой трудовой школы» (1918), Декрет Совнаркома РСФСР «О свободе совести, церковных и религиозных обществах» (1918), Кодекс законов «О браке, семье и опеке» (1926), постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931), Конституция СССР (1936), Правила для учащихся (1943), приказ Министерства просвещения РСФСР «Об улучшении работы детских садов» (1949), закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье (1968), Кодексе о браке и семье РСФСР (1969), постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы» (1972), закон «О свободе совести и религиозных организациях» (1990), закон РСФСР «О свободе вероисповедания» (1990) и др.

В поиске и обосновании задач и границ субъектности семьи в воспитании существенную роль играли научно-педагогические исследования, на основе и с учетом которых формировались ведущие концепты о семье как субъекте воспитания. Популяризация отдельных положений науки, одобренных государственными органами, стала предметом широкого круга социальных практик.

Степень разработанности темы исследования. В социально-философском контексте изучением семьи занимались И.Я. Баховен, Ю.А. Гаспарян, А. Кон-Спонвиль, Р. Мертон, Е.А. Селезнев, Ф. Энгельс и др. Типологии семей были разработаны в исследованиях Т.В. Андреевой, А.И. Антоновым, С.И. Голод, М.И. Буяновым, И.В. Казаковой, П.А. Лавровским, Е.А. Личко, А.С. Спиваковской, наряду с описанием типов данные авторы касались вопросов участия семьи в процессе воспитания.

Семья как система, ее характерные особенности изучались Х.С. Вахидовой, Т.Н. Демиденко, Г.Д. Дурмановой, З.Л. Сизоненко и др. Семья в контексте социальных процессов рассматривалась А.Г. Харчевым.

Ценностные отношения в семье по различным направлениям изучались Р.А. Алексеевым, Т.И. Варзановой, А.Г. Здравомысловым, А.Ю. Зуруевой, О.Л. Краевой, Н.И. Лапиным, В.Т. Лисовским, Н.В. Литвиновой, М.С. Мацковским, В.А. Сысенко и др. Взаимосвязь ценности семьи и культуры в конкретно-исторический период существования общества исследовали И.И. Докучаев, А.А. Магомедов.

Воспитательная функция семьи выступает объектом исследования различных отраслей научного знания, примером чему служат диссертационные исследования Е. А. Александровой, Е.В. Андриенко, Я. Арцимович, В.В. Коробковой, О.А. Котовой, И.В. Пивоваровой, И.А. Писаренко, М.М. Прокопьевой, Т.А. Рязановой, И.В. Хайрутдиновой. Особенности внутрисемейной жизни изучали Л.В. Мардахаев, О.М. Потаповская, Т.С. Широбокова. Роль семьи в общественном воспитании стали

предметом анализа в исследованиях М.М. Асильдеровой, В.Г. Бочаровой, В.Н. Гурова, А.Н. Джуриного.

Семейное воспитание и семейная социализация рассматривалась в социологических (И.Ф. Дементьева, Г.А. Кантемирова, И.В. Пивоварова и др.), психологических (М.А. Романовская, О.В. Сулимин, А.В. Усачева, Е.А. Юмкина и др.), в педагогических (Е.Ю. Евдокимова, А.В. Мудрик, М.Р. Терминасян и др.) исследованиях.

Как коллективному субъекту психологическую оценку семьи давали в своих исследованиях А.Л. Журавлев, Ю.В. Ковалева, Я.А. Пашкова, Д.Н. Чернов. Особенности проявления субъектности семьи рассматривали А.В. Брушлинский, Н.Ю. Молостова, А.К. Осницкий, Е.А. Сорокоумова и др. Теоретические основы субъектности и полисубъектности, в том числе – в воспитании, разработаны в трудах А.В. Белошицкого, К.М. Гайдар, Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова, Р.М. Шамионова и др.; с учетом видов воспитания – А.В. Мудриком.

Значительный вклад в понимание роли советской семьи в воспитании внесли Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.В. Луначарский, А.Ф. Евстигнеев-Беляков, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Г.С. Прозоров, В.Н. Колбановский, Ш.А. Амонашвили, Л.А. и Б.П. Никитины и др.

Историко-педагогический анализ вопросов участия советской семьи в воспитании представлен в исследованиях Э.П. Адомавичене, В.В. Айрапетовой, Н.М. Брит, Т.В. Воликовой, Б.В. Горячева, Ю.А. Грицай, С.М. Гулиева, О.Л. Гулюкиной, Е.В. Давыдовой, А.В. Данилова, А.В. Данчинова, Т.П. Деусовой, Н.А. Зелевской, Е.Г. Кожевниковой, И.В. Комановского, А.К. Минаварова, П.П. Петренко, А.Х. Сезенаева, Т.П. Симаковой, Г.М. Суходолова, Е.Л. Тихомировой, Т.М. Тихонова, Н.С. Черемных, И.Е. Шкабара, М.М. Шубович. На современном этапе историко-педагогический анализ осуществляется с теоретико-методологических позиций, разработанных Е.П. Белозерцевым, М.В. Богуславским, Б.Г. Корнетовым, М.А. Лукацким, С.В. Сергеевой и др.

Анализ наследия ученых и педагогов-практиков советского периода, в той или иной мере обращавшихся к вопросу субъектности семьи в воспитании, предпринят в работах С. И. Акинфеева, А.И. Бондарчук, А.Ю. Гвалдина, Е.Л. Дедион, О.Д. Тапышпан, Н.А. Тупицыной, И.В. Филина, З.С. Шитиковой.

При этом, актуальным остается вопрос о тех критериях, с помощью которых можно идентифицировать семью как субъекта воспитания как в целом, так и применительно к историко-педагогическому анализу. Кроме того, в настоящее время в силу недостаточной изученности многие вопросы, связанные с проявлениями субъектности семьи в воспитании в советский период, нуждаются в конкретизации и осмыслении. Особое значение при этом имеют доминирующие в конкретный исторический период теоретические установки (концепты), закрепляющие как саму возможность, так и границы субъектности семьи в воспитании.

Осуществленный предварительный анализ научной разработанности проблемы субъектности семьи в советский период, получившей отражение в существующих педагогических концепциях рассматриваемого периода, позволил выявить **противоречия**:

– между высоким уровнем изученности семьи советского периода и отсутствием специальных историко-педагогических исследований концептуальных обоснований субъектности семьи советского периода в воспитании;

– между наличием малоизученных в историко-педагогической науке педагогических идей о семье как субъекте воспитания и необходимостью их систематизации и осмысления в контексте современного понимания сущности субъектности в воспитании;

– между потребностью педагогического сообщества в осмыслении истоков современных проблем субъектности семьи в воспитании и недостаточным осмыслением разнопланового педагогического наследия советского периода, рассматривающего проявления субъектности семьи в воспитании.

Поиск путей разрешения данных противоречий определил **проблему** исследования, которая заключается в выявлении динамики научно-педагогической концептуализации взглядов на советскую семью как субъект воспитания в рассматриваемый исторический период.

Объект исследования: отечественная педагогическая теория и практика участия семьи в воспитании в 1917–1991 годах.

Предмет исследования: изменение ведущих идей о семье как субъекте воспитания в педагогических концепциях советского периода.

Цель исследования: обосновать динамику научно-педагогической концептуализации взглядов на семью как субъект воспитания в педагогических концепциях советского периода истории России.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать теоретико-методологические основы изучения семьи как субъекта воспитания в отечественных педагогических концепциях советского периода.

2. Выявить социокультурные и социально-педагогические предпосылки педагогической концептуализации семьи как субъекта воспитания в советский период.

3. Выделить и обосновать характеристики, подтверждающие динамику научно-педагогической концептуализации взглядов на советскую семью как субъект воспитания.

Методологическая основа исследования:

– на макроуровне (общефилософский уровень методологии), учитывая относительно непродолжительный исторический период, в рамках которого мы будем анализировать различные оценки и концептуализацию самореализации семьи как субъекта воспитания, уместно использовать идеи детерминизма и, как следствие, линейно-поступательную логику анализа конкретно-исторического процесса;

– на мезоуровне (общенаучный уровень методологии) будет использоваться цивилизационный подход с присущими ему

социокультурными и геополитическими доминантами. При этом особенность России в рассматриваемый период заключается в том, что по сути столкнулись собственная цивилизационная модель и динамично создаваемая собственная локальная модель;

– на микроуровне (конкретно-научный уровень методологии) ведущими в нашем исследовании выступают историко-структурный подход, аксиологический и субъектный подходы.

Теоретическая основа исследования:

– теоретическое обоснование особенностей историко-педагогических исследований (М.В. Богуславский, Б.Г. Корнетов, М.А. Лукацкий и др.);

– теоретические основы субъектности и полисубъектности воспитания (А.В. Белошицкий, К.М. Гайдар, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.);

– концепция социального воспитания А.В. Мудрика, сущностно и содержательно разделяющего социальное, семейное и религиозное воспитание;

– концепция о содержательном разделении культурно-образовательного наследия по критерию вида опыта Е.П. Белозерцев;

– историко-педагогические исследования советской семьи и семейного воспитания в советский период (Я. Арцимович, М.М. Асильдерова, В.Г. Бочарова, В.Н. Гуров, О.А. Котова, И.В. Пивоварова).

Источниковую базу исследования составили материалы советского государства, философская, педагогическая и историческая литература, монографии отечественных ученых по теме семьи и воспитания, учебники по педагогике, художественная литература, объекты изобразительного искусства, материалы периодической печати, нормативно-правовые документы советского периода. Критерием отбора источников выступают отражение идентификационных характеристик семьи как субъекта воспитания.

В рамках исследования изучено научное наследие педагогов и политических деятелей советского периода, сформулировавших и

обосновавших концепты, связанные с субъектностью семьи в воспитании: Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, В.И. Ленин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.

Кроме того, были изучены материалы периодических изданий, давшие возможность оценить информацию, доносимую обществу по вопросам семьи и воспитания.

Важнейшей составляющей источниковой базы исследования стали кандидатские и докторские диссертации педагогического направления, рассматривающие вопросы семейного, социального, религиозного воспитания, как защищенные в советский период, так и в более позднее время, но посвященные рассматриваемому историческому периоду. Ценность диссертационных исследований постсоветского периода заключается в наличии со стороны авторов оценки информации с большей долей объективности и через призму ряда исторических событий, произошедших после распада СССР, тогда как работы, опубликованные и цензурированные непосредственно в советский период, в значительной мере подвержены идеологическим установкам, но при этом дают нам представление о тех идейных рамках, в которых осуществлялись исследования и формировались авторские позиции.

Нормативно-правовые документы советского периода, освещенные в данном исследовании (Декреты, Конституции, законы и подзаконные акты), дают нам четкое понимание курса государственной политики и изменениях в различных сферах жизнедеятельности, в частности, сфере семьи и брака, происходивших на определенных этапах развития советского государства и общества, а также позволяют соотнести концептуальное продвижение идеи субъектности семьи в воспитании и ее регламентацию на государственном уровне.

Организация работы, выбор материалов, использование первоисточников осуществлялось в соответствии с концепцией культурно-образовательного наследия Е.П. Белозерцева, многообразие которого

(наследия) определяют такие его виды, как социально-педагогическое, религиозно-педагогическое, литературно-педагогическое и философско-педагогическое наследие. Именно такое содержательное разделение научного наследия по видам опыта позволило нам провести анализ социокультурных и социально-педагогических условий становления семьи как субъекта воспитания в разные периоды существования советского государства. Опора на литературно-педагогическое наследие позволила увидеть образ советской семьи, формируемый в рамках коммунистической идеологии как в средствах массовой печати, так и в произведениях искусства. Разделение источниковой базы именно по содержанию опыта дало возможность рассматривать семью как субъекта воспитания и проявление ее субъектности по видам воспитания (семейному, социальному, религиозному) комплексно.

Методы исследования:

– аналитико-синтетический метод позволил выделить инвариантные и вариативные характеристики понятий «семья», «субъект», синтезировать критерии идентификации семьи как субъекта воспитания;

– историко-сравнительный метод дал возможность с учетом социокультурной ситуации конкретного исторического подпериода провести сопоставление концептуальных разработок, посвященных семье и ее роли в воспитании;

– социально-педагогический анализ, позволил изучить развитие концептуальных положений и идей с учетом социокультурного контекста, а также рассматривать семью как участника процесса социализации и воспитания личности;

– ретроспективный анализ источниковой базы, интерпретация, экстраполяция на современную образовательную ситуацию и векторы ее развития, на основе которых проводилось выделение значимых для современной социально-педагогической ситуации характеристик семьи как субъекта воспитания.

Хронологические рамки исследования. Выбор низшей границы исследуемого периода обусловлен этапом становления нового типа социалистической семьи на фоне отрицания патриархальной семьи, и как следствие, процесса трансформации субъектности семьи в социальном, семейном, религиозном воспитании, происходившего во взаимосвязи с основными историческими событиями советского периода. Верхняя граница определена прекращением существования СССР и, как следствие, идеи советской семьи, закрепляющих ее содержательных характеристик коммунистической идеологии.

Организация и основные этапы исследования:

1. Первый этап (2018–2019 гг.) – выбор темы исследования, определение понятийного аппарата, разработка методологической базы исследования, изучение философской, исторической, педагогической литературы; выделение и обоснование идентифицирующих характеристик субъектности семьи в воспитании.

2. Второй этап (2019–2021 гг.) – уточнение хронологических рамок изучаемого периода и его периодизации, разработка теоретической и историко-педагогической базы исследования, определение сущности социального заказа государства на воспроизведение новых членов общества, выявление социокультурных и социально-педагогических предпосылок педагогической концептуализации семьи как субъекта воспитания, исследование проблем взаимодействия семьи, общества и государства, определение форм и способов проявления субъектности семьи в воспитании.

3. Третий этап (2022–2025) – систематизация и обобщение по обозначенным идентифицирующим характеристикам и периодам педагогических концепций, рассматривающих субъектность семьи в воспитании, выделение инвариантных и вариативных характеристик, подготовка выводов по изученным вопросам.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Многоуровневое методологическое основание (макро-, мезо-, микро-уровни) изучения семьи как субъекта воспитания включает детерминистскую трактовку и линейно-поступательную логику анализа конкретно-исторического процесса; цивилизационный подход с присущими ему социокультурными и геополитическими доминантами; историко-структурный подход, аксиологический и субъектный подходы. Идентифицирующими характеристиками субъектности семьи в воспитании являются: а) единые цели, согласованные позиции и ценностные ориентации в отношении наиболее значимых вопросов развития личности членов семьи; б) совместная активность, действия, деятельность, направленные на целенаправленное развитие личности членов семьи; в) взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов, самоидентификация через «Мы» применительно к ситуациям целенаправленного развития личности членов семьи; г) авторская позиция семьи, стремление к организации действия и деятельности, преобразованию, творчеству в практике целенаправленного развития личности членов семьи.

Субъектность семьи в воспитании описывается совокупностью понятий, раскрывающих отдельные качественные характеристики субъектности:

– семья как видимый субъект воспитания – субъект, целе- и ценностно направленная активность которого на личностное развитие членов семьи выражена вовне, фиксируется как самими членами семьи, так и ее окружением;

– семья как невидимый субъект воспитания – субъект, целе- и ценностнонаправленная активность которого на личностное развитие членов семьи реализуется в повседневной жизнедеятельности семьи, но в очевидной форме не выражена, не фиксируется ее окружением;

– семья как предписанный субъект воспитания – субъект, целе- и ценностно-направленная активность которого на личностное развитие членов семьи является должной, при этом данное должествование установлено не

самой семьей, а вышестоящими представителями социальной структуры (школа, общественные организации, государство и др.), зафиксировано в доминирующих в конкретно-исторический период культурных установках общества.

2. Предпосылками изучения семьи как субъекта воспитания в рассматриваемый исторический период и концептуализации данного социального-педагогического явления выступают:

– социокультурные: изменение социального обустройства общества, его статусно-ролевого и идеологического основания, как следствие, процесс изменения доминирующего в обществе типа семьи, выработка извне образа «советской семьи», его популяризация с использованием возможностей различных социальных институтов, в том числе, науки и искусства;

– социально-педагогические: пересмотр роли и места семьи в контексте ее понимания как адаптера и транслятора государственной идеологии, следствием чего является расширение практик предписанной и невидимой субъектности семьи в воспитании; осуществляемое «сверху» изменение и закрепляемое посредством педагогической концептуализации иной иерархии функций семьи и семейных ценностей; научное осмысление семьи с материалистических позиций, ограниченное понимание воспитательного потенциала семьи.

3. Педагогические концепции советского периода, затрагивающие вопросы субъектности семьи в воспитании, отличаются:

а) 1917–1931 гг.: утверждение целесообразности обобществления воспитательной функции семьи, сужение роли и значения участия семьи в воспитании; обоснование недостаточной готовности (несостоятельности) семьи и родителей в вопросах воспитания, что неизбежно делает ее неэффективным субъектом воспитания; семья ставится в подчинение государственным и общественным институтам воспитания как приоритетным субъектам, которые должны оказывать семье помощь и поддержку; влияние семьи на воспитание ребенка оценивается по большей части негативно; цель

воспитания задается извне, семья должна с ней считаться. В семейном воспитании семья предстает как предписанный субъект воспитания; в социальном воспитании – как видимый, но далеко не всегда состоятельный субъект воспитания; в религиозном воспитании – как невидимый субъект (неизбежность подобной активности родителей не отрицалась, но ей давалась соответствующая оценка);

б) 1931–1945 гг.: признаваемая государством и закрепляемая в обществе значимая роль семьи в коммунистическом воспитании; семья сохраняет статус второстепенного субъекта в воспитании, при этом она рассматривается партнером субъектов государственной системы воспитания, в идеале обсуждается возможность формирования единого субъекта воспитания; сохранение в семье отдельных старых устоев не позволяет рассматривать влияние семьи на воспитание ребенка как однозначно приветствуемое явление, в определенных случаях допускается снижение влияния семьи на детей; контроль государства за реализацией семьей своей субъектности в воспитании. В семейном воспитании семья рассматривалась как предписанный субъект воспитания; в социальном воспитании – как видимый субъект; в религиозном воспитании – как невидимый субъект;

в) 1946–1964 гг.: семья играет значимую роль в коммунистическом воспитании детей; семья – полноправный партнер образовательной организации, которая, в свою очередь, ответственна за педагогическое просвещение семьи; определяющий характер воспитательных влияний семьи на ребенка (прежде всего в дошкольном детстве и на этапе обучения в начальной школе), при этом семья реализует государственные установки, ориентируется на определенные государством цели воспитания. В семейном воспитании семья рассматривается на желаемом уровне – как активный субъект воспитания, а в ситуации оценок реальности и определения требований и рекомендаций – как предписанный субъект воспитания; в социальном воспитании – как видимый субъект; в религиозном воспитании – как невидимый субъект;

г) 1965–1991 гг.: значимость субъектности семьи в процессе воспитания, обращение к многообразным проявлениям подобной субъектности при сохранении единых, фиксированных государством целей и установок; продвижение альтернативных взглядов на субъектность семьи в воспитании; взаимодействие семьи с иными субъектами воспитания, увеличивающее воспитательные возможности семьи как субъекта воспитания; продвижение идей диалога семьи и школы, построенном на равноправии субъектов воспитания; определяющее влияние семьи на раннее развитие ребенка, ее субъектность в первичной социализации; семейное воспитание должно «идти за ребенком», учитывать его задатки, наклонности, устремления. Семья – видимый, активный и значимый субъект семейного и социального воспитания. Несмотря на доминирование отношения к семье как к невидимому субъекту религиозного воспитания, в ряде концепций семья начинает рассматриваться как видимый субъект.

Научная новизна исследования:

– уточнен и дополнен понятийный аппарат, необходимый для идентификации и изучения семьи как субъекта воспитания, за счет выделения сущностных характеристик понятия «субъектность семьи в воспитании», введения в научный оборот и определения понятий «семья как видимый субъект воспитания», «семья как невидимый субъект воспитания», «семья как предписанный субъект воспитания»;

– выявлены социокультурные (изменение социального обустройства общества, его статусно-ролевого и идеологического основания, как следствие, процесс изменения доминирующего в обществе типа семьи, выработка извне образа «советской семьи», его популяризация с использованием возможностей различных социальных институтов, в том числе, науки и искусства) и социально-педагогические (пересмотр роли и места семьи в контексте ее понимания как адаптера и транслятора государственной идеологии, следствием чего является расширение практик предписанной и невидимой субъектности семьи в воспитании; осуществляемое «сверху» изменение и

закрепляемое посредством педагогической концептуализации иной иерархии функций семьи и семейных ценностей; научное осмысление семьи с материалистических позиций, ограниченное понимание воспитательного потенциала семьи) предпосылки педагогической концептуализации семьи как субъекта воспитания в советский период;

– выделены и обоснованы характеристики, подтверждающие динамику научно-педагогической концептуализации взглядов на семью как субъект воспитания: в социальном воспитании – от видимого, но далеко не всегда состоятельного субъекта воспитания к видимому, активному и значимому субъекту; в семейном воспитании – от преимущественно предписанной к видимой, активной и значимой субъектности; в религиозном воспитании – от невидимой к видимой субъектности.

Теоретическая значимость исследования заключается:

– в дополнении методологии историко-педагогического исследования советского периода опытом реализации комплекса методологических подходов (цивилизационный, историко-структурный, аксиологический и субъектный подходы) и уточненного понятийного аппарата применительно к изучению советской семьи как субъекта воспитания;

– в обогащении фамилистики за счет выделения:

а) инвариантных характеристик понятия «семья» (элемент общественной структуры; совместность проживания и близость членов семьи; совокупность устойчивых факторов, удерживающих объединение, например, общность быта, взаимная ответственность, взаимоподдержка и взаимопомощь, общесемейная деятельность, супружество и родство и др.; форма организации личного быта; носитель особой совокупности ценностей – семейных ценностей; институт первичной социализации; функции деторождения и воспитания являются одними из ведущих; открытая система, взаимодействующая с обществом, стремящаяся к естественной целостности, что в окружающей семье среде и восприятии членами семьи своего единства отражает «образ семьи»),

б) идентификационных характеристик семьи как субъекта воспитания (единые цели, согласованные позиции и ценностные ориентации в отношении наиболее значимых вопросов развития личности членов семьи; совместная активность, действия, деятельность, направленные на целенаправленное развитие личности членов семьи; взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов, самоидентификация через «Мы» применительно к ситуациям целенаправленного развития личности членов семьи; авторская позиция семьи, стремление к организации действия и деятельности, преобразованию, творчеству в практике целенаправленного развития личности членов семьи) и возможностей их использования для описания советской семьи;

– в дополнении истории педагогики и образования описанием социокультурных и социально-педагогических предпосылок педагогической концептуализации семьи как субъекта воспитания в советский период;

– в развитии теории воспитания за счет описанных особенностей концептуализации семьи как субъекта воспитания на отдельных этапах в советский период истории России.

Практическая значимость исследования:

– материалы исследования использовались преподавателями кафедры социальной педагогики Воронежского государственного педагогического университета в учебном процессе (дисциплины «История педагогики и образования», «Социальная педагогика», «Педагогическое просвещение и сопровождение семьи»);

– результаты исследования могут быть использованы для историко-педагогических исследований советского периода в части участия семьи как в образовательном процессе, партнерства с другими субъектами процесса воспитания и агентами социализации, а также проблематики полисубъектности, взаимодействия конкретных субъектов воспитания в целом, семейного воспитания, в частности;

– выводы исследования могут быть использованы в конкретных воспитательных практиках для обеспечения субъектности семьи, снижения

рисков нивелирования ее воспитательной функции и практики замещения и вытеснения.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью и теоретической аргументированностью, согласованностью с выводами других исследований; использованием методов, соответствующих историко-педагогическому исследованию, цели и задачам исследования заявленной проблемы; репрезентативностью источниковой базы.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством публикации научных статей, участия в научных конференциях: Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество» в рамках Всероссийского форума «Проблемы гуманитарных наук в современной России» (Воронеж, 2020); III международный конкурс научных работ молодых исследователей проблем кросс-культурной психологии и поликультурного образования «Психолого-педагогическое сопровождение процесса этнической социализации детей и молодежи в поликультурном мире: от диалога культур-к культуре диалога» с докладом на тему «Семья как традиционная форма организации жизнедеятельности» (Курск, 2021; дипломант конкурса); Научно-практическая конференция с международным участием «Теория и практика современного воспитания и обучения» (Воронеж, 2022); IV Международная практическая конференция «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога», посвященной Году семьи (Тверь, 2024), Международная научно-практическая конференция «Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы» (Орел, 2024).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (450 источников).

Глава I. Теоретико-методологические основы изучения семьи как субъекта воспитания в отечественных педагогических концепциях советского периода

I.1. Методология исследования семьи как субъекта воспитания

В параграфе на основе анализа источников и литературы будет охарактеризована методология изучения семьи как субъекта воспитания, конкретизирована методология данного исследования. В центре внимания будет находиться понятие «семья как субъект воспитания», а также методологические подходы и принципы изучения семьи как субъекта воспитания, в том числе, в историко-педагогическом контексте.

Категория «семья», не смотря на различные подходы к ее определению («эволюционный, функциональный, эмпирический, сциентистский» [347, с. 272]), всевозможные уточнения, носящие, в том числе, социокультурный и историко-культурный характер, тем не менее в отечественной науке, словарно-энциклопедических и учебных изданиях имеет ряд устойчивых характеристик:

- разновидность малой группы (психологическая трактовка);
- элемент общественной (социальной) структуры (базовое, естественное образование [5 ч. 3, с. 16; 184 ч. 1, ст. 23]), на макро-уровне анализа – социальный институт; на микро-уровне анализа – социальное объединение [419], общность (социологическая, политологическая, правоведческая трактовка);
- совместность проживания как ведущая сущностная характеристика рассматриваемого понятия, дополняемое характеристикой близости, в том числе – духовной (философский, психологический и педагогический уровни анализа) [85; 108; 186].

– совокупность устойчивых факторов, удерживающих объединение, например, общность быта, взаимная ответственность, взаимоподдержка и взаимопомощь [22]; общесемейная деятельность, супружество и родство [89; 319]; система взаимоотношений и функций [439]; совместные имущественные и неимущественные права и обязанности, родство, воспитание детей [10; 209; 244] др.);

– форма организации личного быта [366];

– открытая система, взаимодействующая с обществом, как следствие, в каждый конкретный исторический период имеет «исторически определенную организацию» [331]. Данное утверждение можно проиллюстрировать обращением к этимологии слова «семья». По определению лингвиста В. В. Колесова слово «семия» имеет индоевропейский корень «лежать», что изначально обозначало «то, что находится в общем стане». В древнерусском языке «семия» подразумевала под собой не только совместно проживающих членов рода, но и «челядь, домочадцев, холопов». Анализируя русские былины, можно отметить, что изначально, «дорогая моя семеюшка» – обращение мужа к своей жене, говорит о том, что семья рассматривалась со стороны только супруга. Многим позже муж и жена стали восприниматься как семья – единое целое и уже жена могла величать своего мужа «дорогим моим семеюшкой». Впоследствии к семье стали причислять и детей, что явилось истоком образования современной семьи, состоящей из родителей и детей [175]. Другая группа аргументов становится доступной при обращении к опыту изучения возникновения и эволюции семьи (например, И.Я. Бахофен, [39], Ф. Энгельс [444] и др.);

– носитель особой совокупности ценностей – семейных ценностей [189; 255];

– институт первичной социализации; функции деторождения (репродуктивная функция) и воспитания являются одними из ведущих [156];

– стремление семьи как системы к естественной целостности, что в окружающей семье среде и восприятию членами семьи своего единства отражает «образ семьи».

Многообразие реальных проявлений семейных образований определили необходимость для разработки типологии семьи, отдельные типологии представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Типологии семьи

Автор	Основание типологии	Основные типы
С. И. Голод [89]	По типу властных структур (распределению власти в семье)	1) традиционные (асимметричные): – неопатриархальная моногамная семья; – неоматриархальная моногамная семья; 2) симметричная семья: – эгалитарная (биархатная) семья; – детоцентрическая семья; – супружеская семья
Т. В. Андреева, [19], А. И. Антонов [22]	По системе родственных отношений (по составу семьи)	1) нуклеарная; 2) расширенная; 3) смешанная; 4) семья родителя-одиночки: – материнская неполная; – отцовская неполная
С. И. Голод [89]	По выбору места жительства	1) неолокальная семья; 2) патрилокальная семья; 3) матрилокальная семья
П. А. Лавровский [216]	По отношению к ценностям, созданным предыдущими поколениями, к их культурному опыту	1) преемственный, 2) преобразовательный, 3) разрушительный, 4) нигилистический, 5) эвристический
М. И. Буянов [69]	По уровню благополучия в сфере супружеских отношений	1) благополучная; 2) временно-неблагополучная: – деструктивная; – новая; 3) неблагополучная: – распадающаяся; – распавшаяся; – конфликтная; – аморальная
А. С. Спиваковская [370]	По типу взаимоотношений	– семья-«санаторий»; – семья-«крепость»; – семья-«третий лишний»
А. Е. Личко [233]	По структурному составу	– полная семья (есть мать и отец); – неполная семья (есть только мать или отец);

		– искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери)
	По функциональным особенностям	– гармоничная семья; – дисгармоничная семья

Несмотря на многообразие подходов к типологии семей, вариантов структурно-содержательного наполнения типологий, также очевидна концентрация внимания на относительно постоянных, инвариантных характеристиках семьи.

Подчеркнем, что по мнению ряда исследователей (Е. А. Селезнева [347]) научно-обоснованные и нормативные варианты определения понятия «семья» могут не совпадать с их бытийным пониманием различными слоями населения. Прежде всего, это касается таких характеристик, как традиционность («модель традиционной семьи» [214]), кровно-родственная и/или нормативная природа связей, совместное проживание, ценностные основания семьи. Несмотря на это, участие семьи в социализации и воспитании ребенка к числу оспариваемых позиций не относится.

Учитывая отсутствие дефиниции понятия «воспитания», которая разделялась бы большинством представителей науки и практики, определим, какое толкование мы будем рассматривать в качестве базового в нашем исследовании. Разделяя точку зрения представителей научной школы академика Л. И. Новиковой, мы рассматриваем воспитание в контексте социализации (А. В. Мудрик [257]) как ее частично направляемую и контролируемую составляющую, как педагогическое управление процессом развития личности через создание необходимых для этого условий (Х. Й. Лиметс, Л. И. Новикова, В. В. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.) [164]. В этой логике Н. М. Борытко уточняет характеристики воспитательного процесса, ориентируясь прежде всего на изменение субъектности человека, проявляющейся в самоопределении и самоутверждении в различного рода средах [65, с. 62]), механизмов воспитания (в едином пространстве взаимодействия происходит взаимная ценностно-смысловая трансформация

воспитателя и воспитанников), ситуации воспитания (ситуация, имеющая диалоговый характер, построенная на культивировании внешних взаимодействий как условия становления внутреннего мира личности).

Признание значимой роли семьи в воспитании (В.В. Зеньковский [152], П.Ф. Каптерев [163], П.Ф. Лесгафт [224], А.С. Макаренко [238], В.В. Розанов [335], Л.Н. Толстой [390]. К.Д. Ушинский [411] и др.) привело к выделению в качестве самостоятельных: а) воспитательной функции семьи; б) отдельного вида воспитания – семейного воспитания.

Воспитательная функция семьи. Методологические традиции анализа воспитательной функции семьи аккумулирует функциональный подход. В его рамках социум представляется как объективная реальность, сформированная из взаимосвязанных и взаимозависимых элементов; в историческом контексте все типы семей имеют общие характеристики, которые не безусловны, могут истончаться или, напротив, нарастать (в частности, Э. Дюркгейм показал влияние урбанизации на трансформацию брачных связей и отношений, изменение численности семьи и, как следствие, семейной солидарности [129]).

Также в научных исследованиях активно используется структурно-функциональный подход (М.С. Мацковский [245], Н.А. Сосновская [368], А.Г. Харчев) [419] др.). Учеными систематизировались функции семьи, исследовались основные типы и виды семей, учитывались основные компоненты семьи: структура, окружение, основные функции, история развития.

Интерпретируя утверждение Р. Мертона, функции семьи как отдельного социального феномена вносят вклад в совокупную социальную жизнь [248], в этом их реалистичность. Семья находится в постоянном движении, трансформируется как под влиянием политических, экономических, социокультурных условий, так и в силу внутренних процессов развития. Следовательно, все социальные трудности на любом этапе развития общества затрагивают семью в большей или меньшей степени, влияют на ее способность выполнять свои множественные функции. При этом нельзя говорить только о

позитивных характеристиках семьи и соответствующих ее влияниях, при этом репродуктивная, социализирующая и воспитательная функции семьи незаменимы; с другой стороны, эти функции определяют своеобразие семьи как социального института (Э.Р. Нуруллина [270]), они – специфические (отражает особенности как социального явления), отличны от неспецифических (возникают по принуждению или в результате адаптации к определенным историческим обстоятельствам) [19, с. 77].

Воспитательная функция семьи выступает объектом исследования различных отраслей научного знания, примером чему служат диссертационные исследования Е.А. Александровой [11], Е.В. Андриенко [20; 21], Я. Арцимович [28], В.В. Коробковой [193; 195], О.А. Котовой [196], И.В. Пивоваровой [296], И.А. Писаренко [297; 298], М.М. Прокопьевой [318], И.В. Хайрутдиновой [416], и др. Сам факт выделения соответствующей функции обращает внимание на устойчивое направление деятельности семьи, необходимое для реализации определенной общественной и личностной потребности. По мнению Д.В. Гурова, Е.В. Гуровой, Н.Р. Гоцкой, при этом реализуется не единичная потребность, а комплекс потребностей, как следствие, воспитательная функция по отношению к другим функциям семьи выполняет интегрирующую роль [102]; выступает «внешним проявлением» особенностей семейных отношений при «реализации потребностей» [76, с. 28]. Авторы, раскрывая содержание данной функции, подчеркивают активную позицию семьи: члены семьи осознают ответственность за воспитание; изменяют методы и формы взаимодействия, следуя за изменением в жизни ребенка; понимают и оценивают ребенка и т.п. В свою очередь И.Н. Куксин и П.А. Матвеев обращают внимание на то, что как содержание, так и исполнение семьей воспитательной функции связано с историческими особенностями развития семьи [211, с. 29].

Семейное воспитание. Воспитание (и как явление, и как процесс, и как система) неоднородно. На это в свое время указывал Л.Н. Толстой: оно «имеет свое начало: а) в семействе, б) в религии с) в государстве и л) в обществе» [391,

с. 25]. При этом истоки воспитания личности лежат в семье. При анализе воспитания в семье (семейного воспитания) в качестве основного мы опираемся на социально-педагогический подход.

Семейное воспитание, по мнению А. В. Мудрика [256], – одна из разновидностей воспитания, выделившаяся из общей его практики на определенном историческом этапе (наряду с религиозным, социальным, диссоциальным и коррекционным). А.В. Мудрик, определяя семейное воспитание, акцентирует внимание на осмысленность действий членов семьи, направленных на «вращивание» друг друга в соответствии с представлениями о ведущих социальных ролях [256, с. 15]. При этом семья выступает субъектом не только семейного воспитания, но и других видов воспитания (полисубъектность воспитания [302]). Близкое определение семейного воспитания предложено Л.В. Мардахаевым: рассматриваются отношения детей и родителей, других членов семьи, активная (воздействие с целью получения желаемых результатов) [359, с. 294]. Семейное воспитание детерминировано характеристиками и особенностями внутрисемейной жизни (Т. С. Широкова [435]), особенностями воспитательной системы семьи (Л.В. Мардахаев [242]), сложившимися семейными традициями и нормами, разделяемыми всеми членами семьи (О.М. Потаповская [313]). Именно семья продолжает поддерживать в человеке представление о собственной уникальности, защищает от внешнего негатива, обеспечивает интеграцию в общество. С другой стороны, принижение значения семейного воспитания и роли семьи в воспитании личности неизбежно влечет деформации в общественном воспитании (В.Г. Бочарова [66], В.Н. Гуров [103] и др.). В отдельных исследованиях подчеркивается, что «политика огосударствления воспитания» ослабляет традиции семейного воспитания (М.М. Асильдерова [34, с. 10], А.Н. Джурицкий [121, с. 419]).

Принципиальным, на наш взгляд, является различие семейного воспитания и семейной социализации. Семейное воспитание через призму социализации рассматривается в социологических исследованиях И.Ф.

Дементьевой [117], Г.А. Кантемировой [160], И.В. Пивоваровой [296], А.А. Полежаевой [301] и др.; в психологических исследованиях М.А. Романовской [337], О.В. Сулиминой [371], А.В. Усачевой [410], Е.А. Юмкиной [446] и др.; в педагогических исследованиях Е.Ю. Евдокимовой [130], А.В. Мудрика [257], М.Р. Тер-Минасян [384] и др. Обобщая, отметим, что под семейной социализацией понимается социализационный процесс, в котором семья выступает его первопричиной (первичная социализация) и обеспечивает влияние, опирающееся на совместную жизнедеятельность (включая семейные ценности, традиции, атмосферу и т. п.), в той или иной мере выраженные родственные отношения. При этом происходит преимущественно неуправляемое и/или неконтролируемое развитие личности, реализация личностью социальных потребностей, приобретение социального опыта и социальных навыков, а в широком смысле – стабилизация взаимоотношений поколений и обеспечение социального наследования. Основной отличительной характеристикой семейной социализации от семейного воспитания выступает высокая доля стихийности и неуправляемости влияний, а также особенности субъектно-объектной позиции родителей и детей; важную роль играют механизмы социализации, субъективные характеристики семьи («образ», «внутрисемейная картина», «уклад семьи» [254; 443] и др.).

Принципиальное значение для понимания сущности и особенностей семейного воспитания имеет анализ внутрисемейных отношений и доминирующих семейных ценностей, как следствие, ценностных отношений в семье, обуславливающих становление «внутренних структур личности» (А.Г. Асмолов [35, с. 417]). С.В. Дармодехин и его последователи в этой связи описывают три возможных направления изучения ценностных отношений в семье:

– системное направление, где семья выступает как элемент системы общественных и социокультурных ценностей (Т. И. Варзанова [212], Н. И. Лапин [122], Н. Г. Марковская [243] и др.);

– приоритетное направление, где семья выступает как высшая ценность (М. С. Мацковский [245], В. А. Сысенко [381], В. Т. Лисовский [228] и др.);

– структурное направление, где семейные ценности – элементы поведенческой структуры субъектов (А. Г. Здравомыслов [148], О. Л. Краева [197] и др.).

Все три направления в той или иной мере востребованы при проведении педагогических исследований семьи (Р. А. Алексеев [14], А. Ю. Зуруева [154], М. С. Коренькова [191; 192] Н. В. Литвинова [231] и др.). А.В. Артамонова, анализируя семейные отношения как проявление межлического взаимодействия, отмечает их выраженный «аксиологический универсализм», имеющий предметное, социально-нормативное и духовно-экзистенциальное проявления [27, с. 138]. С другой стороны, выполняя репродуктивную и социализирующую функции, семья так же является носителем прикладных ценностей для общества, которые, в свою очередь, закономерно и оправдано вписываются в общественную систему ценностей. По мнению Д.А. Леонтьева, семейные отношения для человека могут быть самоценными (терминальная ценность) [225].

Отметим, что отношение к семье как ценности, ценностные основания семейных отношений также носят конкретно-исторический характер, что связано, в том числе, со сменой культурных парадигм. И.И. Докучаев подчеркивает, что в культуре нет ничего неценного или ценностно нейтрального, но при этом ценностно значим артефакт может быть для ограниченного круга субъектов [124, с. 580–581]. А.А. Магомедов, описывая взаимосвязь семьи и культуры, подчеркивает их взаимообусловленность, при этом семья не только благоприятствует, но может препятствовать проявлениям и развитию культуры [236, с.11]. Последнее связано с тем, что при одинаковом наименовании смысловое наполнение ценностей может кардинально различаться, вводя в заблуждение, искажая, подменяя общепринятое толкование [38, с. 11].

Семья – базовый социокультурный организм, обеспечивающий «глубинные программы конкретного исторического этноса» [445, с. 344]. Это предопределяет интерес к изучению семьи, семейной социализации и семейного воспитания этнографами, отмечающими доминирование в данном случае общих черт у различных этнических групп («общие знаменатели культуры» по Дж. Мердоку). Несомненно, семья как социокультурное явление напрямую зависит от культурных составляющих конкретного социума, определяется его бытом и укладом жизни. Семьи в разнообразных этнических группах являются носителями этнокультурных ценностей и отличительных признаков, осуществляют не только функцию репродукции человека, но и воспроизводства этносов в моно- и полиэтнических пространствах.

Л. Уайт в своей работе «Избранное: Эволюция культуры» отмечает, что парадокс семьеобразования заключается в том, что создание семьи определяется культурными причинами, тогда как, в семье, как первичной форме общественной организации (малой группе) проявляется важнейшая культурная функция поддержания баланса с окружающей средой [397, с. 169]. Очевидно, что и на макро-уровне анализа семья должна рассматриваться в качестве социально-педагогического субъекта.

Исследуя семью в социально-культурном русле учеными были выделены ее характерные особенности как системы (изучение семьи как системы, системный подход к изучению семьи, например, Х.С. Вахидова [72], Т.Н. Демиденко [118], Г.Д. Дурманова [127], И. Хоменко [421] и др.). К статическим характеристикам, как правило, относят, обычаи, традиции, нормы морали, нравственные компоненты, стереотипы и т.п. К динамическим характеристикам относят воплощение статических характеристик в жизнь. В данном контексте семья является пространственным полем социализации индивидов, с одной стороны, и изолированной группой, с другой. При этом, в культурном смысле феномен «семья» условно можно разделить на три уровня проявлений: культурное наследие родственников (предметное, духовное), основные семейные ценности, передача из поколения в поколение

накопленного опыта и знаний. Как подчеркивалось выше, в данном случае важное значение имеет отношение в семье к ценностному наследию, от которого зависит характер трансляции между поколениями (ретрансляция ценностей, трансформация ценностей; отрицание ценностей; замена ценностей).

Значимая доля отношенческой компоненты в структуре семьи как системы, субъективных проявлений семейной жизнедеятельности, в том числе – семейного воспитания, объясняют востребованность феноменологического подхода к ее изучению. Человеческие отношения впервые были подвергнуты анализу немецким философом М. Хайдеггером. Согласно его идее «бытия-с-другими» [415, с. 103], существование индивида возможно лишь при взаимодействии с другими индивидами. Данный феномен автор объяснял лишь социальной природой человека, вне зависимости от его личностных характеристик и условий существования. Применительно к исследованию феномена семьи данный подход эффективен в том плане, что семья рассматривается как совместное бытие всех членов через призму основных ценностей – любовь, забота, ответственность, поддержка. Наличие или отсутствие данных семейных экзистенциалов свидетельствует о самой сути человеческого существования. Феноменологический анализ, по мнению А.М. Улановского, направлен на воссоздание шаблона личностных переживаний, отношений к кому или чему-либо [404]. Основной характеристикой феноменологического подхода является четко определенное содержание исследуемого объекта.

Предпринятый нами далеко не полный обзор методологических подходов, которые активно используются в процессе изучения семьи, в контексте темы нашего историко-педагогического исследования необходимо конкретизировать. С этой целью за основу возьмем концептуальные установки относительно методологии историко-педагогических исследований, сформулированные М.В. Богуславским [60; 61; 249].

На макроуровне, учитывая относительно непродолжительный исторический период, в рамках которого мы будем анализировать различные проявления семьи как субъекта воспитания, уместно использовать детерминистскую трактовку и, как следствие, линейно-поступательную логику. На протяжении советского периода в условиях сохранения общего методологического подхода и высокой степени централизации системы образования можно рассматривать развитие образования и педагогической науки как линейно-поступательный процесс.

На мезоуровне, исходя из объекта нашего научного интереса, применим цивилизационный подход с присущими ему социокультурными и геополитическими доминантами (выше мы обращали внимание на всеобщность социального института «семья», типичность воспитательной функции, ей присущей, а также ее высокий ценностный статус и миссию транслятора и адаптера традиционных и актуальных ценностей детям). М.В. Богуславский обращает внимание на резонансный взаимообмен педагогических систем, ценностей, парадигм «великих цивилизаций» и ментальных оснований, которые проявляются в социокоде, образах мира, стереотипах и т.п. локальных цивилизаций, что предопределяет востребованность и устойчивость первых. «Происходит притяжение (или отталкивание) определенных концепций, соответствующих как социокультурному ядру, так и, что всегда более существенно, его внешней ("мягкой") конкретно-исторической оболочке» [61]. При этом особенность России в рассматриваемый период заключается в том, что по сути столкнулись собственная (не заимствованная, не совокупность иных и чужих влияний) цивилизационная модель и динамично создаваемая локальная модель.

На *микроуровне* ведущим в нашем исследовании станет историко-структурный подход. В качестве основы структуры мы избираем критерии субъектности семьи в воспитании. Для каждого критерия в логике выделенных этапов будет дана характеристика особенностям научного осмысления семьи как субъекта воспитания и отдельным проявлениям практики. В этой связи

остановимся подробнее на особенностях использования в данном исследовании субъектного подхода и, как следствие, совокупности критериев, которые будут приняты за основу для анализа семьи как субъекта воспитания в советский период. Отметим, что основные выводы в соответствии с данными позициями были сделаны нами в статье «Семья как субъект воспитания: историко-педагогический контекст» [51]. Приведем выдержки из данной публикации.

Именно в XX веке в отечественной психологии, благодаря работам С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Брушлинского и других в качестве категории для изучения социокультурной реальности начинает использоваться понятие «субъект», но в первую очередь – субъект индивидуальный. Как отмечает К.А. Абульханова, системообразующая роль категории «субъект» стала заметной уже в 1920-е годы, прежде всего благодаря работам С.Л. Рубинштейна, но в последующем, исходя из общих установок в науке, данное понятие используется весьма ограниченно, в большинстве случаев имплицитно [4].

Использование понятия «коллективный субъект» («групповой субъект») имеет значительно более короткую историю. Как полагает А.Л. Журавлев, применительно к социальной психологии можно говорить о последних 40–50 годах [138]. Во многом по этой причине до настоящего времени не сложилось целостного представления о подобном ракурсе рассмотрения группы, а также его категориальном применении в различных отраслях научного знания, включая педагогику.

Для педагогики использование понятия «коллективный субъект» («групповой субъект») позволяет углубить анализ групп как целостных участников процессов образования, воспитания, обучения, социализации. К числу подобных субъектов относят семью, которая, по мнению Я.А. Пашковой «– это сложная неаддитивная социально-психологическая система, малая группа, которой присущи самоорганизованность, продуктивность,

иерархичность, интегрированность и одновременно эмерджентность, потенциальная хаотичность» [286, с. 202].

В контексте триады «общество – семья – личность» семья выступает посредником между обществом и личностью и, соответственно, самостоятельным субъектом [329], но выступать посредником она может лишь при определенной поддержке со стороны общества. Семья субъектна и в логике полисубъектного подхода в воспитании [302].

Субъектность семьи (семья как целостный субъект по отношению к внутренним процессам и явлениям) широко исследуется в юриспруденции, теоретическом осмыслении социальной защиты, социального обеспечения, социальной работы. При этом, как отмечает Л.А. Гречук, до 1960-х годов отдельными авторами утверждалось, что «семья является определенным коллективом, но не признается единым субъектом ни одной из отраслей права» [95, с. 201].

В социологии сложилось отдельное направление изучение семьи в контексте социальных процессов (например, концепция ведущего российского фамилиста А. Г. Харчева [418]). В современных социологических исследованиях акцентируется аспект субъектности семьи в социальных процессах, подчеркивается совокупный характер субъектности, интеграция социальной организации и культуры как ее основы [329, с. 165].

В психологии оценка семьи как коллективного субъекта в настоящее время представлена достаточно широко (А.Л. Журавлев [138], Ю.В. Ковалева [169], Я.А. Пашкова [286], Д.Н. Чернов [425] и др.), но в контексте рассматриваемой нами проблемы практически не представлена.

В педагогике наблюдаются различные оценки субъектности семьи и семьи как субъекта, начиная от метафорического употребления характеристики «субъект» (в значении активности, отдельности от других участников), заканчивая фиксацией полноценной субъектности и системной оценки семьи как субъекта. По мнению Ю.В. Ковалевой, «потребность в изучении семьи как коллективного субъекта» в отечественной науке в начале

2000-х годов была обусловлена концептуализацией практик контроля поведения [169]. Также уделяется внимание семье как субъекту образовательных отношений, образовательной среды и/или процесса (например, [356; 367]); как системе, демонстрирующей единую позицию в отношениях с окружением, включая отношения в образовательной среде (Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова [367, с. 64]). По мнению А.В. Брушлинского, субъектность семьи основывается на общих интересах и целях [328]; у А.К. Осницкого в качестве такого основания выступает авторская позиция [356, с. 321]. Семью как субъекта можно описывать в логике группового субъекта (К.М. Гайдар), что также связано с целостным единством деятельностного реагирования в значимых социальных ситуациях [84, с. 12], совместностью деятельности, взаимосвязанностью и взаимозависимостью, способностью к групповой рефлексии [137, с. 72]. Т.П. Симакова, анализируя субъектное участие семьи в образовательном процессе, выделяет следующую группу индикаторов: отношение семьи к себе как к субъекту определенного вида взаимодействий и деятельности; общие ценности; активность во взаимодействиях; рефлексия [356, с. 322]. Критерий родительского единства конкретизируют Е.А. Сорокоумова и Н.Ю. Молостова [367, с. 64].

Если интерпретировать описания коллективного (группового) субъекта, данные научным коллективом под руководством А.В. Брушлинского и М.И. Воловиковой, в число критериев семьи как субъекта в рассматриваемом нами контексте можно отнести:

- а) взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов;
- б) совместную активность (внешнюю и внутреннюю), деятельность, поведение;
- в) самоидентификацию («Мы», историко-биографический опыт жизни семьи) и саморефлексию [328, с. 64].

Таким образом, обобщая, можно выделить следующую группу критериев для идентификации, описания и изучения семьи как субъекта воспитания:

а) единые цели, согласованные позиции и ценностные ориентации в отношении наиболее значимых вопросов развития личности членов семьи;

в) совместная активность, действия, деятельность, направленные на целенаправленное развитие личности членов семьи;

а) взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов, самоидентификация через «Мы» применительно к ситуациям целенаправленного развития личности членов семьи;

г) авторская позиция семьи, стремление к организации действия и деятельности, преобразованию, творчеству в практике целенаправленного развития личности членов семьи.

Данные критерии являются необходимыми, но недостаточными для полной идентификации, описания, изучения семьи как субъекта воспитания, вместе с тем наличие предлагаемой совокупности позволяет утверждать, что в данном конкретном случае семья является субъектом воспитания. При этом, по нашему мнению, важно рассматривать данные критерии в комплексе, что позволяет не только зафиксировать родовую сущность (субъект или не субъект), но и установить наличие видowego своеобразия (субъект воспитания).

Указанные индикаторы позволяют анализировать теории и концепции, предметом которых выступает семья, включенная в воспитательные отношения.

Рассматривая воспитание как сложно структурированное, социокультурное явление, мы, опираясь на исследования А. В. Мудрика [258], выделяем как самостоятельные социальное, религиозное и семейное воспитание.

Очевидно, что по отношению к семейному воспитанию семья не является безусловным субъектом, поскольку, исходя из выделенных выше критериев, имеет различную степень общности, в том числе между ребенком и родителями. Подчеркнем, что речь идет не о частных случаях, а об общей тенденции, которую определяют и доминирующие общественные традиции, и

государственная семейная политика или отдельные политические решения в отношении семьи, и сложившаяся инфраструктура сопровождения семьи как самостоятельного субъекта, не подменяющая, но помогающая. Вместе с тем, семья в семейном воспитании выступает «видимым» субъектом – субъектом, целе- и ценностнонаправленная активность которого на личностное развитие членов семьи выражена вовне, фиксируется как самими членами семьи, так и ее окружением.

По отношению к религиозному воспитанию семья также не является безусловным коллективным субъектом. В этой связи показателен советский период, применительно к которому к значительной части семей (особенно в первой половине рассматриваемого периода) можно применить характеристику «невидимый субъект» – субъект, целе- и ценностнонаправленная активность которого на личностное развитие членов семьи реализуется в повседневной жизнедеятельности семьи, но в очевидной форме не выражена, не фиксируется ее окружением.

По отношению к социальному воспитанию семья традиционно рассматривается как обязательный субъект, что не всегда подтверждается реальной практикой, в том числе и советского периода, где это пространство субъектной самореализации семьи развивалось и контролировалось государством, поддерживалось обществом. В этой связи уместно использовать понятие «предписанный субъект» – субъект, целе- и ценностнонаправленная активность которого на личностное развитие членов семьи является должной, при этом данное должествование установлено не самой семьей, а вышестоящими представителями социальной структуры (школа, общественные организации, государство и др.), зафиксировано в доминирующих в конкретно-исторический период культурных установках общества.

Таким образом, методологическую основу нашего исследования составили

– на *макроуровне (общефилософский уровень методологии)*, учитывая относительно непродолжительный исторический период, в рамках которого

мы будем анализировать различные оценки и концептуализацию самореализации семьи как субъекта воспитания, уместно использовать детерминистскую трактовку и, как следствие, линейно-поступательную логику анализа конкретно-исторического процесса;

– *на мезоуровне* (общенаучный уровень методологии) будет использоваться цивилизационный подход с присущими ему социокультурными и геополитическими доминантами. При этом особенность России в рассматриваемый период заключается в том, что по сути столкнулись собственная цивилизационная модель и динамично создаваемая собственная локальная модель;

– *на микроуровне* (конкретно-научный уровень методологии) ведущими в нашем исследовании выступают историко-структурный подход, аксиологический и субъектный подходы.

Основу понятийного аппарата исследования составляют понятия:

– *семья*. Сущность данного понятия раскрывается нами не с помощью отдельной дефиниции, а через непротиворечивую (по оценке специалистов различных отраслей научного знания) совокупность инвариантных характеристик: а) разновидность малой группы; б) элемент социальной структуры; в) совместность проживания как ведущая сущностная характеристика рассматриваемого понятия, дополняемое характеристикой близости, в том числе – духовной; г) совокупность устойчивых факторов, удерживающих объединение, например, общность быта, взаимная ответственность, взаимоподдержка и взаимопомощь; общесемейная деятельность, супружество и родство; система взаимоотношений и функций; совместные имущественные и неимущественные права и обязанности, родство, воспитание детей; д) форма организации личного быта; е) открытая система, взаимодействующая с обществом, как следствие, в каждый конкретный исторический период имеющая «исторически определенную организацию»; ж) носитель семейных ценностей; з) институт первичной социализации; функции деторождения (репродуктивная функция) и

воспитания являются одними из ведущих; и) стремление семьи как системы к естественной целостности, что в окружающей семье среде и восприятии членами семьи своего единства отражает «образ семьи»;

– *воспитание* в трактовке, предложенной научной школой академика Л. И. Новиковой – педагогическое управление развитием личности посредством создания необходимых для этого условий;

– семья как субъект воспитания – коллективный инициатор, организатор и участник целе- и ценностнонаправленной активности, действий и деятельности, направленных на личностное развитие членов семьи, в том числе посредством создания для этого необходимых условий.

Для идентификации в концептуальных обобщениях и практико-ориентированных описаниях семьи как субъекта воспитания выделена совокупность необходимых, но недостаточных критериев:

а) единые цели, согласованные позиции и ценностные ориентации в отношении наиболее значимых вопросов развития личности членов семьи;

в) совместная активность, действия, деятельность, направленные на целенаправленное развитие личности членов семьи;

а) взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов, самоидентификация через «Мы» применительно к ситуациям целенаправленного развития личности членов семьи;

г) авторская позиция семьи, стремление к организации действия и деятельности, преобразованию, творчеству в практике целенаправленного развития личности членов семьи.

– *семья как видимый субъект воспитания* – субъектом, целе- и ценностнонаправленной активностью которого на личностное развитие членов семьи выражена вовне, фиксируется как самими членами семьи, так и ее окружением;

– *семья как «невидимый субъект» воспитания* – субъект, целе- и ценностнонаправленной активностью которого на личностное развитие членов

семьи реализуется в повседневной жизнедеятельности семьи, но в очевидной форме не выражена, не фиксируется ее окружением;

– *семья как предписанный субъект воспитания* – субъект, целе- и ценностнонаправленная активность которого на личностное развитие членов семьи является должной, при этом данное должествование установлено не самой семьей, а вышестоящими представителями социальной структуры (школа, общественные организации, государство и др.), зафиксировано в доминирующих в конкретно-исторический период культурных установках общества.

I.2. Периодизация и историографический анализ базы исследования семьи как субъекта воспитания в советский период истории России

Одной из актуальных задач научного исследования историко-педагогической направленности является выбор достоверной периодизации исследуемого временного отрезка как результата его членения на периоды – отрезки времени, имеющие определенные особенности и признаки [15].

В научном контексте периодизация является аналитическим методом познания, в основе которого лежит разделение определенного целостного объекта на значимые и отличающиеся друг от друга этапы с целью определения общих и частных черт и свойств каждого из них.

Таким образом, под периодизацией понимается отдельный вид систематизации, позволяющий изучать динамичные явления и события через разделения их на определенные стадии. Как вид систематизации периодизация широко используется в различных областях научного знания. В первую очередь это исторические науки (история народов, история философии, экономики, культуры, эстетики).

Назначение периодизации – выделение и описание существенных этапов, хронологических отрезков жизнедеятельности (В.Я. Гросул [100, с. 26]).

Периодизацию должны отличать:

- наличие четко выделенных критериев деление временного отрезка на периоды;
- объективность в отношении отбора существенных характеристик выделяемых периодов;
- соблюдение определенной методологии построения периодизации;
- убедительность как построение периодизации в соответствии с принципами научного мышления, исключающего субъективизм дальнейшего исследования.

Упорядочение исторического процесса всегда начинается с хронологии событий, которая включает в себя как само событие, так и объяснение его происхождения. При этом, историческая хронология не ставит своей задачей анализ содержания прошедшего времени, а лишь описывает его. В данном контексте согласимся с Р.Р. Яруллиным и А.А. Латыповым, которые отмечают, что с помощью методов научного анализа и с опорой на историческую хронику можно увидеть причинно-следственные связи, объективные законы, стоящие за ними, которые вследствие подчинения этим связям приобретают необходимую устойчивость [448].

Учитывая вышесказанное, обоснуем выбранную периодизацию советского периода (1917–1991 гг.).

В процессе изучения источниковой базы по проблеме исследования нами было выделено несколько периодизаций советского периода:

а) М.А. Мазалова [237] выделяет несколько крупных этапов трансформации системы воспитания и образования в советский период: 1917 г. – начало 1930-х гг., 1930–1940-е гг., 1945–1991 гг.;

б) исследование «трансформации парадигм родительской культуры в работах отечественных мыслителей XX столетия (до 1991 г.)» в диссертационном исследовании Л.А. Грицай [96] осуществлено по обозначенным ключевым этапам: 1917–1930 год – «революционизация» сферы семейного воспитания, преобразование ее в духе марксистской

идеологии, зарождение авторитарной государственной парадигмы родительской культуры (оформляется к 1930-м годам); 1940–1950 годы – закрепление ведущей роли государства в деле воспитания детей в семье, укрепление научно-методологической основы указанной выше парадигмы; 1960-е годы XX века – утверждение этико-гуманистических начал родительства; 1970–1980-е годы XX века – обращение к свободосообразной парадигме родительской культуры;

в) Е.В. Давыдова в диссертационном исследовании на тему «Реализация принципа связи школы с жизнью в советской педагогике: 1917 – 1991 гг.» [106] анализ педагогической направленности связи школы с жизнью проводила в соответствии с идеологическими приоритетами и стратегиями Советского государства по следующим периодам: 1917 г. – середина 1930-х г.г. – этап практико-ориентированной направленности содержания образования и воспитания; вторая половина 1930-х г.г. – середина 1950-х г.г. – преобладание теоретического компонента в образовании; вторая половина 1950-х г.г. – середина 1960-х г.г. политехнизация образования; вторая половина 1960-х г.г. – конец 1980-х г.г. – сбалансированное сочетание теоретических и практических компонентов в образовании;

г) К.Е. Сумнительный [372] теоретическое осмысление и практику использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании XX века осуществлял с учетом следующих периодов выбранного временного отрезка: с начала века до 1917 года – осмысление на основе трудов зарубежных педагогов парадигм свободного воспитания и трудовой школы; от Октябрьской революции до начала 1930-х гг. – широкое теоретическое осмысление зарубежных образовательных идей и их реализация в рамках трудовой школы; с начала 1930-х гг. до середины 1950-х гг. – исключение внедрения зарубежных педагогических систем в отечественную педагогику; конец 1950-х – вторая половина 1980-х гг. – теоретическое исследование и внедрение отдельных зарубежных образовательных технологий; со второй

половины 1980-х гг. до конца XX века – внедрение отечественного образования в мировое образовательное пространство;

д) анализ смыслов понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века проведен К.А. Сечиной [353] в рамках следующих исторических периодов: 1917–1920 гг. – редкое использование понятия «любовь» коммунистической педагогической мыслью; 1930-е гг. – развитие традиции обращения к понятию «любви к детям»; 1950–1960-е гг. – выраженный своеобразный «взрыв» использования в педагогической мысли понятия «любовь»; 1960–1970-е гг. – расцвет и раскрытие темы «любви к детям» в отечественной педагогике; 1980–1990-е гг. – отвлечение внимания от проблемы любви к детям в связи с разработками новых методик, форм, технологий воспитания и образования;

е) З.Г. Нигматов [261] развитие принципа гуманизма рассматривал в рамках следующих периодов: 1946–1956 гг. – послевоенный период, характеризующийся обострением между объективной необходимостью усиления гуманистического воспитания, вызванного длительным влиянием авторитарной педагогики 1930-х годов, последствиями войны и установившейся авторитарной системой управления обществом и школой; 1956–1964 гг. – разоблачение культа личности И.В. Сталина, демократизация общества при сохранившейся командно-административной системе управления обществом и школой; после 1985 г. – сохранение противоречий между необходимостью ускорения процесса гуманизации общества и школы и недостаточной разработанностью в теории педагогики принципа гуманизма;

ж) в ходе анализа педагогических исследований по теме семьи и воспитания особый интерес вызвало диссертационное исследование А.Ю. Гранкина «Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991)» [93]. Автор обосновал периодизацию, включающую следующие исторические этапы: 1917–1931 (в первые годы Советской власти); 1931–1945 (1930-е годы

и период Великой отечественной войны); 1946–1964 (период оттепели); 1965–1991 (период стагнации, курс на «развитой социализм»).

Периодизацию А.Ю. Гранкина возьмем за основу в своей работе и кратко охарактеризуем выделенные исторические этапы в контексте трансформации понятия семьи, ее субъектности, семейного воспитания в советский период.

В каждом обозначенном периоде выделим относительно устойчивые характеристики отношения государства к семье, место семьи в структуре общества и в воспитании подрастающего поколения (в широком понимании). Данное описание в рамках каждого периода будем проводить по следующему алгоритму:

- семья в идеологии и государственной политике обозначенного периода;
- особенности нормативного регулирования жизнедеятельности семьи в обозначенный период;
- влияние особенностей хозяйствования в стране на семью.

1. 1917 – 1931 гг.

Октябрьская революция 1917 года внесла серьезные преобразования культурно-нравственных, политических, социально-экономических сфер жизнедеятельности. Коренным изменениям подверглась и идеологическая составляющая общественной жизни.

Коммунистическая идеология закрепила курс на создание нового типа семьи – социалистической. Становление ее образа, форм и содержания воспитания проходило в непосредственной взаимосвязи с ломкой устоев буржуазной семьи.

Формирование субъектности семьи в период 1917–1931 гг. происходило в рамках четко-продиктованной коммунистической установки о том, что воспитание в семье – целенаправленный процесс по формированию личности ребенка – будущего строителя коммунизма, достойного члена социалистического общества. Семья нового типа, став более динамичной и

свободной, при этом теряет свою довлеющую роль в воспитании подрастающего поколения.

Именно в этот короткий период происходит становление нового типа семьи, формирование ее основ, форм проявления субъектности исходя из видов воспитания. Отличительные особенности социалистической семьи:

– равноправие женщин и мужчин как в общественной, так и в семейной сфере;

– воспитание детей в соответствии с коммунистическими принципами и идеями;

– активное вовлечение подрастающего поколения в жизнедеятельность семьи;

Первые нормативные документы, принятые после революции, отразились как на хозяйственно-экономической деятельности семьи (Декрет СНК РСФСР «О запрещении сделок с недвижимостью» (1917) [112], «Декрет о земле» (1917) [116], «Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа» (1918) [110], «Основной закон о социализации земли» (1918) [280], так и на отдельных вопросах ее жизнедеятельности. Так, согласно Декрету «О страховании на случай болезни» (1917) [114], введена оплата предродового и послеродового отпуска, перерывы для работающей женщины для кормления ребенка, Декретом «Об усилении детского питания» (1918) [307] были введены пайки кормящим матерям-труженицам, продуктовые карточки (дети до года) и дополнительный паек детям (детям до пяти лет).

В первые годы после революции глубокому реформированию подверглась сфера семейного права, а также и культура брачно-семейных отношений, рассматривающая семью как ценность общества. Декреты ВЦИК и СНК РСФСР «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов гражданского состояния» (1917) [111], СНК РСФСР «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» (1918) [115], «О расторжении брака» (1917) [113] способствовали полному разрыву с институтом традиционной патриархальной семьи. Согласно первым двум декретам, церковь

отстранялась от регистрации брака, юридическую силу имел лишь гражданский брак. Вторым декретом легализована свобода развода. Процедура расторжения брака сводилась к единоличному решению судьи.

Положения декретов были перенесены в основные законы страны 1918–1920 годов. Так, Конституция РСФСР (1918) [291], Кодекс законов РСФСР об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве [170], в том числе затронули вопросы свободы совести, религиозной и антирелигиозной пропаганды, бесплатного образования, равноправия детей, родившихся в зарегистрированном браке, раздельности имущества супругов, при этом Кодекс отрицал институт усыновления. Нормы семейного права в корне меняли положение ребенка в семье по сравнению с дореволюционным периодом. Это, в первую очередь, касалось личных прав и обязанностей родителей и детей, что было отражено в отдельных главах Кодекса. Как указывает И.В. Ростовская, в нем впервые отсутствует дефиниция «родительская власть», при этом дети признаются равноправными членами семьи, а их воспитание – «не как "частное дело" родителей, а как их долг и обязанность перед обществом и государством» [339, с. 99].

Послереволюционное законодательство ставит в центр ребенка, при этом государство старается максимально вмешаться в семью по вопросам воспитания, полагая что этот процесс уже не является исключительно семейным делом.

Одновременно с изменениями в законодательстве активно предпринимаются попытки трансформировать институт семьи и брака, внедрить новую форму семейных отношений, в основе которых лежали радикальные взгляды революционеров на семью в целом. Вследствие чего, семья как явление буржуазного общества должна была быть разрушена.

Данные изменения спровоцировали отказ молодежи от брака и замену его внебрачными отношениями, сложные наследственные и брачные споры, вызванные значительным количеством незарегистрированных браков, распад

традиционного сексуального поведения, и как следствие – утрату государства юридического контроля над институтом семьи и брака.

Постановление Наркомата здравоохранения и Наркомата юстиции от 18 ноября 1920 года «Об охране здоровья женщин» [305] был легализован аборт. Это транслировалось государством как временная мера, связанная со сложными экономическими условиями, заставляющими женщину прибегать к подобного рода операциям нелегального характера, что способствовало повышению женской смертности. Однако, как отмечает Я.А. Шаповалова, факторами, влияющими на решение прервать беременность, являлись неустойчивость брачных отношений, недостаток материальных средств, связанных с жилищной нуждой, грамотность, желание скрыть беременность и т.д. [431].

Серьезные негативные последствия изменений в семейной сфере вынуждали власть перейти к более консервативным методам регулирования семейных отношений.

С начала 1920-х годов до 1931-го года советское общество, планомерно восстанавливая народное хозяйство, перешло к индустриализации промышленности и коллективизации сельского хозяйства.

При этом прослеживалась тенденция увеличения внимания со стороны государства воспитанию детей в семьях. Кодексом законов РСФСР о браке, семье и опеке (1926) [171] семья уже не рассматривалась как отмирающий институт, закреплялось равноправие супругов в отношении воспитания детей [171]. По мнению Д.А. Пашкова, данным нормативным документом существенно расширяется спектр родительских обязанностей. Родители обязаны заботиться о детях и готовить их к общественно-полезной деятельности. При невыполнении или ненадлежащем выполнении данной обязанности государство оставляло за собой право передать детей в органы опеки и попечительства [285, с. 52]. Оставив за собой возможность контроля исполнения мужчинами семейных ролей [145, с. 53].

Как отмечает В. Лебедева в статье «Мать и ребенок в СССР» (Журнал «Огонек», 1928), законодательные меры в области охраны материнства и

детства способствовали появлению «864 фабрично-заводских яслей, 708 консультаций для грудных детей, 485 консультаций для женщин» [217]. Автор подчеркивает, что внимание советских органов к данному вопросу создает основу и твердую уверенность общества в успехе принимаемых государством мер в данном направлении.

В процесс формирования новой социалистической семьи государством активно привлекались граждане к обсуждению и формированию ее правовых основ, статуса членов семьи, порядка вступления в брак, его расторжения, опекуинства, аборт. Как пишет Г.М. Свердлов в статье «Семья в Советском государстве» («Семья и школа», 1947), правительство, обращаясь к вопросам браки и семьи, инициировало обсуждение широкими массами [344, с. 2]. Вместе с тем, данные мероприятия уводили внимание семьи в сторону от процесса воспитания, позволяя одновременно государству устанавливать свои порядки в неприкосновенной до революции сфере формирования субъектности семьи в воспитательном процессе.

Последствия для ситуации в сфере брака и семьи имели изменяющиеся производственные отношения Н.А. Араловец [26, с. 35]. Следствием политики «военного коммунизма» стали недостаток рабочих рук, семенного фонда, сельскохозяйственного инвентаря, что привело к сокращению посевных площадей, уменьшению сельскохозяйственных сборов и, как следствие, голоду 1921 года и острому экономическому кризису. Данные обстоятельства не могли не сказаться на факторах становления социалистической семьи, ее стабильности и статусе в обществе. Для стабилизации социально-политической обстановки, укрепления значимости социалистической семьи Советское правительство пошло на отступление от основных коммунистических установок и временный переход к капиталистической экономике. Переход от «военного коммунизма» к НЭПу был определен X съездом Российской коммунистической партии 8–16 марта 1921 г. [333].

В период НЭПа была проведена финансовая реформа, отменена карточная система распределения продовольствия, восстановлены ярмарки,

продразверстка была заменена более низким продналогом и т.д., семья в свою очередь получила больше самостоятельности в социально-экономическом плане, больше возможность к самопроявлению.

Юридически НЭП был прекращен 11 октября 1931 года, в связи с принятием Постановления СНК «Об организации и составе Комитета цен при совете труда и обороны» [306]. Свертывание НЭПа обусловило изменение трудовых отношений как в сфере промышленности и сельского хозяйства, так и в сфере социальной политики, что напрямую затронуло институт семьи. С крушением НЭПа началась политика приведения интересов семьи в соответствие с идеологическими установками государства и партии.

В процессе становления социалистической семьи (по мнению А.Г. Харчева – с октября 1917 до середины 1930-х годов [418, с. 135]), акцент с воспитательных функций был перенесен на экономические, хозяйственно-бытовые. Государство всеми силами оказывало содействие стремлению семьи к решению жилищных вопросов (жилищный фонд в городах и поселках со 180 млн. кв.м в 1913 году увеличился до 216 млн. в 1926 [418, с. 157]). Нацеленность государства на формальное участие семьи в воспитании ребенка способствовала активному строительству общественных учреждений, облегчающих семейный быт и воспитание детей. Так, к 1928 году на территории страны было уже 14 600 предприятий общественного питания, а к 1940 году их количество выросло до 87 600 [418, с. 160].

Внимание государства к организации быта новой семьи, с одной стороны, способствовало активной трансформации семьи, отхода от ее традиционных бытовых форм, а с другой стороны, позволило государству, способствовавшему становлению культуры быта, в дальнейшем контролировать все сферы жизнедеятельности семьи.

Переход к новой форме социалистической семьи начинался с построения нового быта, где моральное и бытовое равенство женщины и мужчины являлось основой их равенства в общественном производстве и государственной политике. Активность супругов, желающих построить новый

быт, единство их взглядов, имели важнейшее воспитательное значение по формированию коммунистического мировоззрения подрастающего поколения. Именно самостоятельность семьи в организации собственного быта становится основой формирования ее субъектности. Основу семьи составляли товарищеские, помогающие отношения и нацеленность на решение задач социалистического строительства [184, с. 47]. Активное построение быта семьи на основе приоритета социалистического хозяйства становится главным критерием субъектности новой советской семьи.

Таким образом, данный период очерчен 1917 г. – Октябрьской революцией, разрушившей быт и устои патриархальной семьи и 1931 годом, ознаменованным изменением хозяйственной деятельности семьи, связанным с запретом частной торговли в СССР, так как к этому моменту окончательно сформировалось понятие о новом типе социалистической семьи, ее идеологических установках, организации быта, возможностях хозяйственно-экономической деятельности.

2. 1931 – 1945 гг.

1930-е годы для советского государства стали периодом наступления социализма на фоне укрепления авторитарного режима. Партийная элита на фоне разворачивающегося коммунистического строительства ведет активную политическую борьбу за укрепление сфер влияния. Значимой тенденцией общественно-политической жизни 1930-х гг. было закрепление тоталитарных тенденций во всех сферах жизнедеятельности.

Как справедливо отмечает Н.В. Семенова [349, с. 28], особенности политического и экономического развития страны, требовали единства мыслей, действий, чувств, безоговорочного принятия идей коммунистического строительства теми средствами, которые предлагала партия и подчинения вопреки интересам личной жизни. Это обусловило то, что человеческая индивидуальность из высшей ценности превратилась во враждебное общим интересам понятие. Отделение от общественной жизни воспринималось как проявление буржуазного индивидуализма. Исследования

советских философов, психологов, педагогов были построены на поиске и разработке эффективных способов воспитания общественности, идеологического единства, коллективизма.

В этот период в Советском Союзе создается эффективная система воспитания, основанная на идеях марксизма, пропагандирующая приоритет общественного над личным. Обеспеченная разумными и обоснованными методами воспитания она формировала людей, являвшихся сторонниками государственной идеологии, искренне поддерживающих советскую власть.

Семье как субъекту воспитания в этот период уделяется огромное внимание. Партия осознает, что в деле воспитания советского человека, строителя светлого будущего семья, при условии тотального контроля со стороны государства, принесет огромную пользу. Поэтому данный период характеризуется насаждением авторитарного режима, в частности, и в воспитании.

Семья как субъект воспитания, продолжая сохранять характеристики патриархальной семьи (более ярко это проявлялось в сельских регионах) постепенно трансформируется в социалистическую семью, что связано еще и с тем, что в брак стала вступать молодежь («дети революции»), взросление которой совпало с периодом становления советского государства.

По мнению Н.С. Нижник и О.К. Биктасова, в этот период укрепление семьи рассматривалось в контексте «обеспечения публичных интересов государства» [262, с. 57]. Таким образом, в 1930-е годы были сформированы идеологические обоснования и вектор семейной политики, направленной на укрепление новой советской семьи, отвечающей требованиям Советского государства, которые сохранились на протяжении всего обозначенного периода.

Намерение государства и партии к сохранению и укреплению института семьи в рамках заданного идеологического курса, а также регулированию различных сфер ее жизнедеятельности нашли свое отражение в нормативных актах страны. Так, принятое 25 августа 1931 года постановление ЦК ВКП (б)

«О начальной и средней школе» [308] рассматривает коммунистическое воспитание, противодействие привитию подрастающему поколению элементов антипролетарской идеологии в период социализма [308, с. 357]. Это непосредственно отразилось на формирование менталитета социалистической семьи, векторов ее идейного становления и развития.

Значимыми нормативными документами, регулирующими вопросы в области семьи и брака, стали Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 31 мая 1935 г. «О ликвидации беспризорности и безнадзорности» [271], Постановление ЦИК и СНК СССР от 27 июня 1936 «О запрещении аборт, увеличении материальной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах» [310]. В качестве средства преодоления проблем рассматривалось воспитание в семье (Н.С. Нижник, О.К. Биктасов [262]): родители несли финансовую ответственность за «озорство и уличное хулиганство детей» [262, с. 57], причинение ущерба детьми. Допускалось изъятие детей в случаях ненадлежащего присмотра за ними; усложнилась процедура развода; запрещались аборты; вводилась государственная материальная помощь роженицам, многодетным матерям; расширялась сеть родильных домов, сети детских яслей, детских садов, что должно было обеспечить укрепление советской семьи (С.Я. Вольфсон [38, с. 5]).

Законом, закрепившим знаковые моменты государственного устройства, хозяйственной деятельности страны, а также положения в области социальной политики, укреплявшие институт семьи, стала Конституция СССР 1936 года [187], так называемая Сталинская Конституция, (в первой Конституции РСФСР 1918 г. и в первой Конституции СССР 1924 г., вопросы социальной политики не закреплялись). Документ определил СССР как «социалистическое государство рабочих и крестьян» (статья 1). Нормативно была закреплена социалистическая собственность на орудия и средства производства, отмена частной собственности, равенство граждан, неуклонный

подъем материальной и культурной жизни трудящихся. В социальной сфере закреплено право граждан на образование, право на отдых, равноправие женщин в основных сферах жизни страны, охраны матери и ребенка, помощи одиноким матерям, развития сети учреждений социальной помощи.

Как отмечает Г.М. Свердлов, анализируя положения Сталинской Конституции на страницах журнала «Семья и школа» (1946), «между общественным строем, который закреплен в Конституции, и строем семьи существует органическая, тесная связь» [345, с. 8]. Влияние Конституции на развитие семьи автор называет «животворящим и благотворным» [345, с. 8], отмечая, при этом, что при решении вопросов государственного строительства всегда учитываются интересы семьи. Таким образом, официально закрепляется значимость семьи как субъекта воспитания, ее идейная координация и трансляция данного формата в широкие массы.

Закрепление на государственном уровне статуса семьи как субъекта воспитания также отразилось в «Правилах для учащихся», утвержденных Постановлением СНК РСФСР 2 августа 1943 года [314]. Данным документом были закреплены правила культурного поведения учеников как в школе, так и в семье, обозначена обязанность детей послушания родителям. Позднее аналогичные правила были приняты в других республиках СССР.

Как отмечают В.Ф. Телишев и В.Т. Сакаев [383], в годы войны государство впервые обозначило направления демографической политики и сформировало пути скорейшего преодоления демографического кризиса посредством, в первую очередь, материальной и моральной поддержки семьи. Постановлением СНК СССР от 23 января 1943 года «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» [277], государство обязало местные Советы обеспечивать устройство всех детей, оставшихся без родителей, в этой связи широкое распространение получил институт патроната и опеки. Указ Верховного Совета СССР от 8 сентября 1943 года «Об усыновлении» [278], способствовал актуализации института усыновления, что в годы войны в послевоенное время было очень значимым вопросом. Указанные нормативные

документы обозначали заботу государства о детях, потерявших родителей, создать нормальные условия воспитания в семье, повышали значимость семьи как субъекта воспитания.

Указом Президиума Верховного Совета СССР от 08 июля 1944 года «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении высшей степени отличия-звания "Мать-героиня" и учреждении ордена "Материнская слава" и медали "Медаль материнства"» [276] законодательно утверждается только официальный брак, порождающий права и обязанности супругов по закону, а фактический брак (легализованный Кодексом законов РСФСР о браке, семье и опеке 1926 г.), утратил юридический статус. Кроме того, данным нормативом была значительно усложнена процедура развода. Вводимый статус «одинокая мать» отказывал женщине, родившей ребенка вне брака, в праве претендовать на материальную помощь отца, в свидетельстве о рождении детей вне брака в графе «отец» ставился прочерк; запрещалось как добровольное, так и судебное установление отцовства детей, рожденных вне зарегистрированного брака. Нормотворческим элементом стимулирования вступления граждан в брак и рождения детей стало увеличение налога на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР (раздел 4 Указа), что сокращало перечень лиц, не облагавшихся налогом (ранее налог был введен Указом Президиума Верховного Совета СССР от 21 ноября 1941 года «О налоге на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР» [272]).

Принятие данного документа способствовало росту брачности и снижению разводимости в 1944–1945 гг. Как пишет Г.М. Свердлов, анализируя положения указанного документа на страницах журнала «Семья и школа» (1947), интерес государства к официальной регистрации брака был связан с повышением требований к каждому человеку [344, с. 5]. Приветствуемым типом семьи выступала та, интересы которой совпадают с интересами общества [344, с. 5].

Как полагает М.С. Тольч, (статья от «От abortного термидора к законодательному либерализму: политика в области брачно-семейных отношений как зеркало истории СССР») [392], как такового демографического значения Указ 1944 года не имел [392], но увеличил управляемость семьи.

Важное значение для института семьи имели два нормативных документа, появившиеся в последние годы войны – Указ президиума Верховного Совета от 10 ноября 1944 г. «О порядке признания фактических брачных правоотношений в случае смерти или пропажи без вести на фронте одного из супругов» [398] и Указ президиума Верховного Совета СССР от 14 марта 1945 года «О порядке применения Указа Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 года в отношении детей, родители которых не состоят между собой в зарегистрированном браке» [399]. Эти документы, дававшие возможность получения пособий от государства женам и детям погибших бойцов, наравне с зарегистрированными, были неким временным послаблением со стороны государства к институту фактического брака. В дальнейшем государство стояло на стороне только зарегистрированного брака и официального статуса семьи (например, Указ Президиума Верховного Совета от 15 февраля 1947 года «О воспрещении браков между гражданами СССР и иностранцами» [400]).

Политика государства начала 1930-х годов определила курс на переход от восстановления к реконструкции и масштабное развертывание социалистического строительства, что не могло не отразиться на организации хозяйственной деятельности и быта семьи.

Отказ большевиков от НЭПа, индустриализация страны и коллективизация сельского хозяйства происходили под контролем со стороны центрального аппарата. Страна шла путем значимых социалистических преобразований с учетом планирования, «Второй пятилетний план 1933–1937 г.г. был выполнен за 4 года и 3 месяца» [283, с. 256].

Существенную трансформацию страна претерпела в годы Великой Отечественной войны, существенно выросло национальное самосознание

(А.Г. Зельднер [150]). Война резко нарушила привычный образ жизни семьи, сократились реальные доходы, ухудшился жизненный уровень. Значимые проблемы возникли в удовлетворении семьи насущных потребностей в пище, одежде, топливе, жилье (Н.Д. Козлов [174]). Промышленность и сельское хозяйство страны были сконцентрированы на обеспечение армии продовольствием, вооружением, предметами быта. Мобилизация мужского населения стала основанием самоотверженной работе женщин и детей в тылу. Именно активный труд семьи на благо фронта стал проявлением патриотизма и желания скорейшей победы.

Таким образом, исследование периода становления нового типа социалистической семьи в рамках авторитарной государственной идеологии мы обозначим 1931 г. – с момента принятия постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», способствовавшего заключению процесса воспитания в жесткие идеологические рамки и 1945 г. – этапом окончания Великой Отечественной войны. Указанный период позволит нам внимательно рассмотреть субъектность семьи, проявляющуюся в рамках авторитаризма, а также особенности ее проявления в годы войны.

3. 1946 – 1964 гг.

Конец 1940-х–1950-е годы были отмечены авторитарной государственной парадигмой, ожиданиями ее ослабления (Е.Н. Евсеева, Т.Ю. Красовицкая [131]). В 1946 году были опубликованы нормативные документы ЦК ВКП(б) о литературно-художественных журналах, театральном искусстве, кинематографии (Постановления Оргбюро ЦК ВКП (б) от 14 августа 1946 года «О журналах «Звезда и Ленинград» [77, с. 587–591], от 26 августа 1946 года «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» [77, с. 591–596], от 4 сентября 1946 года «О кинофильме "Большая жизнь"» [77, с. 598–602]), регламентирующие отдельные составляющие сферы культуры [131]. На воспитательный процесс в семье существенное влияние оказывал идеал вождя (культ вождя). Проявления субъектности семьи в воспитании контролировались государством.

Снижение государственного авторитаризма началось в период «хрущевской оттепели». Руководящая роль в воспитании нового поколения остается в руках у партии. На XXII съезде КПСС Н.С. Хрущев указал на необходимость участия в коммунистическом воспитании партийных организаций, общественности [449, с. 224]. Содержание коммунистического воспитания, а, следовательно, и вектор воспитательного воздействия семьи на подрастающее поколение был связан с подготовкой к труду, принятием труда как жизненной потребности и ценности [449, с. 224].

После Великой Отечественной войны возникла необходимость в реабилитации брака, укрепления его нравственных основ. При этом признавалось, что семья как ячейка общества является наиболее удобной формой существования и воспроизводства рабочей силы.

Государственные нормативные документы указанного периода были направлены на укрепление института семьи через демократизацию различных сфер его жизнедеятельности:

- был разрешен брак с иностранцами (Указ президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1953 года [401]). Ратификация в период с 1956 по 1958 года международных конвенций («Конвенция о политических правах женщин», «Конвенция о гражданстве замужней женщины») [23], подписание соглашений с рядом стран по брачно-семейным вопросам привели к расширению свобод граждан, состоящих в интернациональных союзах;

- смягчалось налогообложение для одиноких, холостых и малосемейных граждан (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 10 февраля 1954 года «О дополнительных льготах по налогу на холостяков, одиноких и малосемейных граждан СССР для отдельных групп плательщиков» [402]);

- женщине делегировалось право решать вопрос о материнстве (Указ Президиума Верховного Совета СССР от 23 ноября 1955 года «Об отмене запрещения аборта» [275]), что непосредственно связывалось с вопросами демографии (В.А. Исупов [159, с. 77]). Были изменены период отпуска по

уходу за ребенком (с 1.04.1956 г.), введен оплачиваемый больничный лист по уходу за ребенком и т.п.

Передача органов ЗАГС из ведения МВД в компетенцию местных советов депутатов трудящихся свидетельствовало не только о демократизации данной области регулирования института семьи, но и о ослаблении контроля за ее жизнью. Указанный комплекс мер государственной политики способствовал повышению личной ответственности супругов за сохранение семьи и брака.

Государственный курс в 1950–1960 гг., в том числе был направлен на укрепление советской семьи посредством обеспечения благоприятных условий для воспроизводства населения, воспитания детей. Именно в этот период происходит уход от авторитарной политики в отношении жизнедеятельности советской семьи. Однако, контроль над личностью и частной сферой продолжает сохраняться. Это проявляется в обсуждении фактов личной жизни семьи общественными организациями, которые являются сцепкой между властью и семьей.

Отдельным вниманием уделялось укреплению связи семьи и школы, перед которыми ставились общие задачи (закон 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [141, ст. 5]).

С ростом жилищного фонда (Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 31 июля 1957 г. «О развитии жилищного строительства в СССР» [312]) улучшается качество жилья, что способствовало увеличению численности городского населения. Социалистическая трансформация экономики также способствовала размаху строительства общественных учреждений, облегчающих быт семьи и воспитание детей.

В начале 1946 года руководством страны был взят курс на восстановление народного хозяйства в СССР: развитие тяжелой промышленности и железнодорожного транспорта, обеспечение дальнейшего прогресса во всех отраслях народного хозяйства, восстановление и

расширение сети школ и ВУЗов, улучшение народного здравоохранения [140]. Данные положения нашли свое отражение в принятом 18 марта 1946 года Верховным Советом СССР «Законе о пятилетнем плане восстановления народного хозяйства Советского Союза на 1946–1950 гг.» [140].

В статье «Воспитание учащихся в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма – важнейшая задача школы» («Советская педагогика», 1954) отмечено, что в результате борьбы советского народа под руководством Коммунистической партии за построение социализма произошли значимые изменения в экономике страны. В результате успешного выполнения довоенных пятилетних планов страна в короткий исторический срок восстановилась. Созданная в городе и в селе экономика обеспечила «непрерывный рост материального и культурного благосостояния всех трудящихся» [81, с. 4], следствием чего стало внимание семьи к повседневному существованию [91, с. 62], собственности [418, с. 135], частной жизни (В.Н. Горлов).

Таким образом, исследование периода трансформации социалистической семьи в рамках хозяйственно-экономического развития страны, в условиях ослабления цензуры, связанной с хрущевской «оттепелью» мы обозначим 1946 г. – с момента принятия закона СССР о пятилетнем плане, с учетом времени правления Н.С. Хрущева и до 1964 – прихода к власти Л.И. Брежнева (14 октября 1964 года был избран пленумом ЦК КПСС первым секретарем ЦК КПСС и председателем Бюро ЦК КПСС).

4. 1965 – 1991 гг.

Приход к власти в конце 1964 года Л. И. Брежнева ознаменовал переход страны в так называемую «эпоху застоя». Как отмечает И.В. Упоров, признаки застойных явлений появились еще в 1950-х гг. когда эффективность экономики стала снижаться, многие предприятия работали с убытками, что пытались скрывать партийные органы. Предпринятые государством с середины 1960-х гг. так называемые «косыгинские реформы» стали известны не столько своими хозяйственными последствиями, сколько «определенным

идеологическим поворотом», который способствовал краху авторитаризма и переходу общества на новый этап [409].

Идеологический кризис социализма обнажил несоответствие коммунистических идеалов действительности, спровоцировал кризис в экономике, дефицит товаров, инфляцию, отставание научно-технического прогресса в своем развитии. Опыт Запада показывал жителям страны привилегии жизни при капитализме.

В этой связи особо ярко кризис политической системы влиял на стабильность социалистической семьи, в частности, в вопросах воспитания.

Появляющиеся на фоне политического кризиса новые воспитательные концепции, культивируемые семьей, пошатнули образы и устои советской идеологии.

В 1980-е гг. (курс М.С. Горбачева на перестройку) на фоне кризиса КПСС создаются предпосылки разрушения советского государств. Это повлекло за собой закономерную трансформацию системы нравственных ценностей, что не могло не затронуть и институт семьи. Принятые в октябре 1990 года в СССР закон «О свободе совести и религиозных организациях» [144], закон РСФСР «О свободе вероисповеданий» [142] способствовали формированию православного вектора в воспитании.

В связи со сложившимся кризисом и намечающимся вектором трансформации воспитательной функции семьи, нормативные государственные акты данного периода были направлены на регулирование воспитательной сферы и роли семьи в воспитательном пространстве.

Существовавшая в исследуемый период временная неустойчивость браков связывалась с изменением сущности семьи, которая раньше предусматривала неравноправие женщин, запрет разводов, религиозное давление на супругов.

Существенное значение имели Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье (1968 г.) [143]. Были подтверждены ленинские принципы, закрепленные в первых Декретах Советской власти.

Обеспечивалось укрепление семьи, утверждались добровольный брак мужчины и женщины, воспитание детей в семье в органическом сочетании с общественным воспитанием, обеспечение счастливого детства и т.д.

Формирование основ, быта, устоев семьи активно поддерживалось и поощрялось государством. Забота о советской семье, позволяющей сочетать личные и общественные интересы, была закреплена в Кодексе о браке и семье РСФСР 1969 г. [172].

Кроме того, данным нормативным актом ликвидировался прочерк об отцовстве в свидетельстве, в случае рождения детей вне брака, вводился упрощенный внесудебный порядок развода, реализуемый в органах ЗАГСА в случае отсутствия у супругов несовершеннолетних детей, разрешалось вступление в брак с иностранцами, запрет на которые был введен в 1948 году.

Как отмечает Ю.В. Чеснокова, указанный документ, функционировав 18 лет, имел благоприятное значение для развития общества и государства, направленную на укрепление семьи и снижение количества разводов [427, с.185].

Конституция СССР, утвержденная Верховным Советом СССР 7 октября 1977 [188], так называемая «Брежневская», констатировала построение в СССР развитого социалистического общества. Существенно расширив перечень прав и свобод личности (добавилось право на охрану здоровья, жилье, пользование достижениями культуры, право вносить в государственные органы и общественные институты предложения о повышении эффективности их деятельности т.д.), Конституция 1977 г. утверждала приоритет личности в решении государственных и общественных вопросов. Как пишет А.Л. Земцов, существование фактической монополии КПСС на власть не давала в полной мере реализовывать на практике свои политические права, однако, права, касавшиеся социальной сферы в Советском Союзе реально соблюдались [151].

Эпоха «застоя» не могла не сказаться на хозяйственном положении страны и семьи, в частности. Конституции СССР 1977 г. основой

хозяйственно-экономической системы страны закрепила социалистическую собственность на средства производства и допускала личную собственность. При этом, указанное имущество не могло быть использовано для извлечения нетрудовых доходов. Б.Т. Лихачев в статье «Основной закон Страны Советов о расширении реальных возможностей для всестороннего развития людей как непременном условии продвижения социалистического общества по пути к коммунизму» («Советская педагогика», 1977) обращал внимание на то, что включение в экономические отношения были возможны только через коллектив [232, с. 97].

Именно в это время произошло снижение уровня жизни населения, экономический кризис, недостаток товаров и услуг способствовали ухудшению жизни советской семьи. В эпоху «застоя» произошло снижение рождаемости и рост смертности среди населения. В 1964–1984 гг. коэффициент смертности в СССР вырос на 54% (с 6,9 до 10,8 случаев из расчета на 1 тыс. населения) [147]. Помимо указанного, экологические проблемы и промышленные аварии также негативно сказались на демографической ситуации в стране.

Вместе с тем, принятые в 1981 году «Основы жилищного законодательства СССР» [282] и в 1983 году Жилищный Кодекс РСФСР [136], фиксировали необходимость обеспечения права граждан на жилище, закрепил важной задачей государства обеспечение сохранности жилищного фонда, уровня благоустройства жилых домов. На общесоюзном уровне с 1981 по 1985 в городской местности было введено в эксплуатацию 384,8 миллионов квадратных метров жилья, в сельской – 167,4 миллионов квадратных метров [259, с. 176].

На фоне нестабильной ситуации в области социальной политики тем не менее реализуются демократические меры в отношении семьи и, в частности, материнства. В 1980-е гг. государством введены единовременные выплаты на ребенка, частично оплачиваемый отпуск, связанный с рождением ребенка и до достижения им одного года, ряд трудовых льгот работающим матерям. В

начале 1990-х гг. до и послеродовой отпуск был увеличено с 56 до 70 дней, частично оплачиваемый отпуск продлен до достижения ребенком 1,5 лет, а до 3-х лет без содержания. Как отмечают О.А. Хасбулатова, А. В. Смирнова, в результате данных мер семья имела 15 видов льгот и пособий, связанных с реализацией женщиной функции материнства, однако, по своему размеру они не имели существенного значения в доходе семьи. В реальных условиях семьи испытывала материальные затруднения, поскольку расходование государством средств на социальные нужды осуществлялось по остаточному принципу [420].

Транслируемые государством позитивные изменения в области социальной политики на практике сталкивались с негативными моментами. Так, увеличение обеспеченности населения сетью общественного питания с 645 мест на 10 тыс. жителей в 1980 г. до 772 мест в 1988, оказалось недостаточным и не позволило в полной мере сократить затраты времени населения на приобретение продуктов питания в магазине. На покупку товаров повседневного спроса тратилось от одного часа и более, на покупку дефицитных непродовольственных товаров – до трех часов [135, с. 14]. Многие предприятия, осуществляющие торговлю и бытовое обслуживание, работали в неудобное для населения, занятого трудом, время. Система оказания различных услуг по месту работы была развита недостаточно. Согласно опросу населения из числа пользующихся обслуживанием по месту работы, не удовлетворены торговым обслуживанием свыше 70% опрошенных, бытовым – свыше половины опрошенных, общественным питанием – три четверти опрошенных и т.д. [135, с. 16]. Действующая сеть школ продленного дня не удовлетворяла потребность трудящихся женщин, существовавшая сеть дошкольных учреждений также не покрывала потребности в них. В 1988 г. 1,1 миллиона детей находилось в таких учреждениях сверх регламентированных санитарных норм [135, с. 13].

Следовательно, социальные меры, целью которых было укрепление статуса семьи, повышения рождаемости, производительности труда должного

эффекта на фоне складывающейся политической ситуации имели далеко не всегда, негативную роль играло замалчивание трудностей и проблем (П.В. Кузьмина, Л.Г. Халанской [210]).

Таким образом, период существования социалистической семьи в условиях демократизации жизни страны в период застоя, а также постепенного ухудшения социально-экономического положения, связанного с перестройкой, имеет границы с 1965 г. – с момента принятия Л.И. Брежневым фактического руководства страной – и до августа 1991 года – государственного переворота, ставшего итоговым событием не только для СССР, но и для советской семьи.

Выбрав периодизацию А.Ю. Гранкина, мы показали трансформацию семьи и условий ее существования, сопряженным с основными вехами в истории советского государства. Данная периодизация позволит нам в дальнейшем раскрыть конкретизировать ключевые моменты в становлении, изменении, и особенностях субъектности советской семьи, а также показать наглядно формирование взглядов на семью и воспитание в рамках педагогических концепций и их существование в рамках коммунистической идеологии.

В целях рассмотрения понятия семьи как субъекта воспитания, ее характеристик, функций в обозначенный период с 1917 по 1991 гг. нами был исследован ряд источников научной информации педагогического и исторического характера.

По определению Е.В. Бурмистровой, источник научной информации – а это «условное обозначение научного документа или издания, которые не только содержат эту информацию, но и являются средством ее передачи в пространстве» [68, с. 27].

По форме Е. В. Бурмистрова подразделяет источники на документальные (книга, журнал, рукопись и т. д.) и электронные (электронные версии документальных источников, электронные базы, теле- и аудиопередачи, глобальные информационные сети и др.), по признаку

новизны – на первичные, содержащие новые научные сведения, авторскую позицию и вторичные – содержащие результат аналитической переработки одного или нескольких первичных документов.

В рамках предпринятого нами исследования использовались как документальные источники научной информации, так и электронные. Оцифрованные документы, имеющиеся в архивах РГБ, сети Интернет во многом позволили более шире взглянуть на исследуемую проблему.

Первичные и вторичные источники научной информации, изученные нами в рамках данного исследования, можно отнести к научному наследию – информационному массиву, регистрирующему «какие-либо сведения посредством направленного интеллектуального действия» [284, с. 8], значимому для развития человечества, а также сохраняемому для будущих поколений.

Как отмечает И.А. Крайнева, научное наследие составляет значимую часть культурного наследия. Это понятие охватывает совокупность достижений научной деятельности ученого и имеет важное значение для общества. Исследователи научного наследия относят к нему результаты научных исследований, библиографические источники и базы данных, данные об исследователях, их научной деятельности и публикациях, а также неопубликованных документах (отчеты, воспоминания, письма). Эти данные представляют значимый интерес для науки и общества [198]. Иначе говоря, исследуется весь комплекс плодов научной деятельности изданные труды, архивы (рецензии, черновые работы, заметки и т.д.). Научные школы, во главе с учеными-лидерами также являются составляющими научного наследия, так как развивают значимые идеи и преумножают их потенциал [198, с. 41].

Источниковедческую базу исследования составили материалы советского государства, философская, педагогическая и историческая литература, монографии отечественных ученых по теме семьи и воспитания, учебники по педагогике, художественная литература, объекты

изобразительного искусства, материалы периодической печати, нормативно-правовые документы советского периода.

В рамках нашего исследования изучено научное наследие таких педагогов и политических деятелей советского периода, повлиявших на становление семьи как субъекта воспитания и ее трансформацию, как Н.К. Крупская, В.И. Ленин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, П.П. Блонский, Ш.А. Амонашвили.

Кроме того, были изучены материалы периодических изданий, давшие возможность оценить информацию, доносимую обществу по вопросам семьи и воспитания.

Важнейшим составляющим источниковой базы исследования стали кандидатские и докторские диссертации педагогического направления, рассматривающие вопросы семейного, социального, религиозного воспитания, как защищенные в советский период, так и в более поздний период, но посвященные рассматриваемому историческому периоду. Ценность диссертационных исследований постсоветского периода заключается в наличии со стороны авторов оценки информации с большей долей объективности и через призму ряда исторических событий, произошедших после распада СССР. Тогда как работы, сложившиеся именно в советский период и проходившие высокую цензуру, имеют значительный налет идеологических установок, но при этом дают нам представление, в первую очередь, о тех идейных рамках, в которых осуществлялось исследование, а во вторую очередь, позволяют при более внимательном изучении все же рассмотреть позицию автора.

Нормативно-правовые документы советского периода, освещенные в данном диссертационном исследовании (Декреты, Конституции, законы и подзаконные акты), дают нам четкое понимание о курсе государственной политики и изменениях в различных сферах жизнедеятельности, в частности, сфере семьи и брака, происходивших на определенных этапах развития советского государства и общества.

Организация работы, выбор материалов, использование первоисточников осуществлялось в соответствии с концепцией наследия Е.П. Белозерцева [40] с ориентацией на такие виды научного наследия, выделенные ученым, как: социально-педагогическое, религиозно-педагогическое, литературно-педагогическое и философско-педагогическое.

Именно такое содержательное разделение научного наследия по видам опыта позволило нам в первую очередь, провести анализ научно-философских, социально-политических, экономических условия становления семьи как субъекта воспитания в разные периоды существования советского государства. Во-вторых, опора на литературно-педагогическое наследие позволила увидеть образ советской семьи, формируемый в рамках коммунистической идеологии, как в средствах массовой печати, так и в произведениях искусства. В-третьих, разделение источниковой базы именно по содержанию опыта дало возможность рассматривать семью как субъекта воспитания и проявление ее субъектности по видам воспитания (семейному, социальному, религиозному) комплексно.

Выбор низшей границы исследуемого периода обусловлен этапом становления нового типа социалистической семьи на фоне отрицания патриархальной семьи, и как следствие процесса трансформации субъектности семьи в социальном, семейном, религиозном воспитании, происходившей во взаимосвязи с основными историческими событиями советского периода. Верхняя граница определена прекращением существования СССР и как следствие, советской семьи в рамках коммунистической идеологии.

Исследуемые в рамках анализа данной проблемы источники можно разделить по следующим блокам:

- нормативно-правовые документы советского периода (Декреты, постановления ЦК ВКП (б), законы, Конституции) федерального уровня;
- документы и материалы из фондов Российской государственной библиотеки (РГБ);

- статистические, нормативные материалы социологической направленности, отражающие социальную обстановку в стране в конкретный исследуемый период;
- научные труды социально-экономической, социально-культурной, социально-религиозной, социально-политической направленности, относящиеся к исследуемому периоду;
- источники художественной литературы, объекты искусства и живописи советского периода, отражающие отношение общества и государства к исследуемой проблеме;
- материалы периодической печати (архив журнала «Семья и школа», «Советская педагогика», «О наших детях», «Учительская газета» и др.).

1.3. Социокультурные и социально-педагогические предпосылки изучения семьи как субъекта воспитания в советский период истории России

Семья как субъект воспитания – многоаспектное явление, сам факт наличия которого и проявления зависят от социокультурной ситуации в стране в конкретный исторический период, а также от социально-педагогической ситуации, в которой эта субъектность проявляется. Именно в таком разрезе возможно более пристально разглядеть как проявляла себя семья в различных воспитательных практиках (социальное, семейное, религиозное).

Необходимость анализа исследуемой проблематики с учетом социокультурной ситуации продиктована значимостью данного компонента для отражения объективности и полноты информации в конкретный исторический период.

Значимость аналитики социокультурной ситуации при анализе семьи как субъекта воспитания в советский период обусловлена тем, что она включает в себя все сферы жизнедеятельности семьи, отражает совокупность

условий ее функционирования, составляющие образа жизни (ценности, мотивы, потенциал и т. д.).

Как отмечает Е.В. Листвина, анализ социокультурной ситуации приводит к необходимости рассмотрения понятий «культура», «ситуация», «пространство», «время» [229]. Социокультурная ситуация разворачивается в социокультурной среде как совокупности социальных и культурных условий жизнедеятельности человека, сообществ, государства (Н.Н. Лавринова [215]). Анализ социокультурной ситуации в определенный период существования советского государства важен для более глубокого понимания семьи как ценности, ее основ, восприятия ее в контексте исторических реалий.

Исходя их характеристик социокультурной среды в конкретный исторический период складывалась и социально-педагогическая ситуация, в которой проявлялась субъектность семьи в различных видах воспитания. Если социокультурная ситуация по своей сути есть ситуация, разворачивающаяся в социокультурном пространстве и отражающая особенности интеграции социальных и культурных условий жизни, то социально-педагогическая ситуация чувствительна к педагогической составляющей указанной выше интеграции. Существенную роль в данном случае играют особенности субъектов взаимодействия и отношений, их смысловое наполнение [155].

Рассматривая социально-педагогическую ситуацию, в рамках которой проявлялась субъектность семьи в конкретный исторический период, мы говорим о ней как о части, элементе социокультурной ситуации. Именно с учетом складывающейся на определенном историческом этапе социально-педагогической ситуации мы будем анализировать границы, возможность семьи при проявлении субъектности в различных видах воспитания. Таким образом, в каждом выделенном этапе мы рассмотрим:

- социокультурную ситуацию, а именно ценность семьи в указанный период;
- социально- педагогическую ситуацию, а именно отношение к семье в обществе и культуре;

– проявление семьей субъектности в различных видах воспитательных практик (семейной и религиозной, социальной). Отметим, что к началу 1930-х годов, как отмечает М.А. Галагузова, термин «социальное воспитание» приобретает идеологическую окраску и подразумевает под собой воспитательное воздействие на ребенка в целях выработки у него определенных качеств, присущих члену социалистического общества [369].

В этой связи термин «социальное воспитание», который в 1920-х годах был идентичен по своему содержанию «коммунистическому воспитанию», полностью заменяется на последний, который с начала 1930-х годов становится ведущим в советской педагогике, что объясняется монизмом коммунистической идеологии. При этом сохраняется задача социального формирования личности с учетом запроса социалистического общества (Г.И. Легенький [221, с. 12]).

Именно как носитель коммунистических идей и принципов семья в данный период времени выступала как участник школьного и дошкольного воспитания. Данный процесс контролировался коммунистической партией через общественные учреждения. Это обусловлено тем, что в советский период данным видам воспитания уделялось особое внимание со стороны общества и государства и степень проявления субъектности семьи в каждом из видов была различна по своей функциональной, эмоциональной и смысловой нагрузке, а также субъектность семьи в дошкольном и школьном воспитании характеризовалась допустимым со стороны государства уровнем влияния семьей на воспитательный процесс.

В этой связи в рамках проявления субъектности семьи в социальном воспитании будем рассматривать ее формы в дошкольном и школьном воспитании.

1. 1917 – 1931 гг.

Как отмечает Н.А. Араловец, проблема ценностных семейных установок населения и их влияние на брачно-семейные отношения в послереволюционные годы изучена недостаточно [26, с. 33].

В 1917–1918 годы яркие представители коммунистической идеологии высказывали идеи об отмирании института семьи в целом и замене семейного воспитания общественным. В 1920-годы имели место идеи отдельных партийных деятелей о многоженстве и многомужестве. В годы НЭПа оживление буржуазии, мелкой собственности позволили частично сохранять социальную основу традиционной семьи и устоявшихся основ. Параллельно в новых социально-экономических условиях развивались новые ценности семьи.

Как отмечает Г. М. Цинченко серьезным ударом по патриархальной семье стало создание и пропаганда коммун в городах, которые если не разрушали семью, то совершали попытки ее политизировать. Такую же цель ставила перед собой обрядовость нового формата, в которую активно включалась молодежь – «красные крестины», «красные свадьбы». Именно на коммуны партия возлагала надежды на перестроение быта семьи [422].

В сельской местности брак в исследуемый период еще имел статус, однако, отток населения в город (еще до революции), снизил престиж семьи как института, а пропаганда коммунистической идеи приоритета общественного над личным усугубила данную тенденцию [422].

Как пишет Г.Н. Миненко, за послереволюционные годы был утрачен духовный стержень семьи, культурная компонента, поддерживающая ее изнутри, не позволяющая скатиться до простого сожительства [252].

В 1930-е годы формируются основные ценности советского общества – коллективизм, организация, активизм. В свете этого, в жизни мужчин и женщин доминирующую роль занимали общественные интересы, а брачные отношения определялись классовыми интересами пролетариата. В условиях сохранения в обществе традиционных ценностей семьи перенос приоритета на общественные интересы приводил к нестабильности брачно-семейных отношений.

По численности семьи указанного периода А.Г. Харчев отмечает снижение к 1923 году (по сравнению с 1897 г.) с 4,4 до 3,5 человек [418, с. 233].

Снижение количества полных семей (с учетом родителей супругов) в исследуемый период (начавшееся в 1926 г.) автор объясняет короткой продолжительностью жизни (в 1926-1927 гг. она составляла всего лишь 44 года) [418, с. 234].

Период исключения семьи из субъектов воспитания, пришедший вместе с властью большевиков был коротким в своем временном проявлении. Анализ источниковой базы послереволюционного периода, рассматривающей субъектность семьи в вопросах воспитания, позволяет сделать вывод, что государство и общество достаточно быстро сделало вывод о том, что идеи исключения семьи из воспитательного процесса являются утопичными.

Этому способствовало то, что новая педагогика советского периода обратилась к трудам западных ученых и философов. Основные ее идеи были позаимствованы у философа Н. Наторпа (идеи «социального воспитания») и у Д. Дьюи (идеи трудовой школы). П.П. Блонский в книге «Трудовая школа» (1919) выдвинул следующие основные идеи: социальный прогресс напрямую зависит от прогресса в области труда; воспитание ребенка есть организация стимулов к его саморазвитию; от уровня индустриализации производства зависит уровень социальной жизни общества [58].

В данный период происходят педагогические дискуссии, во время которых обсуждаются важные и актуальные вопросы: соотношение философии и педагогики, классовый подход в вопросах семьи и воспитания, личность и коллектив в процессе воспитания и др. Дискуссии обнажили различия во взглядах на обсуждавшиеся проблемы.

Руководство молодой страны Советов обоснованно предположило, что фундаментом для построения основ государственности станет именно семья. Только не старая патриархальная, а новая социалистическая – идейно нацеленная, контролируемая государственными и общественными институтами, с четкими целями и задачами воспитания.

Становление субъектности семьи в семейном воспитании в указанный период отмечается активным формированием характеристик присущих только

семье советского периода. Семейное воспитание в новом социалистическом обществе оказалось под контролем государства и общества.

Отметая идеи изъятия детей из семьи для лучшего воспитания, большевики считали, что изоляция детей от семьи противоречит целям коммунистического воспитания. Основным орудием формирования субъектности новой социалистической семьи в семейном воспитании партия считала массовый ликбез среди родителей. В это должна была включиться школа, обеспечив связь с жизнью, трудом и семьей («Положением о единой трудовой школе РСФСР» (30 сентября 1918) [303], «Основные принципы единой трудовой школы» (16 октября 1918) [281]).

В 1921–1931 годах семья активно контролируется школой в вопросах воспитания. Активной формой контроля выступают родительские активы – действующие на постоянной основе группы взаимодействия семьи и школы. Основной формой сотрудничества семьи и школы становятся родительские собрания, где рассматривались различные вопросы от порядка в школе до режима в семье. Значительный вклад в вопросы привлечения семьи к школьному воспитанию внесли так называемые «открытые уроки» и «дни открытых дверей».

Сформированная так называемая «школа труда» задала основной вектор участия семьи в школьном воспитании. Учитывая, что трудовой принцип становится ведущим в целостной системе воспитания, производственный труд школьников становится основой закрепления пройденного материала. В рамках реализации трудового принципа, школа определяла специфику субъектности сельской и городской семьи в вопросах школьного воспитания. Дети городских семей задействовались на предприятиях, зачастую по месту работы родителей. Как метод стимуляции интереса к производству школа использовала беседы в рамках классного часа с родителями-ударниками социалистического труда. Дети сельских семей активно привлекались к труду как на колхозных полях, так и на приусадебных участках совместно с родителями. Кроме того, члены семьи учащихся активно приобщались школой

к труду на пришкольных участках, где в период посадки и уборки родители оказывали помощь детям и учителям.

Стоит отметить, что воспитательная работа с детьми не ограничивалась стенами школы. Немаловажное значение уделялось также внеклассной и внешкольной работе. Семья как субъект школьного воспитания принимала активное участие в совместной кружковой и клубной деятельности, посещениях выставок и библиотек.

Массовая активность учащихся во внешкольной жизни привела к развитию пионерского движения. Основная его цель - налаживание жизни не только в школе, но и в семейном быту. Таким образом, школа получила дополнительные рычаги воздействия на семью через пионерское движение. Пионерские отряды создавались по месту жительства, при фабриках, учреждениях, рабочих клубах, избах-читальнях, действуя в непосредственной связи с семьей по вопросам общественной, трудовой, политической жизни.

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. В этой связи необходимость создания детских садов объяснялась большевиками как способ оказания помощи семье в вопросах воспитания. На деле это стало дополнительным механизмом ослабления роли семьи как субъекта воспитания.

Сформулированная на 2-м Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921) задача воспитания – формирование строителей и борцов коммунизма – определила вектор развития дошкольного воспитания в идеологическом ключе. Борьба коммунистической партии за свою идеологию способствовала политизации воспитательного процесса.

Пытаясь переломить существовавшую практику воздействия семьи как «единственного воспитателя» на детей дошкольного возраста, в

рассматриваемый период государство активно пропагандирует систему дошкольных учреждений. На съездах по дошкольному воспитанию (апрель 1919 г., ноябрь 1921 г., октябрь 1924 г., 1929 г.) особое внимание уделялось установлению единых задач общественного и семейного воспитания. При этом, на IV съезде, учитывая, что большинство детей не посещает дошкольных детских учреждений, было рекомендовано использовать пропаганду, представлять семьям и общественности лучший опыт [283, с. 106]. Именно через педагогическую пропаганду строится взаимодействие дошкольных учреждений и семьи в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Важнейшей особенностью субъектности семьи в дошкольном воспитании в послереволюционный период становится контролируемая государством идеологическая направленность воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Жесткая концентрация идейности при исполнении воспитательных функций без учета возрастных особенностей ребенка привело впоследствии к идеологической перегрузке. Как отмечает исследователь Б.Г. Головина, к середине 1930-х годов были возвращены сказки, новогодние елки, куклы, произведения детской литературы, попавшие под запрет после революции [88, с. 15]. Снижение идеологической нагрузки способствовало повышению роли семьи в дошкольном воспитании ребенка. Родители активно привлекались к участию в жизни дошкольных учреждений. Появлялись новые формы взаимодействия с семьями, такие как «часы дошкольника» по радио, родительские кружки в садах, уголки дошкольника в семьях.

Воспитание дошкольников рассматривалось как обязанность государства [226, с. 45], поскольку вопросы нивелирования семьи как социального института в целом в первые годы после революции 1917 года обусловили представление семьи как противника дошкольного воспитания и социального воспитания в целом. Так, З. Лилина отмечала, что дети продолжали оставаться в семьях, который в массе своей были антикультурными, осуществляли «узко-эгоистическое воспитание» [226, с. 45].

С начала функционирования учреждений дошкольного воспитания государством первостепенное значение придается физиологическому развитию детей дошкольного возраста (гигиены физического развития, гигиены питания, одежды, гигиены воспитания). Активно внедряются на практике разработки советских ученых Е.А. Аркина, Л.И. Чулицкой (закаливание детей от рождения и до школы, физические упражнения детей дошкольников). Семья как субъект дошкольного воспитания принимает активное участие в процессе развития физической культуры детей дошкольного возраста. В этот период в детских учреждениях развивается педологическая работа (педологические лаборатории и кабинеты, практические работники-педологи на постоянной основе), которая включала взаимодействие с семьями прежде всего по вопросам физического развития дошкольников.

Анализ педагогической литературы послереволюционного периода показал, что этап становления дошкольного образования характеризуется решением дошкольными учреждениями задач содержания детей и вопросов хозяйственной деятельности. В этой связи семья как субъект дошкольного воспитания участвует в регулярных родительских собраниях, в рамках которых проводятся беседы по вопросам гигиены детей, значения дошкольного воспитания. Родители активно привлекаются к строительству хозяйственной жизни учреждения, оказывают помощь в питании, обработке огородов, пошиве белья. Важнейшим значимым признаком субъектности семьи в дошкольном воспитании является участие родителей в совете дошкольного учреждения [207, с. 160].

Глобальный переворот в изменении задач и целей воспитания, произошедший после революции 1917 года, спровоцировал разрыв социальных институтов (семьи и школы) с религиозными организациями и религиозным воспитанием, являвшимся значительным достоянием российской педагогической мысли.

Декреты и постановления большевиков послереволюционного периода, принятые в отношении церкви, отказывали родителям и детям в праве на религиозное воспитание и образование как в учебных заведениях, так и вне их. В условиях отделения церкви от государства и школы религиозная семья становится главным субъектом культивирования религиозных идей у подрастающего поколения. В этот период на влияние семьи как субъекта религиозного воспитания делают ставку руководители религиозных объединений. Именно через семью они пытаются воздействовать на подрастающее поколение. Семья как субъект религиозного воспитания выступает источником воспроизводства религии в стране.

Осознавая сложность искоренения религии из жизни семьи и общества, государство обосновывает атеистическое сознание в духе марксистско-ленинской теории.

В деле развития атеистической культуры семья как хранительница идей и традиций православия в первые годы после революции оказалась главной преградой. М.Н. Брит отмечала, что если в школе процесс воспитания полностью находился под контролем государства и содержание воспитания полностью исключало религиозные веяния, то с микросредой семьи все гораздо сложнее [67, с. 22]. Особенно ярко это прослеживалось в сельских семьях, где церковная обрядность была важнейшей частью жизни.

И здесь главным аспектом антирелигиозной работы становится обоснование ее взаимосвязи с ликвидацией безграмотности. Религия провозглашается главнейшим источником непросвещенности и необразованности населения. По мнению Н.К. Крупской, в деле борьбы с религией важнейшее значение имел образовательный элемент, по мнению же А.М. Коллонтай, экономический вектор имел большее значение, чем образовательный. Она считала, что, когда работница и крестьянка поймут, что церковь извлекает выгоду из людских предрассудков, можно будет забыть о конкуренции церкви и советской власти.

С 1920 годов семья, под воздействием государства, искусственно исключается из субъектов религиозного воспитания. И здесь стоит отметить противоречие: преподносимое большевиками как антипод религиозному, антирелигиозное воспитание по методам и формам имело большое сходство с религиозным воспитанием. В их основе лежала общая цель – формирование человека с определенно заданными качествами: в религиозном – истинного христианина, в антирелигиозном – борца за коммунистические идеи.

2. 1931 – 1945 гг.

Предвоенные годы ознаменовались активизацией практик коммунистического воспитания, что не могло не сказаться на семье как на субъекте воспитания. Исследователи семьи советского периода (А.Г. Харчев, Н.Г. Юркевич, С.Я. Вольфсон) показывают, что к началу 1940-х годов окончательно сформировался новый тип семьи – социалистическая семья, характеризующаяся идейностью, единством взглядов и убеждений, свободой выбора спутника жизни, обусловленной ликвидацией частной собственности, а с ней и материальный расчет при вступлении в брак. Годы Великой Отечественной войны обусловили трансформацию фактической роли семьи в воспитательном процессе. Это было связано с мобилизацией мужской части населения на фронт и задействованием женщин в тылу. Семья вынужденно становится нуклеарной, при этом сохраняется желаемый образ полной семьи, дающий силу и надежду, ориентирующий семейные устремления каждого жителя страны.

К середине 1930-х годов путем ряда преобразований четко был очерчен образ новой советской семьи. Как отмечает Н.А. Араловец, в этот период «нарастали консервативные тенденции в ценностных установках населения» [25, с. 317]. При этом, проблемы любви, супружества, регулирования рождаемости в 1930-е годы практически не изучались. Ценность семьи для общества в указанный период лежала лишь в нравственной плоскости. Как пишет Г.Н. Миненко, семья вновь начинает осмысливаться как долговечная и моногамная, ужесточаются моральные требования к ней (в частности, к

женщине, ее целомудрию, скромности) [252]. Как отмечает В.П. Вырупаева, в 1930-е гг. существование института семьи под вопрос уже не ставится [83]. Как подчеркивает В.К. Бобровникова в статье «Маркс и Энгельс о воспитании в семье» («Советская педагогика», 1944), интересы личности должны подчиняться интересам семьи и, как следствие, государства [59, с. 29], поскольку между семьей и государством нет противоречий (Н.Г. Юркевич [447, с. 22]).

Кроме того, масштабные проблемы индустриализации и коллективизации также отодвигали семью на второй план, снижали ее ценность и значимость для общества. Масштабные проблемы голода 1932–1933 гг. и массовые репрессии конца 1930-х гг. сказались на отношении общества к семье. Аресты родителей, увеличение количества неполных семей, случаи отказа детей от репрессированных членов семьи отрицательно сказались на ценностях семьи.

Великая Отечественная война внесла свои коррективы в жизнь общества. Повседневные реалии, которые и в довоенные годы были далеко не идеальными, во время войны усугубились. Образ семьи как союза активных строителей коммунизма, воспитывающий подрастающее поколение в духе идей марксизма-ленинизма, продвигаемый партией, меняется на образ отца-фронтовика и матери-труженицы тыла. В годы войны заметно повысилась самостоятельность женщин и ускорилось взросление детей, что непосредственно повлияло на изменение ценности семьи в обществе.

Приоритет общественного воспитания над семейным в годы расцвета социализма подтверждается самой семьей и заключается в понимании преимуществ социального воспитания и в спросе на социально-воспитательные учреждения (С.Я. Вольфсон [79, с. 184]).

Коммунистическая партия провозглашала единство семьи и школы в вопросах воспитания, в реализации его целей и задач, где школа рассматривалась как инструмент построения социалистического общества, а воспитание – как практика строительства коммунизма.

Видными советскими педагогами (П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, С.А. Каменев, М.М. Пистрак, Л.Е. Раскина, Е.Л. Брюнелли) был рассмотрен принцип комплексности в процессе формирования личности, а именно единства нравственного, идейного, трудового, патриотического воспитания.

В годы Великой Отечественной войны трансформация системы воспитания и образования в СССР происходила быстрыми темпами, с учетом условий военного времени. Борьба с фашистами обусловила изменения учебно-воспитательной работы и придала ей практический характер. С начала 1941–1942 годов в школах детям стали преподавать военное дело, основы сельского хозяйства. Семья в данном контексте рассматривалась обществом и государством как значимый агент внедрения в воспитательную структуру основ практической направленности.

Годы Великой Отечественной войны способствовали еще большему объединению семьи и государства в лице общественных учреждений и организаций с целью воспитания поколения героически сражавшихся за свою Родину, идейно преданных ей людей. Активную помощь семье оказывал комсомол. Координируемые школой комсомольские организации вели воспитательную работу с подрастающим поколением по вопросам патриотического воспитания, организовывали помощь семьям фронтовиков, вели переписку с фронтовиками, организовывали показ фильмов про войну и т.п. К данным мероприятиям привлекались не только дети, но и родители, находившиеся в тылу.

В 1939–1941 годах были проведены педагогические конференции, посвященные роли семьи в процессе воспитания подрастающего поколения, были изданы сборники статей «Семьи и школа», брошюры по ряду вопросов воспитания в семье.

Упор в семейном воспитании делался на учете родителями возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, важности полового, эстетического, нравственного, трудового, физического воспитанию. Ребенку в семье уделяется внимание как личности будущего «строителя коммунизма».

Воспитательное воздействие семьи должно было быть планомерным, непрерывным, обусловленным идеями коммунистического общества.

Начало 1930-х годов отмечено выявлением недостатков советской школы (постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», 1931 г. [273], постановления ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР о мерах дальнейшего совершенствования процессов обучения 1931–1936 годов). Обращалось внимание на важность взаимодействия школы и семьи в воспитании. Стали востребованы рекомендации для родителей по воспитанию детей. Широкую пропагандистскую и просветительскую деятельность развернули отделы образования, общественные организации (встречи с женщинами-труженицами, адресные выставки, конференции и т.п.).

Стоит отметить, что в годы Великой Отечественной войны роль семьи в школьном воспитании существенно снижается, ввиду смещения акцентов с воспитания на достижение победы над фашизмом. Как пишет М.И. Саидкаримова, школа в этот период заменяет детям родителей, организует активное участие детей в уходе за ранеными бойцами, помощи фронтовикам и их семьям, сборе металлолома, лекарственных растений, сельскохозяйственных работах [342].

В годы первой пятилетки в связи с активным развитием промышленности и сельского хозяйства в коллективную деятельность все чаще привлекались женщины. Огромное значение в этот период государство уделяет дошкольному образованию.

Субъектность семьи в дошкольном воспитании в начале 1930-х годов носила не выраженный характер, так как сама система дошкольного воспитания, в частности детские сады, имели «примитивный» характер. Они создавались при общежитиях рабочих, клубах, домоуправлениях, их деятельность осуществлялась в течение 4-х часов и сводилась к простому пригляду и уходу за детьми. Как таковые, воспитательные функции там не осуществлялись. Стоит отметить, что развитие дошкольной педагогики в 1930-е годы проходило в сложных условиях. На протяжении десятилетия

содержание дошкольного воспитания трижды подвергалось пересмотру. Воспитатели дошкольных учреждений вынуждены были самостоятельно планировать работу с детьми и родителями.

Процесс индустриализации страны и возникшая, в связи с этим, необходимость активнее задействовать женщин и мужчин на производстве, способствовала увеличению работы детских садов до 12 часов, открытию сменных детских садов. Данный факт обусловил создание так называемых «нормальных» детских садов, в котором осуществлялось комплексное воспитание и подготовка к школе. В данном контексте семья становится полноценным субъектом дошкольного воспитания, активно взаимодействует с дошкольными учреждениями по вопросам воспитания, перенимает педагогический опыт. Дошкольные учреждения, существовавшие в разнообразных формах (например, детские комнаты, детские площадки и т.п.), изначально созданные в качестве помощника семье в вопросах воспитания, активно выполняют эту функцию в довоенные годы.

В годы Великой Отечественной войны дошкольные учреждения функционируют как в условиях прифронтовых населенных пунктов, так и в условиях эвакуации. Роль семьи в дошкольном воспитании существенно снижается в связи с тем, что отцы были на фронте, а матери были заняты тяжелым трудом в тылу. Дошкольные учреждения (в том числе, такие новые формы как передвижные детские сады, воспитательные группы при бомбоубежищах и т.п.) старались поддерживать значимую связь семьи с ребенком [87, с. 12]. Чтобы обеспечить возможность женщинам работать, детские сады организовывались в приспособленных помещениях на производстве, воспитателей подбирали из числа старшеклассниц и активных комсомолок. Идейная работа в дошкольных учреждениях была направлена на поддержание связи с семьей, близкими, культивирование у подрастающего поколения принципов единства и сплочения. Ценность и значимость семьи для ребенка подчеркивалась в воспитательных установках дошкольных учреждений.

Начало 1930-х годов было ознаменовано яростной борьбой партии с символами веры. По всей стране велась борьба с колокольным звоном, запрещались рождественские елки, тысячами уничтожались иконы, массово закрывались храмы и духовные школы. Продовольственные карточки, введенные в стране, не выдавались «служителям культа». Многие верующие семьи из-за страха голода, смерти, мести детям со стороны воинствующих атеистов скрывают свою религиозность. Поставленная большевиками цель (к 1937 году полностью избавиться от религиозных проявлений на территории СССР) привело к усилению антирелигиозной пропаганды, к которой активно привлекается семья. Средствами формирования атеистической установки в семье становится контролируемое государством совместное чтение антирелигиозной литературы, посещение антирелигиозных музеев и выставок, участие в антирелигиозных беседах в школах, на предприятиях.

Военные годы характеризовались ослаблением антирелигиозной пропаганды в стране. Церковь смогла сыграть важную роль в вопросах сплочения народа для достижения великой победы. Смещение идеологической работы партии на обеспечение нужд фронта, способствовало снижению атеистической пропаганды среди населения. Характерной чертой данного периода является увеличение количества верующих семей. Со стороны государства обеспокоенности это не вызывало, а объяснялось временным характером. По указанию И. В. Сталина были возобновлены церковные богослужения в некоторых уцелевших храмах и церквях, однако, открыто проповедовать идеи христианского воспитания запрещалось.

Сразу после окончания войны была возобновлена активная работа по антирелигиозной пропаганде. Сохранение религиозной жизни семьи требовало определенной скрытности. Развивалась такая форма организации жизни религиозной семьи, как неформальные духовные общины, существовавшие и в довоенное время. Как правило, такие общины функционировали в селах, собирались молиться в определенных домах, в которых хранились спасенные из храма иконы и утварь. Религиозное

поведение родителей влияло на ментальность детей. Глубокая внутренняя вера в Бога, с одной стороны, и активная атеистическая пропаганда государства, с другой стороны, заставляла детей «уходить в себя», скрывать от социума свои истинные убеждения.

3. 1946 – 1964 гг.

В первые годы после войны руководство страны ужесточило требования к семье. Как главные семейные ценности транслируются скромность и целомудрие. Образ распущенной женщины в сознании общества ассоциируется с буржуазным обществом.

После войны возросло количество семей из двух человек – или семьи, в которых дети погибли на войне, или вдовы, матери-одиночки с детьми. В этой связи менялась традиционная структура семьи и ее ценностное восприятие в обществе. На первый план в семье выходила женщина как глава, как кормилица и авторитет. Это, по мнению Н.А. Араловец, способствовало демократизации семейных отношений» [24].

В послевоенный период можно было уже говорить о реальном равноправии женщины в семье. В указанный период, традиционные ценности семьи претерпели значимые изменения, что обусловлено увеличением количества городских семей, изменением ее структуры и типа (в городах родители чаще жили с семьей дочери, а не сына, как было принято ранее, овдовевшие, незамужние, разведение дочери с детьми или без них проживали с родителями или с одним из них, зачастую во главе семьи стояла женщина, например, в случае инвалидности нетрудоспособности мужа) [252].

Как отмечает Я. А. Шаповалова, интерес общественности к институту семьи формировался государством через определенные традиции (торжественность свадебной церемонии с различными атрибутами: платье невесты, костюм жениха, украшения, ленты, услуги фотографа, кулинария на заказ). Традиционная советская свадьба, особенно в городе, была настоящим праздником для молодоженов и их гостей. Исследователь также описывает особенности сельской и комсомольской свадеб. Поднятием престижа семьи,

прожившей много лет в браке было отмечание «серебряной» или «золотой» свадеб [432].

В рамках оказания помощи семье в воспитании подрастающего поколения была увеличена сеть школ-интернатов, групп продленного дня. В профессиональных учебных заведениях установлена выплата ученической заработной платы, что обусловлено ростом материального благосостояния трудового населения и необходимостью заинтересовать учащихся овладением профессией. Полное государственное обеспечение сохранено для детей-сирот и детей из многодетных семей.

В рассматриваемый период возрастает ценность педагогических систем гуманистической направленности. Семья как субъект семейного воспитания в воспитательной системе активно изучалась в 1950–1960-е гг. Изложенный в диссертации М. Н. Брит за 1984 год анализ социологических исследований И.В. Гребенникова, Р.Г. Гуровой, Н.О. Мансурова свидетельствует о том, что воспитательному влиянию семьи отдается лидирующее место. Особая роль семьи в воспитании объясняется ее педагогическими возможностями, связанными с материально-бытовыми условиями, трудовой деятельностью родителей и их авторитетом, идейно-нравственным климатом в семье, организацией досуга и семейными традициями, связью семьи с окружающей средой, уровнем педагогической образованности родителей, распределением между ними воспитательной функции, характером взаимосвязи семьи со школой [67, с. 22]. В данном контексте субъектность семьи в исследуемый период характеризовалась по степени соответствия внутрисемейных отношений общесоциальным – от полного соответствия, до антагонистического противоречия.

Субъектность семьи в школьном воспитании в советский период принимает четкую форму и с начала 1950-х годов укрепляет позиции. Согласимся с мнением П.П. Петренко [293] о том, что специфическими чертами советской семьи помимо единства общественно-политических, личных, гражданских интересов, являлось еще общность воспитательных

задач. Реализуя их, семья, школа и общество являлись основными звеньями целостного педагогического процесса.

Важнейшую роль в формировании субъектности семьи в школьном воспитании в исследуемый период играла сама школа. Основным направлением педагогического взаимодействия школы и семьи являлось устранение педагогической безграмотности семьи. Ставилась задача более активного привлечения родителей, которые должны были делиться собственным позитивным опытом семейного воспитания (Н. Клименко [167, с. 146]).

Педагогическое просвещение родителей переходит на новый этап развития, пройдя путь от полного отсутствия в послереволюционный период и через эпизодическое осуществление в 1930-е годы до комплексной работы в 1950–1960-е гг. в сотрудничестве с родителями. Осознанная педагогикой 1950-х годов необходимость педагогической компетентности родителей, и делегированные школе полномочия по педагогическому просвещению матерей и отцов, позволили в дальнейшем советской школе сформировать значимый опыт пропаганды по вопросам воспитания. Задачи пропаганды реализовались через ликвидацию безграмотности взрослых членов семьи путем функционирования школы родителей, родительских семинаров и лекториев, лекций по радио и телевидению, родительского всеобуча, родительских собраний и индивидуальных бесед учителей с родителями. На государственном уровне поощрялось издание книг по семейной педагогике, распространение периодики педагогической направленности. Общественность активно способствовала деятельности родительских активов и родительских комитетов, оказывающих помощь семьям в вопросах воспитания.

Создание университетов, школ, лекториев для родителей имело широкое распространение на всей территории СССР. Так, в журнале «Семья и школа» за 1952 год отмечено «Первый университет для родителей открыт в Ереванском доме учителя лекцией на тему "Цели и задачи коммунистического воспитания" <...>. В течение учебного года преподаватели университета

обсудят с родителями ряд литературных произведений, спектаклей и кинокартин, имеющих воспитательное значение для нашей молодежи». Кроме того, в хронике журнала рассказано о работе родительского лектория в Барятинской средней школе (Калужская области), школ г. Иваново и т. д. [289, с. 35–36]. Ф.Т. Бондарь в статье «Опыт работы Вологодского Родительского университета» («Советская педагогика», 1955) пишет, что в декабре 1951 г. начал работать Вологодский родительский университет. Срок обучения рассчитан на 2 года. Родители прослушают курс лекций по коммунистическому воспитанию детей в семье и школе, ознакомятся с рядом вопросов по педагогической психологии. «В конце учебного года на совещании актива родителей было единодушно заявлено о пользе занятий <...>. Родители просили также организовать занятия таким образом, чтобы наряду с лекциями можно было принимать активное участие в занятиях» [63, с.125].

Согласимся в данном контексте с позицией исследователя З.С. Шитиковой о том, что педагогическое влияние со стороны школы на семью в советский период усиливалось с помощью массового всеобщего обучения родителей и их активного привлечения к совместной работе, связанной с воспитанием подрастающего поколения [436, с. 10].

Период с 1946 по 1953 год отмечается увеличением количества детей дошкольного возраста и высокой занятостью женщин на производстве. Это обусловило расширение сети дошкольных учреждений и улучшение условий воспитания в садах и яслях. Особое внимание в дошкольном образовании уделялось подготовке к школе. В 1949 году издан Приказ Министерства просвещения РСФСР «Об улучшении работы детских садов» (1949 г.) [274], на основании которого были утверждены программы обучения детей. Этап 1954–1962 года в развитии дошкольного воспитания характеризуется подъемом научно-экспериментальной работы по обучению и воспитанию детей (обучению счету, грамоте, иностранным языкам в национальных детских садах), обучению детей с 6 лет. 12 февраля 1958 года А.В. Запорожец

и А.М. Леушина на совещании работников народного образования подчеркивают значение воспитания в детских дошкольных учреждениях. Обучение было определено важнейшим средством воспитания [230, с. 14–15].

Государство в этот период, частично перенеся функцию воспитания из семьи в дошкольные воспитательные учреждения, остро ставит вопрос о сотрудничестве семьи и дошкольных учреждений по вопросам воспитания. Как отмечает Ю.Е. Орлова, взаимодействие дошкольных учреждений с семьей строится на основе методических разработок НИИ дошкольного воспитания. Реализация идей просвещения, образования, самообразования родителей по вопросам подготовки детей к школе выходит далеко за рамки дошкольного образовательного учреждения. Система образования родителей была дифференцирована как по возрасту ребенка, так и с учетом индивидуальных особенностей самих родителей [279, с. 20].

Таким образом семья в данный период времени выступает активным участником дошкольного воспитания. Однако государство контролирует этот процесс и координирует деятельность родителей в дошкольном воспитании.

В рамках реализации данной воспитательной концепции советской антирелигиозной по своей сути семье предоставляется возможность существовать в воспитательном процессе, основанном на духовно-нравственных началах. В этой связи возрастает интерес социалистической семьи к религиозному воспитанию. Проявление данного интереса государством расценивается как следствие ослабления антирелигиозной пропаганды.

Анализ публикаций журнала «Семья и школа», являвшегося важнейшей педагогической публицистической платформой советского времени, за период с 1946 по 1964 г.г. показал, что вопросы антирелигиозной пропаганды в это время были особенно остры. Так, Е. И. Перовский в выпуске за 1950 г. писал, что советская семья не может относиться безразлично к религиозным предрассудкам и «засорению детского сознания» [292, с. 8–10].

Профессор М. П. Феофанов в статье «Не допускайте заражения детей религиозными суевериями», опубликованной в журнале в 1954 г., отмечал, что именно беспечное отношение к религиозным предрассудкам способствует распространению религии, суевериями которой заражаются дети и молодежь [412, с. 10].

Данная проблематика нашла свое отражение и на страницах журнала «Советская педагогика». Так в выпуске № 8 за 1954 г. Н.К. Гончаров отмечает, что религия и религиозные пережитки как антинаучная форма идеологии, проникает к детям через родителей, других взрослых людей [90, с. 3]. Школа же со своей стороны ослабила атеистическое воспитание, а педагогическая печать и научные работники в области педагогики недостаточно работают в этом направлении с учительством [90, с. 3].

Ослабление антирелигиозной пропаганды позволило семье расширить свою субъектность в религиозном воспитании, уделять внимание при воспитании подрастающего поколения вопросам духовности, сакральности, что в полной мере противоречило социальным установкам и материалистическим идеям коммунизма. К. Воропаева, рассуждая о негативных последствиях религиозного воспитания, писала о противоречии между школой и семьей, что само по себе вредит ребенку [80, с. 15]. Исходя из этого, основным орудием борьбы с религиозностью семьи выступает атеистическое воспитание [80, с. 17].

Стоит отметить, что возросший интерес семьи к вопросам нравственности и духовности способствовал в дальнейшем трансформации воспитательных целей и задач в сторону учета и их религиозного содержания.

4. 1965 – 1991 гг.

В сложившихся социально-экономических условиях существования семьи в начале 1970-х годов активно развивается гуманно-личностная концепция воспитания. Значимость семьи как субъекта семейного воспитания отмечал А.Г. Харчев, говоря о равенстве диапазонов воздействия на ребенка семейного и общественного воспитания. «В моральном кодексе строителя

коммунизма нет ни одного нравственного качества, в формировании которого семья не могла бы принять участия» [418, с. 308].

Неустойчивость браков связывалась с изменением сущности семьи, которая раньше предусматривала неравноправие женщин, запрет разводов, религиозное давление на супругов. Как писал А. Г. Харчев, это обуславливает новую культуру в отношениях и новые основы нравственно-психологического характера для заключения брака [418, с. 231]. Стремление поколений к отделению друг от друга он объяснял духовно-нравственным обогащением членов семьи и выдвиганием духовной составляющей на первый план жизни семьи, превратившейся из собственнической ячейки в морально-психологический союз, что дало возможность этой духовной составляющей проявить себя в полной свободе [418, с. 239].

Государство постепенно делегирует все большие права основного воспитателя, вместе с тем подчеркивая необходимость единства личного и общественного как основы социалистического образа жизни [418, с. 306].

Как отмечает Н. П. Харитонова в статье «К вопросу о социальной динамике семьи и семейного воспитания» («Советская педагогика», 1972) в статье значимые изменения в материальном и культурном уровне советской семьи способствовали созданию благоприятных условий для нравственного и умственного развития подрастающего поколения. Важнейшими факторами влияния на воспитание стали культурный и образовательный уровень развития, а не материальное положение [417, с. 63].

На первый план в данном контексте выходят формы общения, связанные с возможностью проявления культурной составляющей, возможностью обогащения духовного мира. Как пишет В.Д. Левкович в статье «Сущность и значение советских праздников и обрядов» («Семья и школа», 1968), одной из форм такого общения являются праздники. Совместно отмечая их, люди обретают единые мотивы для достижения общей цели. В процессе такого общения доминируют общие черты психологии участников праздника: обнаруживается специфика коллективного восприятия конкретного явления,

формируется коллективное мнение, проявляются общие эмоции и чувства [220, с. 60].

Осознавая данную особенность формирования коллективного мнения, государство в этой связи предпринимало активные меры по формированию ценностного отношения к семье, в том числе и через праздники. Как отмечает Я.А. Шаповалова, в 1980-е гг. активно стали проводиться Праздники семьи. Например, в г. Кропоткин в 1985 г. такой праздник освещался во всесоюзном журнале «Работница», на страницах которого отмечалось, что в городе была организована ярмарка семейного рукоделия, на стадионе были сыграны серебряные, золотые и просто свадьбы, организованы церемонии с новорожденными, горожане выходили на улицу семьями: чем многочисленнее семья, тем почетнее [432].

Значимой особенностью обозначенного периода стало появление в стране новых воспитательных концепций, провозгласивших личностный подход. Именно в этот момент активно заявляет о себе движение педагогов-новаторов [288], в концепциях которых поднимаются вопросы влияния семьи на воспитание. В качестве проблемы все отчетливее заявляет о себе малодетность семьи, нуклеарная семья, высокая занятость родителей в таких семьях [97].

Именно в этот период семья проявляет особый интерес к новым воспитательным концепциям. М.В. Богуславский и К.Е. Сумнительный данный период времени характеризуют как «своеобразный бум», в результате которого возник интерес к раннему развитию ребенка [162, вст.ст. с. 11], сотрудничеству с детьми (идеи педагогики сотрудничества), бесконфликтному общению [433] и основам доверия. Вместе с тем, определяющая роль школы в воспитании сохраняется.

В статье «48 лет великого Октября», опубликованной в журнале «Советская педагогика» (1965) отмечалось, что собственно образование неразрывно связано с воспитанием. И если образовательные задачи школа решает самостоятельно, то задачи воспитания она без тесного контакта с

семьей и общественностью решить не может [450, с. 8]. Семья в современных условиях должна обеспечить преемственность воздействия всех коллективов, где формируется ребенок. Влияние этих коллективов в семье получает «своеобразную переплавку и переработку» [450, с. 9].

В 1972 году на государственном уровне была сформулирована основная задача дошкольного воспитания – на высшем уровне обеспечить подготовку детей к обучению в школе, которая должна включать в себя всестороннее развитие духовных и физических способностей, нравственных качеств, которыми должен быть наделен человек [311].

Кроме того, научные исследования различных сторон дошкольного воспитания, активно проводившиеся в Советском союзе в 1970–1980-х годах, утвердили необходимость помимо умственного воспитания в дошкольных учреждениях осуществлять еще и нравственное, эстетическое, сенсорное, трудовое, развивать речь, математические навыки.

Основной вектор воспитательного процесса был направлен в сторону личностно-ориентированных идей. Разработанная в 1989 году Концепция дошкольного воспитания [190] закрепляла принципиально новые позиции в содержании дошкольного образования и воспитания. Дошкольное воспитание в данный период окончательно приобретает вариативный характер, основной особенностью которого является формирование содержания воспитательного процесса исходя из основных потребностей ребенка в новых знаниях, впечатлениях и познавательной деятельности. Основными инструментами реализации данных идей становятся особые виды деятельности, такие как конструирование, творчество, способствующие раскрытию самостоятельности, активности, творческого потенциала ребенка.

С целью совершенствования педагогического процесса дошкольного образования активно разрабатываются воспитательные программы. Так, в 1984 году была создана Типовая программа воспитания и обучения детей в детском саду [385]. Данная программа представляла собой новый этап в

развитии дошкольного образования и стала платформой для становления его вариативности.

Вплоть до начала 1980-х годов в Советском Союзе существовала единственная в своем роде уникальная система дошкольного воспитания, которая гарантировала гармоничное развитие детей дошкольного возраста, на высочайшем профессиональном уровне взаимодействовала с семьей по вопросам воспитания и отвечала требованиям новейших исследований в области медицины, психологии, социологии.

В целях эффективной реализации воспитательной функции педагогами дошкольных учреждений активно привлекалась семья. В целях дальнейшего развития субъектности семьи в дошкольном воспитании советской педагогикой разрабатывается система повышения педагогической образованности родителей. Создание данной системы способствовало дальнейшему усовершенствованию программ родительского всеобуча. Были образованы лектории, материнские школы для матерей дошкольников. Особое внимание родителей обращалось на построение бесед с дошкольниками в условиях родительского дома на тему любви, семьи, с учетом половозрастных особенностей детей. В большом количестве в помощь родителям издавалась педагогическая, медицинская, психологическая литература.

К началу 1990-х годов и обретением дошкольным образованием вариативного характера, семья участвует в дошкольном воспитании в большей мере для формирования осознанности ценности детского возраста, а также для создания условий для проживания этого возраста.

На фоне смены нравственных ориентиров популярными становятся зарубежные системы воспитания (на базе культуры и религии нового века «New Age»): Вальдорфская школа Р. Штейнера, школа труда С. Френе, школа М. Монтессори. Зазвучавшие в унисон гуманистическим идеям православные темы воспитания рассматривали вопросы воспитания в семье, основанного на христианской нравственности, родительском примере, благодатной семейной атмосферы.

Однако, согласимся с мнением исследователя В.Г. Александровой, которая отмечает, что педагогика оказалась не готова к коренным изменениям идеологии. Несмотря на активный интерес к ней педагогического сообщества, не было определено значение духовной традиции в гуманной педагогике [13, с. 10]. К таким переменам оказалась не готова и сама семья как субъект религиозного воспитания. Перед церковью стала важнейшая задача помочь семье уйти от атеизма, вернуть утраченные ценности и стать независимой от государства. Процесс легализации семьи как субъекта религиозного воспитания займет впоследствии не один год. Возвращение истинно христианских праздников, таких как Рождество Христово, разрешение церковных богослужений, отмена декрета об изъятии церковных ценностей и имущества стали важнейшими инструментами в данном процессе.

Проникновение гуманистических воспитательных идей во все сферы жизнедеятельности семьи не могли не сказаться на ее субъектности в религиозном воспитании. В этой связи большинство семей стало тяготеть к религиозным идеям воспитания. Этому активно способствовало старшее поколение семьи (бабушки, дедушки), заставшее дореволюционное время. К семьям постепенно возвращалась эта составляющая исторической памяти, религия все больше и больше включалась в процесс воспитания.

Отметим, что в данном направлении в указанный период активнее проявляли себя городские семьи. Это объяснялось, с одной стороны, отвлечением от советской идеологии, с другой стороны привлекательностью религиозной обрядовости.

Стоит отметить обратную сторону отказа семей от атеизма – религиозная безграмотность, являвшаяся следствием антирелигиозного воспитания, стала главной приманкой для различного рода тоталитарных сект и течений, проникавших в Россию.

Глава II. Концептуализация педагогических взглядов на семью как субъект воспитания в советский период истории России

Синтез научного знания в теории воспитания во все времена оставался важной исследовательской задачей. Это обусловлено, в частности тем, что человек мыслит понятиями (концептами), комбинируя и осуществляя в их рамках глубинные предикации, и формирует новые классы в процессе мышления. Мышление же, в свою очередь, есть оперирование концептами как глобальными единицами структурного знания [132, с. 93].

Однако, процесс получения научного знания, по мнению М.В. Шакуровой, затруднен такими обстоятельствами как сложность изучаемых феноменов следствием чего выступает наличие многочисленных концепций, в отдельных случаях рассматривающих одно и то же явление или процесс с диаметрально противоположных позиций; значение единичного факта, имеющего для теории воспитания в отдельных случаях принципиальное значение, но с позиции традиционных исследований, как правило, не принимаемого в расчет [429, с. 146]. Наличие проблем такого характера приводит к закономерной необходимости концептуализации взглядов на воспитательный процесс.

Как полагает А.Ф. Закирова, концептуализация позволяет установить связи между изучаемыми явлениями и событиями («связь» как ключевое понятие), увидеть возможные варианты развития процессов и построить многоуровневые и трансуровневые схемы, которые могут быть положены в основу моделей конструктивного преобразования [139, с. 6].

Важнейшее значение в теории воспитания имеет практический характер концептуализации знаний. Как отмечают И.В. Резанович, Г.А. Шкерина, процесс концептуализации профессионального опыта представляется в виде этапов, «отражающих переход от фиксации событий и фактов к выявлению тенденций и взаимосвязей, а затем к построению моделей и систем» [332, с. 53].

Таким образом, 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 для нашего исследования представляет концептуализация взглядов на семью как на субъект воспитания, существовавшая в советский период.

Это обусловлено тем, что семья как участник процесса воспитания не могла не проявлять свою субъектность, в том числе, и в советский период. Анализ педагогических концепций периода 1917–1991 годов, в той или иной мере затрагивающих субъектность семьи в воспитании (с разбивкой по выделенным этапам) позволит нам уточнить условия, стимулирующие субъектность семьи в воспитании, ее проявления, определяемые как воспитательным потенциалом семьи, так и предоставляемыми государством, Коммунистической партией, укладом общественной жизни возможностями.

Анализируя труды советских ученых, обращавшихся к отдельным аспектам субъектности семьи, мы будем опираться на следующие критерии анализа:

- роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности (в том числе, обусловленные широкой идеологизацией теории воспитания и воспитательных практик в рассматриваемый период);
- место семьи среди других субъектов воспитания;
- степень влияния семьи как субъекта воспитания на формирование личности ребенка.

Это позволит проследить общность педагогических концепций по выделенным критериям на каждом этапе, а также трансформацию

педагогических взглядов на субъектность семьи во взаимосвязи с историческими, политическими социокультурными изменениями в стране и обществе.

Уточним отдельные содержательные установки, на которые мы будем опираться в процессе анализа.

Во-первых, будут учитываться проявления субъектности семьи в семейном, социальном (с выделением школьного и дошкольного) и религиозном воспитании.

История семьи как субъекта семейного и религиозного воспитания уходит корнями в патриархальный уклад дореволюционной России. Произошедшие события 1917 года внесли коренные изменения в жизнь общества и семьи, в частности, полностью поменяв вектор семейного и религиозного воспитания. В этой связи рассмотрение субъектности семьи в указанных видах воспитания отдельно будет интересным как с точки зрения проявления субъектности новой социалистической семьи, так и с точки зрения «ломки» патриархальных взглядов семьи на семейное и религиозное воспитание. Особо ярко это будет прослеживаться в концепциях первых трех десятилетий после революции.

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 [79], Г.И. Легенький [221]) 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, на которую мы опираемся в нашем исследовании, 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 [257].

В период с 1917 по 1930 годы термин «советское 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).

Как отмечает М.М. Шубович, в советский период педагогика семьи развивается в двух направлениях: школоведения и дошкольной педагогики [442, с. 29].

Также отметим, что, рассматривая социальное воспитание, мы не будем касаться воспитания в общественных организациях, поскольку, с одной стороны, роль семьи в данном случае по целому ряду позиций второстепенна, а с другой стороны, подобные организации с 1923 года создавались на базе образовательных организаций, следовательно были неотъемлемой частью социального воспитания в школе.

Во-вторых, мы будем исходить из того, что в рассматриваемый период семья активно включена в процесс школьного и дошкольного воспитания. Кроме того, в рамках функционирования учреждений советского периода по воспитанию детей с ограниченными возможностями и особенностями в поведении семья была субъектом коррекционного и диссоциального

воспитания, однако, учитывая особую специфику и узкую направленность данного рода субъектности, в своей работе мы ее затрагивать не будем.

В-третьих, в ряде случаев для более полного моделирования образа семьи как субъекта воспитания мы будем опираться на представление этого образа в литературных и художественных произведениях.

II.1. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1917–1931 годов

Период времени с 1917 по 1931 год – один из самых ярких в истории становления новой советской педагогики, богатый разнообразием взглядов, зачастую полярного характера, рассматривающих участие семьи в воспитании подрастающего поколения. Существовавшие в указанный период исследования по вопросам семьи изобилуют идеями от полного отрицания семьи как субъекта воспитания, до четкого определения ее роли в процессе воспитания, включая «обобществление» данной роли. Стоит иметь в виду, что многие педагогические взгляды на семью как субъект воспитания представлены в виде отдельных концептов, заявленных в научных статьях и главах в научных работах другого содержания.

Современные исследования по теме семьи в рассматриваемый период немногочисленны и рассматривают семью не как отдельный субъект воспитания, а лишь во взаимосвязи с общественными институтами, в частности школой. Этой точки зрения, в частности, придерживается Л.Ц. Ваховский [73], Е. Г. Кожевникова (в аспекте взаимодействия школы и семьи с учетом территориального признака) [173], Т.С. Дорохова (в аспекте взаимодействия социальных институтов воспитания и семьи с учетом влияния среды) [126], О.Д. Тапышпан (на основе анализа наследия С.Т. Шацкого)

[382], А.И. Бондарчук (аспект идейно-нравственного воспитания молодежи в семье в наследии Н.К. Крупской) [62].

В представленных исследованиях подчеркивается значение идей и теоретических обобщений, представленных в наследии А.М. Коллонтай (как отдельный взгляд на семью как субъект воспитания в социалистическом обществе, синтезирующий в себе революционные идеи стадии становления советского государства); А.В. Луначарского и Н.К. Крупской как основных идеологов системы воспитания в советском государстве; А.Ф. Евстигнеева-Белякова, подчеркивающего практические следствия принимаемых в молодом советском государстве решений в сфере воспитания; П.Ф. Каптерева как основоположника биологизаторских идей в воспитании, основанных на учете возрастных особенностей, наследственности, как факторе воспитания и т. д. [161, с. 719] и др.

В целях нашего исследования остановимся на наследии А.М. Коллонтай, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.Ф. Евстигнеева-Белякова.

В своих трудах российская революционерка, активный политический деятель *А.М. Коллонтай* рассматривала семью как пережиток прошлого и предсказывала ей отмирание в коммунистическом обществе, объясняя это тем, что в ней нет необходимости не у государства, ни у самого человека [350, с. 8–9]. Отмиранию патриархальной семьи, по мнению А.М. Коллонтай, предшествовал набирающий обороты капитализм. В семье, к которой привыкли, муж зарабатывал деньги, жена занималась хозяйством и воспитывала детей. Но власть капитала, рост количества фабрик и заводов, наемный труд женщин разрушил привычную семью. Это разрушение происходило по двум направлениям.

Первое – перестало быть необходимым домашнее хозяйство. Все, что изготавливалось раньше женщиной в семье, стали в массовом количестве производить фабрики и заводы. В семье осталось только потребление, а не производство. Причем домашнее хозяйство (стирка, уборка, стирка, починка белья), на котором при таких условиях еще держалась семья, А.М. Коллонтай

рассматривала как ненужное и неценное для государства и народного хозяйства. Отмирая, домашнее хозяйство уступает место хозяйству общественному. Коллонтай пропагандировала создание общественных столовых, центральных кухонь, центральных прачечных, мастерских для штопки одежды и т.п. [350, с. 14].

Второе – воспитание детей, как еще одной «скрепки семьи» [350, с. 15] принимает на себя товарищеское трудовое общество, побеждая семью и в этом вопросе. Истоки разрушения семьи по этому направлению А.М. Коллонтай также видит в капиталистическом обществе, когда обучение детей перестало быть обязанностью семьи, дети обучались в школе. При высокой занятости родителей на производстве и минимуме времени, которое они могли тратить на досуг, детей при всем этом воспитывала улица. Она также подчеркивала, что коммунистическое общество, принимая на себя помимо хозяйственной функции, заботу о детях и их воспитание, исключало существование семьи, как таковой. На смену семьи, по мнению А.М. Коллонтай, должны прийти коллективно-хозяйственные отношения, с одной стороны, и «товарищеский и сердечный союз двух свободных и самостоятельных, зарабатывающих, равноправных членов коммунистического общества» [350, с. 21], с другой.

А. В. Луначарский и Н. К. Крупская, будучи представителями революционно-демократического направления в отечественной педагогике также следовали тезису Ф. Энгельса об отмирании института семьи и замене родительского воспитания общественным [96, с. 278]. Л.А. Грицай [96] считает, что данные идеи в итоге вошли в авторитарную государственную парадигму воспитания, у истоков оформления которой в послереволюционный период они стояли как члены Государственной Комиссии по просвещению.

В статье «О социальном воспитании» (1918) первый нарком просвещения А.В. Луначарский рассматривает вопрос о том, кто должен воспитывать детей в современных условиях – семья или общество и для кого их нужно готовить? Ставя в приоритет общественное над личным, автор

отмечает, что «семейное воспитание развертывает чувство высокой оценки своей личности, а высоко ценящий личность партикулярный человек, обыватель не может сделаться хорошим солдатом или чиновником, который служил бы целому» [235, с. 233]. Поэтому целью воспитания становится воспитание граждан в духе коммунизма.

Воспитание детей, по мнению А. В. Луначарского, нужно делегировать педагогам, которые способны «быть матерью в полном смысле слова» [235, с. 238], что позволит биологической матери трудиться. «Государство должно поймать ребенка в тот момент, когда мать выпустит его из рук» [235, с. 233]. Таким образом, снижается значимость семьи как субъекта воспитания при выполнении воспитательных функций, а приоритет отдается общественному воспитанию. При этом, под общественным воспитанием в данный период понимается воспитательное воздействие на ребенка в целях выработки у него определенных качеств, присущих члену социалистического общества (М.А. Галагузова [369]), социальное формирование личности, целенаправленно организованное социалистическим обществом (Г.И. Легенький [221, с.12]).

Основной задачей семьи как субъекта воспитания при возвращении молодого поколения, по мнению Н.К. Крупской, является удовлетворение интересов общества и его потребностей. А именно, являясь первыми воспитателями своего ребенка, родители формируют задатки «будущего товарища по борьбе [204, с. 145].

Н.К. Крупская важнейшее значение придавала формированию установки, которой должна следовать любая семья, воспитывая молодое поколение. А именно, какие новые члены общества необходимы ему и какие нормы, и привычки необходимо родителям прививать своему ребенку. Задачи, правила, методы воздействия семьи при выполнении воспитательной функции Н.К. Крупская рассматривала через призму потребностей общественной жизни.

Она полагала, что родители обязаны заботиться о всестороннем развитии ребенка путем воспитания морально-нравственных качеств, расширения кругозора, возвращении патриотических качеств, привитии милосердия и

чуткости к чужой беде, воспитании способности жить в коллективе, быть трудолюбивыми и способными в дальнейшем строить новую жизнь [203].

В педагогических концепциях А.В. Луначарского и Н.К. Крупской семья нового типа становится более динамичной и свободной, но при этом теряет свою довлеющую роль в воспитании детей. Приоритет отдается социальному воспитанию, осуществляемому в государственных учреждениях.

Являясь главным идеологом Государственной Комиссии по просвещению, или как называл ее А.В. Луначарский «партийной мамашей», Н.К. Крупская активно занимается реформированием и организацией институтов социального воспитания. Не имея должного педагогического образования, а также отмечая опыт педагогов-философов Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф-Э. Филленберга как продукт буржуазного мира, Н.К. Крупская активно воплощает в жизнь свои идеи, трансформируя методом проб и ошибок социальные институты (школу, дошкольные учреждения, общественные организации). Она уделяет особое внимание семье как субъекту воспитания, определяя ее роль в общественном и религиозном воспитании. Объясняя целью создания общественных институтов – помощь семье в вопросах воспитания, концепция Н.К. Крупской содержит скрытый смысл – «обобществить» семью как субъект воспитания, вывести ее из интимной зоны существования, «вытряхнуть» из нее пережитки прошлого. Так, например в статье «Детский сад в деревне» Н.К. Крупская, объясняет необходимость создания детского сада в деревне тем, что он дает возможность «найти живой провод от личных интересов к общественным» и крестьянину, «пропитанному индивидуальной психологией» и замужней крестьянке «замкнутой в узкой сфере собственного хозяйства» [202, с. 28].

С точки зрения **А.Ф. Евстигнеева-Белякова**, целью воспитания как процесса, реализуемого различными субъектами, является реализация формулы «воспитать борца за коммунизм и строителя коммунистического общества» [134, с. 8] Данная формула определяется в первую очередь интересами пролетариата и ее содержание включает телесное воспитание,

воспитание характера или воспитание поведения, воспитание мышления, воспитание творчества, эстетическое воспитание.

Определяя роль семьи как субъекта воспитания в реализации данной формулы, автор рассматривает семью трудящихся. Исходя из этого, семья как субъект принимает пролетарскую программу борьбы за новый общественный строй как свою, а пролетарские идеалы воспитания – как полностью свои идеалы. Семейный быт и воспитание, по мнению автора, должно идти по пути реализации всех вышеназванных видов воспитания. То есть семья в данном контексте является колыбелью становления и взращивания «борца за коммунизм и строителя коммунистического общества».

Новая семья рассматривается автором как противопоставление старой, особое внимание в работах автор уделяет семейному быту. При этом, А.Ф. Евстигнеев-Беляков положительно относится к зарубежному педагогическому опыту (М. Монтессори, Э. Кей) в организации жизнедеятельности ребенка.

Основной проблемой на пути к достижению целей воспитания, связанных с производством человека новой формации, автор видит в необразованности и невежестве родителей. Основными средствами ликвидации родительской безграмотности А.Ф. Евстигнеев-Беляков считает:

- подготовку школами «наших юношей и юниц к важнейшей общественной функции: не только рождать новые поколения, но и правильно воспитывать свое рождение» [134, с. 30];

- воспитание родителей, которое обусловлено, с одной стороны, любовью к детям, а с другой – истинным прогрессом человечества;

- родители должны принять пролетарские цели воспитания, особенно это касается семьей тружеников [134, с. 10–11]. Им необходимо помнить, что возникающая между семейными ячейками и обществом борьба всегда заканчивается победой общества [134, с. 7–8].

Решая задачи дать хотя бы минимальные знания родителям о педагогике, в 1928 году А.Ф. Евстигнеев-Беляков публикует книгу «Воспитание в семье и школе». Основными темами, освещенными в ней

автором, являются возрастные особенности развития ребенка, вопросы физического развития, гигиены, распорядка дня.

Отметим, что несмотря на существующую допустимость высказываний в рамках коммунистической идеологии, имевшую место в данный исторический период, концепция А.Ф. Евстигнеева-Белякова базируется на осторожных выводах и постулатах с размытыми границами.

Дополним теоретический образ семьи как субъекта воспитания отдельными характеристиками, которые нашли отражение в литературном и художественном наследии рассматриваемого периода.

Классовое противостояние советского общества и семьи как субъекта воспитания представлено во многих произведениях того времени. В романе «Тихий Дон» М. Шолохов [441] обращается к истории общества царской, революционной и послереволюционной России на примере конкретной семьи. Концепция произведения даже в советское время заставляла читателя сожалеть о разрушении устоев самобытного мира. М. Шолохов гениально показал на примере классической патриархальной семьи Мелеховых эпоху начала XX века – эпоху потрясений, трансформации экономических процессов, устройства семьи, кризиса мировоззрения. Несмотря на необычный, взрывной характер членов семьи Мелеховых, связанный с восточной кровью, их семья типична по своему укладу. Так жили из поколения в поколение. В семье свой порядок, устои, иерархия, своя последовательность действий. М. Шолоховым ярко описана трагедия отдельной семьи и всей нации в целом, когда мирная, размеренная жизнь в одночасье рухнула, пришла война и революция.

Русская литература послереволюционного периода, выкинутая их рамок православной культуры, все же оставалась «христианской», реагируя остро на проблемы, горе, боль простых людей. Значительное количество авторов с ранних послереволюционных лет до конца 1930 годов обращается к теме сиротства и бродяжничества. В свет выходят такие произведения, как «Ташкент-город хлебный» А. Неверова [260], «Странники» А. Шишкова

[438], «Республика Шкид» Г. Белых, Л. Пантелеева [41]. Лейтмотивом повествований становится трагизм ситуации разрушения института семьи, разобщения между детьми и родителями. Однако финал каждого произведения окрашен светлыми тонами надежды на начало новой жизни, обретение семьи, решение проблемы разобщенности.

Следует отметить, что многие произведения были написаны бывшими беспризорниками. Позицию государства в этой связи отражают директивы о поощрении литературной активности трудовых масс.

Надо сказать, что литература раннего революционного периода нивелировала тему семьи до чего-то пока не свершившегося, идеального в будущем, маяка, к которому нужно стремиться и прийти через борьбу и потери старых идеалов.

Революционные события 1917 года открыли ряд художественных платформ для новых видов изобразительного искусства. Так плакат, как главный инструмент агитации пролетариата, приобрел огромную популярность у большевиков. Развитие агитмассового направления в художественном искусстве было одним из звеньев культурной революции в стране.

Семья на плакатах послереволюционного периода не изображается целостно, а только затрагиваются ее отдельные сферы жизни. Особое внимание в плакатном искусстве уделяется роли женщины, которая, став полноправным членом общества, и получив равные с мужчиной права на труд и самоопределение, продолжала оставаться матерью. Плакаты послереволюционного периода помогали комсомолкам как привыкнуть к роли матери, так и преуспеть во всех областях деятельности.

С приходом Советской власти важное значение в вопросах воспитания детей в семье уделяли здоровью ребенка и матери, начиная с момента зачатия. В связи с этим, первые плакаты данной по данной тематике, помимо агитационного, носили еще и практический характер. Так на плакате неизвестного художника «Тракторы и ясли-двигатель новой деревни» (1930),

изобразившего женщину-труженицу с ребенком на руках на фоне фрагментов сельской жизни содержится информация «не забывайте о родильной помощи и консультациях в колхозах и совхозах», на плакате художника М. Буланова «Все для ребят обоего пола со дня рождения...» (1929) представлена информация, где можно приобрести товары для новорожденного.

Одной из ярких тем советских плакатов в вопросах материнства являлось грудное вскармливание. Особенно эта тема была важна для женщин-крестьянок, которые, в связи с загруженностью физическим трудом, заменяли кормление грудью рожком с хлебным мякишем, что приводило к высокой смертности детей как в раннем возрасте, так и позднее. Искореня «дикие нравы» советская пропаганда призывала кормить ребенка грудью. Ярким примером является плакат А. Комарова «Митинг детей» (1923). Кроме того, публиковались многочисленные работы по бытовым вопросам: как следить за весом, готовить прикорм, обезопасить ребенка.

Образ идеальной советской женщины – образ женщины-труженицы и женщины-матери. Совмещать эти функции позволяли ясли и детские сады, пользу и необходимость которых демонстрировала агитационные плакаты. Сюжеты данных материалов имели позитивный характер, изображали радостных детей, красочную природу, добрых воспитателей, что вдохновляло женщин на новую светлую жизнь и веру в лучшее.

Плакатная живопись 1920–1930-х годов активно позиционировала желание поддержать женщин в вопросах материнства. «Яркие, крупные, а главное знакомые всем образы внушали доверие. Женщины на плакатах нередко улыбались, и в таких работах еще чувствуется естественность и эстетика, присущая буржуазному искусству» [218].

Образ советской семьи, представленный в изобразительном искусстве в первые десятилетия после революции через образ матери и ребенка, прививал людям новые духовные ценности взамен старым идеалам. Однако, зачастую благие цели большевистской пропаганды выливались в искаженное понимание и желание масс соответствовать шаблонам.

Анализ теоретических обобщений, представленных в работах А.М. Коллонтай, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.Ф. Евстегнеева-Белякова, сформулированных в рассматриваемый период, позволяет нам сделать следующие выводы, опираясь на принятые за основу критерии анализа.

Роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности

а) обоснование целесообразности обобществления воспитательной функции семьи, сужение роли и значения участия семьи в воспитании.

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» [350, с. 16]. Именно, исходя из этого контекста, забота о благополучии семьи и воспитании детей трактуется ею как способ затормозить «стремление к воле, ослабить революционный дух рабочих и работниц» [350, с. 17]. Приоритет в воспитании нового человека отдавался воспитательным учреждениям, поскольку семья замкнута и думает только о собственном благе. Только разумные воспитатели сделают из ребенка сознательного коммуниста. Таким образом, взятая на себя обществом и государством функция по воспитанию детей, не что иное, как путь к свободе работниц и рабочих, в освобождении трудовой силы, к желанию находится в браке из-за духовной близости, а не из-за обязанностей, возложенных на семью.

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» [200, с. 18].

Обосновывая взаимосвязь семейного и общественного воспитания, Н.К. Крупская отмечала, что задача последнего – углублять и правильно организовывать домашнее воспитание [205, с. 179].

Приоритет социального воспитания над семейным А.Ф. Евстигнеев-Беляков рассматривает через призму субъекта, который ставит задачи воспитания и выходит победителем в противостоянии с другими субъектами. Победителем, по мнению автора, всегда становится общество, господствующий класс [134, с. 7–8]. «Победу» общественного воспитания над семейным автор рассматривает как процесс естественный и закономерный.

б) обоснование недостаточной готовности (несостоятельности) семьи и родителей в вопросах воспитания, что неизбежно делает ее неэффективным субъектом воспитания.

Высказывая свое отношение к работе Э. Кей «Век ребенка» [166], заявляющей приоритет семейного воспитания, Н.К. Крупская обосновывает необходимость главенствования общественного воспитания над семейным по ряду пунктов на примере становления личности ребенка в семье и в школе. А именно:

– семья притупляет в ребенке общественный инстинкт как сочувствие другим людям и умение понимать их. Узкие рамки семьи развивают в нем корпоративный дух семьи, который может идти вразрез с интересами других людей. И если ребенок, например, сильно любит мать, то он из кооперативных соображений следует ее установкам и кривит душой. В школе, конечно, тоже бывает корпоративный дух, но это противоестественно природе школы и случается из-за «дурной организации» [201, с. 166];

– семья не освобождает, а наоборот подавляет ребенка общественной этикой, что препятствует развитию индивидуальности. Н.К. Крупская объясняет это тем, что семья не может создать такие условия, чтобы ребенок не подвергался влиянию посторонней этики, так как он наблюдает за поведением родителей, их поступками и отношениями с окружающими. И чем больше ребенок любит своих родителей, тем больше будет вести себя так, как

угодно им, подавляя свою индивидуальность. В школе же он более свободен и ощущает себя человеком [201, с. 166];

– семья в существующих условиях уже не может быть субъектом трудового воспитания, так как родительский труд воспитывает только тогда, когда происходит на глазах у ребенка, что в послереволюционных условиях стало невозможно ввиду занятости членов семьи трудовой деятельностью вне дома. Кроме того, это привело к сужению семейного хозяйства, особенно хозяйства городской семьи, которое свелось к уборке и простейшему самообслуживанию. Помочь семье может трудовая школа [201, с. 167]. Проведя такого рода анализ-сопоставление, автор указывает на необходимость создания новой школы и новой семьи, функционирующих в духе приоритета общественного над личным, то есть в духе коммунистической морали. Однако стоит отметить неоднозначный характер выводов, сделанных автором в пользу общественного воспитания, его односторонность (в двух из трех фактах сравнения негативный поведенческий вектор ребенка объясняется «любовью к родителям») и умышленное нивелирование значимости семьи как субъекта воспитания.

Место семьи среди других субъектов воспитания

а) семья ставится в подчинение государственным и общественным институтам воспитания как приоритетным субъектам, которые должны оказывать семье, в том числе, помощь и поддержку.

Отчасти это объясняется снижением роли семьи в воспитании по причинам, указанным выше. Свою роль играло и неверие в активную перестройку семьи, ее переход от семьи буржуазной к семье советской.

Становление новой социалистической семьи проходило под четким лозунгом коммунистов «построить новое на обломках старого». Отрицая дореволюционную семью с ее замкнутостью, обособленностью, как таковую, большевики пытались создать семью нового формата, которую можно было контролировать на государственном уровне. Идеологический посыл нашел свое отражение в педагогических концепциях данного периода,

рассматривающих семью как субъект воспитания, нивелирующих образ семьи буржуазного общества.

Так, А.М. Коллонтай в противовес «кабальной семье прошлого» [350, с. 21] ставила союз свободных мужчины и женщины, не обремененных ни хозяйственными вопросами, ни воспитанием детей. Основной привилегией семьи новой формации она считала ее создание на основе взаимной привязанности, крепкого товарищеского духа, взаимного желания. Опору в такой семье женщина ищет и получает не от мужчины, а от коллектива и государства. Семья же старой формации с ее замкнутостью, хозяйственной обособленностью не нужна ни государству, ни обществу.

Н.К. Крупская также рассматривала необходимость создания новой социалистической семьи через призму отмирания старой и негативного отношения к ней. Жизнь семей рабочих она описывала так: «разве вы не видали сырых подвалов, темных, тесных помещений, углов, в которых ютятся рабочие? Не видали их голодных и бледных детей? Не знаете, что их отец видит семью только ночью?» [206, с. 37]. Говоря о том, что вопросы воспитания неразрывно связаны с политическими вопросами, Н.К. Крупская, рассматривала вопрос об издании популярной библиотеки для родителей по вопросам воспитания детей дошкольного возраста, предлагала осветить а) тему «Воспитания детей рабочих и крестьян при капитализме», чтобы описать пережитки старых взглядов на воспитание, детский труд на производстве, загруженность матерей и заброшенность малышей и их вымирание; б) тему «Воспитание малышей в советском бесклассовом обществе», где осветить передовые вопросы воспитания, тему общественной заботы о детях, сочетания семейного воспитания с общественным, влияние матери-общественницы на детей [202, с. 422].

Констатируя разрушение буржуазной семьи, А.Ф. Евстигнеев-Беляков отмечал тотальный охват всех семей, как пролетарских, где разрушение происходит внешне, когда «отец на фабрике, мать на фабрике», так и богатых слоев, где отец «занят делами и развлечениями на стороне», а мать «модами,

выездами и приемами гостей». В своих суждениях А.Ф. Евстигнеев-Беляков пошел дальше, последив взаимосвязь буржуазной семьи с проституцией. Рассматривая ее как «социальную болезнь», видел ее причиной разрушения моральных устоев буржуазной семьи, физических заболеваний. Искоренение проституции, а следовательно, устранение разрушительного воздействия на семьи автор видел только в случае смены буржуазного строя «строим социальной гармонии» [133, с. 26].

Степень влияния семьи как субъекта воспитания на формирование личности ребенка

а) влияние семьи на воспитание ребенка оценивается по большей части негативно.

А.М. Коллонтай в качестве цели рассматривала выращивание сознательного коммуниста, товарища, преданного коллективу, готового к взаимопомощи и солидарности. Без воспитательных учреждений данную цель достичь невозможно.

б) цель воспитания задается извне, семья должна с ней считаться.

Основной целью коммунистического воспитания А.Ф. Евстигнеев-Беляков видел в создании нового человека с конкретно заданными идейными установками «борца за коммунизм и строителя коммунистического общества» [134, с. 8]. Такого человека он называет идеалом современной педагогики, позволяющей вести «подрастающее поколение к прогрессу» [133, с. 39].

Н.К. Крупская для великого дела строительства коммунизма видела необходимым воспитать из каждого ребенка «будущего товарища по борьбе» [204, с. 145]. Рассматривая вопрос о цели воспитания, она писала, что из детей необходимо воспитывать сознательных коллективистов, готовых к борьбе, к победам на трудовом фронте. Для достижения заданных целей воспитания особое внимание она, как и В.И. Ленин, уделяла политехническому воспитанию и коллективному труду молодежи, нацеленным на воспитание подрастающего поколения в духе коммунистической морали. Это необходимо, чтобы довести до конца дело социалистического строительства.

Приведем дополнительные аргументы, обратившись к оценкам включенности семьи в семейное, социальное (дошкольное и школьное) и религиозное воспитание.

Семья как субъект семейного воспитания

Семья как субъект воспитания в советском государстве должна полностью утратить свои функции, считала А.М. Коллонтай. Роль семьи как союза работницы и рабочего, будет заключаться лишь в воспроизводстве для трудового общества «новых граждан-детей» [350, с. 14]. Заботу же за их содержание и воспитание берет полностью на себя государство. А.М. Коллонтай отмечает, что коммунистическое государство берет на учет, обеспечивает и воспитывает каждого младенца, тем не менее не отрывает его от тех родителей, которые хотят испытывать радость материнства и отцовства. Отмирание семьи обусловлено, по ее мнению, не насильственным ее разрушением социалистическим государством, а новыми условиями жизни.

Позиция, выдвинутая Н.К. Крупской, и утверждающая основной задачей семьи как субъекта семейного воспитания планомерное воздействие на ребенка, для достижения цели, заданной обществом и государством, явилась основополагающей. Процесс воспитания детей в семье по мнению автора, должен был быть организованным и включать разностороннюю деятельность детей. Роль семьи – в их сопровождении. Фактически авторитет семьи в семейном воспитании в указанный период был низок. Семейное воспитание осуществлялось в соответствии с основными идеями воспитания будущего строителя коммунизма, направлялось государством. Это можно проследить в основных публицистических изданиях данного периода. Так с 1924 года выпускается периодическое издание «Педагогические курсы на дому». С 1928 года выходит в свет журнал «О наших детях» под редакцией Н.К. Крупской, содержащий материалы о воспитании детей в семье. Например, в 1930 г. в № 7 выходит статья «Как воспитывать детей», в которой Н.К. Крупская призывает родителей смотреть на ребенка как «на человека будущего» [202, с.

204], воспитывать «к борьбе, к победам на трудовом фронте, воспитывать из ребят сознательных коллективистов» [202, с. 205].

А.Ф. Евстигнеев-Беляков мягко обходит вопросы субъектности семьи в воспитательном процессе. Семья рассматривается лишь как средство воспроизводства потомства (вопросы наследственности), функционал организации быта ребенка (дошкольника, школьника). Данный факт находит свое объяснение в предисловии к книге «Воспитание в семье и школе» (1928), где автор делает акцент на делах общественного воспитания.

Приведем дополнительные аргументы, обратившись к оценкам включенности семьи в семейное, социальное (дошкольное и школьное) и религиозное воспитание.

Семья как субъект социального воспитания

А.М. Коллонтай, предрекая отмирание семьи в коммунистическом обществе в том виде, в котором она существовала до революции, отмечала, что новое трудовое государство нуждается в новой форме общения между полами. На место кабального брака приходит союз любящих равноправных людей, объединенных в единую трудовую семью. Забота о подрастающем поколении, делегированная государству и обществу, для родителей, становится радостью, обусловленной их желанием быть родителями. То есть субъектность семьи в социальном воспитании настолько размыта, что, по сути, необходимость в ней, если нет желания родителей принимать участие в воспитании детей, отсутствует.

Н.К. Крупская, рассматривая общественное воспитание детей как заботу государства о подрастающем поколении, отмечала, что это не снимает ответственности с семьи как субъекта воспитания. Важно правильно толковать государственную заботу о детях, которая не освобождает семью, но помогает и направляет ее. Под контролем родителей остаются вопросы здоровья, повседневного быта, посещения детьми школы и т.п.

Следовательно, Н.К. Крупская рассматривала ограниченную и контролируемую государством субъектность семьи в вопросах воспитания.

В концепции воспитания А.Ф. Евстигнеева-Белякова цели социального воспитания задает господствующий класс – пролетариат [134, с. 8]. Семья как субъект воспитания, по мнению автора, осуществляет функцию исполнителя социального заказа на воспитание человека с четко заданными качествами.

А.М. Коллонтай в своих трудах рассматривала создание государством домов младенчества, яслей, колыбельных, детских садов не как выход детей за рамки семьи, а как заботу государства по их содержанию и воспитанию. 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. Особо внимание уделялось заботе о кормящих матерях, ведущим средством которой рассматривалось строительство домов материнства, и о матерях-труженицах, для чего создавалась широкая сеть дошкольных учреждений [350, с. 18–19]. 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 активное внедрение дошкольного образования в жизнь советского общества приводило к снижению субъектности семьи в воспитании.

Важнейшей особенностью субъектности семьи в дошкольном воспитании в послереволюционный период становится контролируемая государством идеологическая направленность воспитательной работы с детьми дошкольного возраста. Жесткая концентрация идейности при исполнении воспитательных функций без учета возрастных особенностей ребенка привело к просчетам, которые Н.К. Крупская объясняла переоценкой возможностей детей [200, с. 11].

Надежда Константиновна одной из первых пропагандировала идею тесной взаимосвязи дошкольного учреждения с родителями, оказания

педагогической помощи семье как субъекту дошкольного воспитания при параллельном повышении культурного уровня ее членов, особенно матерей.

О необходимости помещения ребенка трех-четырёх лет в детский сад говорит и А.Ф. Евстигнеев-Беляков, советуя при отсутствии таковой возможности создавать «домовые детские сады» [134, с. 17] – мебелированные комнаты с игрушками в доме на 15–30 семей, где пригляд за детьми осуществляют либо матери по очереди, либо наемная «садовница».

Семья как субъект религиозного воспитания

Религия сама по себе отвергалась А.М. Коллонтай, как отвергалась семья старой формации, брак которой «благословил сам поп» [350, с. 18–19]. Новая семья, по мнению автора, должна быть свободной и динамичной. Религиозность, наряду с бытовыми обязанностями, экономической зависимостью жены от мужа, является лишь сдерживающим фактором, препятствующим становлению нового формата отношений полов.

Рассматривая религию как способ организации быта, решения основных хозяйственных и трудовых вопросов в семье, удовлетворение потребности ее членов в художественном оформлении переживаний, Н.К. Крупская отмечала ее «особую живучесть в массах» [202, с. 109]. Как противостояние этому она видела активную масштабную работу общества и государства по организации досуга, охране здоровья, решению бытовых вопросов семьи, обеспечение ее правового статуса. Кроме того, Н.К. Крупская считала важнейшим делом антирелигиозную пропаганду среди детей, которую, по ее мнению, нужно было начинать с 5–7 лет, при этом убеждая, а не заставляя ребенка, стимулируя инициативу стать «антирелигиозником» [202, с. 197].

А.Ф. Евстигнеев-Беляков рассматривал семью как субъект религиозного воспитания через призму соотношения этических взглядов родителей и требований, предъявляемых, исходя из этих взглядов, к ребенку. Этика каждого человека, по его мнению, вытекает из «концентрирующего жизненного идеала» [134, с. 18]. В дореволюционной семье таким идеалом была религия, а мотивы требований религиозных родителей в воспитании –

страх попасть в Божью немилость, в ад. Советская семья свой концентрирующий жизненный идеал строит на современных знаниях человечества об окружающем мире и человеке, что противоречит основам религии. И в данном контексте, автор предлагает строить воспитание в семье не на отрицании религии (хотя и считает это прогрессивным явлением), а на создании нового концентрирующего жизненного идеала – социализма, что требует длительных усилий воспитателей [133, с. 115].

Исходя из анализа представленных точек зрения, с учетом принятых за основу видов воспитания и выделенных в нашем исследовании вариантов субъектности в воспитании, можно выделить характерные для данного периода общие позиции:

– по мнению теоретиков, в семейном воспитании семья проявляла себя как предписанный субъект воспитания. Именно об обозначенных государством и партией рамках проявления субъектности в семейном воспитании говорится в анализируемых точках зрения. Так идеи А.М. Коллонтай, исключаящие по своей сути семью из субъектов воспитания, содержат положения о таком проявлении субъектности семьи в семейном воспитании, как воспроизводство для трудового общества «новых граждан-детей» [350, с. 14]. Н.К. Крупская, очерчивая границы субъектности семьи в семейном воспитании, видит ее основную задачу в воспитании «из ребят сознательных коллективистов» [202, с. 205]. А.Ф. Евстигнеев-Беляков границы субъектности семьи в семейном воспитании в своих трудах не рассматривает, а лишь затрагивает вопросы наследственности и организации быта ребенка;

– в социальном воспитании (школьном, дошкольном) семья трактовалась как видимый, но далеко не всегда состоятельный субъект. Так, идеи А.М. Коллонтай о единой трудовой семье, частичном или полным делегировании государству заботы о потомстве свидетельствуют о предоставленном семье праве самоопределяться в деле воспитания. Причем государство давало такую возможность, начиная с рождения ребенка, поэтому именно субъектность семьи в дошкольном воспитании А.М. Коллонтай

позиционировала как приоритетную. Н.К. Крупская субъектность семьи в социальном и, в частности, дошкольном воспитании приветствовала, поскольку у семьи, в первую очередь, женщины, появлялась возможность включиться в активную общественную и трудовую жизнь, а также повысить свой культурный уровень. Но семья не может быть в данном случае самостоятельным субъектом, она должна подчиняться требованиям и установкам государства. Эта позиция, в частности, присутствует в теоретических обобщениях А.Ф. Евстигнеева-Белякова. Так, необходимость обеспечить детям организованное дошкольное воспитание он рассматривает как поддерживаемую обществом и государством обязанность родителей, приветствуемую их инициативность (в ситуациях отсутствия такой возможности родители должны проявить изобретательность и активность, инициировать создание домовых детских садов) [134, с. 17];

– в религиозном воспитании семья проявляла себя как невидимый субъект. Неизбежность подобной активности родителей не отрицалась, но ей давалась соответствующая оценка. Так, в идеях А.М. Коллонтай, религиозность отвергалась полностью как элемент патриархальной семьи и брака [350, с. 18–19]. С позиции устройства быта и образа жизни семьи религиозность рассматривала Н.К. Крупская, отмечая ее «особую живучесть в массах» [202, с. 109]. Формирование нового быта советской семьи, трансформация семейных устоев во взаимосвязи с коммунистической идеологией вынудили семью открыто не транслировать субъектность в религиозном воспитании, а тщательно скрывать ее. А.Ф. Евстигнеев-Беляков исключение семьи из субъектов религиозного воспитания видел в смене «концентрирующего жизненного идеала» [134, с. 18], религии на идеи социализма. Места религиозному воспитанию в семье в данном контексте не было, рассматривался лишь процесс и механизмы перехода из одного состояния в другое, смена идеала.

II.2. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1931–1945 годов

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 (А.Ю. Гранкин [93, с. 100], Л.А. Грицай [96, с. 278]). Развиваемый спектр методов и форм воспитания позволял обеспечивать формирование убежденной личности, поддерживающей государственную идеологию и советскую власть.

В указанный период активно развивается российская эмигрантская педагогическая мысль, отвергавшая радикализм официальной советской педагогики в вопросах семьи и воспитания и опиравшаяся на опыт российской и мировой науки.

Анализ диссертационных исследований, по вопросам субъектности семьи в обозначенный период показал, что подобные исследования немногочисленны, наибольший интерес для ученых представляли идеи духовности и нравственности семьи.

Так, анализируя наследие Н.О. Лосского, о роли семьи в духовно-нравственном воспитании в педагогике русского эмигрантского зарубежья пишет В.В. Айрапетова [6]. О.Л. Гулюкина рассматривает семью в педагогике русского зарубежья как уникальную по своим воспитательным возможностям, как естественную среду жизни и развития ребенка [101].

Опыту взаимодействия государства с семьей в процессе воспитания подрастающего поколения в рассматриваемый период также посвящено не столь много диссертационных исследований. Н.А. Зелевская затрагивает вопросы ценностных оснований семейного воспитания [149]; о взаимовлиянии семьи и школы, теории и практики советского семейного воспитания в их

историческом становлении и современном состоянии в контексте наследия А.С. Макаренко писал И.В. Филин [414].

Отметим, что доля исследований, посвященных историко-педагогическому наследию данного периода выше (Г.Н. Абросимова [3], В.С. Бережной [42], А.Ф. Верхотина [74], З.В. Видякова [75], Т.П. Долгова [125], С.Н. Касаткина [165], К.Ж. Кужахметова [208], Е.Н. Михайлова [253], А.Д. Новикова [268], И.И. Родак [336], А.В. Санникова [343], В.Э. Черник [424], А.Г. Шебуняев [434]), но лишь немногие исследователи касаются вопросов участия семьи в воспитании. Привлекало внимание творчество Е.А. Аркина, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, сыгравших значительную роль в развитии педагогической науки. Так, труды П.П. Блонского отнесены к указанному периоду в связи с тем, что, как отмечал З.И. Равкин, П.П. Блонский в начале 1930-х годов активно занимался педологией, однако в последние годы жизни, преодолев ошибочность некоторых своих педагогических позиций 1920–1930-х годов, активно занимался педагогической психологией [330, с. 140]. В данном исследовании нами работы П.П. Блонского, изданные в 1920-е годы, [58] не анализировались.

В 1930-е годы были опубликованы следующие знаковые работы Е.А. Аркина (врача, педагога-антрополога, теоретика и практика семейного воспитания): Биологические особенности дошкольного возраста (1931) [30], Личность и среда в свете современной биологии (1931) [31], Ребенок от года до четырех лет (1931) [33], Беседы о воспитании детей (1936) [29], Письма о воспитании детей (1936) [32].

Труды А.С. Макаренко отнесены к данному периоду в связи с тем, что, по мнению А.Ю. Гранкин, интерес к вопросам семьи и семейного воспитания Антон Семенович начинает проявлять с 1927 года, обратив внимание на то, что колонию стали поступать дети не с улицы, а из семей [93, с. 177]. Именно в этот период (1937) была издана его главная книга о семье и воспитании «Книга для родителей». В этом же году А.С. Макаренко прочитал курс радиолекций для родителей.

Для чистоты исследования и объективности представляемых педагогических концепций, рассматривающих семью как субъект воспитания, нами взяты для анализа идеи педагогов, осуществлявших свою педагогическую деятельность на территории страны Советов. Мы рассматриваем идеи, формировавшиеся в конкретный период с учетом конкретных исторических условий. Для этих целей мы выбрали:

– концепцию П.П. Блонского, как яркий пример переломного момента в педагогике в сторону жестких идейных рамок в определении целей и методов воспитания (после опубликования Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») [309]);

– концепцию авторского коллектива МГПИ и МГУ, как яркий пример формирования субъектности семьи в рамках коммунистической идеологии (материалы содержат ряд опровержений существовавших целей, средств и методов воспитания в связи с опубликованием указанного постановления);

– концепцию А.С. Макаренко, в которой нашла отражения идея возможности вариации субъектности семьи в существующей идеологической системе страны.

Семья **П.П. Блонским** рассматривалась как значимый субъект для достижения целей коммунистического воспитания. Причем объем полномочий семьи по воспитанию напрямую зависел от его возрастных особенностей [57, с. 73, 97, 131, 148, 265]. Наряду с этим, экономические, политические, социальные условия, существующие в стране, автор рассматривает как среду, дающую возможность для всестороннего развития ребенка. В данном контексте П.П. Блонский определяет субъектность семьи во взаимосвязи не только с установками социалистического общества, но и с возрастными особенностями ребенка и его активностью – общественной, трудовой, интеллектуальной. Автор подчеркивает важность роли семьи в воспитании детей раннего возраста и раннего дошкольного возраста для наиболее эффективного их развития в будущем [57, с. 73, 97]. Однако, начиная со старшего дошкольного возраста приоритет в воспитании отдается

учреждениям социального воспитания, но при непосредственном участии семьи [57, с. 265], которое определяется учреждениями социального воспитания по необходимости. В воспитании детей подросткового возраста семья задействуется при формировании у детей политических взглядов и интересов [57, с. 268].

Концепция авторского коллектива МГПИ и МГУ (И.А. Каиров, Н.Д. Левитов, К.И. Львов, Е.Н. Медынский, Р.М. Микельсон, С.М. Риверс, М.Т. Смирнов, С.Е. Советов, Н.М. Шульман). Воспитательный потенциал семьи в рамках данной концепции проявляется в выполнении требований, предъявляемых государством к семье. Большая часть требований озвучивается через школу. Здесь, с одной стороны, можно выделить требования, направленные на эффективность процесса обучения и воспитания (обеспечить своевременную явку детей в школу, спокойную обстановку дома для работы), а с другой стороны, требования, направленные на обеспечение контроля семьи над процессом воспитания (воспитание любви к труду и учебе раскрывается автором как необходимость функционирования в заданных школой рамках, так как «школа организует труд школьника, направляет и контролирует его» [287, с. 486]). Требование уделять внимание чтению детей рассматривается как необходимость совместного чтения в семье приоритетно политической литературы, а также беседы на политические темы, что свидетельствует о задаваемом государством идейном векторе формирования сознания подрастающего поколения. Требование к семье по обеспечению авторитета родителей коллектив авторов выводит из необходимости его формирования с опорой на авторитет школы. Родителям не рекомендуется высказывать свои суждения о школе при ребенке, подрывать ее авторитет, позволять ребенку пользоваться разногласиями между семьей и школой.

Формирование воспитательного потенциала семьи коллектив авторов рассматривает не как стихийное событие, а как четко формируемый и контролируемый государством процесс. И здесь немаловажная роль отводится

школе. Формирование субъектности семьи в вопросах воспитания возможен через:

- родительские собрания, лекции, беседы и доклады по вопросам воспитания в школах. Особый интерес, по мнению авторов, у родителей вызывают темы, связанные с изучением общих целей и задач коммунистического воспитания;

- педагогическое просвещение родителей на дому с организацией в крупных городских домах красных уголков, беседами с родителями о воспитании в семье;

- индивидуальные беседы в семье, где школа изучает не только условия жизни ребенка, но и основные приемы воспитания, которыми пользуется семья, дает нужные указания по вопросам воспитания на месте;

- систематическая педагогическая консультация родителей в школе, направленная на организацию воспитательной работы в семье;

- педагогическое просвещение посредством рекомендации семье педагогической литературы, организация совместного чтения и бесед о прочитанном.

Один из авторов концепции Н.Д. Левитов в публикации журнала «Семья и школа» отмечал роль семьи в том, чтобы «поддерживать самую живую связь со школой» [219, с. 10]. В рамках данной работы школа дает указания по направлениям воспитательной работы в семье. Основной вектор данной работы – поддержка школьных мероприятий. В статье подчеркивается, что противоречия между семьей и школой в вопросах воспитания вредят ребенку, устойчивости и однозначности его взглядов. О возможности предъявления школой требований семье в вопросах воспитания говорит и С.М. Риверс в публикации того же издания [334].

Таким образом, данная концепция рассматривает субъектность семьи как обусловленную идеологическим установками, имеющую определенные рамки и границы самостоятельности семьи в процессе воспитания.

А.С. Макаренко в своих работах проводит идею единства семьи и общества как субъектов воспитания [240, с. 56]. Его концепция не выходила за рамки идеологической доктрины. Но определяя субъектность семьи в воспитании, Антон Семенович обосновывает интерес в сложившейся ситуации для семьи, родителей и ребенка.

В обязанность семье в мягкой форме вменяется возвращение будущего гражданина, будущего деятеля и будущего борца. При этом семья несет ответственность за воспитание подрастающего поколения, это ее долг [239, с. 26]. Превентивное значение качественного выполнения обязанностей по воспитанию проявляется в наделении семьи ответственностью не только перед страной, но и перед миром в целом [239, с. 3].

Семья как субъект воспитания плавно сливается воедино с субъектами общественного воспитания. Считая необходимым объединить дела семейные и общественные, автор указывает родителям на важность трансляции в семью, детям, во-первых, своей активности в обществе и на работе [238, с. 7], во-вторых, своего участия в жизни мировой революции. Размывая границы субъектности семьи как самостоятельного субъекта воспитания, А.С. Макаренко определяет воспитание ребенка не только для родительской радости, а для общества в целом. Плохое воспитание ставится в зависимость от интересов общества получать в свои ряды хороших граждан, борцов за революцию. Активно нивелируется заинтересованность семьи в экономической составляющей, она трансформируется в заинтересованность в заслугах перед обществом. Семья как субъект воспитания рассматривается как организатор личной и общественной жизни родителей, жизни ребенка; ей делегируются полномочия по организации структуры, программы воспитания, жизни семьи, вменяется задача руководства «новой советской семьей» [238, с. 10].

Анализ педагогических концепций 1931–1945 годов, рассматривающих семью как субъект воспитания, выявил следующие присущие им общие черты по заданным критериям.

Роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности

а) признаваемая государством и закрепляемая в обществе значимая роль семьи в коммунистическом воспитании.

Семья как субъект воспитания определяется П.П. Блонским как субъект, призванный воспитать «всесторонне развитых строителей коммунистического общества» [56, с. 331]. Развитие как планомерный переход ребенка из одного возраста в другой с выполнением на каждом этапе необходимого комплекса мероприятий по воспитанию автор видел важнейшим элементом для достижения поставленной воспитательной цели, выражающейся в выполнении социального заказа на возвращение поколения в духе идеологических установок.

Согласно концепции А.С. Макаренко, одним из важнейших показателей того, что семья исследуемого периода существовала в рамках коммунистической идеологии является зависимость хозяйства семьи от новых условий общественной морали. Хозяйственная сторона жизни семьи рассматривается как арена воспитательной деятельности, а моралью при воспитании подрастающего поколения являлась коммунистическая мораль. И здесь главная цель семьи как субъекта воспитания, по мнению А.С. Макаренко, заключается в «отборе и воспитании человеческих потребностей, в приведении их к нравственной высоте» [239, с. 30], которые возможны только в коммунистическом обществе.

Предлагая родителям ответить на вопрос «был ли я в своей семейной жизни большевиком?» [239, с. 9], Антон Семенович отмечает, что исправить ошибки воспитания возможно через осознание родителями своей идеологической приверженности в делах воспитания.

Согласно концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова, цель семьи как субъекта воспитания, наряду с другими воспитательными институтами, определяется как «воспитание подрастающего поколения в духе коммунизма» [287, с. 484]. Концепция отражает

необходимость полного слияния школы и семьи как субъектов воспитания для реализации указанной цели.

Следует отметить, что концепция А. С. Макаренко более мягко подводит семью к осознанию необходимости функционировать в рамках коммунистической идеологии, простраивая нужный вектор движения на эффекте сравнения семьи старой формации с новой в пользу последней. Тогда как концепция авторов под руководством И.А. Каирова безапелляционно определяет заданную идеологическую платформу, на которой строится и существует семья как субъект воспитания.

Место семьи среди других субъектов воспитания

а) семья сохраняет статус второстепенного субъекта. При этом семья рассматривается партнером субъектов государственной системы воспитания, в идеале обсуждается возможность формирования единого субъекта воспитания.

Педагогические концепции рассматриваемого периода четко определяли семью как второстепенный субъект воспитания после общественных институтов. Так, П.П. Блонский говорил о приоритете общественных институтов воспитания как данности, сложившейся ввиду политических изменений в стране. Приоритет в данном контексте автор отдает субъектам социального воспитания [57, с.147], поскольку они имеют больше возможностей для обеспечения развития личности.

А.С. Макаренко, определяя приоритет институтов социального воспитания, писал о школьной работе как первоочередной, главной [238, с. 40]. Однако роль семьи как субъекта воспитания автор не умалял и не отрицал. Рассматривая значение семьи в воспитании подрастающего поколения, он говорил о недопустимости пренебрежения к жизни и работе семейного коллектива, но при этом выдвигал ряд требований к семье для наиболее эффективной реализации воспитательных функций, в частности, быть коллективом, способным к взаимопомощи и взаимовыручке.

Второстепенная роль семьи как субъекта воспитания в исследуемый период ярко отражается в концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова через значимые жизненные примеры. Так приход восьмилетнего ребенка в школу рассматривается как событие, связанное с приобретением и систематизацией новых знаний, перехода от незнания к знанию, «возникновению нового и отмиранию старого» [287, с. 44], где школа выступает основным воспитательным субъектом, формирующим мировоззрение, тогда как воспитательный потенциал семьи, в которой ребенок воспитывался до прихода в школу, нивелируется тем, что знания данные ребенку до школы отрывочны и зачастую ошибочны [287, с. 44]. Приоритетность субъектов в деле воспитания описывается в последовательности учитель и воспитатель (в том числе, в дошкольном образовательном учреждении), а затем семья [287, с. 37].

Степень влияния семьи как субъекта воспитания на формирование личности ребенка

а) сохранение в семье отдельных старых устоев не позволяет рассматривать влияние семьи на воспитание ребенка как однозначно приветствуемое явление. В определенных случаях приветствуется снижение влияния семьи на детей

П.П. Блонский, отмечая, что в ряде семей еще остаются остатки старого быта, утверждал, что «вследствие ослабления влияния семьи подросток рискует попасть под нежелательное влияние улицы, хулиганской компании и т.д.» [56, с. 307]. Единственная мера по исключению подобных последствий, по мнению автора, определяется усилением воздействия институтов социального воспитания. Снижение влияния семьи на ребенка – следствие ее трансформации, перехода из старой формы в новую. И, соответственно, контроль семьи государством – мера необходимая именно для полноценного развития ребенка;

б) контроль государства влияния семьи на воспитание детей

Концепция коллектива авторов под руководством И.А. Каирова четко определяет важнейшее условие участия семьи в воспитательном процессе – контроль проявления ее субъектности государством. Он осуществляется посредством институтов социального воспитания, в частности, школы. Работа школы, согласно концепции, неразрывно связана с «общими задачами коммунистического воспитания и перевоспитания человека» [287, с. 54]. Именно через школу и, в частности, через ее влияние на семью как субъект воспитания государство осуществляло подъем дела идей коммунистического воспитания и ликвидацию в сознании трудящихся пережитков капитализма.

А.С. Макаренко рассматривает семью, с одной стороны, как ответственное и важное дело человека, приносящее ему полноту жизни и счастье, а с другой стороны подчеркивает государственное значение воспитания в семье [238, с. 24]. Это объясняет тот факт, что принципы воспитания в семье, ограничения ее субъектности, объем ее воспитательных полномочий определяется государством. При этом, особенностью деликатной позиции автора при изложении требований государства к семье по вопросам воспитания является обязательное определение положительных моментов для семьи и для каждого ее члена, в частности, для ребенка.

Система воспитательных средств ставится в непосредственную взаимосвязь с ситуацией в стране. И именно государство должно сформировать ее так, «чтобы отражать необходимые движения и отбрасывать устаревшие и ненужные средства» [241, с. 46]. Подбор воспитательных средств отстраняет иных субъектов воспитания от возможности вносить в нее поправки и корректировки. Несколько иную позицию занимал А.С. Макаренко, подчеркивавший важность семейного воспитания.

Дополним теоретический образ семьи как субъекта воспитания отдельными характеристиками, которые нашли отражение в литературном и художественном наследии рассматриваемого периода.

Духовно-нравственный образ семьи 1940-х годов описывает М.М. Пришвин в своих произведениях «Повесть нашего времени» [316], «Лесная капель» [316], «Рассказы о ленинградских детях» [316], «Кладовая солнца» [316], «Корабельная чаша» [315]. Его творчество посвящено человеческой любви, детям, семье, где образ семьи неразрывно связан с непреложными жизненными истинами, природным естеством, образом Мужчины и Женщины. «Естественная» любовь родителей к детям, эгоистическая эта любовь неминуемо должна вернуться от детей к родителям как горе, если только в любви к детям не содержится высокого руководящего идеала [317, с. 389]. И, говоря о месте семьи как субъекта воспитания в воспитательной системе, автор пишет «государство – "большое хозяйство", семья – малое хозяйство. Россия из кустарно-лично-семейного состояния приведена была выбраться в большое хозяйство (большевики). Поэтому большое хозяйство поглотило целиком малое хозяйство. Такой быстрый переворот был необходим, чтобы догнать, а догнать и перегнать было необходимо, чтобы защитить идею коммунизма» [317, с. 391].

Проблемы семьи в годы Великой Отечественной войны нашли свое отражение в романе «Братья и сестры» Ф. А. Абрамова [1]. Автор рассказывает о жизни русских семей в военные годы. На их долю выпадают сложные испытания, но они, преодолевая их, трудятся во имя победы над фашистами. Герой романа Михаил Пряслин, будучи совсем юным, является опорой для своей семьи. Не бросая своих односельчан в беде, приходит на помощь тем, кто потерял своих отцов и сыновей на войне. Образ героя романа является собирательным для времен Великой Отечественной войны и включает в себя героизм и самоотверженность молодого поколения, живущего на оккупированной территории, ценностные установки, задаваемые семьей и государством для достижения долгожданной победы.

Тема сиротства в годы Великой отечественной войны затрагивается в рассказе А.П. Платонова «Маленький солдат» (1943) [300]. Главный герой произведения мальчик Сережа Лабков, потерявший на фронте мать и отца,

становится объектом сострадания и любви фронтовиков. Концептуальными мыслями автора рассказа становятся рассуждения о семье, при отсутствии которой душа взрослого человека остается «порожней», о необходимости взрослых нести ответственность за жизнь и благополучие детей.

Мысли А.П. Платонова о семье как о величайшей силе, как «о теплом очаге, где всю жизнь согревается человеческое существо» нашли свое отражение в рассказе «Возвращение» (1946) [299]. Герой рассказа – фронтовик, вернувшийся с войны, обязанный вернуть семье тепло, которого она была лишена в разлуке с ним. Художественное обрамление рассказа, цепочка лирических отступлений подводят читателя к основной идее произведения – ответственности мужчины за благополучие семьи, жены, детей.

Расцвет социализма в советском обществе отмечен активным распространением средств массовой агитации, а именно агитационных плакатов. Они отражали все стороны жизни советского общества и, в частности, семьи, несли доступным способом воспитательную информацию в массы, побуждали к определенным действиям. Самыми яркими и трогательными являются агитационные плакаты времен Великой Отечественной войны, авторами которых являются художники данного жанра В. Дени, В. Иванов, А. Кокорекин, Д. Моор, И. Рабичев, П. Соколов-Скала, И. Тоидзе, М. Черемных и др. Изображение матери как символа семьи несло глубочайшее воспитательное значение как для взрослого населения, так и для подрастающего поколения. Плакаты И. Тоидзе «Родина-мать зовет!» (1941), изображавшего фигуру женщины на фоне штыков, в руках у которой текст воинской присяги, В. Корецкого «Воин Красной Армии, спаси!» (1942), где женщина, на которую направлен штык с немецкой символикой, крепко прижимает к себе ребенка, имели трагический оттенок, говорящий об ужасе

войны, необходимости восстать всем поколениям страны против немецко-фашистских захватчиков.

Также, на плакатах изображали страдания женщин и детей, находившихся на оккупированных территориях, и призывы уничтожить врага, порой даже голыми руками (плакат И. Рабичева «Отомстим! Уничтожим фашистских людоедов» (1942), плакат П. Соколова-Скалы «Боец, мсти!» (1941) и др.). Облик женщины-матери, изображаемый художниками на плакатах времен Великой Отечественной войны, всегда характеризовался драматизмом и героизмом, которые прослеживались во взгляде, позе.

Как справедливо заметила Л.А. Грицай, особенностью плакатов сталинской эпохи стало внимание к женщине-матери [98], что, по мнению автора, является характерной чертой советского мировоззрения, рассматривающего образ матери как материальную сущность (Мать-земля), нивелируя образ отца, как символ духовного (Небесного Отца) [98].

Приведем дополнительные аргументы, обратившись к оценкам включенности семьи в семейное, социальное (дошкольное и школьное) и религиозное воспитание.

Семья как субъект семейного воспитания

Методы воспитания в семье (репрессивное, свободное, положительное воспитание) П.П. Блонский рекомендует применять также в связи с возрастными особенностями ребенка [57, с. 73]. Так, внимание семья как субъект воспитания должна уделять привитию бытовых навыков детям младшего возраста [57, с. 74] и формированию идейных установок, мыслей, интересов у подростков [57, с. 268]. Роль семьи как субъекта семейного воспитания П.П. Блонский видит в развитии у детей самосознания, зачатков социальных установок по отношению к представителям (в первую очередь детям) наиболее известных ребенку общественных групп.

Позиционируя родителей как членов социалистического общества, в концепции авторского коллектива под руководством И.А. Каирова осуществляемое в семье воспитание рассматривается как процесс,

безапелляционно выстроенный на принципах и нормах коммунистической идеологии. Семья является транслятором идей коммунизма через личный пример, выстроенный на строгом выполнении гражданских обязанностей, что позволяет «приучают детей любить и уважать свою Родину, честно и преданно работать на благо народа» [287, с. 345]. В обязанность семьи как субъекта семейного воспитания вменяется читать книги и газеты, при этом в доступной форме рассказывать подрастающему поколению о ситуации в стране, о борьбе трудящихся против капиталистического строя. Воспитательную концепцию семьи рекомендуется строить на воспитании неприятия прошлого и гордости за настоящее, уважения и любви к советскому человеку [287, с. 345]. Причем новая советская семья, воспитывая в детях все названные качества, должна была в обязательном порядке доносить до своего потомства, что дети в семьях до революции не имели счастливого детства и были лишены того, что имеют советские дети. Для тех семей, где родители были «ровесники Октября» рекомендовано воспитание в семье выстраивать на примере «своей трудовой деятельности и участия в социалистическом строительстве» [287, с. 345].

Одной из форм воспитания в семье рассматривается организация революционных праздников. Воспитательное значение имеет как сам процесс подготовки и проведения, так и повод: с каким событием связан праздник и какое значение имеет для жизни.

Ограничение субъектности семьи в семейном воспитании институтами социального воспитания наиболее четко просматривается и допускается тогда, когда имеют место факты неискренности, недоверия в семье, излишней строгости родителей. В таких случаях школа содействует воспитательной работе родителей в семье, помогает поднять их авторитет в глазах детей.

Определяя субъектность семьи в семейном воспитании, А.С. Макаренко говорит о «великой важности этого дела, о большой ответственности за него» [238, с. 3]. Семья им рассматривается, с одной стороны, как самостоятельный субъект воспитания, не менее значимый, чем общественные институты: на первом месте в воспитательном процессе «родители и педагоги» [239, с. 12].

С другой стороны, Антон Семенович конкретизирует для семьи как субъекта семейного воспитания основную установку в воспитании, продиктованную коммунистической идеологией – «наши дети должны вырасти активными и сознательными строителями коммунизма» [238, с. 4]. Семье предлагается выбирать траекторию выстраивания воспитательного воздействия, но в предлагаемых идеологических рамках. Это подтверждается словами А.С. Макаренко «нельзя сказать, что в старой дореволюционной семье все было плохо, многое из старой семьи можно перенять, но нужно всегда помнить, что наша жизнь принципиально отличается от старой жизни» [238, с. 4]. Выбор траектории между стремлением сохранить старое или строить новое, делегируется семье [238, с. 7]. Давая возможность размышлять, он ставит семью, сохраняющую патриархальные устои, в позицию ошибающейся, но способной увидеть верный путь [238, с. 7].

А.С. Макаренко отмечает, что общество уполномочивает семью воспитать будущего гражданина Отечества, она несет ответственность за результаты воспитания перед обществом. Действенным инструментом в этой связи выступает родительский авторитет, построенной на их работе, гражданской активности, поведении [238, с. 15]. Вместе с тем, семья как субъект семейного воспитания рассматривается А.С. Макаренко как «большое и ответственное дело», где родители отвечают не только перед государством и обществом, но и перед самими собой и своими детьми [238, с. 15].

Семье как субъекту семейного воспитания предлагается при осмыслении воспитательной стратегии «проверять свои воспитательные методы при помощи ясного политического представления о целях воспитания» [238, с. 44].

Семья как субъект социального воспитания

Субъектность семьи в социальном воспитании, как пишет П.П. Блонский, напрямую зависит от двух факторов: возраста ребенка и влиянием на него других субъектов социального воспитания, которое этим возрастом обусловлено. Так в период дошкольного детства семья является авторитетным

субъектом социального воспитания, в связи с тем, что ребенок еще не вышел из-под ее влияния [57, с. 97]; в раннем школьном возрасте велико влияние школы [57, с. 143], семья осуществляет социальное воспитание по остаточному принципу в рамках, заданных школой; в старшем школьном возрасте к субъектам социального воспитания присоединяются и иные общественные организации [57, с. 147], членом которых становится ребенок. Автор отмечает, что семье как субъекту социального воспитания наряду с другими субъектами необходимо активно включаться в формирование политических мыслей и воззрений именно у детей возраста средних и старших классов [57, с. 268]. 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 [57, с. 183, 187]. В данном контексте анализируется семейная среда и принимаются возможные меры по ее оздоровлению, оказывается воздействие на отношение семьи к детям в целях более внимательного и рационального воспитания.

Семье как субъекту воспитания, согласно концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова, вменяется ответственность за реализацию социального воспитания в государственных учреждениях. Ей как субъекту воспитания отводится роль воспитателя, содействующего школьному обучению и воспитанию. При этом субъектность семьи в воспитании ограничивается, с одной стороны, тем, что воспитательный процесс в семье необходимо организовывать под руководством школы, а с другой стороны, необходимостью «всемерно помогать школе в ее сложной работе» [287, с. 485].

Рассматривая воспитание коммунистической морали как составную часть всего процесса коммунистического воспитания подрастающего поколения, государство подчеркивало необходимость его осуществления «во внеклассной и внешкольной работе, в работе пионерской и комсомольской организации, в семье» [287, с. 328]. Ставя семью последней в ряду субъектов

воспитания, оно весь воспитательный потенциал распределяет между всеми субъектами, находя возможность жестко контролировать воспитательную деятельность семьи. Так, социальное воспитание осуществляется в государственных учреждениях, но при непосредственном участии семьи. Это можно проследить в изложенном коллективном авторов общеметодическом перечне по воспитанию коммунистической морали. Такое воспитание основывается на:

- единстве воспитания и обучения в духе коммунистической морали;
- единстве педагогических воздействий, где от семьи, как и от других субъектов воспитания, требуется согласованность действий в воспитательном процессе.

Семью как субъект социального воспитания А.С. Макаренко рассматривал как «бытовую организацию», тогда как школу – как «государственную организацию» [241, с. 35]. Основной путь влияния школы на семью в вопросах воспитания он видел во влиянии на семью через ребенка. Особой задачей социального воспитания являлась гармонизация знаний с чертами характера, «приведение их к одному советскому синтезу» [241, с. 39]. Попытки некоторых родителей «извлечь ребенка из-под влияния жизни и подменить социальное воспитание индивидуальной домашней дрессировкой» [239, с. 13] автор называл бессмысленными и безнадежными.

Субъектность семьи в социальном воспитании, по мнению А.С. Макаренко, проявляется:

- через ее правильную организацию. «Правильно организованный семейный коллектив» [239, с. 36] он рассматривает как основу коллективного воспитания ребенка, упражнение его в коллективных реакциях, внедрение в сознание коллективного опыта, чувства ответственности, зависимости и связанности. В воспитании коллективизма семья, по мнению А.С. Макаренко, является «благодарным институтом», при этом, для достижения целей советского воспитания она, вне зависимости от достатка, должна обладать

такими качествами как «нравственная глубина и единство семейного коллектива» [239, с. 40];

– через ее хозяйственную деятельность. Каждый ребенок как член хозяйственного коллектива семьи является, следовательно, и «участником всего советского хозяйства» [238, с. 43]. Семья, осуществляя правильное хозяйственное воспитание ребенка готовит его к участию в будущем в общем государственном хозяйстве;

– через трудовую подготовку подрастающего поколения. А. С. Макаренко выделяет идею о значимости такой формы трудового воспитания, как квалификация. Субъектность советской семьи в получении ребенком квалификации ограничена. Получить квалификацию можно только в школе, на заводе, в учреждении, на курсах. Однако, семье как субъекту воспитания делегируется функция семейной трудовой подготовки, которая имеет «самое важное значение для будущей квалификации человека» [238, с. 37]. Ребенок, получивший в семье надлежащее трудовое воспитание, в будущем успешно пройдет специальную подготовку;

– через культурное воспитание детей. Культурное воспитание в семье автор рассматривает через призму движения от активности культурной к активности политической, где «ребенок все больше и больше должен чувствовать себя гражданином нашей страны» [238, с. 59].

Влияние семьи как субъекта воспитания на ребенка дошкольного возраста П.П. Блонский считал определяющим. Именно дошкольные учреждения он рассматривал как базу для формирования коллективистических навыков, что служит коммунистическому воспитанию [56, с. 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.

П.П. Блонский негативно относился к воспитанию детей дошкольного возраста только в семье, поскольку это вредно для его развития. Более того,

она настаивал на том, что все дети должны пройти через институт общественного воспитания [56, с. 121]. Однако и идею о постоянном нахождении ребенка в детской среде тоже считал неправильной, так как отсутствие общения с взрослыми лишает ребенка важных стимулов в развитии. В случае, если семья минимизирует общение с ребенком посредством длительного его пребывания в дошкольных учреждениях, она таким образом делегирует свой авторитет воспитателям. При этом о характере семьи сообщает поведение и манеры ребенка [56, с. 306]. Ошибки воспитания, допущенные семьей, сглаживаются в общей коллективной деятельности. Кроме того, автор считает необходимым привлекать семью к совместной договоренности с дошкольными учреждениями в случае необходимости выстраивания совместной воспитательной работы.

Семья как субъект в дошкольном воспитании в концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова ставится на один уровень с учреждениями дошкольного воспитания. Авторы исходили из того, что сущность воспитания в раннем возрасте остается малоизученной [287, с. 53]. Рассматривая связь между физической и нервно-психической сторонами жизни ребенка в раннем возрасте как наиболее тесную, коллектив авторов семье как субъекту воспитания наравне с учреждениями дошкольного воспитания вменяет «необходимость тесного общения взрослого с ребенком» [287, с. 56]. Довлеющая роль социальных институтов прослеживается в строгой рекомендации, необходимости осознания важности воспитания своего ребенка [287, с. 55]. Отсылка семьи в данном вопросе идет к детским консультациям, с которыми она должна поддерживать «непосредственную связь». Причем в исследуемый период общественно-политическое воспитание детей дошкольного возраста рассматривается коллективом авторов как педологические извращения. Семье как субъекту воспитания наряду с дошкольными учреждениями вменяется в обязанность воспитывать детей в соответствии с «общими задачами коммунистического воспитания» [287, с. 73], но с конкретизацией задач, содержания и методов воспитательной работы

применительно к особенностям развития ребенка дошкольного возраста. Основной упор рекомендовано сделать на «элементарное умственное, нравственное и эстетическое воспитание» [287, с. 73].

Связывая стадию дошкольного воспитания ребенка с его членством в семейном коллективе, А.С. Макаренко определяет влияние родителей на дошкольников как нечто безусловное и важное. Когда ребенок становится 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.

Семья как субъект религиозного воспитания

Рассматривая религию как средство уродования сознания, П.П. Блонский связывает религиозность ребенка в советском обществе с влиянием семьи, семейной среды, внушения и примера авторитетных для ребенка лиц [56, с. 278]. В семье в большинстве случаев религиозны женщины, а девочки больше подвержены влиянию матери, поэтому религиозных девочек больше, чем мальчиков [56, с. 278].

Снижение количества религиозных детей в СССР он видел не в искусственном исключении семьи из субъектов религиозного воспитания, а как результат:

- антирелигиозной работы с детьми дошкольного возраста. В противном случае типичные для дошкольного возраста ошибки детского мышления могут быть использованы в интересах религии;

- нерелигиозности учителя в совокупности с ее авторитетом для детей младшего школьного возраста [56, с. 307];

- ослабления влияния семьи на детей в годы подростничества. При недостаточной организации школой и другими общественными организациями внешкольной жизни подростков, роль семьи как субъекта религиозного воспитания возрастает, и ситуация коренным образом меняется

[56, с. 307]. Таким образом, субъектность семьи в религиозном воспитании поставлена в непосредственную взаимосвязь с работой учреждений социального воспитания по организации досуга подростков.

Как субъектов религиозного воспитания автор делит семьи на два типа – менее упорные, когда религиозное воспитание осуществляется через проведение религиозных ритуалов (пение, освещение) [56, с. 278]. В данном случае оно поверхностно и неглубоко. Как правило, это семьи из «серой среды». Кино, театр здесь могут играть конкурирующую роль по отношению к религиозности семьи. И очень упорный тип семьи, которая увлекается церковью и молитвами как религиозными догматами. Как правило, это семья с антисоветским настроением. Ее устранение из субъектов религиозного воспитания и превращение детей в нерелигиозных членов общества осуществляется через изменение антисоветского настроения семьи [56, с. 278].

Воспитание религиозности, согласно концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова, объявляется реакционным методом воспитания и ставится в один ряд с воспитанием «националистических чувств, крепкой привязанности к частной собственности, индивидуализму» [287, с. 89]. Основная задача субъектов воспитания, в частности семьи, заключается в воспитании детей в антирелигиозном духе. Семья жестко исключается государством из субъектов религиозного воспитания. Работе с родителями по воспитанию детей в антирелигиозном духе отводится особая роль. Ее осуществлением занимаются школа и дошкольные учреждения. Работа с семьей по исключению ее из субъектов религиозного воспитания осуществляется по трем направлениям:

– работа со всеми родителями по антирелигиозному воспитанию детей. Одной из форм работы предлагаются антирелигиозные беседы в рамках родительского собрания;

– индивидуальная работа с несвободными от религии родителями [287, с. 91]. Беседы должны быть посвящены вопросам вредоносного влияния религии на сознание ребенка [287, с. 91];

– работа с детьми, начиная с 6–7 лет по искоренению религии из сознания. Необходимы беседы о религиозном обмане, непривлекательных личностных особенностях священнослужителей, с одной стороны, и прогрессивном потенциале научного познания мира, с другом [287, с. 92].

Воспитание подрастающего поколения необходимо было осуществлять «в духе атеизма и борьба со всякого рода предрассудками» [287, с. 326]. Исключение семьи из субъектов религиозного воспитания, согласно концепции, происходило путем приравнивания проповедников религии к «агентуре врагов советского народа» [287, с. 351]. Определяя религиозные предрассудки как вред мероприятиям партии и советской власти по улучшению охраны здоровья трудящихся, решению хозяйственных вопросов, экономического развития, всеобщему обязательному обучению, государство призывает семью воспитывать детей в духе антирелигиозной пропаганды. Один из путей проникновения антирелигиозных идей в семью видится в антирелигиозной деятельности школьников в семье. Особенно эффективна эта работа в деревенских семьях. Беседы школьников с близкими о антирелигиозных фактах, изученных в школе, чтение художественной антирелигиозной литературы, составление антирелигиозных лозунгов, плакатов и статей и помещение их дома в «уголках школьника», выступление с театрализованными антирелигиозными докладами или инсценировками в колхозных или рабочих клубах являются мощным средством по борьбе с религиозностью в семье. Ведение антирелигиозной работы с семьей вменяется в обязанность школы. Причем, в данном направлении предлагается ориентироваться на принцип системности, доступности и убедительности. В антирелигиозной работе с семьей предлагается множество форм и методов.

Рассматривая религиозность человека как индивидуалистские проявления, А.С. Макаренко видел в ней противовес коллективу, проявление равнодушия к интересам общества [241, с. 56]. Семью как субъект религиозного воспитания он рассматривается как инструмент формирования у подрастающего поколения норм и традиций поведения, свойственных

обществу, основанному на эксплуатации. Церковная иерархия оценивалась как «аппарат принуждения и классового порабощения» [241, с. 55]. Именно патриархальная семья называлась субъектом религиозного воспитания. Исключив семью из субъектов религиозного воспитания, появляется возможность полноценно развивать способности ребенка, его творческие возможности, созидательную активность.

Исходя из анализа представленных в рассматриваемый период точек зрения, с учетом принятых за основу видов воспитания и выделенных в нашем исследовании вариантов субъектности в воспитании, можно сформулировать следующие выводы:

– семья остается предписанным субъектом в семейном воспитании в силу вменяемой ей обязанности воспитания всесторонне развитых строителей коммунизма (П.П. Блонский [56, с. 331]), осуществления воспитания в духе коммунизма (коллектив авторов под руководством И.А. Каюрова [287, с. 484], исполнения деятельности, имеющей государственное значение (А.С. Макаренко [238, с. 24]);

– в социальном воспитании (школьном, дошкольном) семья проявляла себя как видимый субъект. П.П. Блонский говорил о значимости субъектности семьи в социальном воспитании через активный характер ее участия в общественном воспитании, участия в формировании гражданской позиции у подрастающего поколения. «Видимость» субъектности семьи в общественном воспитании отражается в концепции коллектива авторов под руководством И.А. Каирова через ее главную социальную задачу – «всемерно помогать школе в ее сложной работе» [287, с. 485]; в концепции А.С. Макаренко – через обоснование необходимости формирования среды, в которой ребенок может ощущать и реализовывать себя как гражданин страны [238, с. 59];

– в религиозном воспитании семья проявляла себя как невидимый субъект, что было обусловлено существовавшим негативным отношением к религиозности. Согласно концепции П.П. Блонского, религиозная семья – это семья с антисоветским настроением. Исключение семьи из субъектов

религиозного воспитания и переориентация детей в атеистов/религиозно индифферентных осуществляется через изменение антисоветского настроения семьи [56, с. 278]. По мнению коллектива авторов под руководством И.А. Каирова, воспитание семьей у подрастающего поколения религиозности ставится в один ряд с воспитанием «националистических чувств, крепкой привязанности к частной собственности, индивидуализму» [287, с. 89]. А.С. Макаренко понятие религиозности ставил на одну ступень с индивидуализмом, невниманием к коллективной жизни и обществу в целом. Таким образом, «невидимость» в проявлении субъектности семьи в религиозном воспитании была обусловлена сложившимися политическими и историческими реалиями и отражалась в исследуемых концепциях.

II.3. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1946–1964 годов

Обозначенный период ярок и показателен как стремление общества к становлению гуманных начал родительского воспитания [96, с. 301–302]. Это не могло не отразиться на семье как субъекте воспитания, ее существовании в рамках определенных жизненных реалий. Несмотря на то, что руководящая роль в определении приоритетных векторов воспитания находилась у Коммунистической партии, уже просматривается большой глубинный интерес к вопросам семьи со стороны общества, признание ее значимости и ценности как субъекта воспитания. При этом, проявление субъектности семьей во всех видах воспитания продолжают контролироваться на государственном уровне. Педагогические исследования, затрагивающие тему семьи, в обозначенный период дают нам представление о значимости семьи как субъекта воспитания.

Так о семье как о ведущем звене целостного воспитательного процесса в данный период в диссертационных исследованиях пишут В.М. Тихонов

(рассматривает взаимообусловленность воспитательной деятельности семьи и эффективности коммунистического воспитания) [387], И.И. Кобыляцкий (воспитание честности и правдивости у детей в советской семье) [168], Т.В. Воликова (организацию режима школьника в семье как средство коммунистического воспитания) [78], З.С. Шитикова (семейное воспитание как ценность в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского) [436], А.В. Данчинов (роль семьи в повышении успеваемости учащихся) [107], П.П. Петренко (обучение семьи по вопросам воспитания) [293] и др.

Отдельным направлением педагогической мысли стали исследования о взаимодействии всех субъектов воспитательного процесса, в том числе семьи, осуществлении между ними взаимосвязи. Идеи диалогичности воспитания в наследии В.А. Сухомлинского рассматривает А.Ю. Гвалдин [86], идеи совместной работы семьи и школы по воспитанию дисциплинированности у учащихся исследует Ф.Т. Бондарь [64].

Уже сам факт очевидного роста внимания к семье как субъекту воспитания детей свидетельствует о трансформации теоретических установок в данном вопросе.

Для анализа концептов, связанных с субъектностью семьи в различных видах воспитания, нами в рамках нашего исследования взята:

– концепция В.А. Сухомлинского как наиболее яркого представителя педагогического сообщества исследуемого периода, основоположника идей духовности и нравственности и их культивирование в существовавших идейно-политических условиях;

– концепция Г.С. Прозорова, педагога, ученого, посвятившего ряд научных исследований теме семьи и ее субъектности. Идеи педагога интересны в их динамике, ввиду его активной педагогической и исследовательской деятельности;

– концепция В.Н. Колбановского, содержащая идеи о семье как о живом организме, существовавшем в определенных идеологических условиях. Имея медицинское образование, автор отдельное внимание уделял

физиологическим, психологическим, возрастным особенностям развития детей, завязывая это с границами проявления субъектности семьи в различных видах воспитания.

Значимой воспитательной концепцией этого периода, рассматривавшей семью как субъекта воспитания, является педагогическая система **В.А. Сухомлинского**. Семью педагог определял как «первичную ячейку многогранных человеческих отношений – хозяйственных, нравственных, духовно-психологических, эстетических» [379, с. 22]. Ей, по мнению педагога, при воспитании подрастающего поколения отводится важнейшая роль в формировании основных ориентиров – уважения к Родине, коллективизма, трудовых навыков, понятия любви, семьи, материнства, отцовства. Автор говорит о нравственном воспитании как об особой категории, без которой весь воспитательный процесс становится бессмысленным, и о роли семьи в нравственном воспитании. В.А. Сухомлинский, рассматривая воспитательную деятельность семьи, использовал такие понятия как «добро», «Человек», «любовь», «чуткость».

Следует отметить, что в развитии ребенка Василий Александрович Сухомлинский особое место отводил детству как важнейшему периоду становления личности. Определяя этот период жизни человека как решающий, педагог отмечал особую ответственность семьи как субъекта воспитания за будущее ребенка. Влияние родителей и семьи на ребенка не имеет временных рамок и границ. Исключительное значение связи школы и семьи как субъектов воспитания автор видел в первые годы школьной жизни. Причем В.А. Сухомлинский не рассматривает этот процесс как одностороннее влияние школы на семью, а говорит об этом взаимодействии как о сотрудничестве, «лаборатории воспитания человека» [379, с. 170].

Деятельность семьи в вопросах воспитания, по мнению педагога, должна быть содержательна, последовательна и включать в себя развитие умственных способностей, трудолюбия, нравственности, заботы о здоровье, эстетических начал. Рассматривая нравственное воспитание как значимую

составляющую в воспитательной деятельности семьи, В.А. Сухомлинский пишет о необходимости воспитания у ребенка устремленности в будущее как о важнейшем нравственном качестве нового человека [377, с. 12].

Укрепление здоровья ребенка В.А. Сухомлинский рассматривал как важнейшую семейную ценность, где одинаково важным являлось как физическое, так и психическое здоровье. Помогая семьям Павлышской школы в вопросах воспитания, педагог вместе с родителями составлял для детей режим труда и отдыха.

В своих трудах В.А. Сухомлинский затрагивал вопросы подготовки девушек и юношей к последующему вступлению в брак [379, с. 31; 377, с. 63]. Основную роль в формировании основных ценностей будущей семьи отводилась семье настоящей; ключевую роль в выработке нравственных качеств будущих супругов играло нравственное воспитание.

Немаловажный вклад в исследование семьи как субъекта воспитания в период хрущевской оттепели внес видный отечественный ученый-педагог, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Карельского государственного педагогического университета **Григорий Степанович Прозоров**. Семью как субъект воспитания педагог рассматривал как живой организм, который, помимо воспитания повседневного, должен накапливать воспитательный опыт, анализировать и обобщать его. «В этой большой работе активнейшее участие должны принять сами родители» [322, с. 10]. Значимым в деле воспитания автор видел «разумно и радостно устроенную семейную жизнь в соответствии с требованиями коммунистической морали» [325, с. 42]. Эффективность воспитательного воздействия, по мнению Г.С. Прозорова, определялась единством взглядов родителей по вопросам воспитания детей.

Г.С. Прозоров в исследуемый период выпустил работы, связанные с воспитанием, ролью семьи в этом процессе. Он принимал активное участие в формировании образа советской семьи, публикуя на страницах журнала «Семья и школа» яркие статьи по вопросам воспитания, например, А.С. Макаренко о педагогическом такте в семейном воспитании (1948 г.) [320], Как

рождаются детские капризы (1952 г.) [323], Умейте распоряжаться своим счастьем (1954 г.) [327], Детские игры (1955 г.) [322], Книга, нужная каждой семье (1962 г.) [324].

Значимый вклад в изучение семьи как субъекта воспитания внес **Виктор Николаевич Колбановский**, советский врач, психолог, философ. В его трудах воспитание рассматривается как процесс, обусловленный коммунистическими установками, но при этом, напрямую зависящий от возрастных особенностей детей, их способностей, уклада семьи. Будучи длительное время заместителем редактора журнала «Семья и школа», В.Н. Колбановский в период с 1946 по 1964 опубликовал 11 статей в данном издании, где исследовал семью как субъект воспитания. Тем самым он внес огромный вклад в формирование образа советской семьи у широких масс. Грамотную деятельность семьи в вопросах воспитания автор видел условием благополучия и развития советского общества [179, с. 3]. Жестко критикуя бытовавшую ранее коммунистическую теорию об отмирании семьи как субъекта воспитания, автор называл ее «глубоко противообщественной» [179, с. 19] и продвигал идеи о необходимой заботе со стороны государства об укреплении социалистической семьи, что способствует укреплению всего общества. Это обусловлено, как писал В.Н. Колбановский, единством интересов и целей семьи и общества. Отмечая определенную закрытость жизни семьи в отличие от общественной жизни, автор важнейшей задачей коммунистического воспитания видел установление в семье товарищеской солидарности. В.Н. Колбановский называет семью «основной клеточкой советского общества» [179, с. 28]. Важнейшим условием правильного воспитания детей он считал нормальный характер взаимоотношений между родителями. В семье, по его мнению, закладываются, формируются и развиваются чувства и мысли ребенка.

Анализ педагогических концепций 1946–1964 годов, рассматривающих семью как субъект воспитания, выявил следующие общие черты анализируемых концепций по заданным критериям.

Роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности

а) семья играет значимую роль в коммунистическом воспитании детей.

В.А. Сухомлинский подлинно коммунистическое воспитание рассматривал как идейно сориентированную заботу о счастье человека [377, с. 11]. Цель коммунистического воспитания автор видел во всестороннем развитии личности, ее нравственном совершенствовании [377, с. 13]. Исходя из этого, вся воспитательная деятельность семьи, в том числе такие воспитательные категории как родительская власть, родительские требования, должны быть подчинены принципам коммунистического воспитания [379, с. 80]. Веру в общественные идеалы, коммунистическую мораль автор рассматривает как категорию не просто слепо принимаемую, а осознаваемую и культивируемую в душе ребенка семьей как субъектом воспитания, называя эту веру «святыней» [379, с. 126]. В этой связи В.А. Сухомлинский ставит идейный и нравственный смысл воспитания на одну ступень. Школе и семье как субъектам воспитания необходимо открывать перед детьми «все источники, которые питают могучее чувство любви к отчизне» [374, с. 24].

Г.С. Прозоров, говоря о цели коммунистического воспитания как о формировании в детях задатков сознательных, инициативных граждан социалистического государства, строителей коммунизма, рассматривал ее как бесспорный постулат, единое устремление всего советского общества. Задачей коммунистического воспитания автор видел развитие способностей ребенка, приобретение им знаний для того, чтобы он становился активным общественным деятелем, «творцом и созидателем новых духовных ценностей» [325, с. 6]. Задачи коммунистического воспитания автор рассматривал как реальные, разумные и объективно вытекающие из исторического развития общества, направленные на удовлетворение интересов всех и каждого. Способности и индивидуальные интересы каждого человека необходимо развивать, но при условии, если они не противоречат интересам общества [325, с. 30].

В.Н. Колбановский отмечал, что с самого раннего детства [177, с. 2] необходимо, чтобы воспитание было идейно направленным, а впоследствии и идейно-содержательным. Рассматривая идейное воспитание как воспитание в духе коммунистической морали, он отмечал объединяющую роль коммунистической морали [177, с. 2]. Воспитание должно происходить с учетом возрастных особенностей, в условиях революционной бдительности, которую должны воспитывать в своих детях родители [176, с. 12].

Место семьи среди других субъектов воспитания

а) семья – полноправный партнер образовательной организации, вместе с тем, последние ответственны за педагогическое просвещение семьи.

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

Так, в своих работах В.А. Сухомлинский отмечал, что наибольших результатов воспитание подрастающего поколения, формирование мировоззрения и ценностных ориентиров достигается 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 школьной среды через активное участие в педагогическом процессе. Именно равнозначность семьи и школы как субъектов воспитания, их симбиоз может дать необходимые результаты в вопросах воспитания.

Г.С. Прозоров отмечал, что с момента поступления ребенка в школу на родителей возлагается новая обязанность – в вопросах воспитания действовать в «полном согласии со школой» [321, с. 11]. Отсутствие противоречий в социалистическом государстве между семьей и школой автор объяснял единой целью воспитания. Без постоянной связи между школой и семьей не может быть правильного воспитания. Однако, он отмечал, что такие

противоречия еще до конца себя не изжили. В семье детям необходимо предъявляются такие же требования, как к ученикам в школе. Такое взаимодействие педагог считал необходимым для полноценного развития самостоятельной личности и воспитания уважения к старшим [325, с. 33]. Формирование духа семьи и школы, который будет способствовать развитию личности в нужном направлении – основной способ реализации указанной воспитательной задачи.

В.Н. Колбановский к равнозначности семьи и общественных институтов как субъектов воспитания подходил через идею о равенстве норм коммунистической морали в общественной жизни и в семье [180, с. 8]. Осознавая глубочайшее влияние семьи на самостоятельность ребенка, особенно в раннем возрасте, автор обращает на значимость семьи как субъекта воспитания именно в этот период. В.Н. Колбановский подчеркивает, что с момента поступления в школу семья должна уже совместно со школой осуществлять воспитание ребенка, при этом сочетать требовательность в воспитании с уважением ребенка как «ученика, пионера, члена детского коллектива» [180, с. 8]. Вопросы быта семьи, по мнению автора, нельзя отделять от вопросов всей политики и экономики ввиду их тесной взаимосвязи [179, с. 27].

Степень влияния семьи как субъекта воспитания на формирование личности ребенка

а) определяющий характер воспитательных влияний семьи на ребенка (прежде всего в дошкольном детстве и на этапе обучения в начальной школе), при этом семья реализует государственные установки, ориентируется на определенные государством цели воспитания

В.А. Сухомлинский, определяя процесс воспитания как единство духовной жизни воспитателя и воспитанников, «их идеалов, стремлений, интересов» [377, с. 15], видит важность единства и верности коммунистическим идеалам как условия успешного воспитания. Г.С. Прозоров писал, что воспитание в семье не является «частным делом

родителей, а рассматривается как дело общегосударственное» [326, с. 3]. В вопросах воспитания автор ограничивал семью от необдуманных поступков, самотека, случайности. В этой связи, не умаляя роли семьи в воспитании, он отмечал важность совместной деятельности основных субъектов коммунистического воспитания [326, с. 4]. В.Н. Колбановский, отмечая значимость влияния на ребенка семьи и семейных отношений, видит в качественном семейном воспитании залог развития общества [179, с. 3].

Дополним теоретический образ семьи как субъекта воспитания отдельными характеристиками, которые нашли отражение в литературном и художественном наследии рассматриваемого периода.

Характерной чертой развития советской литературы в годы «оттепели» стало ее постепенное раскрепощение. Этот период, ознаменован тем, что на фоне отказа от жестких доктрин происходит смена приоритетного воспитателя в семье. На первый план выходит образ отца. Или скорее воспитательное значение его отсутствия. Почти вся литература «оттепели» основывается на комплексе «безотцовщины», который в основе своей имеет не только эмоциональный, но и социально-политический контекст [362, с. 135].

Многогранны были его оттенки – от гордости сына погибшего воина, до страха стыда и смятения сына репрессированного или раскулаченного отца. Многие авторы произведений советского периода были сыновьями «политически неудобных» (А. Твардовский, Ч. Айтматов, Б. Окуджава, Ф. Искандер и другие). Не имея рядом в период взросления отца – мудрого наставника, помощника, авторы, отвергая роль государства в процессе воспитания, оставляют за собой право хранить и воспевать память об отце.

Герой их произведений, имея такого рода тайный груз, оказывается выброшенным в этот мир, где ему необходимо делать выбор в соответствии с понятиями доброты, справедливости, совести. При этом человеческие качества проходят испытания социумом, живущим не по человеческим законам. Отражением данного противоречия являются такие произведения, как «Дом на набережной» Ю. Трифонова [394], «Ранние журавли» Ч.

Айтматова [8], «Последний поклон» В. Астафьева [36], «Ночь и день Чика» Ф. Искандера [157]. Комплекс «безотцовщины» пронизывает всю литературу периода «оттепели», придавая ей особый оттенок боли и трагичности.

Так, например, в повести «Отблеск костра» [395] Ю. Трифонов ведет со своим отцом напряженный внутренний диалог. Вопросы о смысле жизни задает своему отцу и мальчик из произведения «Белый пароход» Ч. Айтматова [7]. Обусловленная веяниями революции, проблема преемственности поколений, разрыв с семьей, близким, своими корнями отмечены красной нитью в творчестве А. Твардовского. Все его произведения – апофеоз трансформации мотива отцовства.

Другим символическим маркером, связанным с семьей, в данный период становится образ дома. Так автор романа «Дом» [2], являющегося заключительным в тетралогии «Братья и сестры», Ф.А. Абрамов, описывая трагическую судьбу российской деревни в условиях интенсивной урбанизации, через символ «дома» ищет тех его представителей, которые помогут сохранить надежду на возрождение истинного русского характера и отстроить заново разрушенный историей «дом».

Творчество живописцев, как правило, всегда созвучно времени. Темы картин 1950–1960-х годов, отражающих жизнь семьи, условно можно разделить по трем направлениям. Первое – тема «труда», где сюжеты взяты из жизни российской деревни. Ценность труда как явления важного, глубокого, достойного уважения и поклонения изображена на картинах Е.Е. Моисеенко «Земля» (1964), А.А. Пластова «Ужин тракториста» (1951), А.И. Бортников «Весна пришла» (1957), А.И. Курнакова «Жатва» (1964) и др.

Вторым направлением можно обозначить тему отца в семье. Красной нитью здесь проходит история Великой Отечественной войны. Отсутствие отца долгое время среди своих близких, тяготы, лишения, через которые пришлось ему пройти ради Великой победы, делают его героем в своей семье. Значимость фигуры отца, как правило обозначается, его изображением в центре картины, взглядами членов семьи, устремленными на него. Выдержка,

смелость подчеркивается формой военного, солдата, в которую он облачен (картина С.А. Григорьева «В родной семье» (1948), А.А. Широкова «В семье» (1955), Н.Ф. Пономарева «Новый мундир» (1953), М.Г. Газизовой «Первые буквы» (1951) и др.).

Ратуя за новую социалистическую семью, лишенную патриархальных пережитков, большевики пропагандировали идею семьи, построенной в соответствии с новыми идеалами и принципами. Это не могло не найти свое отражение в изобразительном искусстве. Поэтому третьим направлением можно назвать ритуальные моменты в жизни семьи. А именно, свадьба (В.К. Нечитайло «В гостях у молодых», 1967), рождение детей (Н.В. Овчинников «Первенец», 1963; С.Н. Сергеев «Молодая семья в солнечном поле», 1949; В.А. Агабабаева-Шебашева «Дома», 1955), строительство нового дома (Н.Ф. Новиков «В новом доме», 1961) и др.

Усиленно в это время в СССР ведется антирелигиозная пропаганда. В выпуске 2 журнала «Семья и школа» за 1960 год открывается рубрика «художники о религии», где советские публицисты описывают картины русских художников, разоблачающих истинную роль религиозных представлений. Так, с позиций антирелигиозной пропаганды анализируются картины И.Е. Репина «Крестный ход в Курской губернии», «Протодьякон», «Отказ от исповеди».

Приведем дополнительные аргументы, обратившись к оценкам включенности семьи в семейное, социальное (дошкольное и школьное) и религиозное воспитание.

Семья как субъект семейного воспитания

Семью как субъект воспитания В.А. Сухомлинский ставит в один ряд со школой, объясняя ее значимость тем, что родители являются такими же «мудрыми творцами Человека», как и учитель, потому что «воспитание Человека начинается задолго до его рождения» [379, с. 50]. Семью педагог рассматривал как значимый воспитательный институт, его влияние на человека не ограничено временем и продолжается всю жизнь. Деятельность

семьи в рамках семейного воспитания должна быть связана с развитием умственных способностей детей, эстетических чувств, воли и трудолюбия, нравственных основ. Воспитательная работа в семье рассматривается как симбиоз интимного и гражданского [376, с. 434]. Воспитательными принципами семьи являются взаимная любовь родителей, вера в человеческую красоту, в слово воспитателя, тонкая чуткость. Сильной стороной семьи как субъекта воспитания автор видел общую высокую цель и подчинение этой цели всей жизни семьи.

Ценностью, которую должна культивировать семья в семейном воспитании, является укрепление здоровья ребенка. Во взаимосвязи с физическим педагог уделял внимание здоровью психическому. Для этих целей важным видел соблюдение режима труда, питания и отдыха.

Важной обязанностью семьи как субъекта семейного воспитания В.А. Сухомлинский рассматривал формирование будущей семьянинов, подготовку их к семейной жизни, материнству и отцовству. В рамках такого воспитания необходимо культивировать культуру чувств, ответственность у будущих супругов друг за друга, представления о любви, доверии, необходимость сохранения и приумножения традиций семьи.

Семья как субъект семейного воспитания рассматривалась В.А. Сухомлинским как источник морально-нравственных ценностей, таких как идейность, принципиальность. При этом, родительские отношения должны быть основаны на гуманности, нравственности, любви к ближним. Важным ценностно-значимым ориентиром воспитания в семье является родительский авторитет или, по словам Василия Александровича, «родительская власть».

Необходимость родительского авторитета как важнейшего условия семейного воспитания В.А. Сухомлинский объясняет «ответственностью родителей перед государством за воспитание детей» [373, с. 9].

Основной задачей семьи как субъекта воспитания Г.С. Прозоров видел, с одной стороны, в выполнении ею гражданского долга [326, с. 3], а с другой стороны, в осознании и обеспечении счастливой жизни через осознание того,

что долг перед Родиной и детьми выполнен. Эффективность реализации данной задачи автор обуславливал двумя моментами – осознанием родителями важности их миссии по воспитанию и необходимостью приобретения знаний по вопросам воспитания. Наличие ошибок семьи в воспитании детей автор связывал исключительно с незнанием основ педагогики, значимых путей и приемов воздействия на детей для достижения необходимых воспитательных результатов в рамках целей коммунистического воспитания. Педагог отмечал, что семья как субъект воспитания в целях организованного и целенаправленного воспитания должна быть осведомлена о таких важных моментах, как возрастные и индивидуальные особенности ребенка [325, с. 16]. Все воспитательные воздействия должны соответствовать этим особенностям.

Г.С. Прозоров с особым вниманием рассматривал мотивы вступления в брак и одним из важнейших считал единство взглядов, в частности по вопросам воспитания детей. Семья как субъект воспитания рассматривалась им как дружный коллектив, имеющий общие интересы и стремления, «совпадающие с интересами и стремлениями всего советского народа, советского государства» [326, с. 5].

Особое внимание автор уделял теме труда в семье. Именно мировоззрение родителей, их отношение к труду, трудовая атмосфера семейной жизни воспитывает у детей правильное мировоззрение, коммунистическое отношение к труду. При этом правильное представление о значении и роли труда закладывается у ребенка в семье.

Немаловажное значение автор придает любви в семье, рассматривая неразумную любовь родителей как помеху правильному семейному воспитанию. Именно гипертрофированная любовь расслабляет энергию и волю ребенка, воспитывает людей, непригодных для социалистического общества. Кроме того, семье как субъекту воспитания необходимо учитывать характерные возрастные особенности детей, их индивидуальные качества.

В.Н. Колбановский, рассматривая семью как субъект семейного воспитания, формирующий посредством разумной родительской любви коллективизм и солидарность, морально-нравственные качества. Наилучшая сфера для реализации этой практики – семья, где более одного ребенка, так как привитие этих качеств наиболее эффективно в играх и занятиях детей. Семью как субъект семейного воспитания педагог рассматривал как коллектив тружеников, где ребенок как член коллектива должен быть осведомлен о трудовой деятельности родителей, не только как об источнике дохода для семьи, но и как о трудовой лепте «которую они вносят в строительство советского государства» [177, с. 4].

Важным фактором воспитания в ребенке будущего члена трудового общества В.Н. Колбановский, с одной стороны, считал раскрытие перед родителями идейного содержания труда как основы благосостояния страны, а с другой стороны, – поощрение труда самого ребенка как поощрения роста его самосознания и стремления быть членом взрослого трудового коллектива. Семья как субъект воспитания должна уделять внимание хозяйственному воспитанию подрастающего поколения. Мощной воспитательной силой семьи автор рассматривал «семейный уклад», как обстановку, в которой протекает жизнь семьи (жилищные условия, благосостояние, режим, предметы культурного обихода и т.д.) [180, с. 4]. В.Н. Колбановский через призму семейного уклада видел возможность влияния на формирование субъектности семьи, в том числе соседей, с которыми повседневно взаимодействует семья.

Семья как субъект социального воспитания

Полноценным социальным воспитанием В.А. Сухомлинский называл школьно-семейное, где «семья с существующими в ней взаимоотношениями между детьми и родителями – первая школа интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания» [375, с. 14]. Без активного участия родителей ребенка в жизни школы семья может испытывать существенные трудности в воспитании, но и школа в отрыве от семьи не сможет решать возложенные на нее задачи [375, с. 14].

В своей статье «Работа с коллективом», опубликованной в 1952 году в журнале «Семья и школа», В.А. Сухомлинский писал о воспитании как о кропотливом труде. «И если дети обучаются и воспитываются в одной школе, значит, и у их родителей найдутся общие интересы, значит, на основе этих интересов и можно организовать единый родительский коллектив» [378, с. 5].

Целенаправленное влияние субъектов социального воспитания, в частности школы, на семью автор видел целесообразным в случае:

– исправления трудных семей, присущей им «грубости души, нравственной толстокожести, невосприимчивости к добру, красоте» [379, с. 62], что сложно сделать без школы [379, с. 62];

– педагогическом просвещении родителей. Реализуя эту идею, В.А. Сухомлинский рассуждал об элементарных педагогических знаниях родителей [378, с. 5]. Основным достижением созданной им 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. Автор отмечает тенденцию самоустранения семьи как субъекта воспитания от ответственности и перекладывании ее на школу в случае делинквентного поведения детей. Эти положения обоснуются семьей тем, что школа, как приоритетный субъект воспитания, выполняя большинство воспитательных функций, позволяет семье отойти от своих прямых обязанностей по воспитанию, исключить себя из субъектов социального воспитания. Данную позицию, свойственную, как правило молодым семьям, автор считает ошибочной. Путь к исправлению ситуации В.А. Сухомлинский видит через укрепление семьи. Проявление субъектности семьи в социальном воспитании напрямую зависит от понимания ее долга перед обществом, связанного с воспитанием детей [379, с. 89].

Субъектность семьи в семейном и общественном воспитании Г.С. Прозоров не рассматривает отдельно, а считает, что одна из них обуславливает

другую. Так, значимость семьи как субъекта общественного воспитания напрямую взаимосвязана с эффективностью семейного воспитания. Передовой опыт родителей, их плодотворная общественная жизнь всегда вызывает живой интерес детей. В беседе с детьми о работе, общественных делах родители раскрываются с общественной стороны, а не с узкосемейной. Авторитет родителей при этом возрастает: чем выше авторитет родителей как производителей и общественников, тем авторитетнее для детей родительское 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 [326, с. 73]. Требования, предъявляемые школой к семье, выражаются в своевременном приходе в школу, отсутствии опозданий; опрятном внешнем виде ученика; аккуратное и своевременное выполнение домашнего задания. При этом, критика учителя или деятельности школы должны быть под запретом в присутствии ребенка, которому нужно прививать уважительное отношение к труду учителя. Успеваемость и дисциплинированность детей автор напрямую связывает с вовлеченностью семьи в школьные мероприятия (родительские собрания, индивидуальные беседы с учителями). Как полагает Г.С. Прозоров, передовые единые цели воспитания, диктуемые советским строем, сблизили семью и школу. Авторитет школы в вопросах воспитания основывается на предоставляемую возможность родителям получать нужные педагогические советы.

В.Н. Колбановский основную задачу общественного воспитания видел в единении с семейным воспитанием, в педагогической помощи родителям [178, с. 2]. Этим он объяснял, в частности, активное развитие сети учреждений – яслей, садов, групп продленного дня, школ-интернатов.

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, рассматривая субъектность семьи в дошкольном воспитании, основную роль родителей видел в формировании и закреплении у детей с самых ранних лет их жизни определенных привычек, необходимых человеку в дальнейшей жизни [325, с. 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.Н. Колбановский отмечал необходимость для семьи как субъекта дошкольного воспитания жить насыщенной общественной жизнью [182, с. 3]. Именно данная позиция семьи способствует улавливанию связи жизни своей

семьи и жизни всего общества для детей дошкольного возраста. Автор полагал, что в такой семейной атмосфере формируются лучшие нравственные качества детей, складываются положительные черты характера, необходимые активности, осознание взаимообусловленности личных и общественных потребностей. Детские дошкольные учреждения автор ставил «рядом и вместе» [178, с. 3] с семьей в вопросах развития и укрепления в детях важнейших нравственных качеств.

Семья как субъект религиозного воспитания

«Вера в бога ослабляет моральные и духовные силы человека», – считал В.А. Сухомлинский [376, с. 40]. В качестве канала проникновения религии в сознание ребенка он рассматривал потребность детей младшего возраста в эстетических эмоциях [376, с. 40]. Отмечая устойчивость религиозных пережитков в некоторых семьях, он связывает это со слабостью семьи во взглядах на жизнь, настроении, переживании несчастья или отклонении от коллектива. Он обращал внимание на то, что среди таких семей есть семьи, где ее члены совершили антиобщественные поступки и ждут наказания за них.

Эффективным средством исключения семьи из субъектов религиозного воспитания автор называет вовлечение детей в общественную деятельность, которая способствует обретению ребенком веры в свои силы, критическому мышлению в отношении религиозных верований и как апофеоз – решительному шагу, мужественному поступку – протесту ребенка в семье против нравственной отсталости, утверждающий его право на духовную независимость. Впоследствии, ребенок, избавившийся от религиозных установок, начинает воздействовать на семью, убеждая родителей в отходе от церкви. В основу атеистической работы семьи В.А. Сухомлинский закладывает «полноценное воспитание в коммунистическом духе» [376, с. 51], что включает не только исключение религии из жизни ребенка как пережитка прошлого, но и активную борьбу с этими пережитками. Атеистическую работу семье необходимо проводить с учетом возрастных особенностей детей.

Как отмечает А. Замостьянов, В.А. Сухомлинский в своих трудах начинает говорить о духовности в воспитании, «которое ещё недавно воспринималось в те годы как словечко вредное и устаревшее <...> Атеист по убеждениям, он в то же время о природе (в особенности – о природе человека) говорил так, что не оставалось сомнений: он видел в ней божественное начало» [146].

Г.С. Прозоров, рассуждая о религиозности в семье как о проявлении неправильного воздействия на сознание подрастающего поколения, отмечал, что целенаправленным воспитанием можно избавить человека от суеверий и предрассудков [325, с. 13]. Борьба с религиозными предрассудками – вот истинная задача семьи как субъекта воспитания, считал автор. И именно ее реализация говорит о желании семьи воспитать человека, живущего высокими общественными идеалами. Только работа над состоянием семейной среды, искоренение из нее религиозности способны сформировать правильное мировоззрение у ребенка.

В.Н. Колбановский рассматривал религиозность семьи с точки зрения научной психологии. Он полагал, что она связана с силой привычки, традиций [181, с. 48]. Исключить ее возможно только путем противопоставления новых традиций, новой культуры, в строительстве которой возможно было принимать творческое участие. Губительным для семьи как субъекта воспитания, именно семьи, состоящей из родителей и детей, автор видел во влиянии старшего поколения – верующих бабушек и дедушек, вносящих «разлад в голову ребенка» [180, с. 8]. Исключение такого влияния В.Н. Колбановский видит в обязанности родителей добиваться свободы детей в семье от религиозных пережитков.

Исходя из анализа представленных в обозначенный период точек зрения и с учетом принятых за основу видов воспитания и выделенных в нашем исследовании вариантов субъектности в воспитании, представляется возможным сделать следующие выводы:

– семья в семейном воспитании воспринимается двойственно: в общественных устремлениях она представляется как активный субъект воспитания (исследователи отмечают яркие предпосылки к субъектной «видимости» в данном виде воспитания), но чаще такая позиция фиксируется как возможность и задача семьи, которая остается предписанным субъектом воспитания. Предпосылки открытости семьи, ее субъектной «видимости» фиксируются В.А. Сухомлинским через такие категории, как «мудрые творцы Человека» (о родителях), «воспитание Человека начинается задолго до его рождения» [379, с. 50]. Однако, с другой стороны, высокую значимость придает ответственности «родителей перед государством за воспитание детей» [373, с. 9]. Г.С. Прозоров «предписанность» субъектности семьи в семейном воспитании выражает в определении ее основной задачей – «дать социалистическому обществу полезных граждан» [326, с. 3]. Семью он рассматривал как дружный коллектив, имеющий интересы, «совпадающие с интересами и стремлениями всего советского народа, советского государства» [326, с. 5]. В.Н. Колбановский пишет, что семья «с первых проблесков сознания ребенка» [177, с. 2] должна обеспечить подрастающему поколению идейно-направленное воспитание, поскольку она является «основной клеточкой советского общества» [179, с. 28]. Таким образом, в исследуемый период семья предстает как предписанный субъект, однако появляется ряд установок и проявлений, позволяющих рассматривать вектор трансформации в видимый субъект семейного воспитания;

– в социальном воспитании (школьном, дошкольном) семья рассматривается как видимый субъект. Именно взаимообусловленную тесную связь семьи и социальных институтов В.А. Сухомлинский определял залогом полноценного воспитания. Педагог отмечал и возможность организовать единый родительский коллектив [378, с. 5]. В данном контексте автор «видимость» проявления субъектности семьи в социальном воспитании видел в ее активной позиции по отношению к обществу и государству, диалоге и сотрудничестве с социальными институтами. Целенаправленное влияние

субъектов социального воспитания на семью возникает лишь в случае исправления трудных семей, педагогического просвещения родителей. Г.С. Прозоров говоря о субъектности семьи в дошкольном воспитании определял важнейшую роль семьи в формировании у подрастающего поколения навыков, необходимых в дальнейшей жизни. Особую роль семьи как субъекта социального воспитания он видит с того момента, как ребенок идет в школу. Именно этот период определяет момент формирования единого воспитательного вектора семьи и школы. Важнейшим способом соблюдения единства этих требований Г.С. Прозоров видит «активные, сознательные действия родителей в духе требования школы» [326, с. 73]. Определяя «видимость» субъектности семьи в социальном воспитании автор также говорит об активной жизненной позиции родителей в социальной жизни, которая служит примером подрастающему поколению в определении своего места в обществе. «Видимость» субъектности семьи в социальном воспитании проявляется в идеях В.Н. Колбановского об активном участии семьи в делах общества, школы, дошкольных организаций, взаимодействии с этими институтами и учреждениями в целях педагогического просвещения [178, с. 2–3]. Таким образом, «видимость» субъектности семьи в социальном воспитании в исследуемый период рассматривается в педагогических концепциях как устоявшаяся категория, не отрицаемая ни самой семьей, ни государством, ни исследователями. Именно фактор видимости и определял эффективность воспитания подрастающего поколения в духе коммунистического мировоззрения;

– в религиозном воспитании семья проявляла себя как невидимый субъект. В.А. Сухомлинский, несмотря на идеи духовности в воспитании, которые ряд исследователей сравнивают с Божественным началом, говорит о недопустимости религиозных пережитков в некоторых семьях. Их он связывал со слабостью семьи [376, с. 40] и призывал к проведению атеистической работы с семьей [376, с. 51]. Идеи Г.С. Прозорова подтверждают невидимость субъектности семьи в религиозном воспитании: только в случае искоренения

религиозных предрассудков семья способна сформировать правильное мировоззрение у ребенка. В работах В.Н. Колбановского семья также представлена как невидимый субъект религиозного воспитания: такая направленность семьи возможна, она реальна и объясняется привычками и традициями, силой заблуждений. Таким образом, «невидимость» в проявлении субъектности семьи в религиозном воспитании, при наличии небольшого сдвига в воспитании в сторону духовности была четко определена. Семье предписывается активная атеистическая позиция, субъектность в атеистическом воспитании. Условия и возможность смены проявления субъектности в сторону видимости в педагогических концепциях указанного периода не рассматривались.

II.4. Семья как субъект воспитания в педагогических концепциях 1965–1991 годов

Педагогические исследования рассматриваемого периода, затрагивающие вопросы семьи и ее субъектности в различных видах воспитания, публиковавшиеся в обозначенный период, весьма интересны, неоднозначны и многогранны. Особенно ярко это просматривается в работах середины 1980-х – начала 1990-х годов. В контексте нашего исследования отметим труды Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчика, супругов Лены и Бориса Никитиных, В.Ф. Шаталова и др.

Анализ диссертационных исследований по теме семьи, выполненных в исследуемый период или исследований более позднего периода, но рассматривающих семью в рамках 1965–1991 гг., показал, что работ такого плана в данный период стало гораздо больше, нежели ранее. Полагаем, это связано с продолжающимся повышением значимости семьи как субъекта воспитания, ростом интереса к различным семейным воспитательным

практикам. Проведенный анализ позволил нам условно структурировать работы по четырем направлениям:

1) взаимодействие семьи и общественных институтов по таким направлениям как:

– педагогический всеобуч и просвещение родителей (А.Л. Бадалян [37], С.Г. Крамаренко [199] и др.);

– научно-атеистическое воспитание подрастающего поколения (Н.М. Брит [67], В.Г. Дегтяренко [109], А.Х. Сезенаев [346] и др.);

– трудовое воспитание (Ю.А. Грицай [99], Ф.Г. Гусейнов [104], З.С. Курбыко [213], А.К. Минаваров [251], М.С. Савина [341], Е.А. Сидорчук [355] и др.);

– нравственное и эстетическое воспитание (С.М. Гулиев [105], И.В. Комановский [183], В.Н. Кондратюк [185], Т.В. Носиров [269], Г.И. Скретнев [358] и др.);

– патриотическое воспитание (Г.М. Суходолова [380], Г.К. Тохтасунова [393] и др.);

– социализация, обучение, воспитание (Б.В. Горячев [92], Р.М. Гранкина [94], Н.С. Черемных [423] и др.);

– идейно-политическое воспитание (Т.П. Деусова [119], В.А. Сильченко [357] и др.);

– антиалкогольное воспитание (Л.В. Шишова [437] и др.);

– участие семьи в укреплении материальной базы и развитии школьной сети (В.А. Попов [304] и др.);

2) семья как субъект формирования и воспитания у детей:

– интереса к общественно-политической жизни (В.И. Смирнов [361] и др.);

– экономической грамотности (Б.П. Чернышов [426] и др.);

– гуманных качеств (М.Б. Рубцова [340] и др.);

– ответственности (Г.К. Джорабаев [120], Л.С. Добрянская [123] и др.);

– самостоятельности (Т.В. Лодкина [234] и др.);

– способности к выбору профессий (Е.З. Слоущ [360] и др.);

3) вопросы отдельных воспитательных практик в семье, повышения эффективности воспитательного процесса:

– отдельные практики семейного воспитания, методы поощрения и наказания (Э.П. Адомавичене – меры поощрения и наказания школьников в семье [5], А.И. Зимина – выработка нравственных качеств семьянина в условиях родительского дома [153], Е.Л. Тихомирова – трансформация с 1917 г. методов воспитания в сторону гуманизации [386]);

– совершенствования форм и методов эстетического воспитания в семье (З.М. Чиллеева [428] и др.);

– педагогические условия повышения эффективности семейного воспитания (А.К. Минаваров [250] и др.);

4) исследования, рассматривающие научное наследие педагогов-новаторов (например, Н.А. Тупицына о С.Л. Соловейчике [396], С.И. Акинфеев о Ш.А. Амонашвили [9] и др.).

В рамках нашего диссертационного исследования мы рассмотрим концепции Ш.А. Амонашвили, супругов Лены и Бориса Никитиных, С.Л. Соловейчика, К.А. Минаварова как наиболее емко отразившие вопросы субъектности семьи в исследуемый период.

Педагог, психолог, воплотивший в жизнь и развивший главные идеи гуманной педагогики, Шалва Александрович Амонашвили в своих работах рассматривал семью как субъект воспитания в рамках гуманистических идей. Объясняя появление семейной гуманной педагогики тем, что стали появляться дети с новыми устремлениями, а педагогика как в семье, так и в школе осталась старой, он привносит кардинально новые мысли о процессе воспитания и о семье как субъекте воспитания.

Процесс воспитания Ш.А. Амонашвили сравнивал с чудом («сделать, воспитать, создать» [17, с. 1]). Семья в воспитании, по мнению педагога, в первую очередь – союз мудрых и любящих взрослых, а сам процесс воспитания – искусство. Педагогическая жизнь семьи как субъекта воспитания –

совместный с ребенком путь восхождения. Обозначая значимость ребенка как личности, автор в своих трудах пишет это слов с большой буквы; категория «воспитание» в его работах выступает синонимом понятия «служение»; эффективность воспитания – в духовной общности родителей и ребенка.

Педагогический процесс педагог рассматривает как связку взрослый-ребенок, как «единое самовоспитывающее и саморазвивающееся целое, внутри которого они друг для друга – и воспитатели, и воспитанники, и учителя, и ученики» [17, с. 89]. Именно из этой позиции должна формироваться субъектность семьи в воспитании, обрести особенностями, приспособляться под личность каждого ребенка, трансформироваться и видоизменяться.

Система родительского воспитания супругов **Бориса Павловича Никитина и Лены Алексеевны Никитиной** была основана в рамках свободосообразной парадигмы родительской культуры, базирующейся на НУВЭРС – теории «необратимого угасания возможностей эффективного развития способностей». Чтобы не допустить раннего угасания способностей к развитию, необходимо обучать и физически развивать (закалывать).

Считая себя «нетипичной» и «несовременной» большой семьей, Никитины опробовали в ее рамках новые, несвойственные советскому обществу методы воспитания. Опровергая пророчества об отсутствии будущего у таких семей, они своим примером показывали возможность плодотворного существования детей и родителей, детей, родителей и внуков. Основной задачей семьи как субъекта воспитания авторы считали создание вокруг ребенка развивающего пространства, поддержку его на всем пути развития, поощрение самостоятельности. Полученным опытом супруги Никитины делились в своих книгах: «Мы, наши дети и внуки» (1989 г.) [264], «Резервы здоровья наших детей» (1990 г.) [266], «Ступеньки творчества или развивающие игры» (1991 г.) [267], «Детство без болезней» (1996 г.) [263].

Ряд концептов Никитины сформулировали, рефлексировав собственную, по сути, альтернативную практику. Так, в частности, они писали, что «волей-

неволей с самого начала поставили себя в положение спорящих чуть ли не со всем белым светом» [265, с.180]. Благодаря опыту и теоретизированию супругов Никитиных, в 1970–80-е годы формировался интерес к раннему развитию детей в семье, началось движение «семейных клубов», где творческое, самостоятельное воспитательное начало реализовывалось вне зависимости от государственной системы.

Активным инициатором движения «педагогика сотрудничества» 1970–1980-х годов стал педагог, публицист, журналист **Симон Львович Соловейчик**. Его уникальный опыт обобщения и актуализации идей гуманизма был значим для педагогики в целом и для семьи как субъекта воспитания, в частности. Основные идеи педагога заключались в воспитании счастливого, внутренне свободного человека. Определяя воспитание как старейшее из человеческих дел, он видит в его основе три константы – взрослые, дети и отношения между ними.

Воспитательная система С.Л. Соловейчика уникальна тем, что представляла собой симбиоз этико-гуманистической и свободоцентрической систем воспитания. Педагог призывает родителей к новому подходу в воспитании – воспитание без воспитания [364, с. 118] (сознательный отказ родителей от целенаправленного воздействия на ребенка), не воспитательное воздействие, а дружба с детьми.

В середине 1980-х годов, работая в «Учительской газете», С.Л. Соловейчик основал новое научно-практическое педагогическое движение – педагогику сотрудничества. Основной ее идеей стало рассмотрение воспитания не как воздействия на ребенка, а как диалог воспитателя и воспитуемого. Ученый рассматривал семью как отдельный, обособленный субъект воспитания, обосновывал новаторские для советской педагогика подходы к становлению личности ребенка в семье.

Особое внимание в исследованиях **Абдурашида Кахаровича Минаварова**, доктора педагогических наук, исследователя в области семейного воспитания уделяется специфике и особенностям семейного

воспитания с учетом этно-территориального признака (на примере узбекских семей). Отдельное внимание педагог уделил трудовому воспитанию в семье (по этой теме им была защищена кандидатская диссертация). Педагогические условия повышения эффективности семейного воспитания автором рассматривались в рамках докторской диссертации. Говоря о единой социально-экономической, идейно-политической, нравственной основе советских семей, а также общей социалистической направленности, педагог все же особенности проявления субъектности семьи рассматривал через призму национальных и региональных особенностей. Это, по его мнению, является основополагающим в определении содержания, форм и методов воспитания детей в семье [250, с. 6]. Субъектность семьи в различных видах воспитания автор рассматривал через призму «традиционных национальных ритуальных форм» [250, с. 26], которые, по его мнению, никоим образом не предполагают отказа от «формирования советской обрядности» [250, с. 26]. Именно национальные обычаи и обряды педагог «укладывал» в основу современного быта, культурного наследия социалистической семьи.

Анализ педагогических концепций 1965–1991 годов, рассматривающих семью как субъект воспитания, выявил следующие общие черты анализируемых концепций по заданным критериям.

Роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности

а) значимость субъектности семьи в процессе воспитания, обращение к многообразным проявлениям подобной субъектности при сохранении единых, фиксированных государством, целей и установок.

Характерной чертой отношений в СССР Ш.А. Амонашвили считал следование высокогуманным принципам. А социалистическое общество характеризовал как «общество равных и заботящихся друг о друге людей» [16, с. 32]. Исходя из этого, жизнь и разносторонняя деятельность семьи должны «олицетворять, развивать и утверждать подлинный гуманизм нашего общественного строя» [16, с. 31]. Процесс воспитания должен формировать у

детей чувство заботы о товарищах, близких, о людях вообще. Гуманистические начала автор считал основой педагогической деятельности семьи. Ратуя за гуманизм как основу воспитания, педагог отмечал наличие у семьи незначительного опыта такого воспитания. В противовес гуманному автор ставил авторитарное воспитание как простой путь через принуждение и давление. Семье в рамках существующего политического строя он предлагает построить воспитание на основе гуманистического отношения к детям через веру и терпение, понимание природы ребенка [16, с. 31].

Именно на примере данной концепции можно проследить перелом в понятии принципов воспитания в рамках существующей идеологии, остающийся и сегодня сложным, но необходимым, поскольку гуманистический подход позволяет всесторонне и полностью ребенку раскрыть свои способности, обеспечить формирование полноценной личности.

Рассматривая семью как первоисточник воспитания, А.К. Минаваров говорил о значимости формирования новой семьи. В качестве проблем, препятствующих процессу воспитания, а также моральному состоянию родителей, их общественной и трудовой активности, он отмечал разводы, наличие неблагополучных семей. В данном контексте автор подробно рассматривает критерий эффективности проявления субъектности семьи в воспитании. Соответствие уровня воспитания в семье социальному заказу и тем временным затратам, которые семья тратит на воспитание, учесть и рассчитать нельзя, поскольку оно ближе к искусству и творчеству, зависит от особенностей участников воспитательного процесса [250, с. 18]. Эффективность прослеживается через «сдвиги в учении и поведении детей» [250, с.18];

б) продвижение альтернативных взглядов на субъектность семьи в воспитании

Родительская педагогика супругов Никитиных, связанная с предоставлением детям в процессе воспитания различных возможностей, исходила из необходимости развития их творческих способностей и

потенциала посредством ранней тренировки тела и ума («педагогика предоставления возможностей» [348, с.14]). Воспитывая своих семерых детей, супруги категорично отрицали какой-либо авторитарный стиль. Как альтернативу они предлагали родителям предоставлять детям свободу и возможность для гармоничного развития.

Интересным в контексте отрицания идей авторитарного воспитания и уравнивательных принципов и идей, заданных «стандартов» в воспитании представляется мнение Б. Никитина о необходимости исключения социального заказа на игрушки как средства, «которые моделируют саму жизнь», «определенные качества личности, которые необходимо воспитать в подрастающем поколении» [267, с. 18–19]. Необходимо создавать игры нового типа, стимулирующие процесс творчества ребенка [267, с. 20].

С.Л. Соловейчик считал, что истинным мотивом отцовства и материнства выступает радость от появления потомства, но не «сознание общественного долга» и «надежды на будущее» [364, с. 10]. Процесс воспитания автор рассматривал не как целенаправленное воздействие для достижения поставленных целей, а как процесс самоосвобождения. Именно в семье, где ребенок с первых шагов чувствует себя свободным и знает вкус самостоятельности, он стремится стать лучше, хочет освободиться от своей слабости, проявляет порыв к самоосвобождению. Такой порыв, поддержанный взрослыми, создает условия для появления «самостоятельного, свободного, раскованного-воспитанного человека» [364, с. 15]. И в этой связи автор определяет воспитание как «научение свободе, научение самоосвобождению» [364, с. 15].

Место семьи среди других субъектов воспитания

а) взаимодействие семьи с иными субъектами воспитания увеличивает воспитательные возможности семьи как субъекта воспитания

Рассматривая воспитание как открытый процесс, Ш.А. Амонашвили включение общественных институтов (школы, дошкольных учреждений, центров детского творчества, музыкальных, художественных школ) в процесс

воспитания видел в качестве фактора его усиления. А в ряде случаев, любящие свою профессию педагоги, «могут даже восполнить родительские упущения в воспитании» [17, с. 22]. Семья как субъект воспитания чтит учителя, поднимая его авторитет внутри семьи.

В случае непринятия ребенка педагогом, Ш.А. Амонашвили предлагает семье защищать его, при этом не доводя дело до конфликта. То есть, в любом случае контроль процесса воспитания за семьей. Во главу угла он ставит личность воспитателя, объясняя это тем, что воспитатель «никогда не может быть слепым исполнителем инструкции», от его личности зависит качество и успешность воспитания [18, с. 252]. Таким образом, семья в воспитательном процессе контактирует непосредственно с учителем, педагогом, воспитателем. И это непосредственно сказывается на характере воспитательных отношений, повышая индивидуализированность.

Ш.А. Амонашвили обращает внимание на недопустимость противопоставлений в воспитании семьи и школы, отмечает важность обратной связи от школы (которая может предъявлять родителям требования [16, с. 31]) к родителям.

Супруги Никитины первым значимым общественным институтом в жизни своих детей считали школу. Именно она, по своему формату являлась препятствием в развитии детей, воспитанных в рамках иной воспитательной концепции. Именно в организации школьной жизни супруги Никитины видели основную проблему снижения «показателей силы, скорости, выносливости» детей. Противостояние домашних средств «Всемогущей Парте» лишь к старшим классам сводится к минимуму [265, с. 145]. При этом само пребывание детей в школе не было проблематичным: они отличались аккуратностью и добросовестностью, вызывали похвалу учителей [265, с. 161]. Противоречие между «вольницей» и школьной жизнью оказалось не губительным, а наоборот способствующим развитию в рамках социального института. По мнению Б. П. и Л. А. Никитиных, в силу именно благодаря трудностям быта семьи дети с малых лет узнавали о серьезности трудовых

обязанностей. И именно это, по мнению супругов Никитиных, помогло им с легкостью адаптироваться в первом социальном институте в их жизни, не имея практики хождения в детский сад. Таким образом, залог именно эффективного развития и возможности включения детей в любом возрасте в социальный процесс, протекающий в любом общественном институте, зависит именно от воспитания в семье. Именно оно является залогом адаптивной способности ребенка к любым условиям;

б) продвижение идей диалога семьи и школы, построенном на равноправии субъектов воспитания

Разграничивая воспитание в семье и воспитание в школе как разноплановые явления [364, с. 78], С.Л. Соловейчик говорит о необходимости педагогического диалога между семьей и школой. Эффективность воспитательной деятельности семьи педагог видел в сотрудничестве свободных людей (родителей, детей и педагогов), идею диалогизации процесса воспитания и образования [396, с. 13].

Семью как субъект воспитания А.К. Минаваров рассматривает как первичный источник воспитания. А основной задачей общества видит заинтересованность в здоровой и духовно прочной семье. Автор подчеркивает существенные изменения, которые претерпел институт семьи в период строительства советского государства [250, с. 3], но не смотря на конкретный период, важную роль играли локальные особенности (этнические, территориальные, национальные и т.п.) [250, с. 4]. То есть, при видимом приоритете семьи в иерархии субъектов воспитания педагог главную роль в определении воспитательного вектора отдает при этом обществу и государству.

Степень влияния семьи как субъекта воспитания на формирование личности ребенка

а) определяющее влияние семьи на раннее развитие ребенка, семья как субъект первичной социализации ребенка

Определяя семью как посредника в процессе воспитания, Ш.А. Амонашвили во главу угла ставит интересы ребенка, его исключительность и самобытность, некий дух божественного в самой его сути. Именно семья моделирует и создает те особые условия, необходимые для развития и воспитания ребенка. Педагог подчеркивает недопустимость навязывания своих мыслей ребенку, в силу того «что он уже родился со своими мыслями и намерениями, со своей миссией» [17, с. 78]. Именно через наблюдение, например, как играет ребенок, можно понять его суть, истинное предназначение на земле и грамотно выстроить воспитательный вектор.

Семья выступает помощником в естественно протекающем процессе воспитания. Не смотря на присутствующее в воспитательном процессе принуждение, семья должна использовать такие методы воспитания, которые помогут его сгладить и преподнести ребенку необходимое как выбранное им из определенного множества. Только через этот путь, по мнению автора, семья познает «прелесть и романтику воспитания» [17, с. 84].

Из организационно-методических решений воспитания, предложенных Ш.А. Амонашвили, можно выделить взаимодействия, позволяющие сделать ребенка соучастником дел взрослых; уметь договариваться с ним; отвлекать внимание от соблазнов; научиться просить ребенка понять взрослых; и самое главное, научиться искусству общения с ребенком. Именно эти позиции являются характерными чертами определения субъектности семьи в воспитании;

б) семейное воспитание должно «идти за ребенком», учитывать его задатки, склонности, устремления

Б. П. и Л. А. Никитины определяли личность ребенка и его творческий потенциал как основу воспитательного процесса. Они считали, что взрослые должны поощрять творчество детей, не навязывая свое мнение. Как и у Ш.А. Амонашвили, родители должны быть наблюдателями, не мешающими ребенку; помогающими взрослыми, создающими необходимые условия для развития, исходя из устремлений, самого ребенка; не выдвигающими

требованиями и устанавливающими запреты, а дающими самостоятельность и свободу выбора.

В трактовке С.Л. Соловейчика, семья как субъект воспитания не должна возлагать на ребенка неоправданных надежд, веря в его особенность и уникальность или, напротив, приписывая порок и отклонения, а должна создать условия для раскрытия способностей, организовать содержательную жизнь ребенка. Педагог предлагал глубокую систему нравственных ценностей воспитания детей, где духовность – важнейшая ценность воспитания.

Становление личности ребенка А.К. Минаваров называет «духовным формированием юной личности» [250, с. 5], отмечая важность воспитания, не смотря на условия конкретного исторического периода и подчеркивая силу примера взрослых и родительского авторитета [250, с. 26]. Одним из элементов положительного примера родителей А.К. Минаваров называет «конкретные представления подростка об общественной значимости личности родителей, их труда (трудовом героизме, доблести, патриотизме)» [250, с. 28]. В данном контексте, выделяя приоритет семьи как субъекта воспитания, автор тем основывает ее значимость для подрастающего поколения на социальной активности родителей, их самореализации вне семьи, оценке обществом и государством. Это мысль подтверждается тезисом педагога о том, что «своим образом жизни семья воспитывает нравственные качества личности, оказывая, таким образом, непосредственное воздействие на социальное развитие личности [250, с. 30].

Дополним теоретический образ семьи как субъекта воспитания отдельными характеристиками, которые нашли отражение в литературном и художественном наследии рассматриваемого периода.

Балансируя между идеологией и повседневностью, образ материнства и отцовства 1970–1980-х годов, как и детско-родительских отношений носили двойственный характер. Так, например, фигура участкового Анискина в повести В. Липатова «Деревенский детектив» (1968) [227] воплощает в себе качества хорошего семьянина-хозяина и отца. Патриархальность персонажа

участкового проявляется также и в методах его работы. С другой стороны, сформированное убеждение в том, что человека воспитывает государство, общество и школа, сформировали у поколения 1970–1980-х годов мировоззрение, в котором роль родителей как первичного источника знаний и умений была существенно снижена. Особенно это касалось малообразованных родителей, которые по мнению молодежи являются простыми и отсталыми. Тенденция превалирования в литературе, драматургии и киноискусстве образа представителя интеллигенции отражало реальное стремление советского человека к профессиям умственного труда. Это отношение ярко отразила Т. Лиознова в фильме «Три тополя на плющихе» (1968), где дочь-подросток проявляет свое раздражение к малообразованной матери, В. Мельников в фильме «Мама вышла замуж» (1969), где юноша с превосходством беседует со своим отчимом о писателе Экзюпери.

Советская литература конца 1980-х годов (периода перестройки) особую роль отводит женскому творчеству, основной из тем которого является проблематика семьи. Приход ярких писательниц, таких как Т. Толстая, В. Нарбикова, Л. Улицкая и др., свидетельствовало о появлении «женской литературы» с особым характером. Как отмечала Л. Улицкая в своем интервью: «Мир мужской и мир женский – разные миры. Местами пересекающиеся, но не полностью. В женском мире большое значение приобретают вопросы, связанные с любовью, семьей, детьми» [406]. В «женской прозе» 1980-х годов можно выделить два собирательных образа женщины, которые рассматриваются авторами через призму роли в семье. Это образ одинокой женщины и женщины с неудавшейся семейной жизнью. В обоих случаях элемент эмоциональной деструктивности позволяет сделать фигуру женщины, ее переживания ярче и понятнее для читателя.

В романе «Медея и ее дети» [405] Л. Улицкая описывает дом бездетной Медеи Синопли, в который съезжаются ее близкие и дальние родственники. Дом Медеи, не обладая роскошью внешнего и внутреннего убранства, обладает огромной силой притяжения для приезжающих. Задаваясь вопросом,

что же тянет всех к вечному дому, автор дает ответ – все дело в хозяйке, хранительнице жизненного опыта, скрепляющей узы всей большой семьи. В произведении «Генеле-сумочница» [407] Л. Улицкая описывает одинокую женщину Генеле, которая привязана к своим многочисленным родственникам. Имея скудный достаток, она все же постоянно навещает их с подарками. С ее смертью семейные традиции рушатся, семейные связи распадаются. Автор показывает, как один человек может играть роль связующего звена для всей семьи.

Образ женщины с неудавшейся семейной жизнью представлен в повести Л. Петрушевской «Время ночь» [294], где главная героиня Анна Андриановна, семейная жизнь которой превратилась практически в ад, ищет причины происходящего. Раздавленное естество, внутренняя агрессия, страдания главной героини автором описывается как следствие несложившихся отношений в семье. Л. Петрушевская показывает без прикрас ту семейную жизнь, которая не должна сложиться у человека, но примеров которой масса. Трагически изломанный характер семейных отношений отражен также в повести Л. Петрушевской «Свой круг» [295]. Рухнувшая семейная жизнь описана в произведении Л. Улицкой «Сонечка» [408].

Образ семьи через тему детства ярко реализуется Т. Толстая в произведениях «На золотом крыльце сидели» [389], «Любишь-не любишь» [388], «Свидание с птицей» [388]. Рассказ «На золотом крыльце сидели» начинается со слов «Вначале был сад. Детство было садом» [389, с. 40]. Данная мысль показывает мир детства как идеал, к которому должны следовать супруги, чтобы сделать счастливой жизнь свою и детей. В рассказе «Любишь-не любишь» мир взрослых противопоставляется миру детей. Описывая взаимоотношения главной героини с няней, автор не упоминает ни о родителях девочки, ни о ее семье. Специфический характер стиля Т. Толстой, отсутствие в ее произведениях образа и описания семейной жизни дает возможность читателю не рассматривать семью в ее привычном понимании, а осмысливать глубже ее роль и значение в жизни человека.

В исследуемый период в советском обществе огромную роль играл театр. Транслируемые по центральным телеканалам спектакли известных столичных театров, серии радиоспектаклей позволяли приобщиться к драматургии не только жителям городов, но и отдаленных регионов страны. В литературе заявили о себе такие драматурги, как В. Розов, А. Володин, Э. Радзинский, М. Рошин. «В их пьесах на сцену выплеснулась повседневная жизнь людей, их житейские хлопоты. И в этой повседневной жизни обнаружилась своя тонкая, деликатная поэзия, а в житейских хлопотах-острый драматизм. Эта жизнь была легко узнаваема – воссоздался быт обыкновенной советской семьи, коммуналки или фабричной "общаги", звучал живой человеческий говор. Словом, складывалась такая эмоциональная атмосфера, в которой царил дух фамильярности, если угодно-домашности, и он царил не только на сцене, между персонажами, но и распространялся также между сценой и зрительным залом» [222]. Принцип «повседневности», ставший визитной карточкой «шестидесятничества», занимал важное место в литературе вплоть до эпохи перестройки.

Тенденция принижения образа отца и возвышение образа матери в изобразительном искусстве, связанном с идеологией и повседневностью, отмеченное Л.А. Грицай, имела место вплоть до 1960-х годов. При этом, на плакатах 1960–1980-х годов образ отца уже занимает значимое место. Данный факт, также имеет идеологическую обусловленность и объясняется, по мнению Г.П. Сидоровой, «столкновением ценностей материнства и отцовства с ценностями профессионального творческого труда», трудовой перезагрузкой женщин, их вовлечением в профессиональную деятельность [354, с. 821].

Плакаты данной эпохи, пропагандировали союз рабочих и крестьян, равенство полов и советских достижений. Мужчина-труженик изображался с молотом, а женщина-труженица с серпом. Даже в трудовых подвигах прослеживалось объединяющее начало, являющееся основой семьи.

Приведем дополнительные аргументы, обратившись к оценкам включенности семьи в семейное, социальное (дошкольное и школьное) и религиозное воспитание.

Семья как субъект семейного воспитания

В основу субъектности семьи Ш.А. Амонашвили закладывает духовную общность родителей и детей. Именно это свойство позволяет родителям, не имея должного педагогического образования, правильно воспитывать подрастающее поколение. Именно эта черта способствует прочувствованию родителями опасности воздействия извне, агрессии на духовно-нравственные основы воспитания в семье, культурные устои, и необходимости дальнейшему противостояния этой опасности. Это сказывается на образе жизни семьи. Ш.А. Амонашвили, говоря о задаче проявления сущности каждого ребенка, подчеркивает сложность этой задачи для общества в целом. Он возлагает основные надежды на семью как субъект воспитания, так как в масштабах семьи легче ее решить. Для этого нужна только воля семьи и помощь ребенка. Так как воспитание – процесс взаимосвязанный, воспитывая ребенка члены семьи воспитываются сами [17, с. 28].

Основной характеристикой субъектности семьи является любовь родителей к процессу воспитания, именно через красоту процесса воспитания возможно утвердить свою любовь к ребенку. Среди эффективных гуманных воспитательных средств семьи автор рассматривает родительскую исповедь как деяния отца или матери, связанное с искренним, доверительным, правдивым открытием перед ребенком в надежде на принятие и прощение. Именно этот процесс позволяет укрепить духовную связь с родителями, ускорить взросление ребенка, расширить его права в семье.

Педагог описывает возрастные стадии развития ребенка и рассматривает развитие его природных возможностей в этих рамках. Основная задача семьи как субъекта воспитания – организовать среду воспитания с опережающими развитие ребенка, но доступными условиями [17, с. 70].

Супруги Б. П. и Л. А. Никитины в рамках семейного воспитания основным считали создание в семье атмосферы диалога, поддержки, любви между детьми и родителями; уважения отцовства и материнства; совместную деятельность детей и родителей, личный пример, здоровый образ жизни [265].

С.Л. Соловейчик основную роль семьи в семейном воспитании видел во взаимосвязи этого процесса с перевоспитанием родителей. «Наши дети хуже, чем нам хотелось бы, – значит, мы сами хуже, чем думаем о себе. У нас нет другого пути воспитания хороших детей, кроме одного: перевоспитываться самим», – писал педагог [363, с. 22]. Личный пример родителей С.Л. Соловейчик видел основным залогом полноценного воспитания счастливого человека, эта идея нашла свое отражение в его небезызвестном выражении «сын не судья своему отцу, но совесть отца – в его детях» [364, с. 9]. Определяя полноценность воспитательного потенциала семьи, качество проявления ею субъектности в семейном воспитании, автор говорит о таких понятиях внутреннего состояния как «детные» и «бездетные» родители, что не связано с физическим наличием или отсутствием детей. Именно состояние «детности» [364, с. 9], когда человек все свои поступки в жизни и их последствия связывает со своим статусом родителя, и является, по мнению С.Л. Соловейчика, основой эффективного воспитания.

Субъектность семьи в семейном воспитании А.К. Минаваров исследует через призму выполнения ею функций по идейно-нравственному, физическому, трудовому и духовному воспитанию. А основной целью воспитания педагог определяет формирование «социально-активной личности» [250, с. 3]. Семья передает детям родственные и родительские чувства [250, с. 16]; опирается на наглядность, постоянство, непосредственность, действенность семейного уклада, установки родителей, характер общения в семье. Особенности проявления субъектности семьи в воспитании А.К. Минаваров связывает с этно-территориальной, национальной ее принадлежностью, которая проявляется в культуре семейных отношений, традиционно принятым количеством детей в семье, особенностях

социального положения родителей [250, с. 8]. Также проявление субъектности семьи в семейном воспитании, по мнению педагога, напрямую зависит от семейных традиций, которые напрямую зависят от национальной принадлежности (например, в узбекских семьях принято беспрекословно выполнять указания старших, детям запрещено прерывать говорящего, проходить между беседующими людьми) [250, с. 12]. При этом социальные институты и образовательные учреждения, руководствуясь официальными установками, определяют необходимость воздействия на семью как субъект воспитания с целью повышения уровня воспитания в семье, его эффективности. Для определения эффективности воспитания в семье педагог предлагает классификацию семей с учетом социально-психологических условий, педагогических возможностей. Именно такая классификация, по его мнению, способна предопределить набор задач и средств воздействия на семью социальных институтов. Он выделяет:

- а) однодетные, малодетные, многодетные семьи;
- б) семьи интеллигенции, рабочих и колхозников;
- в) городские и сельские семьи.

В этих группах различаются воспитательные практики, позиция и уровень активности отдельных членов семьи, представление об ответственности. По мнению А.К. Миноварова, ведущим в семье является нравственная атмосфера, а не кровная принадлежность.

Семья как субъект социального воспитания

Связь семьи и школы рассматривается Ш.А. Амонашвили как проявляющаяся в общей заинтересованности, устойчивых взаимосвязях, единении среды «целостность воспитания, целостность подхода к ребенку» [16, с. 79]. Ведущая роль школы в определении направленности воспитательного вектора семьи должна обеспечиваться через ее привлечение к планированию и реализации воспитательного процесса в школе.

Как субъект социального воспитания семья призвана сглаживать ошибки и промахи школы и других образовательных и воспитательных

субъектов. Ш.А. Амонашвили поднимает проблематику отсутствия проявления Божественной воли и любви во власти государства, преобладания принуждения (в том числе многочисленные проявления принуждения в школе, которые «мешают семье, родителям познать своего Ребенка как личность» [17, с. 85]). Именно семья как субъект социального воспитания должна, по мнению педагога, выправлять эти искажения 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; отсутствие нотаций и нравоучений за плохие отметки; исключение конфликтных отношений с учителем; признание успехов ребенка и т.п. В процессе взаимодействия со школой семья, по мнению педагога, 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.

Задачей семьи как субъекта социального воспитания, как пишет Ш.А. Амонашвили, является исследование отношения ребенка с образовательным учреждением и конкретно с педагогом на предмет наличия «добротного авторитета» [17, с. 88] среди детей. Именно отношения такого характера должны оберегаться семьей, так как они позволяют раскрыться лучшим качествам ребенка. Для защиты таких отношений автор предлагает поддержку педагога в его начинаниях и защиту в случае конфликта с руководством [17, с. 88].

Супруги Никитины, рассматривая семью как субъект социального воспитания, отмечали, что необходимость включения семьи именно в социальное воспитание наступает с момента похода ребенка в школу. Необходимости специально готовить ребенка в школу в рамках их воспитательной концепции не возникало. Задача семьи как субъекта социального воспитания, помимо развития физических и интеллектуальных способностей, является формирование у ребенка опыта общения с самыми

разными людьми, развивающего в нем чувство сострадания, понимания, сопереживания, радость отдачи, радость ощущения нужности людям, способность спорить и отстаивать свои интересы.

Интересной особенностью семьи как субъекта социального воспитания детей Борис и Лена Никитины называли важность привития ребенку желания идти в школу. Сделать так, чтобы «надо стало твоим хочу» [265, с. 203]. Именно в данном контексте родители должны не сталкивать эти категории «надо» и «хочу», а формировать убеждение ребенка в необходимости выполнения социальной роли ученика, тогда убеждение перерастает в желание.

Однако, определенные промахи семьи как субъекта социального воспитания отмечали супруги Никитины на примере своей семьи. Так, не определив меру сложности и нагрузки на детей, они способствовали формированию у них впечатления, что легко должно быть в учебе, в постижении каких-то умений. Однако, позднее они отметили, ожидание легкого заставляет уйти с дистанции, когда наступают трудности. Так, иностранный язык, который не смогли супруги Никитины дать детям в семье, оказался нелегким и почти никто из детей не освоил его на должном уровне [265, с. 161]. Именно в обязанность семьи как субъекта социального воспитания Никитины вменяют формирование у ребенка механизма преодоления сложностей путем формирования заинтересованности в этом преодолении. Именно механизм становления внутренней мотивации такого характера позволит ребенку максимально безболезненно преодолевать трудности в социальной жизни и освоении новых знаний и умений. Семья рассматривается педагогами как проводник ребенка в общественную жизнь, туда, где создать уже условия для развития семья не властна, но сила ее в том, что она отпускает подготовленного ребенка в социальную жизнь и сопровождает его, максимально координируя процесс адаптации.

О характеристиках субъектности семьи в социальном воспитании в рамках педагогики сотрудничества говорит и С.Л. Соловейчик. Субъектность

здесь основывается на отношениях взаимосвязи, взаимозависимости. Эффективность, например, школьного воспитания и обучения педагог рассматривает через призму сотрудничества и диалога свободных людей (педагогов, родителей, детей). Педагогика сотрудничества рассматривает взаимодействие семьи как субъекта воспитания и школы с точки зрения демократизации отношений [396, с. 10].

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» [365, с. 8]. Субъектность семьи в общественном воспитании автором не рассматривается так пристально, как в трудах других педагогов. Он концентрирует внимание на создании условий для эффективного обучения (любовь к ребенку), создание среды воспитания в любви [364, с. 121]. Главными инструментами влияния на воспитательный процесс в семье со стороны общественных институтов педагог рассматривал: 1) педагогическое просвещение родителей, 2) подготовку подрастающего поколения к семейной жизни.

По мнению А.К. Минаварова, реализация педагогического просвещения возможна посредством систематического осуществления школой педагогического всеобуча родителей с учетом «синтеза научной и народной педагогики» [250, с. 9]. Необходимость педагогического просвещения родителей связана еще и с различиями в скорости приращения информации и «созревания родителей» [250, с. 21]. Этому служат родительские университеты. Но речь не может идти о единственной форме, нужна системная работа, инициируемая государством [250, с. 23], поддержка традиций (не только общества, но и семьи) [250, с. 25] и наполнения их национальной обрядовостью [250, с. 26].

Рассматривая семью как субъект социального воспитания автор говорит о более высокой активности в социальном воспитании городской семьи,

«проживающей в более развитых социально-экономических регионах, а также среди высокообразованных слоев населения» [250, с. 24].

Семья как субъект дошкольного воспитания рассматривалась Ш.А. Амонашвили как симбиоз двух составляющих: потребности ребенка в сохранении жизни и в воспитании и сформированное родительское чувство «сопровожаемое заботой и любовью» [17, с. 26]. Семья составляет для ребенка дошкольного возраста всю «жизненно необходимую среду» [17, с. 26]. Именно этот период жизни ребенка педагог отмечает особенную привязанность («узелки») его к родителям. И именно мудрость со стороны родителей в предоставлении свободы ребенку, когда они сами «начинают развязывать сначала один узел, потом – другой» и способствует формированию в дальнейшем духовной общности с ребенком. Противоположность такой общности – отчужденность как следствие расценивания родителями закона привязанности как власти над ребенком, превосходства родительских прав над правами ребенка. Именно из этой позиции строится субъектность семьи в дошкольном воспитании, ее взаимодействие с дошкольными образовательными учреждениями, выступающими помощниками семьи в воспитательном процессе.

Важнейшей обязанностью семьи как субъекта воспитания Б. П. и Л. А. Никитины считали сохранение здоровья ребенка и физическое развитие. Это, по их мнению, обусловлено тем, что социальная жизнь не похожа на домашнюю [265, с. 121]. Именно эффективная реализация семьей как субъектом дошкольного воспитания задачи по воспитанию крепких и сильных детей, позволит в дальнейшем эффективно овладевать школьной программой, не пропуская уроки.

Супруги Никитины также отмечали, что семья как субъект дошкольного воспитания помимо здоровья и умственного развития должна обеспечить ребенку «опыт общения с самыми разными людьми до школы» [265, с. 169]. Именно в рамках такого общения формируется опыт сочувствия и понимания, радость отдачи, ощущения нужности людям. Именно такой опыт является

залогом радостной школьной жизни в дальнейшем. Именно в дошкольном воспитании семья должна проявлять особое внимание к своим воспитательным промахам, искоренять свою «нетактичность, непродуманность, недальновидность» [265, с. 169]. Не имея опыта «детсадовских родителей», Борис и Лена Никитины при этом отмечали, что дошкольные воспитательные учреждения «предоставляют очень мало возможностей для физического, умственного, и нравственного развития ребятшек» [265, с. 263]. Именно семья как субъект дошкольного воспитания может создать для ребенка полноценные условия для развития.

Важнейшими принципами дошкольного воспитания детей Б. П. и Л. А. Никитины считали легкую одежду и спортивную обстановку в доме, свободу творчества детей в различных занятиях и, самое важное, родительское равнодушие к происходящему с детьми, участие родителей в занятиях и играх детей. Семья как субъект дошкольного воспитания, с одной стороны, создает условия, среду обитания для подрастающего поколения, а с другой стороны активно участвует в формировании вектора такого развития, координируя и корректируя его [265, с. 146]. Именно в дошкольном возрасте скрыты потенциальные возможности ребенка, отмечали супруги Никитины, и только семья способна эти возможности раскрыть и развить.

С.Л. Соловейчик дошкольный период (начиная примерно с 5 лет) с точки зрения проявления субъектности семьи в воспитании рассматривал как период «полусвободы-полунадзора» [364, с. 17]. Именно в это время начинается обучение ответственности ребенка. Состояние надзора, когда ребенок находится под защитой родителей, постепенно сменяется 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» [364, с. 18]. Семью как субъект воспитания педагог рассматривал как звено, образующее фундамент воспитания. Однако сам процесс воспитания он рассматривал, с одной стороны, как процесс,

зависящий от окружения, а с другой – как процесс автономный. Обладая воспитательным потенциалом, семья имеет возможность воспитать подрастающее поколение в любви и совести [364, с. 26].

О роли семьи в дошкольном воспитании А.К. Минаваровым сказано также с учетом национальной особенности семьи. Именно через национальные традиции, особенности, «общеизвестные практические советы, правила, приемы, средства, методы, которые используются в кругу семьи» [250, с. 13] и начинается воспитание детей с момента их рождения. Немаловажную роль в формировании мировоззрения, нравственных образов детей дошкольного возраста играет старшее поколение, которое, являясь носителем опыта «трудовой и общественной деятельности» [250, с. 13], народных традиций, имеет весомое влияние на воспитательный процесс в семье. Глубокое почитание старших, соблюдение строжайшей дисциплины, беспрекословное выполнение их указаний, традиционное приветствие старших, почтительность (через поклон и прикладывание руки к груди), благозвучная и тихая речь – элемент традиционности, прививаемый детям с малых лет семьей. Кроме того, важным компонентом дошкольного воспитания А.К. Минаваров определял приобщение детей (с 5–6 лет) к участию в бытовом семейном труде. Именно эти правила, традиции, по мнению автора, позволяют заложить основы нравственности, социальной активности в сознание подрастающего поколения.

Семья как субъект религиозного воспитания

Рассматривая религию как неотделимую часть жизни, Ш.А. Амонашвили роль семьи и общественных институтов в религиозном воспитании видел в доставлении ребенку «возможно более широкого материала для их религиозного творчества» [18, с. 273]. В этой связи религиозное развитие ребенка рассматривается как «самостоятельное, самобытное творчество» [18, с. 273], связанное со свободой выбора (это делает возможным приход к «своей собственной религии» [18, с. 273]). Семья же, как субъект религиозного воспитания создает условия для естественного и

свободного процесса определения ребенка в своей религиозности, исключая путь навязывания и насилия.

Основную задачу семьи в религиозном воспитании педагог видел в том, чтобы позволить ребенку из верующей семьи наблюдать как родители почитают веру, живут ее законами; предоставить ему возможность сопровождать родителей в церковь (синагогу, мечеть), там поставить свечку; дать совет ребенку помолиться перед сном, рассказать Богу о прожитом дне. Основное и самое главное условие в процессе религиозного воспитания семьей – делать это без хитрости приманить. В противном случае, это вызовет в ребенке отторжение.

Особая роль в религиозном воспитании, по мнению Ш. А. Амонашвили принадлежит старшему поколению (бабушкам и дедушкам), создающим образ Бога в сознании ребенка через образ молитв [17, с. 36]. Именно молитвы сеют в сознании ребенка ощущение умиротворенности и веры.

Супруги Никитины вопросы религиозного воспитания в своих трудах не рассматривали. Не уделялось внимание в их работах также атеистическому воспитанию. Следовательно, авторы концепции данный вид воспитания не расценивали как значимый.

Педагогическое учение С.Л. Соловейчика о воспитании в основе своей содержит нравственный рост личности. И все проблемные вопросы, с которыми семья сталкивается в процессе воспитания, лежат именно в этической плоскости. Говоря в атеистическую эпоху о таких категориях как «радость, счастье, любовь, справедливость, нравственность, душа, духовность», С.Л. Соловейчик размышляет о важнейшем воспитательном начале – духе («подлинная основа всего лучшего, что есть в человеке» [364, с. 252]), отвергая который семья как субъект воспитания никогда не сможет полноценно реализовать свой воспитательный потенциал. Дух в данном контексте рассматривается им как идеальная сущность какого-то явления. Его нет в ребенке от рождения, а есть только способность воспринять этот дух – способность надеяться, верить и любить. Не передается он и образованием,

поскольку и неграмотные люди могут обладать высочайшей силой духа [364, с. 252]. Основа человеческого духа – это правда, живущая в людях в виде совести. А совесть ребенок получает с языком матери. Семья как субъект воспитания стоит «между миром и ребенком и создает повышенный фон справедливости» [364, с. 267]. Отсутствие совести автор называет такой религиозной категорией как «грех» [364, с. 277], что еще раз подтверждает созвучие нравственных воспитательных идей С.Л. Соловейчика важнейшим религиозным постулатам. Идеи духовности, этики, о культивировании которых в семье активно говорит автор, являются по большей мере вероучительными и не имеют и не тени идеологии. Положения его педагогики во многом созвучны с педагогикой В.А. Сухомлинского. Семья как субъект воспитания – проводник к духовному, возвышенному, ценностному. Именно семья, если сравнивать нравственные идеи С.Л. Соловейчика с религиозными идеями, является самым значимым субъектом в данном виде воспитания, на ранних этапах развития ребенка – практически единственным.

А.К. Минаваров рассматривает религиозность как чуждую коммунистическому мировоззрению установку, которую необходимо преодолевать, хотя она и имеет глубинные корни в прошлом. Успешность атеистической воспитательной работы, по мнению ученого, определяется совместными усилиями семьи и школы [250, с. 22]. Для этого субъектам (школе и семье) нужно хорошо знать друг друга. Особое внимание стоит уделить семьям с религиозными родителями, заявляющими о своем полном праве распоряжаться жизнью ребенка. В таких случаях школам важно «быть особенно внимательным и не допускать, чтобы своими действиями религиозные родители наносили моральный, нравственный урон своим детям» [250, с. 22]. В этой связи проявление субъектности семьи в религиозном воспитании, по мнению А. К. Минаварова, возможна, ее нужно контролировать при помощи воздействия общественных институтов.

Исходя из анализа представленных точек зрения, с учетом принятых за основу видов воспитания и выделенных в нашем исследовании вариантов субъектности в воспитании, можно сделать вывод, что в обозначенный период:

– семья рассматривается как видимый, активный и значимый субъект семейного воспитания. Это подтверждается основной характеристикой проявления субъектности семьи в каждой педагогической концепции: Ш.А. Амонашвили – духовная общность родителей и детей, родительская исповедь [17, с. 28], супруги Никитины – атмосфера диалога в семье, С.Л. Соловейчик – процесс взаимосвязи воспитания детей в семье и перевоспитания родителей [363, с. 22]. То есть семья как субъект семейного воспитания уже самодостаточна и наделена способностью не только избирать внутреннее содержание воспитания, но и проецировать его формы, виды и содержания вовне. В меньшей степени о семье как о видимом субъекте семейного воспитания говорит А.К. Минаваров, определяя ее основную задачу как формирование «социально-активной личности» [250, с. 3], посредством трудового, идейно-нравственного воспитания. Кроме того, им отмечено, что воспитание в семье напрямую зависит от установок общества и государства. Однако, рассматриваемая концепция является докторской диссертацией, защищенной в исследуемый период. В этой связи влияние государственных директив и идейных установок на позицию автора намного сильнее, чем на другие исследуемые концепции. А.К. Минаваров говорит о различных способах повышения влияния социальных институтов на семью, при этом отмечает, что государство должно учитывать интересы семьи в политике, идеологии, в планировании социально-экономического развития страны [250, с. 23].

Таким образом, то, что семья в исследуемый период в семейном воспитании проявляла себя уже как видимый субъект, было обусловлено как предпосылками, сложившимися в более раннем периоде, так и ослаблением идейно-нравственного давления со стороны государства на семьи и их поиск новых форм и методов воспитания;

– в социальном (дошкольном, школьном) воспитании семья проявляла себя как видимый субъект. Ш.А. Амонашвили видимость субъектности семьи в социальном воспитании иллюстрирует взаимодействием семьи и социальных институтов в целях «организации гуманной педагогической среды вокруг каждого ребенка» [16, с. 79]. Автором отмечается более активная позиция семьи в социальном воспитании, чем в концепциях ранних периодов, так как основной задачей семьи в социальном воспитании он видит в сглаживании ошибок и промахов школы и других образовательных и воспитательных субъектов.

Супруги Никитины началом проявления субъектности семьи в социальном воспитании видели время, когда ребенок идет в школу. Семья формирует у ребенка желания идти в школу, опыт общения с самыми разными людьми, развивает в нем различные социальные чувства (сострадания, понимания, радости и т. д.).

С.Л. Соловейчик говорит о субъектности семьи в социальном воспитании опосредованно, через семейное воспитание. Основной его педагогический посыл направлен на детей. Но, при этом, родители через любовь к ребенку создают условия к его полноценному образованию. Видимость субъектности семьи в социальном воспитании он рассматривает через духовную связь родителей и детей.

А. К. Минаваров важнейшим фактором проявления «видимости» субъектности семьи в социальном воспитании иллюстрирует тесной взаимосвязью семьи с общественными институтами. Это, по его мнению, происходит через родительский всеобуч, системную работу государства, учитывающую интересы семьи [250, с. 23].

Таким образом, признак «видимости» субъектности семьи в социальном воспитании в исследуемый период по своей смысловой нагрузке отличается от признака «видимости» более ранних периодов. На данном этапе «видимость» субъектности – это уже не активная жизненная позиция родителей, направленная на выполнение социального заказа на воспитание, а

поиск точек соприкосновения с социальными институтами в поиске наиболее эффективных форм и методов воспитания гармоничной личности;

– в религиозном воспитании семья проявляла себя в ряде концепций уже как видимый субъект. Однако, имелись позиции, продолжавшие определять семью как невидимый субъект воспитания. Так Ш.А. Амонашвили роль семьи в религиозном воспитании видел в поддержке религиозного творчества и религиозного выбора ребенка, демонстрации примеров служения вере.

С.Л. Соловейчик, размышляя о духе в воспитании, максимально близко подходит к вопросам его религиозного содержания и участия семьи в этих его проявлениях. В его суждениях семья как субъект воспитания – проводник к духовному, возвышенному, ценностному. Именно семья, по мнению автора, является самым значимым субъектом в духовном (синонимично «религиозном») воспитании.

В педагогической концепции А. К. Минаварова семья в религиозном воспитании рассматривается как невидимый субъект. Религиозность педагог считает несопоставимым с коммунистическим воспитанием. В этой связи он говорит о необходимости атеистического воспитания с участием семьи и школы. Религиозные проявления в семьях с детьми должны контролироваться школой.

Таким образом, в исследуемом периоде позиция «видимости» субъектности семьи в религиозном воспитании соотносима с позицией авторов концепций. Налицо допустимость свободы взглядов в данном направлении, что говорит об ослаблении идейно-политического влияния на данную сферу жизни семьи.

Заключение

Субъектность современной семьи в воспитании основывается, в том числе, на сформированном опыте и закрепившихся традициях реализации семьей своих возможностей и предназначения как субъекта воспитания. Данная зависимость как отражение обоснованной в педагогике закономерности историко-культурной обусловленности педагогического процесса при обращении к различным историческим периодам имеет своеобразное проявление. Советский период в истории отечественной системы воспитания в силу установки на закрепление единых концептуальных оснований позволяет при обращении к отдельным теориям и концепциям, получившим признание в рассматриваемый период, выделить и обосновать концепты, иллюстрирующие тем не менее генезис теоретических взглядов на семью как субъект воспитания.

В основу исследования положены: на философском уровне – линейно-поступательную логику анализа конкретно-исторического процесса; на общенаучном уровне – цивилизационный подход; на конкретно-научном уровне – историко-структурный, аксиологический и субъектный подходы. В исследовании использована интерпретация периодизации советского периода А.Ю. Гранкина: 1917–1931 гг.; 1931–1945 гг.; 1946–1964 гг.; 1965–1991 гг. Отмечено, что в любом из обозначенных периодов советской эпохи приоритетным было социальное воспитание и, следовательно, определение границ субъектности семьи в воспитании подрастающего поколения исходя из заданного государством вектора.

Понятие «семья» в силу многообразия подходов, используемых различными отраслями научного знания, рассматривается в исследовании через совокупность сущностных характеристик. Для идентификации субъектности семьи в сфере воспитания предложены критерии: единые цели, согласованные позиции и ценностные ориентации в отношении наиболее значимых вопросов развития личности членов семьи; совместная активность,

действия, деятельность, направленные на целенаправленное развитие личности членов семьи; взаимосвязь, взаимозависимость, общность ее членов, самоидентификация через «Мы» применительно к ситуациям целенаправленного развития личности членов семьи; авторская позиция семьи, стремление к организации действия и деятельности, преобразованию, творчеству в практике целенаправленного развития личности членов семьи. Для конкретизации характера субъектности введены понятия «семья как видимый субъект воспитания», «семья как предписанный субъект воспитания», «семья как невидимый субъект воспитания».

Рассмотрены идеологические, нормативные, хозяйственные основания трансформации семьи в рассматриваемый период, ее роли в воспитании; для каждого этапа уточнена социокультурная и социально-педагогическая ситуация, влияющая участие семьи в семейном, социальном (прежде всего школьном и дошкольном) и религиозном воспитании. Анализ образа советской семьи в литературе, произведениях искусства, средствах массовой печати позволил дополнить конкретно-исторический взгляд на семью как субъект воспитания на каждом из рассматриваемых этапов.

Для каждого из выделенных этапов советского периода отобраны авторские работы, значимые в рассматриваемый период и максимально полно затрагивающие проблему субъектности семьи в воспитании: 1917–1931 гг. – А.М. Коллонтай, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.Ф. Евстегнеев-Беляков; 1931–1945 гг. – П.П. Блонский, авторский коллектив МГПИ и МГУ (И.А. Каиров, Н.Д. Левитов, К.И. Львов, Е.Н. Медынский, Р.М. Микельсон, С.М. Риверс, М.Т. Смирнов, С.Е. Советов, Н.М. Шульман), А. С. Макаренко; 1946–1964 гг. – В.А. Сухомлинский, Г.С. Прозоров, В.Н. Колбановский; 1965–1991 гг. – Ш.А. Амонашвили, С.Л. Соловейчик, Б.П. и Л.А. Никитины, А.К. Миноваров. Многоаспектный характер исследований педагогов советского периода позволил выделить и использовать следующие критерии для анализа: роль семьи в воспитании, характер оформления и проявления ее субъектности, место семьи среди других субъектов воспитания, степень влияния семьи как

субъекта воспитания на формирование личности ребенка. Для каждого этапа выделены основные концепты, касающиеся субъектности семьи в воспитании и уточнен доминирующий вид субъектности в семейном, социальном (школьном/дошкольном) и религиозном воспитании. Как следствие, динамику научно-педагогическое концептуализации взглядов на семью как субъект воспитания в советский период можно представить следующим образом: социальное воспитание – от видимого, но далеко не всегда состоятельного субъекта воспитания к видимому, активному и значимому субъекту; семейное воспитание: от преимущественно предписанной к видимой, активной и значимой субъектности; религиозное воспитание: от невидимой к видимой субъектности.

Результаты диссертационного исследования рекомендуется использовать в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла в педагогических классах, колледжах и вузах, в частности в разделах и темах, посвященных изучению семьи как субъекта воспитания и семейного воспитания, а также при изучении истории педагогики и образования советского периода.

Перспективы дальнейшей разработки темы. Интерес представляет соответствие научно-методического поиска и доминирующей практики выделенным концептам. Может быть расширен спектр авторов, к наследию которых следует отнести, анализируя вопрос о концептуализации проблемы субъектности семьи в воспитании (в частности, это необходимо сделать применительно к этапу 1965–1991 гг.).

Список литературы

1. **Абрамов, Ф. А.** Братья и сестры: роман в четырех книгах / Ф. Абрамов ; авт. вступ. ст. И. Дедков. – Москва : Советская Россия, 1987. – 541 с.
2. **Абрамов, Ф. А.** Дом : повести ; рассказы / Ф. А. Абрамов ; [сост., вступ. ст., коммент. Л. В. Крутиковой-Абрамовой]. – Москва : Дрофа, 2009. – 461 с.
3. **Абросимова, Г.Н.** Проблемы воспитательной деятельности пионерской организации в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Абросимова Галина Николаевна; НИИ общ. пробл. воспитания АПН СССР. – Москва, 1978. – 20 с.
4. **Абульханова, К. А.** Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3–2.
5. **Адомавичене, Э. П.** Поощрения и наказания в воспитании школьников в семье : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Адомавичене Елена Прановна. – Вильнюс, 1980. – 205 с.
6. **Айрапетова, В. В.** Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии философа Н. О. Лосского, 1870–1965 гг. : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Айрапетова Варсеник Владимировна. – Пятигорск, 2000. – 163 с.
7. **Айтматов, Ч.** Белый пароход : повести / Ч. Айтматов ; [послесл. Б. Панкина]. – Москва : Дет. лит., 1980. – 350 с.
8. **Айтматов, Ч.** Ранние журавли : повесть / Ч. Айтматов. – Москва : Радуга, 1983. – 91 с.
9. **Акинфиев, С. И.** Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш. А. Амонашвили, 70–90-е гг. XX в. :

специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Акинфиев Сергей Ильич. – Пятигорск, 2001. – 219 с.

10. **Александров, И. Ф.** Семейное право: учебник и практикум / И. Ф. Александров. – Москва : Юстиция, 2017. – 384 с.

11. **Александрова, Е. А.** Особенности современного семейного воспитания в России: ожидания и перспективы / Е. А. Александрова, А. И. Евдокимова, Н. А. Евдокимов, И. В. Таньчева // Человек и образование. – 2021. – № 1(66). – С. 76–83.

12. **Александрова, Е. А.** Эволюция методов и приемов воспитания: 1917-2017 гг. // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 7–12.

13. **Александрова, В. Г.** Влияние христианского учения на развитие гуманистической педагогической традиции XVII–XX веков : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Александрова Вера Геннадьевна. – Москва, 2004. – 46 с.

14. **Алексеев, Р. А.** Семья в системе воспитания ценностных ориентаций и социализации личности / Р. А. Алексеев, А. Б. Потапова, В. В. Рыжов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1(114). – С. 202–205.

15. **Алексушин, Г. В.** Периодизация, стадиялизация или этапизация? / Г. В. Алексушин // Наука XXI века: актуальные направления развития. – 2020. – № 1-1. – С. 198–201.

16. **Амонашвили, Ш. А.** Здравствуйте, дети! : Пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили ; предисл. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 1983. – 208 с.

17. **Амонашвили, Ш. А.** Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Амрита-Русь, 2016. – 335 с.

18. **Амонашвили, Ш. А.** Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 1. Улыбка моя, где ты? / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Свет, 2017. – 304 с.

19. **Андреева, Т. В.** Семейная психология : учеб. пособие / Т. В. Андреева. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 244 с.

20. **Андриенко, Е. В.** Психолого-педагогические проблемы работы с семьей в условиях её трансформации / Е. В. Андриенко // Инновационная деятельность в образовании : сборник научно-методических статей Материалов XVIII Международной научно-практической конференции. – Ярославль : Институт развития образовательных технологий, 2024. – С. 54–60.

21. **Андриенко, Е. В.** Семья как социально-психологический феномен в контексте решения педагогических проблем / Е. В. Андриенко // Педагогический профессионализм в современном образовании : сборник научных трудов XVI Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году семьи и 35-летию кафедры педагогики и психологии ИФМИТО ФГБОУ ВО «НГПУ». – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 3–10.

22. **Антонов, А. И.** Социология семьи / А. И. Антонов, В. М. Медков. – Москва : Издательство Московского университета; Издательство Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. – 302 с.

23. **Антонова, М. В.** Советская социальная политика: семейно-бытовой аспект. 1950–1960-е годы: на материалах Ленинграда : Специальность 07.00.02 «Отечественная история» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Антонова Мария Владимировна ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.

24. **Араловец, Н. А.** Брак и семья в РСФСР в послевоенные годы / Н. А. Араловец // Российская история. – 2010. – № 4. – С. 53–63.

25. **Араловец, Н. А.** Семейные ценности городских жителей России в XX в. / Н. А. Араловец // Труды Института российской истории. Вып. 9. – Москва ; Тула, 2010. – С. 311–331.

26. **Араловец, Н. А.** Традиционная семья в годы НЭПа : Особенности трансформации семейных ценностей / Н. А. Араловец // Вестник МГУ. Серия: История и политические науки. – 2021. – № 2. – С. 33–43.

27. **Артамонова, А. В.** Социально-философский анализ семейных отношений : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Артамонова Анна Владимировна ; Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова. – Чебоксары, 2008. – 161 с.

28. **Арцимович, Я.** Современная семья и ее воспитательная функция : специальность 09.00.02 «Теория и история социализма» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Арцимович Янина ; Академия общественных наук при ЦК КПСС. – Москва, 1990. – 23 с.

29. **Аркин, Е. А.** Беседы о воспитании детей : В помощь пионервожатым / Е. А. Аркин. – Москва : Мол. гвардия, 1936. – 166 с.

30. **Аркин, Е. А.** Биологические особенности дошкольного возраста / Е. А. Аркин // Педагогическая энциклопедия. Т. 2. – Москва : Работник просвещения, 1930. – URL: https://archive.org/details/pedagogicheskaya_encyclopaedia_vol2/page/n7/mode/2up (дата обращения: 18. 05. 2022).

31. **Аркин, Е. А.** Личность и среда в свете современной биологии / Е. А. Аркин. – Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1927. – 260 с.

32. **Аркин, Е. А.** Письма о воспитании детей : (Переписка с родителями) / Е. А. Аркин. – Москва : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1936. – 96 с.

33. **Аркин, Е. А.** Ребенок от года до четырех лет / Е. А. Аркин. – Москва; Ленинград : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1931. – 197 с.

34. **Асильдерова, М. М.** Педагогические условия социализации детей в современной дагестанской семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Асильдерова Мадина Магомедовна ; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2005. – 17 с.

35. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл. 2007. – 526 с.

36. **Астафьев, В. П.** Последний поклон : повесть в рассказах / В. Астафьев. – Москва : Эксмо, 2003. – 846 с.

37. **Бадалян, А. Л.** Сотрудничество школы, семьи и общественности в деле педагогического просвещения : специальность 13.0001 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бадалян Амаяк Левонович. – Ереван, 1972. – 192 с.

38. **Базовые ценности россиян:** Социальные установки, жизненные стратегии, символы, мифы: по материала проекта «Томская инициатива»: монография / Л. М. Смирнов, И. Г. Дубов, Е. Ш. Курбангалеева и др. – Москва : Дом интеллектуал. книги, 2003. – 445 с.

39. **Бахофен, И. Я.** Материнское право: исследование о гинекократии древнего мира в соответствии с ее религиозной и правовой природой. Т. 1 / И. Я. Бахофен; перевод с немецкого Д. К. Трубочанинова; перевод с латинского А. В. Войцехович. – Санкт-Петербург : Quadrivium, 2018. – 382 с.

40. **Белозерцев, Е. П.** Необходимость обращения к философско-педагогическому наследию провинции / Е. П. Белозерцев // Берегиня-777-Сова. – 2017. – № 1(32). – С. 214–226.

41. **Белых, Г. Г.** Республика Шкид : повесть / Г. Г. Белых, Л. Пантелеев. – Ленинград : Дет. лит. [Ленингр. отд-ние], 1973. – 391 с.

42. **Бережной, В. С.** Взаимодействие школы и комсомола в нравственном воспитании старшеклассников : 1917–1945 : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бережной Виталий Степанович. – Пятигорск, 1984. – 223 с.

43. **Бескровная, Т. В.** Воспитательная функция семьи: отдельные аспекты для анализа / Т. В. Бескровная // Человек и общество: история и современность : Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 19 / науч.

ред. М. В. Шакурова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 3–6.

44. **Бескровная, Т. В.** Материнство и отцовство как фактор проявления субъектности семьи в воспитании (1917–1991 гг.) / Т. В. Бескровная // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. 28–30 марта 2024 г. / под ред. И. Д. Лельчицкого, С. Н. Махновца. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2024. – Вып. 22. – С. 302–309.

45. **Бескровная, Т. В.** «Новый быт» советской семьи как фактор изменения субъектности семьи в воспитании (1917–1931 гг.) / Т. В. Бескровная // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(301). – С. 46–52.

46. **Бескровная, Т. В.** Образ советской семьи на страницах журнала «Семья и школа» (1946–1964 годы) / Т. В. Бескровная, М. В. Шакурова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 104–114.

47. **Бескровная, Т. В.** Особенности субъектной позиции семьи в религиозном воспитании детей в 1917–1931 годах / Т. В. Бескровная // Теория и практика современного воспитания и обучения : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 21 апреля 2022 года / науч. ред. А. Н. Махинин. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 172–177.

48. **Бескровная, Т. В.** Отцовство как феномен. Понятие «отсутствующий отец» / Т. В. Бескровная // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 17. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 57–60.

49. **Бескровная Т. В.** Разрушение института семьи как фактор диссоциального воспитания детей и подростков в 1917–1931 гг. // Человек и общество: история и современность : межвузов. сб. науч. тр. Вып. 25. –

Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024.
– С. 20–24.

50. **Бескровная, Т. В.** Роль женщины в семейном воспитании: историко-педагогический аспект / Т. В. Бескровная // Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, включенной в программу Всероссийского форума, Воронеж, 15 апреля 2020 года / под ред. М. В. Шакуровой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 53–56.

51. **Бескровная, Т. В.** Семья как субъект воспитания: историко-педагогический контекст / Т. В. Бескровная // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3(296). – С. 115–119.

52. **Бескровная, Т. В.** Семья как субъект воспитания в исторической ретроспективе (на примере советской семьи) / Т.В. Бескровная // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – № 4(305). – С. 126–130.

53. **Бескровная, Т. В.** Семья как субъект образовательного процесса в советский период (историко-педагогический аспект) // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Орёл, 7-8 октября 2024 г.). – Орёл: ООО «Горизонт», 2024. – С. 49–56.

54. **Бескровная, Т. В.** Трансформация образа семьи как субъекта воспитания в словесном и изобразительном искусстве советского периода (1917–1991 гг.) / Т. В. Бескровная, М. В. Шакурова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023. – Т. 29, № 2. – С. 18–25.

55. **Блонский, П. П.** Педология / П. П. Блонский. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 318 с.

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

57. **Блонский, П.П.** Педология : кн. для препод. и студ. высш. пед. учебн. заведений / П.П. Блонский ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.

58. **Блонский, П. П.** Трудовая школа / П. П. Блонский. – Владивосток : Изд. Дальневосточного краевого союза земств и городов («Далькрайземгор»), 1921 (Тип. Военной академии). – 299 с.

59. **Бобровникова, В. К.** Маркс и Энгельс о воспитании в семье / В. К. Бобровникова // Советская педагогика. – 1944. – Выпуск 7. – С. 26–34.

60. **Богуславский, М. В.** Методология современного историко-педагогического исследования / М. В. Богуславский // Методология педагогики: понятийный аспект : монографический сборник научных трудов. Вып. 1 / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. – С. 44–59.

61. **Богуславский, М. В.** Методология современного историко-педагогического исследования: лекция / М. В. Богуславский. – URL: https://instrao.ru/images/NEWS/2020/12/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%9C.%D0%92 (дата обращения: 29.07.2023).

62. **Бондарчук, А. И.** Проблема идейно-нравственного воспитания учащихся молодежи в педагогическом наследии Н. К. Крупской : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бондарчук Александр Иванович. – Киев, 1988. – 22 с.

63. **Бондарь, Ф. Т.** Опыт работы Вологодского родительского университета / Ф. Т. Бондарь // Советская педагогика. – 1955. – Выпуск 1. – С. 125–127.

64. **Бондарь, Ф. Т.** Совместная работа школы и семьи по воспитанию дисциплинированности у младших школьников : специальность 13.00.00 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бондарь Федор Тимофеевич. – Москва, 1962. – 411 с.

65. **Борытко, Н. М.** Воспитание как гуманитарная образовательная практика / Н. М. Борытко // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 57–63.

66. **Бочарова, В. Г.** Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход / В. Г. Бочарова. – Москва : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. – 182 с.

67. **Брит, Н. М.** Взаимодействие школы, семьи и общественности в научно-атеистическом воспитании подростков : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Брит Надежда Михайловна. – Киев, 1984. – 148 с.

68. **Бурмистрова, Е. В.** Работа с научной информацией : учебное пособие / Е. В. Бурмистрова, Л. М. Мануйлова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2016. – 192 с.

69. **Буянов, М. И.** Ребенок из неблагополучной семьи : Записки дет. Психиатра : Кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов. – Москва : Просвещение, 1988. – 207 с.

70. **Валеев, А. А.** Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Валеев Агзам Абрарович ; татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2008. – 42 с.

71. **Варжавин, А.А.** Роль полисубъектного подхода в организации взаимодействия субъектов образования / А.А. Варжавин, Н.В. Уварина // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1. – С. 140–153.

72. **Вахидова, Х. С.** Семья как педагогическая система / Х. С. Вахидова // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 7. – С. 38–40.

73. **Ваховский, Л. Ц.** Развитие взаимодействия школы и семьи в воспитании учащихся 1917–1945 гг. : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ваховский Леонид Цезаревич. – Москва, 1987. – 220 с.

74. **Верхотина, А. Ф.** Общественно полезный труд пионеров как средство их коммунистического воспитания в 20-е годы, 1922–1931 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Верхотина Анна Филипповна. – Москва, 1974. – 184 с.

75. **Видякова, З. В.** Идеино-политическое воспитание учащихся старших классов в советской школе, 1931–1941 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Видякова Зинаида Васильевна. – Москва, 1980. – 181 с.

76. **Винокурова, А. И.** Трансформация института семьи: функциональный подход / А. И. Винокурова // Труды Дальневосточного государственного технического университета. – 2006. – № 142. – С. 28–37.

77. **Власть и художественная интеллигенция.** Документы ЦК РКП(б)-ВКП(б), ВЧК-ОГПУ-НКВД о культурной политике. 1917–1953 / сост. А. Артизов, О. Наумов. – Москва : МФД, 1999. – 872 с.

78. **Воликова, Т. В.** Режим младшего школьника в семье как средство коммунистического воспитания : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воликова Татьяна Васильевна ; Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина. – Москва, 1957. – 275 с.

79. **Вольфсон, С. Я.** Семья и брак в их историческом развитии / С. Я. Вольфсон. – Москва : Соцэкгиз, 1937. – 237 с.

80. **Воропаева, К.** Атеистическое воспитание в семье / К. Воропаева // Семья и школа. – 1958 г. – Выпуск 7. – С. 15–17.

81. **Воспитание учащихся** в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма – важнейшая задача школы // Советская педагогика. – 1954. – Выпуск 3. – С. 3–13.

82. **Всеобщая декларация прав человека.** Принята резолюцией 217А(III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения: 18.11.2022).

83. **Вырупаева, А. П.** Советская идеология против «волшебства»: Борьба со сказкой во второй половине 1920-х годов // Вестник БГУ. – 2023. – № 1(55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskaya-ideologiya-protiv-volshebstva-borba-so-skazkoy-vo-vtoroy-polovine-1920-h-godov> (дата обращения: 19.03.2025).

84. **Гайдар, К. М.** Проблема развития группового субъекта / К. М. Гайдар // Российский психологический журнал. – 2008. – Том 5, № 3. – С. 9–24.

85. **Гаспарян, Ю. А.** Институт семьи: социологические проблемы становления и развития: специальность 22.00.04 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук / Гаспарян Юрий Арсенович. – Санкт-Петербург, 1998. – 30 с.

86. **Гвалдин, А. Ю.** Развитие идеи диалогичности воспитания в наследии Я. Корчака и В. А. Сухомлинского : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гвалдин Александр Юрьевич ; Чеченский государственный педагогический университет. – Грозный, 2020. – 24 с.

87. **Голдовская, А. А.** Развитие системы дошкольного воспитания в Москве 1930–1950 гг.: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Голдовская Анастасия Александровна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2011. – 20 с.

88. **Головина, Б. Г.** Становление и развитие системы общественного дошкольного воспитания на Кольском Севере: 1925–1991 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Головина Бэла Геннадьевна; Мурман. гос. пед. ин-т. – Мурманск, 2007. – 23 с.

89. **Голод, И. С.** Семья и брак : Историко-социологический анализ / С. И. Голод. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1998. – 270 с.

90. **Гончаров, Н. К.** Научно-атеистическое воспитание учащихся – существенная часть коммунистического воспитания / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1954. – Выпуск 8. – С. 3–14.

91. **Горлов, В. Н.** Изменения жизненных ценностей советских людей при решении жилищной проблемы в 1950–1960 годы / В. Н. Горлов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2015. – № 1. – С. 55–62.

92. **Горячев, Б. В.** Совместная деятельность сельской школы, семьи и общественности по осуществлению всеобщего обязательного начального обучения в РСФСР, 1930–1934 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горячев Борис Васильевич. – Москва, 1983. – 172 с.

93. **Гранкин, А. Ю.** Развитие теории семейного воспитания в России (1917–1991) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гранкин Александр Юрьевич. – Пятигорск, 2003. – 433 с.

94. **Гранкина, Р. М.** Проблема социализации старшеклассников в отечественной педагогике и школе 60–80-х годов XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Гранкина Римма Михайловна ; пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2000. – 227 с.

95. **Гречук, Л. А.** Семья как субъект социально-обеспечительных правоотношений / Л. А. Гречук // Правовые проблемы укрепления российской государственности / под ред. Б. Л. Хаскельберга. – Томск : Издательство Томского университета, 2001. – С. 201–204.

96. **Грицай, Л. А.** Развитие родительской культуры в традициях отечественной педагогики XII–XX веков: парадигмальный подход : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Грицай Людмила Александровна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Москва, 2016. – 491 с.

97. **Грицай, Л. А.** Родительское воспитание детей по системе С. Л. Соловейчика / Л. А. Грицай // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 68–72.

98. **Грицай, Л. А.** Советские плакаты о родительском воспитании детей как явление культуры / Л. А. Грицай // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. – 2014. – № 3(7). – С. 3.

99. **Грицай, Ю. А.** Научно-педагогические основы совместной деятельности школы и семьи по трудовому воспитанию подростков : на материалах школ с продленным днем и школ-интернатов : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Грицай Юрий Александрович ; Киевский государственный университет им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1973. – 227 с.

100. **Гросул, В. Я.** О периодизации всемирной и отечественной истории / В. Я. Гросул // Труды Института российской истории. Выпуск 8 / отв. ред. А. Н. Сахаров, сост. Е. Н. Рудая. – Москва : Наука, 2009. – С. 26–69.

101. **Гулюкина, О. Н.** Проблемы нравственного воспитания в философско-педагогической мысли русского эмигрантского зарубежья (20–

40-е годы XX века) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гулюкина Оксана Николаевна. – Москва, 2001. – 150 с.

102. **Гуров, Д. В.** Воспитательная функция семьи / Д. В. Гуров, Е. В. Гурова, Н. Р. Гоцкая // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2(57). – С. 191–193.

103. **Гуров, В. Н.** Социальная работа школы с семьей / В. Н. Гуров. – Москва : Пед. о-во России, 2003. – 188 с.

104. **Гусейнов, Ф. Г.** Трудовое воспитание подростков в семье (на опыте трудового воспитания в семье учащихся V–VIII кл.) : специальность 13.00.00 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гусейнов Ф. Г. – Баку, 1970. – 254 с.

105. **Гулиев, С. М.** Теоретические основы совместной деятельности школы, семьи, общественности и трудового коллектива по нравственному воспитанию школьников : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гулиев Сардар Муса оглы. – Тбилиси, 1988. – 366 с.

106. **Давыдова, Е. В.** Реализация принципа связи школы с жизнью в советской педагогике: 1917–1991 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Давыдова Елена Владиславовна ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2012. – 23 с.

107. **Данчинов, А. В.** Роль советской семьи в повышении успеваемости учащихся начальной школы : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Данчинов Арсений Васильевич ; Московский областной педагогический институт. – Москва, 1953. – 236 с.

108. **Дармодехин, С. В.** Государственная семейная политика в России: история и современность / С. В. Дармодехин // Мониторинг социально-экономического положения семей. – 2001. – № 2. – С. 2–29.

109. **Дегтяренко, В. Г.** Содержание, методы, организационные формы атеистического воспитания учащихся из семей верующих родителей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дегтяренко Василий Григорьевич. – Рязань, 1979. – 200 с.

110. **Декларация прав трудящегося и эксплуатируемого народа.** Опубл.: 3(16) января 1918 г. – URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/etext/DEKRET/declarat.htm> (дата обращения : 18.03.2023).

111. **Декрет ВЦИК и СНК РСФСР о гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния.** Опубл.: 18(31) декабря 1917 г. Декреты Советской власти. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/73247-dekret-vtsik-i-snk-o-grazhdanskom-brake-o-detyah-i-o-vedenii-knig-aktov-sostoyaniya-18-dekabrya-1917-g> (дата обращения : 18.03.2023).

112. **Декрет СНК РСФСР о запрещении сделок с недвижимостью.** Опубл.: 16(29) декабря 1917 г. – URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/etext/DEKRET/17-12-16-2.htm> (дата обращения : 18.03.2023).

113. **Декрет ВЦИК и СНК РСФСР о расторжении брака.** Опубл.: 16(29) декабря 1917 г. – URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/etext/DEKRET/17-12-16.htm> (дата обращения : 18.03.2023).

114. **Декрет ВЦИК РСФСР о страховании на случай болезни.** Опубл.: 26 декабря (4) января 1918 г. – URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/etext/DEKRET/17-12-22.htm> (дата обращения : 18.03.2023).

115. **Декрет СНК РСФСР об отделении Церкви от государства и школы от Церкви,** 23 января (5 февраля) 1918. – URL: <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5325/> (дата обращения : 18.03.2023).

116. **Декрет о земле Съезда Советов рабочих и солдатских депутатов.** Опубл.: 26 октября (8) ноября 1917 г. – URL: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/o_zemle.htm (дата обращения : 18.03.2023).

117. **Дементьева, И. Ф.** Социализация детей в семье в условиях трансформации: тенденции, факторы, детерминанты : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Дементьева Изабела Федоровна. – Москва, 2006. – 50 с.

118. **Демиденко, Т. Н.** Характеристика семьи как педагогической системы / Т. Н. Демиденко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 1(4). – С. 58–61.

119. **Деусова, Т. П.** Совместная работа школы и семьи по формированию морально-политических представлений у младших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Деусова Тамара Петровна. – Москва, 1978. – 197 с.

120. **Джорабаев, Г. К.** Воспитание ответственности у подростков в семье : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Джорабаев Гаибберды Каримович. – Душанбе, 1991. – 194 с.

121. **Джуринский, А. Н.** История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

122. **Динамика ценностей населения реформируемой России** / Н. И. Лапин, Л. А. Беляева, Н. Ф. Наумова, А. Г. Здравомыслов; отв. ред. Н. И. Лапин, Л. А. Беляева. – Москва : Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.

123. **Добрянская, Л. С.** Воспитание ответственности у старшеклассников в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Добрянская Людмила Сергеевна ; НИИ общих проблем воспитания. – Москва, 1989. – 16 с.

124. **Докучаев, И. И.** Ценность и экзистенция: основоположения исторической аксиологии культуры / И. И. Докучаев. – Санкт-Петербург : Наука, 2009. – 594 с.

125. **Долгова, Т. П.** Отношения учителя и ученика как фактор воспитания в советской единой трудовой школе. (1917–1931 гг.) : специальность 13.00.00 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Долгова Таисия Павловна. – Калинин, 1970. – 193 с.

126. **Дорохова, Т. С.** Развитие социальной педагогики в России в 20-е годы XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дорохова Татьяна Сергеевна. – Челябинск, 2001. – 169 с.

127. **Дурманова, Г. Д.** Семья как педагогическая система / Г. Д. Дурманова // Вестник современной науки. – 2015. – № 10-3. – С. 60–64.

128. **Духовно-нравственное становление Человека.** Специальный курс: учебное пособие / Е. П. Белозерцев, Т. В. Бескровная, Е. В. Бунеева, С. С. Горбачева, Л. Э. Заварзина и др.; под ред. Е. П. Белозерцева и А. Н. Махилина. – Воронеж : АО «Воронежская областная типография», 2024. – 440 с.

129. **Дюркгейм, Э.** О разделении общественного труда: Метод социологии / Э. Дюркгейм. – Москва : Наука, 1991. – 572 с.

130. **Евдокимова, Е. Ю.** Педагогические условия реализации воспитательного потенциала семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Евдокимова Екатерина Юрьевна ; Марийский государственный университет. – Йошкар-Ола, 2011. – 21 с.

131. **Евсеева, Е. Н.** СССР в 1945–1953 гг.: Духовная жизнь / Е. Н. Евсеева, Т. Ю. Красовицкая // Новый исторический вестник. – 2002. – № 6. –

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sss-r-v-1945-1953-gg-duhovnaya-zhizn> (дата обращения: 27. 08. 2023).

132. **Евсеева, И. В.** Категоризация и концептуализация знания: теоретические проблемы / И. В. Евсеева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategorizatsiya-i-kontseptualizatsiya-znaniya-teoreticheskie-problemy> (дата обращения: 10. 02. 2024).

133. **Евстигнеев-Беляков, А. Ф.** Воспитание в семье и школе / А. Ф. Евстигнеев-Беляков. – Москва : Кооп. изд-во «Мир», 1928. – 224 с.

134. **Евстигнеев-Беляков, А. Ф.** Семейный быт и дети / А. Ф. Евстигнеев-Беляков. – Москва : Издание автора, 1927. – 30 с.

135. **Женщины в СССР, 1990** : Стат. материалы. – Москва : Финансы и статистика, 1990. – 62 с.

136. **Жилищный кодекс РСФСР** от 24.06.1983. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2718/ (дата обращения: 19.03.2023).

137. **Журавлев, А. Л.** Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 5. – С. 72–80.

138. **Журавлев, А. Л.** Понимание «коллективного субъекта»: основные подходы в психологии / А. Л. Журавлев // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. – Москва : Институт психологии РАН, 1999. – С. 68–70.

139. **Закирова, А. Ф.** Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания / А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2015. – № 10(129). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskii-apparat-nauchnogo-issledovaniya-v-aspekte-kontseptualizatsii-pedagogicheskogo-znaniya> (дата обращения: 10. 02. 2024).

140. **Закон** о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства РСФСР на 1946–1950 гг. – Москва : Гос. изд-во полит. лит., 1946. – 50 с.

141. **Закон** об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – Москва : Известия, 1958. – 31 с.

142. **Закон РСФСР** от 25.10.1990 № 267-І «О свободе вероисповеданий». – URL: <https://base.garant.ru/3961281/> (дата обращения: 22.10.2021).

143. **Закон СССР** от 27 июня 1968 г. № 2834-VII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье» (с изменениями и дополнениями) – URL: <https://base.garant.ru/71420074/> (дата обращения: 22.10.2021).

144. **Закон СССР** от 01.10.1990 № 1689-І «О свободе совести и религиозных организациях» – URL: <https://base.garant.ru/5226692/> (дата обращения: 22.10.2021).

145. **Замараева, З. П.** Особенности трансформации института отцовства в советский период / З. П. Замараева, Н. В. Новоселов // Теория и практика общественного развития. Социологические науки. – 2012. – № 6. – С. 53–56.

146. **Замостьянов, А. А.** Сухомлинский. Школа для души / А. А. Замостьянов. – URL: <https://www.pravmir.ru/vasilij-suxomlinskij-shkola-dlya-dushi/> (дата обращения: 25.04.2024).

147. **Затравкин, С. Н.** Ухудшение здоровья советских людей в эпоху застоя / С. Н. Затравкин, Е. А. Вишленкова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uhudshenie-zdorovya-sovetskih-lyudey-v-epohu-zastoya> (дата обращения: 15.03.2025).

148. **Здравомыслов, А. Г.** Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса : Учеб. пособие для студентов вузов / А. Г. Здравомыслов. – Москва : АО «Аспект-пресс», 1995. – 319 с.

149. **Зелевская, Н. А.** Проблема воспитания детей в семье в русской педагогике второй половины XIX – первой половины XX веков : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зелевская Наталья Анатольевна ; Рязан. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2003. – 169 с.

150. **Зельднер, А. Г.** Сельское хозяйство СССР в годы Великой Отечественной войны / А. Г. Зельднер // Вестник экономической безопасности. – 2010. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/selskoe-hozyaystvo-sssr-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 18. 06. 2024).

151. **Земцов, А. Л.** Конституция СССР 1977 г // Проблемы Науки. – 2017. – № 22(104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstitutsiya-sssr-1977-g> (дата обращения: 15.03.2025).

152. **Зеньковский, В. В.** Психология детства / В. В. Зеньковский. – Лейпциг : Издательское товарищество «Сотрудник», 1924. – 348 с.

153. **Зими́на, А. И.** Теория нравственной подготовки старших школьников к созданию семьи в отечественной педагогике 60–80-х годов XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зими́на Анна Ивановна ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2005. – 168 с.

154. **Зуруева, А. Ю.** Материнство и семья как ценности: социально-философский анализ / А Ю. Зуруева // Философия образования. – 2010. – № 4(33). – С. 314–322.

155. **Иванова, Н. П.** Технология структурирования социально-педагогических ситуаций на основе тезаурусного подхода / Н. П. Иванова // Образование и наука. – 2011. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-strukturirovaniya-sotsialno-pedagogicheskikh-situatsiy-na-osnove-tezaurusnogo-podhoda> (дата обращения: 27. 08. 2023).

156. **Ильясов, Т. З.** Семья как первичный социальный институт, ее воспитательная функция / Т. З. Ильясов // Вестник Башкирского университета. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 904–907.

157. **Искандер, Ф.** Детство Чика. Рассказы / Ф. Искандер. – Москва : Книжный сад, 1994. – 461 с.

158. **История педагогики и образования:** конспект лекций / М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – Москва : Высш. образование, 2006. – 184 с.

159. **Исупов В. А.** Демографическая политика сталинского государства в условиях «сжатия» гражданского общества / В. А. Исупов // Парадигмы и модели демографического развития : сборник статей XII Уральского демографического форума: в 2-х томах. Том I. – Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2021. – С. 71–78.

160. **Кантемирова, Г. А.** Социализация детей в неполной семье: на примере Республики Северная Осетия-Алания : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Кантемирова Галина Андреевна ; Рос. гос. социал. ун-т. – Москва, 2008. – 22 с.

161. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Петроград : Тип. В. Безобразова и К^о, 1915. – 746 с.

162. **Каптерев, П. Ф.** О природе детей. Избранное / П. Ф. Каптерев; сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. – Москва : Изд. дом «Карапуз», 2005. – 284 с.

163. **Каптерев, П. Ф.** Педагогический процесс. Семья и ее задачи / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1904. – № 7. – С. 143–162.

164. **Караковский, В. А.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – Москва : Новая школа, 1996. – 160 с.

165. **Касаткина, С. Н.** Формирование общественной активности старшеклассников в процессе внеклассной воспитательной работы школы РСФСР, 1931–1941 гг. : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Касаткина Светлана Николаевна. – Москва, 1984. – 192 с.

166. **Кей, Э.** Век ребенка / Э. Кей ; пер. с нем. Е. Залого и В. Шахно ; под ред и с предисл. Ю. И. Айхенвальда. – Москва : Д. П. Ефимов, 1905. – 295 с.

167. **Клименко, К.** К итогам «Педагогических чтений» 1953 года / К. Клименко // Советская педагогика. – 1954. – Выпуск 2. – С. 142–146.

168. **Кобыляцкий, И. И.** Воспитание честности и правдивости у детей в советской семье : дошкольный и младший возраст : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кобыляцкий Иван Иванович ; Киевский гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Б.м., 1952. – 296 с.

169. **Ковалева, Ю. В.** Семья как коллективный субъект: психологическая специфика и перспективы исследования / Ю. В. Ковалева // Личность и бытие: субъектный подход: материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.). – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 360–363.

170. **Кодекс законов** об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве (принят на сессии ВЦИК РСФСР 16 сентября 1918 г.). – URL: https://nnov.hse.ru/ba/law/igpr/sov_gos/kodeksy_18 (дата обращения 19.03.2023).

171. **Кодекс законов о браке, семье и опеке** (утв. Постановлением ВЦИК РСФСР от 19 ноября 1926 г.). – URL: <https://base.garant.ru/71270856/> (дата обращения: 22.10.2021).

172. **Кодекс** о браке и семье РСФСР от 30 июня 1969 г. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/6> (дата обращения 19.03.2023).

173. **Кожевникова, Е. Г.** Взаимодействие семьи и школы в 20–50-е годы на Колыме и Чукотке : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кожевникова Елена Геннадьевна. – Москва, 1996. – 157 с.

174. **Козлов, Н. Д.** Условия труда и быта народа в годы Великой Отечественной войны / Н. Д. Козлов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 4 (История). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-truda-i-byta-naroda-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 18. 06. 2024).

175. **Колесов, В. В.** Древняя Русь: наследие в слове: Мир человека / В. В. Колесов. – Санкт-Петербург : Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. – 326 с.

176. **Колбановский, В. Н.** Воспитание революционной бдительности / В. Н. Колбановский // Семья и школа. – 1953. – Выпуск 4. – С. 10–14.

177. **Колбановский, В. Н.** Идеино-политическое воспитание в семье / В. Н. Колбановский // Семья и школа. – 1947. – Выпуск 10. – С. 2–6.

178. **Колбановский, В. Н.** И для общества, и для семьи! / В. Н. Колбановский // Семья и школа. – 1964. – Выпуск 3. – С. 1–3.

179. **Колбановский, В. Н.** Любовь, брак и семья в социалистическом обществе: Стенограмма публичной лекции, прочит. в Центр. лектории О-ва в Москве, 1948 / В. Н. Колбановский. – Москва : Правда, 1948. – 28 с.

180. **Колбановский, В. Н.** О семейном укладе / В. Н. Колбановский // Семья и школа. – 1953. – Выпуск 6. – С. 4–8.

181. **Колбановский, В. Н.** Роль научной психологии в атеистической пропаганде: (Стенограмма лекции, прочит. на Всесоюз. семинаре по пропаганде науч. атеизма) / В. Н. Колбановский. – Москва: Знание, 1963. – 48 с.

182. **Колбановский, В. Н.** Счастье семьи в ваших руках / В. Н. Колбановский // Семья и школа. – 1961. – Выпуск 1. – С. 2–3.

183. **Комановский, И. В.** Нравственное воспитание детей младшего школьного возраста в советской семье : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Комановский Иван Васильевич ; Науч.-исслед. ин-т психологии УССР. – Киев, 1972. – 219 с.

184. **Комсомольский быт** : Сборник / сост. И. Разин ; с предисл. Ем. Ярославского. – Москва ; Ленинград : Мол. гвардия, 1927. – 357 с.

185. **Кондратюк, В. Н.** Взаимодействие семьи и школы в нравственном воспитании младшего школьника : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кондратюк Валентина Николаевна ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина – Москва, 1988. – 285 с.

186. **Кон-Спонвиль, А.** Философский словарь; [пер. с фр. Е. В. Головиной]. – Москва : Эстерна: Палимсест, 2012. – 750 с. – URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/sponville/articles/47/semya.htm> (дата обращения: 11. 07. 2021).

187. **Конституция** (основной закон) Союза Советских Социалистических Республик : Принята 5 дек. 1936 г. – Ленинград : Партиздат ЦК ВКП(б), 1936. – 32 с.

188. **Конституция СССР** от 07.10.1977 б/н. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик. – URL: https://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/ (дата обращения: 11. 07. 2021).

189. **Концепция** государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 г. № 1618-р. – URL: <http://government.ru/docs/all/92699/> (дата обращения: 12. 05. 2023).

190. **Концепция** дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1). – URL: https://vosпитatel88.1c-umi.ru/files/konceptsiya_doshkol_nogo_vospitaniya.pdf (дата обращения: 25. 02. 2023).

191. **Коренькова, М. С.** Семья как социально-значимая ценность: теоретический аспект / М. С. Коренькова // Грани познания. – 2014. – № 7(34). – С. 28–31.

192. **Коренькова, М. С.** Формирование у старшеклассников отношения к семье как социально значимой ценности в условиях проектной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогике и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коренькова Марина Сергеевна ; Волгогр. Гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2015. – 22 с.

193. **Коробкова, В.В.** Алгоритм взаимодействия образовательного учреждения и семьи в условиях социального партнерства / В.В. Коробкова // Развитие воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве / Тематическое направление «Поддержка родительского ресурса в современном обществе»: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (26–27 ноября 2021 года, г. Пермь, Россия). – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2022. – С. 24–27.

194. **Коробкова, В. В.** Духовно-нравственное воспитание детей в условиях социального партнерства образовательной организации и семьи / В. В. Коробкова // Народное образование. – 2024. – № 1(1504). – С. 170–178.

195. **Коробкова, В. В.** Механизмы развития воспитательного потенциала семьи в контексте системно-синергетического подхода / В. В. Коробкова // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов : сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию. – Казань : Казанский (Приволжский) государственный университет, 2023. – С. 196–205.

196. **Котова, О. А.** Воспитательные стратегии российской семьи в современных условиях: специальность 22.00.06 «Социология культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Котова Ольга Алексеевна ; Кур. гос. техн. ун-т. – Курск, 2004. – 23 с.

197. **Краева, О. Л.** Диалектика потенциала человека : монография / О. Л. Краева. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. с.-х. акад.; Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 192 с.

198. **Крайнева, И. А.** Научное наследие советских ученых в электронных архивах СО РАН : Мастер. Проповедник. Лидер / И. А. Крайнева;

под ред. Т. М. Бульонковой и Н. А. Черемных; Ин-т систем информатики им. А. П. Ершова СО РАН. – Новосибирск : ИПЦ НГУ, 2018. – 386 с.

199. **Крамаренко, С. Г.** Индивидуальный подход к родителям школьников в процессе педагогического всеобуча : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Крамаренко Светлана Григорьевна. – Москва, 1984. – 216 с.

200. **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. – Москва : Учпедгиз, 1937. – 30 с.

201. **Крупская, Н. К.** Вопросы народного образования / Н. К. Крупская. – Москва ; Петроград : Книгоиздательство «Коммунист», 1918. – 286 с.

202. **Крупская, Н. К.** Вопросы семейного воспитания и быта / Н. К. Крупская // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10-ти т. Т.6. – Москва : АПН СССР, 1959. – URL: https://royallib.com/book/krupskaya_nadegda/doshkolnoe_vospitanie_voprosi_semeunogo_vospitaniya_i_bita.html (дата обращения: 12. 03. 2023).

203. **Крупская, Н. К.** Общественное и семейное воспитание / Н. К. Крупская // О дошкольном воспитании: сборник статей и речей. – Москва : Просвещение, 1967. – С. 257–293.

204. **Крупская, Н. К.** О воспитании в семье : Избр. статьи и речи / Н. К. Крупская; сост. и предисл. Н. И. Стриевской. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 208 с.

205. **Крупская, Н. К.** О молодежи : Статьи, письма и речи / Н. К. Крупская. – Москва : Молодая гвардия, 1940. – 224 с.

206. **Крупская, Н. К.** Семнадцатый год: (Статьи и речи о молодежи) / Н. К. Крупская. – Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1925. – 43 с.

207. **Крупская, Н. К.** Современная практика социального воспитания : сборник статей / предисл. Н. К. Крупская. – Москва : Работник просвещения, 1924. – 244 с.

208. **Кужахметова, К. Ж.** Трудовое воспитание школьников в Казахстане в 1931–1958 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кужахметова, Клара Жантуриевна ; Каз. пед. ин-т им. Абая. - Алма-Ата, 1989. – 210 с.

209. **Кузнецова, И. М.** Семейное право : учебник / И. М. Кузнецова. – Москва : Юристъ, 1999. – 118 с.

210. **Кузьмин, П. В.** Кризис развития КПСС (1980 – начало 1990-х гг.): содержание и социально-политические последствия (к 30-летию разрушения Советского союза) / П. В. Кузьмин, Л. Г. Халанская // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-razvitiya-kpss-1980-nachalo-1990-h-gg-soderzhanie-i-sotsialno-politicheskie-posledstviya-k-30-letiyu-razrusheniya-sovetskogo> (дата обращения: 30. 08. 2023).

211. **Куксин, И. Н.** Воспитательная функция семейного права и воспитательная функция семьи: сравнительная характеристика / И. Н. Куксин, П. А. Матвеев // Юридическая наука. – 2012. – № 3. – С. 29–36.

212. **Культурные миры** молодых россиян: три жизненные ситуации / Т. И. Варзанова, Г. Г. Воробьев, С. И. Григорьев и [др.]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 221 с.

213. **Курбыко, З. С.** Предупреждение недостатков трудового воспитания подростков в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Курбыко Зинаида Семеновна. – Москва, 1984. – 174 с.

214. **Кучмаева, О. В.** Идеальная модель семьи в глазах россиян и стратегия по повышению ценности семейного образа жизни / О. В. Кучмаева // Экономика. Налоги. Право. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 70–82.

215. **Лавринова, Н. Н.** Аналитика социокультурной ситуации (структура и проблемы проектирования) / Н. Н. Лавринова // Аналитика культурологии. – 2010. – № 17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analitika-sotsiokulturnoy-situatsii-struktura-i-problemy-proektirovaniya> (дата обращения: 27. 08. 2023).

216. **Лавровский, П. А.** Коренное значение в названиях родства у славян / П. А. Лавровский. – Москва : Едиториал УРСС , 2005. – 144 с.

217. **Лебедева, В.** Мать и ребенок в СССР / В. Лебедева // Журнал «Огонек». – 1928. – Выпуск 10. – С. 14.

218. **Лебедева, Л.** Материнство и детство в советском плакате / Л. Лебедева. – URL: www.plakaty.ru/remarks?rem_id=11 (дата обращения: 27. 08. 2023).

219. **Левитов, Н. Д.** Мать на жизненном пути человека / Н. Д. Левитов // Семья и школа. – 1946. – Выпуск 1-2. – С. 10–15.

220. **Левкович, В. П.** Сущность и значение советских праздников и обрядов / В. П. Левкович // Советская педагогика. – 1968. – Выпуск 1. – С. 60–66.

221. **Легенький, Г. И.** Теоретические основы построения целостного процесса коммунистического воспитания школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Легенький Григорий Илларионович ; Тбил. гос. ун-т. – Тбилиси, 1988. – 39 с.

222. **Лейдерман, Н. Л.** Современная русская литература : 1950–1990-е годы : пособие для студ. высш. учеб. заведений : В 2 т. Т. 2. / Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 684 с.

223. **Ленин, В. И.** О социалистической идеологии и культуре / В. И. Ленин. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1956. – 84 с.

224. **Лесгафт, П. Ф.** Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 215 с.

225. **Леонтьев, Д. А.** Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев. – URL:<https://hr-portal.ru/article/da-leontev-cennostnye-predstavleniya-v-individualnom-i-grupповom-soznanii-vidy-determinanty> (дата обращения: 27.07.2023).

226. **Лилина, З. И.** Социально-трудовое воспитание : Итог четырехлетней работы с Октябрьской революции 1917 г. до октября 1921 г. / З. И. Лилина. – Петербург : Гос. изд-во, 1921. – 180 с.

227. **Липатов, В. В.** Деревенский детектив : повести / В. Липатов. – Санкт-Петербург : Северо-Запад, 1993. – 573 с.

228. **Лисовский, В. Т.** Ценности жизни и культуры современной молодежи (социологическое исследование) / В. Т. Лисовский // Тугариновские чтения. Выпуск 1 : Материалы научной сессии. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 40–44.

229. **Листвина, Е. В.** Доминанты и тенденции развития современной социокультурной ситуации : социально-философский анализ : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Листвина Евгения Викторовна. – Саратов, 2002. – 44 с.

230. **Лисукова, Е. В.** Развитие содержания воспитательной работы в дошкольных учреждениях Советской России: 40–80-е годы XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лисукова Елена Владимировна ; Мурман. гос. пед. ин-т. – Мурманск, 2004. – 22 с.

231. **Литвинова, Н. В.** Проблема продвижения ценностей семьи в молодежной аудитории / Н. В. Литвинова // Наука и образование: новое время. Научно-методический журнал. – 2018. – № 2(9). – С. 70–75.

232. **Лихачев, Б. Т.** Основной закон Страны Советов о расширении реальных возможностей для всестороннего развития людей как непереносимом условии продвижения социалистического общества по пути к коммунизму / Б. Т. Лихачев // Советская педагогика. – 1977. – Выпуск 10. – С. 90–102.

233. **Личко, А. Е.** Подростковая психиатрия (Руководство для врачей) / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1985. – 416 с.

234. **Лодкина, Т. В.** Воспитание самостоятельности у подростков в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лодкина Тамара Владимировна. – Москва, 1983. – 227 с.

235. **Луначарский, А. В.** О воспитании и образовании / А. В. Луначарский ; под ред. А. М. Арсентьева, Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, М. А. Прокофьева, В. А. Разумного. – Москва : Педагогика, 1976. – 640 с.

236. **Магомедов, А. А.** Семья на Северном Кавказе / А. А. Магомедов. – Ставрополь : Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 1999. – 246 с.

237. **Мазалова, М. А.** История педагогики и образования : конспект лекций / М. А. Мазалова, Т. В. Уракова. – Москва : Высш. образование, 2006. – 184 с.

238. **Макаренко, А. С.** Воспитание детей в семье и школе / А. С. Макаренко. – Чкалов : Чкаловское изд-во, 1941. – 147 с.

239. **Макаренко, А. С.** Книга для родителей. Т. 1 / А. С. Макаренко. – Москва : Художественная литература, 1937. – 332 с.

240. **Макаренко, А. С.** О воспитании в семье : Избр. пед. произведения / А. С. Макаренко ; вступ. статья Е. Медынского и И. Петрухина. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 320 с.

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

242. **Мардахаев, Л. В.** Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л. В. Мардахаев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 1. – С. 102–105.

243. **Марковская, Н. Г.** Место семьи в системе ценностных ориентаций личности : специальность 22.00.02 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Марковская Надежда Георгиевна ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1990. – 23 с.

244. **Матвеев, П. А.** Метод правового регулирования семейных отношений / П. А. Матвеев // Юридический вестник Кубанского государственного университета. – 2013. – № 4(17). – С. 33–36.

245. **Мацковский, М. С.** Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики / М. С. Мацковский; отв. ред. Г. С. Батыгин. – Москва : Наука, 1989. – 112 с.

246. **Международные конвенции** и декларации о правах женщин и детей: Сборник универсальных и региональных международных документов / сост.: Л. В. Корбут, С. В. Поленина. – Москва : ИЦ-Гарант, 1998. – 264 с.

247. **Международный пакт** о гражданских и политических правах. Принят резолюцией 2200А(XXI) Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1966 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml (дата обращения: 18. 11. 2022).

248. **Мертон, Р.** Явные и латентные функции / Р. Мертон. – URL: <https://socioline.ru/pages/r-merton-yavnyye-i-latentnyye-funktsii> (дата обращения 18. 11. 2022).

249. **Методология педагогики:** монография. – Москва : Издательский Дом «Инфра-М», 2018. – 296 с.

250. **Минаваров, А. К.** Педагогические условия повышения эффективности семейного воспитания : (На прим. узб. семей) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Минаваров Абдурашин Кахарович ; Ташк. гос. пед. ин-т им. Низами. – Ташкент, 1989. – 36 с.

251. **Минаваров, А. К.** Трудовое воспитание подростков в современной многодетной узбекской семье : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Минаваров Абдурашин Кахарович ; Науч.-исслед. ин-т общих проблем воспитания АПН СССР. – Москва, 1971. – 23 с.

252. **Миненко, Г. Н.** Культура советской городской семьи в 1945-1970-х годах / Г. Н. Миненко, Н. А. Жилиянина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-sovetskoj-gorodskoy-semi-v-1945-1970-h-godah> (дата обращения: 28. 08. 2023).

253. **Михайлова, Е. Н.** Нравственное воспитание школьников в годы Великой Отечественной войны : 1941–1945 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 1984. – 194 с.

254. **Мишина, Т. М.** Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / Т. М. Мишина // Психогигиена и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семеновой-Тянь-Шанской. – Ленинград : Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т., 1983. – С. 21–26.

255. **Мжельская, Е. В.** Современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» / Е. В. Мжельская // Самарский научный вестник. – 2013. – № 4(5). – С. 113–116.

256. **Мудрик, А. В.** Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. IV. Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3(10). – С. 7–24.

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

258. **Мудрик, А. В.** Социально-педагогические проблемы социализации : монография / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.
259. **Народное хозяйство СССР в 1990 г.:** статистический ежегодник. – Москва : Финансы и статистика, 1991. – 750 с.
260. **Неверов, А. С.** Ташкент город хлебный : повесть / А. С. Неверов ; предисл. Л. Ф. Гараниной. – Куйбышев : Кн. изд-во, 1956. – 153 с.
261. **Нигматов, З. Г.** Принцип гуманизма и его развитие в истории советской школы, 1946–1989 гг. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Нигматов Зямиль Газизович ; Казан. гос. пед. ин-т. – Казань, 1990. – 397 с.
262. **Нижник, Н. С.** Законодательные основания государственной политики в сфере семейно-брачных отношений в период Великой Отечественной войны / Н. С. Нижник, О. К. Биктасов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2005. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonodatelnye-osnovaniya-gosudarstvennoy-politiki-v-sfere-semeyno-brachnyh-otnosheniy-v-period-velikoy-otechestvennoy-voynu> (дата обращения: 07.03.2025).
263. **Никитин, Б. П.** Детство без болезней / Б. П. Никитин. – Санкт-Петербург : ИК «Комплект», 1996. – 207 с.
264. **Никитин, Б.** Мы, наши дети и внуки / Б. Никитин, Л. Никитина. – Москва : Молодая гвардия, 1989. – 303 с.
265. **Никитина, Л. А.** Мы, наши дети и внуки / Л. А. Никитина, Б. П. Никиин. – URL: nikitiny.ru (дата обращения: 12. 08. 2023).
266. **Никитин, Б. П.** Резервы здоровья наших детей / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – Москва : Физкультура и спорт, 1990. – 223 с.
267. **Никитин, Б. П.** Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.
268. **Новикова, А. Д.** Проблема нравственного воспитания школьников в педагогической теории 30-х годов (1931–1941 гг.) : диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Новикова А. Д. ; Науч.-исслед. ин-т теории и истории педагогики. – Москва, 1969. – 399 с.

269. **Носиров, Т.** Взаимодействие педагогического коллектива школы и родителей как условие совершенствования нравственного воспитания подростков в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Носиров Толиб. – Душанбе, 1978. – 180 с.

270. **Нуруллина, Э. Р.** Функциональный подход к анализу процесса формирования статуса ребенка в семье / Э. Р. Нуруллина // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – № 2(4). – С. 60–62.

271. **О ликвидации беспризорности и безнадзорности** : Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31 мая 1935 г. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/371500> (дата обращения : 18.03.2022)

272. **О налоге на холостяков, одиноких и бездетных граждан СССР** : Указ от 21 ноября 1941 года. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/131159-o-naloge-na-holostyakov-odinokih-i-bezdetnyh-grazhdan-sssr-ukaz-ot-21-noyabrya-1941-g> (дата обращения : 1.08.2023).

273. **О начальной и средней школе** : Постановление ЦК ВКП(б). – Ростов-на-Дону: Сев. Кавказ, 1931. – 11 с.

274. **Об улучшении работы детских садов.** Приказ министра просвещения РСФСР № 457 от 4 августа 1949 года. – Москва : Тип. изд-ва «Моск. Большевик», 1949. – 15 с.

275. **Об отмене запрещения аборта** : Указ Президиума Верховного Совета от 23 ноября 1955 г. – URL: <https://base.garant.ru/70486510> (дата обращения : 13.05.2022).

276. **Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства»** : Указ от 8 июля

1944 г. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=30133> (дата обращения: 12.04.2022).

277. **Об устройстве детей, оставшихся без родителей.** Постановление СНК СССР от 23 января 1942 г. № 75. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/264688-ob-ustroystve-detey-ostavshih-sya-bez-roditeley-postanovlenie-snk-sssr-ot-23-yanvarya-1942-g-75> (дата обращения : 12.04.2022).

278. **Об усыновлении** : Указ от 8 сентября 1943 г. – URL: <https://www.prlib.ru/item/1954938> (дата обращения: 12.04.2022)

279. **Орлова, Ю. Е.** Становление и развитие педагогического образования родителей дошкольников по подготовке детей к обучению в школе: середина XVII – начало XXI вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Орлова Юлия Евгеньевна ; Моск. обл. акад. соц. упр. – Москва, 2014. – 27 с.

280. **Основной закон о социализации земли.** Опубл.: 27января (9) февраля 1918 г. – URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/soczem.htm> (дата обращения : 25.05.2023).

281. **Основные принципы единой трудовой школы** : От Гос. комис. по просвещению 16 окт. 1918 г. – Минск : Университетское, 1988. – 29 с.

282. **Основы жилищного законодательства Союза ССР и союзных республик** от 24.06.1981 № 5150-X. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901748253> (дата обращения : 25.05.2023).

283. **Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917–1941 гг.)** / отв. ред. Н. П. Кузин и др. – Москва : Педагогика, 1980. – 456 с.

284. **Память мира.** Общие руководящие принципы сохранения документального наследия. Пересмотр. изд. / подг. Р. Эдмондсоном. – Париж : ЮНЕСКО, 2002. – 72 с.

285. **Пашкова, Д. А.** История становления семейного законодательства в советский период // Вопросы российской юстиции. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-semeynogo-zakonodatelstva-v-sovetskiy-period> (дата обращения: 06.03.2025).

286. **Пашкова, Я. А.** Структура групповой субъектности семьи / Я. А. Пашкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 21, вып. 2. – С. 201–206.

287. **Педагогика** / автор. коллектив: И. А. Каиров, Н. Д. Левитов, К. И. Львов [и др.]; под ред. И. А. Каирова; допущено КВШ при СНК СССР в качестве учеб. пособия для пед. вузов и ун-тов. – Москва: Учпедгиз, 1939. – 514 с.

288. **Педагогика сотрудничества.** Отчет о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.

289. **Педагогическая пропаганда среди родителей** // Семья и школа. – 1952. – № 1. – С. 35–36.

290. **Педагогические труды академика И. П. Иванова.** В 2 т. Т.2. / сост.: И. Д. Аванесян, К. П. Захаров. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 310 с.

291. **Первая Конституция:** (Конституция РСФСР 1918 года) : сборник документов / Акад. наук СССР, Ин-т права : под ред. А. Я. Вышинского. – Москва : Юрид. Изд-во НКЮ СССР, 1938. – 462 с.

292. **Перовский, Е. И.** Воспитаем детей свободными от религиозных предрассудков / Е. И. Перовский // Семья и школа. – 1950. – Выпуск 3.

293. **Петренко, П. П.** Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы (теория и практика) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Петренко Петр Петрович ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск, 2006. – 24 с.

294. **Петрушевская, Л. С.** Время ночь : повесть / Л. Петрушевская. – Москва : ВАГРИУС, 2001. – 174 с.
295. **Петрушевская, Л. С.** Свой круг : рассказы / Л. Петрушевская. – Москва : Правда, 1990. – 45 с.
296. **Пивоварова, И. В.** Ролевые функции семьи в процессе социализации личности : специальность 22.00.06 «Социология культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Пивоварова Ирина Валерьевна ; Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. – Тюмень, 2011. – 29 с.
297. **Писаренко, И. А.** Отношение родителей к современным школьным учебникам / И. А. Писаренко // Управление качеством образования : теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – № 1. – С. 26–37.
298. **Писаренко, И. А.** Специфика взаимодействия образовательной организации с семьей при переходе на цифровизацию / И. А. Писаренко // Развитие воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. – С. 43–48.
299. **Платонов, А. П.** Возвращение : сборник / А. Платонов. – Москва : Молодая гвардия, 1989. – 204 с.
300. **Платонов, А. П.** Маленький солдат : рассказы, очерки / А. Платонов. – Санкт-Петербург : Амфора, 2015. – 285 с.
301. **Полежаева, А. А.** Специфика социализации детей в современной сельской семье: на примере Республики Мордовия : специальность 22.00.04 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Полежаева Алена Александровна. – Саранск, 2006. – 21 с.
302. **Полисубъектность воспитания** как условие конструирования социально-педагогической реальности / под ред. Н. Л. Селивановой. – Москва : ИТИП РАО, 2009. – 64 с.

303. **Положение** ВЦИК об единой трудовой школе от 30 сентября 1918. Декреты Советской власти. Т. III. 11 июля – 9 ноября 1918 г. – Москва : Политиздат, 1964. – С. 374–380.

304. **Попов, В. А.** Взаимодействие школы, семьи и общественности в укреплении материальной базы и развитии школьной сети РСФСР: 1917–1931 гг. : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Попов Виктор Алексеевич ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1976. – 159 с.

305. **Постановление** Наркомздрава РСФСР, Наркомюста РСФСР от 18 ноября 1920 № 471 Об охране здоровья женщин. – URL: <https://base.garant.ru/70486514/> (дата обращения : 15.02.2023).

306. **Постановление** Совета народных комиссаров. Об организации и составе Комитета цен при Совете труда и обороны. 11 октября 1931 г. № 848. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/386265-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-ob-organizatsii-i-sostave-komiteta-tsen-pri-sovete-truda-i-oborony-11-oktyabrya-1931-g-locale-nil-848> (дата обращения : 15.02.2023).

307. **Постановление** Совета Народных Комиссаров. Об усилении детского питания. 14 сентября 1918 года. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/348638-postanovlenie-soveta-narodnyh-komissarov-ob-usilenii-detskogo-pitaniya-14-sentyabrya-1918-goda> (дата обращения : 15.02.2023).

308. **Постановление** ЦК ВКП(б). О начальной и средней школе. 25 августа 1931 г. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/445937> (дата обращения : 15.02.2023).

309. **Постановление** ЦК ВКП(б) О педологических извращениях в системе наркомпросов. 4 июля 1936 г. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/125571> (дата обращения : 15.02.2023).

310. **Постановление** Центрального Исполнительного Комитета и Совета Народных Комиссаров. О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи

многосемейным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах. 27 июня 1936 г. № 65/1134. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/456020602> (дата обращения: 18.11.2021).

311. **Постановление** ЦК КПСС, Совмина СССР от 20.06.1972 № 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». – URL: https://e-ecolog.ru/docs/_6y_5YdVoNHJIQfQQn1lr?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 18.11.2021).

312. **Постановление** ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 31 июля 1957 г. О развитии жилищного строительства в СССР. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/355256> (дата обращения: 18.11.2021).

313. **Потаповская, О. М.** Ценностные приоритеты семейного воспитания / О. М. Потаповская // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2011. – № 1. – С. 110–138.

314. **Правила для учащихся.** Утверждены постановлением СНК РСФСР 2 августа 1943 г. – URL: https://4ege.ru/materials_podgotovka/59737-pravila-dlja-uchaschihsja-utverzhdennye-postanovleniem-snk-rsfsr-ot-2-avgusta-1943-goda.html (дата обращения: 28. 08. 2023).

315. **Пришвин, М. М.** Корабельная чаща : повесть-сказка / М. М. Пришвин. – Иркутск : Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1982. – 224 с.

316. **Пришвин, М. М.** Собрание сочинений : В 8-ми т. Т. 5 / М. М. Пришвин. – Москва : Худож. лит., 1983. – 486 с.

317. **Пришвин, М. М.** Собрание сочинений. В 8-ми т. Т. 8. Дневники, 1905–1954. / М. М. Пришвин ; сост., подгот. текста и коммент. Т. Бедняковой и др. – Москва : Художественная литература, 1986. – 757 с.

318. **Прокопьева, М. М.** Семья как самоорганизующаяся среда воспитания детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Прокопьева Мария Михайловна ; Якут. гос. ун-т им. М. К. Аммосова. . – Якутск, 1999. – 22 с.

319. **Прохорова, О. Г.** Семейведение. Теория и практика : учебник для академического бакалавриата / О. Г. Прохорова, Е. И. Холостова. – Москва : Юрайт, 2020. – 379 с.

320. **Прозоров, Г. С.** А. С. Макаренко о педагогическом такте в семейном воспитании / Г. С. Прозоров // Семья и школа. – 1948. – Выпуск 8. – С. 5–9.

321. **Прозоров, Г. С.** Воспитание у детей уважения к старшим / Г. С. Прозоров. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 23 с.

322. **Прозоров, Г. С.** Детские игры / Г. С. Прозоров // Семья и школа. – 1955. – Выпуск 8. – С. 10–12.

323. **Прозоров, Г. С.** Как рождаются детские капризы / Г. С. Прозоров // Семья и школа. – 1952. – Выпуск 6. – С. 35–36.

324. **Прозоров, Г. С.** Книга, нужная каждой семье / Г. С. Прозоров // Семья и школа. – 1962. – Выпуск 9. – С. 44–45.

325. **Прозоров, Г. С.** Наследственность и воспитание / Г. С. Прозоров. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 43 с.

326. **Прозоров, Г. С.** Основы семейного воспитания / Г. С. Прозоров. – Петрозаводск : Госиздат КФСССР, 1956. – 96 с.

327. **Прозоров, Г. С.** Умейте распоряжаться своим счастьем / Г. С. Прозоров // Семья и школа. – 1954. – Выпуск 3. – С. 8–12.

328. **Психология индивидуального и группового субъекта** / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 368 с.

329. **Пьянов, А. И.** Проблемы институализации семьи как субъекта гражданского общества / А. И. Пьянов // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2010. – № 3. – С. 187–191.

330. **Равкин, З. И.** Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем : Кн. для учителя / З. И. Равкин. – Москва : Просвещение, 1990. – 208 с.

331. **Райгородский, Д. Я.** Психология семьи : хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 749 с.
332. **Резанович, И. В.** Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / И. В. Резанович, Г. А. Шкерина // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-pedagogicheskogo-opyta-v-protssesse-vnutriorganizitsionnogo-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 10.02.2024).
333. **Резолюция X съезда РКП(б)** Об очередных задачах партии в национальном вопросе. 15 марта 1921 г. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/343202> (дата обращения: 31.03.2022).
334. **Риверс, С. М.** Советы родителям / С. М. Риверс // Семья и школа. – 1946. – Выпуск 1-2. – С. 29–33.
335. **Розанов, В. В.** Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – Москва : Педагогика, 1990. – 624 с.
336. **Родак, И. И.** Воспитание сознательной дисциплины в советской школе : специальность 13.00.00 : диссертация на соискание ученого звания кандидата педагогических наук / Родак И.И. – Одесса ; Байрам Алл, 1939–1944. – 287 с.
337. **Романовская, М. А.** Социально-психологические свойства личности в условиях ранней социализации в семье с наемным работником (няней) : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Романовская Марина Александровна ; Институт психологии Российской академии наук. – Москва, 2020. – 25 с.
338. **Ромм, Т. А.** Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора

педагогических наук / Ромм Татьяна Александровна ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2007. – 46 с.

339. **Ростовская, И. В.** Эволюция отечественного законодательства о несовершеннолетних: дореволюционный и советский период / И. В. Ростовская // Вестник Удмуртского университета. Экономика и право. – 2012. – Вып. 2. – С. 98–101.

340. **Рубцова, М. Б.** Воспитание гуманных качеств у подростков в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рубцова Маргарита Борисовна. – Москва, 1979. – 190 с.

341. **Савина, М. С.** Взаимодействие школы и семьи в подготовке старшеклассников к труду в материальном производстве : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Савина Марина Сергеевна. – Москва, 1985. – 167 с.

342. **Саидкаримова, М. И.** Развитие коллективизма в теории и практике школ в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) (На материале школ Узбекской ССР) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Саидкаримова Махсума Ивановна. – Ташкент, 1990. – 18 с.

343. **Санникова, А. В.** Военно-патриотическое воспитание учащихся в школах Советской Белоруссии : 1931–1941 гг. : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Санникова Анна Васильевна ; Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Гомель, 1973. – 218 с.

344. **Свердлов, Г. М.** Семья в советском государстве/ Г. М. Свердлов // Семья и школа. – 1947. – Выпуск 1. – С. 2–5.

345. **Свердлов, Г. М.** Сталинская Конституция и советская семья/ Г. М. Свердлов // Семья и школа. – 1946. – Выпуск 12. – С. 3–6.

346. **Сезанаев, А. Х.** Единство действий школы, семьи и общественности по атеистическому воспитанию школьников-подростков : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сезанаев Авнер Хананияевич. – Душанбе, 1984. – 170 с.
347. **Селезнева, Е. А.** Анализ понятий семья и семейные ценности / Е. А. Селезнева // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 270–280.
348. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 2 / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 815 с.
349. **Семенова, Н. В.** Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX – 30-е годы XX века) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Семенова Наталья Викторовна. – Хабаровск, 2006. – 41 с.
350. **Семья и коммунистическое государство** / А. Коллонтай. – Москва : Государственное издательство, 1920. – 23 с.
351. **Сергеева, С. В.** Историография и источники в историко-педагогическом исследовании / С.В. Сергеева, С.Н. Волков, Е.В. Козлова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1, № 1(23). – С. 104–108.
352. **Сергеева, С. В.** Историко-педагогическое исследование: подходы, принципы, методы / С.В. Сергеева, Е.В. Козлова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 391.
353. **Сечина, К. А.** Смыслы понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сечина Ксения Александровна ; Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2011. – 185 с.

354. **Сидорова, Г. П.** Материнство и отцовство в советской культуре 1960–1980-х: художественные образы и воспоминания / Г. П. Сидорова // Культура и искусство. – 2016. – № 6. – С. 819–825.

355. **Сидорчук, Е. А.** Педагогическое руководство школы трудовым воспитанием детей в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сидорчук Елена Алексеевна. – Москва, 1977. – 235 с.

356. **Симакова, Т. П.** Семья как субъект образовательного процесса / Т. П. Симакова // Наука и современность. – 2010. – № 3-1. – С. 320–324.

357. **Сильченко, В. А.** Взаимодействие учителя и семьи в идейно-политическом воспитании младших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сильченко Валерий Александрович ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1989. – 16 с.

358. **Скретнев, Г. И.** Проблема влияния советских народных традиций на формирование нравственных качеств личности младшего школьника в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Скретнев Георгиевич Иннокентьевич. – Ленинград, 1978. – 209 с.

359. **Словарь по социальной педагогике** / автор-составитель Л. В. Мардахаев. – Москва : Academia, 2002. – 363 с.

360. **Слоущ, Е. З.** Семья в подготовке школьников к выбору рабочих профессий : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Слоущ Елена Залмановна. – Кемерово, 1982. – 178 с.

361. **Смирнов, В. И.** Воспитание у подростков в семье интереса к общественно-политической жизни : специальность 13.00.01 : диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смирнов Владимир Иванович. – Москва, 1984. – 246 с.

362. **Снигирева, Т. А.** «Мысль семейная» в русской литературе XIX – XX вв / Т. А. Снигирева, А. В. Подчиненов // Судьба России: национальная идея и ее исторические модификации. Доклады Пятой Всероссийской конференции: Екатеринбург, 14–15 октября 2003 г. – Екатеринбург: УрГУ, 2003. – С. 133–148.

363. **Соловейчик, С.** Непрописные истины воспитания : Избранные статьи / С. Соловейчик. – Москва : Первое сентября, 2011. – 240 с.

364. **Соловейчик, С. Л.** Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик. – Москва : Издательство АСТ, 2023. – 416 с.

365. **Соловейчик, С. Л.** Учение с увлечением / С. Л. Соловейчик. – Москва : Детская литература, 1979. – 131 с.

366. **Соловьев, Н. Я.** Брак и семья сегодня / Н. Я. Соловьев. – Вильнюс : Минтис, 1977. – 256 с.

367. **Сорокоумова, Е. А.** Семья младшего школьника как субъект образовательной среды / Е. А. Сорокоумова, Н. Ю. Молостова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2016. – № 2(2). – С. 62–66.

368. **Сосновская, Н. А.** Теоретические основы изучения института семьи в современной социологии / Н. А. Сосновская // Известия национальной академии наук Беларуси. Серия гуманитарных наук. – 2018. – Том 63, № 2. – С. 168–177.

369. **Социальная педагогика** : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 416 с.

370. **Спиваковская, А. С.** Как быть родителями / А. С. Спиваковская. – Москва : Педагогика, 1986. – 160 с.

371. **Сулимина, О. В.** Личностное развитие в период перехода от детства к взрослости в различных условиях социализации : в семье и вне семьи : специальность 19.00.01 «Общая психология. Психология личности. История

психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Сулимина Оксана Владимировна ; Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. Экономики». – Москва, 2016. – 31 с.

372. **Сумнительный, К. Е.** Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX в. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сумнительный Константин Евгеньевич ; Институт теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2008. – 287 с.

373. **Сухомлинский, В. А.** Важная сторона родительского авторитета / В. А. Сухомлинский // Семья и школа. – 1952. – Выпуск 10. – С. 9–11.

374. **Сухомлинский, В. А.** Избранные произведения : В 5-ти т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1979. – 558 с.

375. **Сухомлинский, В. А.** Избранные произведения : В 5-ти т. Т. 4 / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1980. – 670 с.

376. **Сухомлинский, В. А.** Избранные произведения : В 5-ти т. Т. 5 / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1980. – 678 с.

377. **Сухомлинский, В. А.** О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1973. – 272 с.

378. **Сухомлинский, В. А.** Работа с коллективом родителей / В. А. Сухомлинский // Семья и школа. – 1952. – Выпуск 6. – С. 5–8.

379. **Сухомлинский, В. А.** Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 208 с.

380. **Суходолова, Г. М.** Организационно-педагогические основы взаимодействий школы, семьи, общественности в патриотическом воспитании старшеклассников : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Суходолова Галина Михайловна ; Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1975. – 182 с.

381. **Сысенко, В. А.** Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – Москва : Мысль, 1989. – 173 с.

382. **Тапышпан, О. Д.** Социально-педагогические проблемы воспитания детей в наследии С. Т. Шацкого : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тыпышпан Ольга Дмитриевна. – Москва, 1996. – 160 с.

383. **Телишев, В. Ф.** Государственная политика в области брачно-семейных отношений в СССР в годы Великой Отечественной войны / В. Ф. Телишев, В. Т. Сакаев // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-oblasti-brachno-semeynyh-otnosheniy-v-sssr-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny> (дата обращения: 21. 08. 2023).

384. **Тер-Минасян, М. Р.** Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в семейных условиях : На материале взаимодействия специалистов Центра образования с семьями воспитанников : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тер-Минасян Марина Робертовна. – Москва, 2004. – 20 с.

385. **Типовая программа** воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Поддьякова. – Москва : Просвещение, 1984. – 174 с.

386. **Тихомирова, Е. Л.** Развитие взглядов отечественных педагогов XX века в изучении методов поощрения и наказания детей в семье : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тихомирова Екатерина Леонидовна. – Вологда, 2004. – 202 с.

387. **Тихонов, В. М.** Советская семья как фактор коммунистического воспитания : специальность 13.00.00 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тихонов В. М. – Тюмень, 1947. – 294 с.

388. **Толстая, Т. Н.** Любишь-не любишь : рассказы / Т. Толстая. – Москва : Оникс : ОЛМА-пресс, 1997. – 381 с.

389. **Толстая, Т. Н.** На золотом крыльце сидели... / Т. Н. Толстая ; послесл. А. Михайлова. – Москва : Молодая гвардия, 1987. – 191 с.

390. **Толстой, Л. Н.** Воспитание в свободе. Избранные педагогические статьи / Л. Н. Толстой; сост., вступ. ст. М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный. – Москва : Издательский дом «Карапуз», 2005. – 201 с.

391. **Толстой, Л. Н.** Воспитание и образование / Л. Н. Толстой. – URL: <https://www.tolstoy.ru/creativity/journalismguide/57.php> (дата обращения: 25. 02. 2021).

392. **Тольч, М. С.** От абортного термидора к законодательному либерализму: политика в области брачно-семейных отношений как зеркало истории СССР / М. С. Тольч // Развитие населения и демографическая политика. Памяти А. Я. Кваши : сборник статей / под ред. М. Б. Денисенко, В. В. Елизарова. – Москва : МАКС Пресс, 2014. – С. 157–169.

393. **Тохтасунова, Г. К.** Педагогические основы совместной работы школы, семьи и общественности по воспитанию подростков на героических традициях советского народа: на материале УзССР : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тохтасунова Гульзина Кадыровна. – Ташкент, 1978. – 20 с.

394. **Трифонов, Ю. В.** Дом на набережной : повести / Ю. Трифонов. – Москва : Вече, 2006. – 540 с.

395. **Трифонов, Ю. В.** Отблеск костра / Ю. В. Трифонов. – Москва : Сов. писатель, 1966. – 190 с.

396. **Тупицына, Н. А.** Освоение творческого наследия С. Л. Соловейчика как средство формирования сотрудничества педагогов, детей и их родителей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тупицына Наталья Александровна ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2013. – 23 с.

397. **Уайт, Л.** Избранное: эволюция культуры / Лесли Уайт; сост. Л. А. Мостова; пер. с англ.: О. Р. Газизова, И. Ж. Кожановская. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 1062 с.

398. **Указ Президиума Верховного Совета СССР от 10 ноября 1944 года «О порядке признания фактических брачных правоотношений в случае смерти или пропажи без вести на фронте одного из супругов» // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1945. – № 15.**

399. **Указ Президиума Верховного Совета СССР от 14 марта 1945 года «О порядке применения Указа Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 года в отношении детей, родители которых не состоят между собой в зарегистрированном браке».** – URL: <https://docs.cntd.ru/document/9005180> (дата обращения: 26.03.2023).

400. **Указ Президиума Верховного Совета от 15 февраля 1947 года «О воспрещении браков между гражданами СССР и иностранцами».** – URL: <https://base.garant.ru/71711566/> (дата обращения: 26.03.2023).

401. **Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1953 г. об отмене указа Президиума Верховного Совета СССР от 15 февраля 1947 года «О воспрещении браков между гражданами СССР и иностранцами».** – URL: <https://base.garant.ru/71711564/> (дата обращения: 20.05.2023).

402. **Указ Президиума Верховного Совета СССР от 10 февраля 1954 года «О дополнительных льготах по налогу на холостяков, одиноких и малосемейных граждан СССР для отдельных групп плательщиков».** – URL: <https://base.garant.ru/70819100/> (дата обращения: 26.03.2023).

403. **Указ Президента Российской Федерации от 09. 11. 2022 г. № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».** – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 11.10.2023).

404. **Улановский, А. М.** Феноменология в психологии и психотерапии: прояснение неотчетливых переживаний / А. М. Улановский // Московский психотерапевтический журнал. – 2009. – № 2. – С. 27–51.

405. **Улицкая, Л. Е.** Медя и ее дети : роман / Л. Улицкая. – Москва : Эксмо, 2008. – 574 с.

406. **Улицкая, Л.** Принимаю все, что дается: интервью / Л. Улицкая // Вопросы литературы. – 2000. – № 1. – С. 215–237.

407. **Улицкая, Л. Е.** Рассказы / Л. Улицкая. – Москва : Эксмо, 2007. – 480 с.

408. **Улицкая, Л. Е.** Сонечка : повесть / Л. Улицкая. – Москва : ЭКСМО, 2004. – 158 с.

409. **Упоров, И. В.** Годы «застоя» в СССР (1960-е – начало 1980-х годов): причины и последствия / И. В. Упоров // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2024. – № 9-2(115). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gody-zastoya-v-sssr-1960-e-nachalo-1980-h-godov-prichiny-i-posledstviya> (дата обращения: 15.03.2025).

410. **Усачева, А. В.** Восприятие межличностных отношений в семье детьми младшего школьного возраста: специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Усачева Александра Васильевна ; Гос. ун-т упр. – Москва, 2014. – 24 с.

411. **Ушинский, К. Д.** О воспитании : золотой фонд педагогики / К. Д. Ушинский; сост. Н. М. Матвеева. – Москва : Школьная пресса, 2003. – 192 с.

412. **Феофанов, М. П.** Не допускайте заражения детей религиозными суевериями / М. П. Феофанов // Семья и школа. – 1954. – Выпуск 11. – С. 10–12.

413. **ФЗ РФ** от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания». – URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения: 25.05.2023).

414. **Филин, И. В.** Проблемы семейного воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Филин Иван Владимирович. – Москва, 1990. – 224 с.

415. **Хайдеггер, М.** Кант и проблема метафизики / М. Хайдеггер; пер. с нем. и послесловие О. В. Никифорова. – Москва : Русское феноменологическое общество; Логос, 1997. – 143 с.

416. **Хайрутдинова, И. В.** Психолого-педагогические условия реализации воспитательной функции в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Хайрутдинова Ирина Валентиновна ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – 23 с.

417. **Харитонова, Н. П.** К вопросу о социальной динамике семьи и семейного воспитания (из опыта сравнительного исследования) / Н. П. Харитонова // Советская педагогика. – 1972. – Выпуск 1. – С. 61–65.

418. **Харчев, А. Г.** Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – Москва : Мысль, 1979. – 367 с.

419. **Харчев, А. Г.** Социология семьи: проблемы становления науки / А. Г. Харчев. – Москва : Центр социального прогнозирования, 2003. – 339 с.

420. **Хасбулатова, О. А.** Эволюция государственной политики в отношении семьи в России в XX – начале XXI века (историко-социологический анализ) / О. А. Хасбулатова, А. В. Смирнова // Женщина в российском обществе. – 2008. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-gosudarstvennoy-politiki-v-otnoshenii-semi-v-rossii-v-xx-nachale-xxi-veka-istoriko-sotsiologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 15.03.2025).

421. **Хоменко, И.** Семья как педагогическая система и партнер школы / И. Хоменко // Народное образование. – 2009. – № 8(1391). – С. 123–127.

422. **Цинченко, Г. М.** Политика в отношении семьи в первые годы советской власти / Г. М. Цинченко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – № 1(37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-v-otnoshenii-semi-v-pervye-gody-sovetskoj-vlasti> (дата обращения: 19.03.2025).

423. **Черемных, Н. С.** Единство школы, производственного коллектива и семьи в воспитании общественной активности подростков : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черемных Неля Степановна. – Иркутск, 1980. – 194 с.

424. **Черник, В. Э.** Политическое воспитание учащихся советской школы в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черник Валерий Эдуардович ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва, 1989. – 143 с.

425. **Чернов, Д. Н.** Проблема диагностики коллективного субъекта «родитель-ребенок» / Д. Н. Чернов // В мире научных открытий. – 2011. – № 9-5(21). – С. 1543–1549.

426. **Чернышов, Б. П.** Социально-педагогические проблемы экономического воспитания детей в семье : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чернышов Борис Павлович ; Иркут. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Иркутск, 1973. – 242 с.

427. **Чеснокова, Ю. В.** Сравнительно-правовой анализ Кодекса о браке и семье РСФСР и Семейного Кодекса Российской Федерации: актуальные вопросы и проблематика регулирования семейных правоотношений / Ю. В.

Чеснокова, Д. А. Христосова // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 182–190.

428. **Чиллеева, З. М.** Совершенствование форм и методов эстетического воспитания детей младшего школьного возраста в семье в условиях развитого социализма: на материале УзССР : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чиллеева Зера Маметовна. – Ташкент, 1983. – 196 с.

429. **Шакурова, М. В.** Концептуализация как основа исследовательского поиска в теории воспитания / М. В. Шакурова // Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение: сборник научных трудов / под общ. ред. А. Е. Баранова. – Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017. – С. 145–155.

430. **Шамионов, Р. М.** Личность как субъект отношений и взаимоотношений / Р. М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, № 1. – С. 94–99.

431. **Шаповалова, Я. А.** Государственная политика советского государства в отношении аборт в 1920-1930-е гг. : от разрешения к полному запрету // Общество: философия, история, культура. – 2011. – № 1-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-sovetskogo-gosudarstva-v-otnoshenii-abortov-v-1920-1930-e-gg-ot-razresheniya-k-polnomu-zapretu> (дата обращения: 09.03.2025).

432. **Шаповалова Я. А.** Советская свадебная обрядность в 1950–1980-х гг. : традиции и новации // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskaya-svadebnaya-obryadnost-v-1950-1980-h-gg-traditsii-i-novatsii> (дата обращения: 19.03.2025).

433. **Шаталов, В. Ф.** Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – Москва : Педагогика, 1988. – С. 141–204.

434. **Шебуняев, А. Г.** Деятельность школьных комсомольских организаций по идейно-политическому воспитанию старшеклассников, 1931–1941 гг. : специальность 130001 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шебуняев Анатолий Григорьевич ; Науч.-исслед. ин-т общ. проблем воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва, 1975. – 239 с.

435. **Широбокова, Т. С.** Значение семейного воспитания в формировании гармоничной личности подростка / Т. С. Широбокова // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 3. – С. 19–24.

436. **Шитикова, З. С.** Ценность семейного воспитания в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шитикова Злата Сергеевна. – Смоленск, 2008. – 18 с.

437. **Шишова, Л. В.** Взаимодействие школы и семьи в антиалкогольном воспитании учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шишова Любовь Васильевна. – Ташкент, 1991. – 18 с.

438. **Шишков, В. Я.** Странники : повесть / В. Шишков. – Москва : Современник, 1979. – 432 с.

439. **Шнейдер, Л. Б.** Основы семейной психологии : учебное пособие / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 926 с.

440. **Шолохов, М. А.** Донские рассказы / М. Шолохов. – Москва : Новая Москва, 1926. – 172 с.

441. **Шолохов, М. А.** Тихий Дон : роман. – Москва : Гослитиздат, 1949. – В 2 т. Кн. 1-2. – 1949. – 692 с.

442. **Шубович, М. М.** Гносеологические основы становления и развития педагогики семьи как самостоятельной отрасли педагогической науки и общественной практики в России : специальность 13.00.01 «Общая

педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шубович Марина Михайловна ; Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2011. – 51 с.

443. **Эйдемиллер, Э. Г.** Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 651 с.

444. **Энгельс, Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства: В связи с исследованиями Льюиса Г. Моргана / Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1989. – 222 с.

445. **Энциклопедический словарь** по культурологии / В. И. Авдеев и др. – Москва : Центр, 1997. – 477 с.

446. **Юмкина, Е. А.** Семейный уклад как социально-психологический феномен : специальность 19.00.05 «Социальная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Юмкина Екатерина Анатольевна ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2015. – 24 с.

447. **Юркевич, Н. Г.** Избранные труды / Н. Г. Юркевич. – Минск : Редакция журнала «Промышленно-торговое право», 2015 – 592 с.

448. **Яруллин, Р. Р.** Периодизация как научный метод упорядочения исторического процесса / Р. Р. Яруллин, А. А. Латыпов // Вестник ОГУ. – 2007. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/periodizatsiya-kak-nauchnyy-metod-uporyadocheniya-istoricheskogo-protssessa> (дата обращения: 17. 08. 2023).

449. **XXII съезд Коммунистической партии Советского Союза.** Стенографический отчет. В 3 т. Т. 3. – Москва, 1962. – URL: <https://rabkrin.org/xxii-sezd-kpss-stenograficheskij-otchet-1962-knigi/> (дата обращения : 15.07.2023).

450. **48 лет великого Октября** // Советская педагогика. – 1965. – Выпуск 11. – С. 3–10.