

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Кожемякина Елена Алексеевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РОССИИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ
СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.П. Сенченков

Великий Новгород – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	19
1.1 Сущность и специфика процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа.....	19
1.2 История создания и развития учреждений интернатного типа в советской России	39
1.3 Подходы к процессу социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской губернии в XIX – нач. XX в.....	60
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	85
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА.....	88
2.1 Анализ условий процесса социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской области во второй половине XX века.....	88
2.2 Формирование социально ориентированной педагогической системы А. Е. Кондратенкова и ее реализация в Сафоновской школе-интернате в 60-е гг. XX в.....	101
2.3 Организационно-педагогические условия успешной социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната.....	117
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	169
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	176
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194
Приложение А. Фото-галерея Сафоновской школы-интерната.....	194
Приложение Б. Глоссарий.....	197

Приложение В. Условия социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской области.....	203
Приложение Г. Толкование понятия «воспитанники интернатных учреждений».....	212

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время взят долгосрочный стратегический курс на политику деинституционализации учреждений интернатного типа, которая представляет собой сокращение их количества и развитие альтернативных семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Поэтому детские дома и школы-интернаты модернизируются в учреждения временного пребывания детей и интернатные учреждения семейного типа.

В 1990-е гг. на фоне жесткого политического кризиса критике подверглась вся советская система, а проблемы социально-экономического характера более всего сказались на самых незащищенных категориях населения (детях, инвалидах, пенсионерах). В эти годы появились публикации, в которых критиковалась система детских домов и школ-интернатов. В них интернатные учреждения представлялись как большие неэффективные комплексы с отсутствием условий подготовки воспитанников к взрослой жизни в эпоху рыночной экономики и декоммунизации общества. Сейчас назрела необходимость восстановить отношение к советскому периоду работы интернатных учреждений, а также выявить в наследии 60-х годов XX века идеи, значимые для современности.

Именно поэтому в диссертационном исследовании мы и обращаемся к сущности процесса воспитания, нацеленного на социализацию детей-сирот в условиях интернатного учреждения советского периода. Данное обращение значимо, так как позволяет выявить сущностные характеристики этого процесса.

В современной России социальная поддержка детей-сирот является одной из ключевых задач государства. Сегодня достаточно остро стоит вопрос о подготовке детей из интернатных учреждений к жизни в быстроменяющемся социуме. Для решения данной задачи разработаны программы, целью которых является сокращение сиротства и обретение детьми своего дома. К таким программам относится государственная программа «Помощь детям-сиротам в России», принятая 1 августа 2018 г. Она предполагает развитие деятельности

общественных объединений и групп на местном уровне, способствующих улучшению положения детей-сирот и изменению отношения общества к ним, поддержание инициатив, направленных на обмен информацией и укрепление взаимодействия между разного рода организациями и учреждениями, осуществляющими работу с детьми.

Необходимо отметить, что в нынешнем веке, так же как и в советский период, в специальных интернатных учреждениях в ходе учебно-воспитательного процесса осуществляется развитие личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ведется их подготовка к дальнейшей самостоятельной жизни. При осуществлении данной подготовки педагогические коллективы обращаются к наследию педагогов прошлого, в частности, к принципу воспитания личности в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко.

Исходя из этого, важное значение получают востребованность творческого, содержательного и методического потенциала советского воспитания; анализ теоретических разработок и прикладных методов процесса социализации ребенка. Неслучайно М.В. Богуславский замечает: «...происходит актуализация потенциала историко-педагогического знания, усиление его востребованности современным российским образованием и повышение действенности влияния на образовательную политику... происходит закономерная актуализация всей ретроспективной национально-патриотической проблематики, идейно-теоретического и научного потенциала советской педагогики» [32, с. 17]. Для нас значимо посмотреть, как воспитание детей-сирот, нацеленное на их социализацию, осуществлялось в советский период, так как факты показывают, что в условиях интернатных учреждений данный процесс был успешным.

Сегодня есть значительное количество работ, анализирующих проблему в целом. В этом плане региональный аспект проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений важен, поскольку он расширяет представление об использовании конкретных педагогических подходов руководителей и педагогов интернатных учреждений, ориентированных на подготовку воспитанников ко взрослой жизни. Этот аспект не потерял

актуальности и в современных условиях, так как существует преемственность педагогического процесса в контексте разных исторических эпох, что позволяет, согласно историко-системному подходу, «протянуть нить от прошлого в настоящее и от него в будущее».

В массиве публикаций, связанных с теорией и практикой процесса социализации воспитанников интернатных учреждений, непреходящее значение имеют труды видного отечественного педагога, члена-корреспондента АПН СССР, заслуженного деятеля науки России, первого директора крупнейшей в СССР Сафоновской школы-интерната А.Е. Кондратенкова. Эта школа-интернат стала знаковой для Смоленской области, так как педагогический процесс в ней охватывал весь период жизни ребёнка от яслей до выпуска из интерната. Это позволило проследить качественные изменения в личности воспитанника с одновременным анализом деятельности педагогов и руководителя, который профессионально и одновременно по-семейному взаимодействовал с детьми всех возрастов и ориентировал коллег-педагогов на такое взаимодействие.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1945 по 1992 годы. Нижней границей исследования выступает 1945 – год окончания Великой Отечественной войны, приведшей к невосполнимым потерям, в первую очередь, среди мирного населения. Это обусловило появление огромного количества детей-сирот (804 тыс.), оставшихся один на один с послевоенными проблемами, требовавшими оперативного государственного вмешательства. Оно было направлено на формирование системы образовательно-воспитательных учреждений для детей-сирот, основой обучения и воспитания в которых являлся общественно полезный и производительный труд, дающий воспитаннику квалификацию и возможность реального трудоустройства в самостоятельной жизни. Верхней границей является 1992 год – начало периода резких социально-экономических и политических изменений, произошедших в обществе (развал СССР, жесткие экономические реформы, культивирование т.н. либеральных ценностей и т.д.).

Вместе с тем исследование выходит за эти хронологические рамки, так как включает в себя анализ предыдущих этапов призрения детей-сирот. Это сделано для того, чтобы понять, какие общие признаки характеризуют процесс их социализации независимо от исторического периода.

Обращаясь к исследуемому периоду (вторая половина XX века), мы ориентировались на следующее рабочее понятие социализации: *социализация воспитанников учреждений интернатного типа* понимается нами как многогранный процесс вхождения воспитанника в социальную среду через познание, общение и овладение навыками трудовой деятельности, а также изменение окружающего мира и себя в нём средствами активной коллективной деятельности.

Для сопоставления двух исторических периодов важно было выработать также рабочее определение социализации для настоящего времени: *социализация воспитанников учреждений интернатного типа* рассматривается как многогранный процесс вхождения воспитанника в социальную среду через познание, общение и овладение навыками трудовой деятельности, а также изменение окружающего мира и себя в нем посредством индивидуализации.

Исходя из этого, в качестве методологической основы исследования, был выбран *системно-деятельностный подход*, побуждающий к использованию совокупности взаимосвязанных понятий и методов с учетом особенностей определенного исторического периода.

Состояние изученности проблемы. Осуществленный нами анализ научных работ о сущности процесса воспитания, нацеленного на социализацию воспитанников интернатных учреждений, понимаемую как подготовка к взрослой жизни, позволил выявить ряд публикаций ученых и практиков Смоленской области, посвященных разным аспектам воспитания, нацеленного на процесс социализации. Для нашего исследования особый интерес представили научные труды 1960-1990-х годов: Н. Дубовой, Г.Д. Ивановой и Н.Л. Шаповаловой, Г.Ф. Медведева, В.Д. Новикова, Л.П. Столярова, О. Ступак, В. Ульяновой,

Т. Черновой, которые позволили охарактеризовать региональный аспект и в рамках которого осуществлялась деятельность А.Е. Кондратенкова.

Важное значение для изучения научно-педагогического наследия А.Е. Кондратенкова имела XI Международная научная конференция «Учитель и время», посвященная 95-летию со дня его рождения. Конференция была организована коллективом кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет». В ней приняли участие более 150 преподавателей, студентов и аспирантов университетов России, Белоруссии, Латвии, Польши, а также учителей, воспитателей, социальных педагогов и школьных психологов города и области. Статьи, написанные на основе научных сообщений, сделанных на конференции, были опубликованы в сборнике «Учитель и время» (2016), целиком посвященном научному анализу жизни и деятельности А.Е. Кондратенкова, его работе в качестве директора Сафоновской комплексной школы-интерната в 60-е гг. XX века.

Кроме историко-педагогической литературы интерес представляют также и работы по социальной педагогике, психологии и социологии, раскрывающие сущность процесса социализации воспитанников интернатных учреждений, а также механизмы, источники, агентов и сферы социализации личности воспитанников в XXI веке (А.В. Мудрик, И.С. Кон, М. Мид, Н.Ф. Голованова, Г.М. Андреева, Р.С. Немов, Я.И. Гишинский, Л.Н. Рыбакова).

Научная задача исследования заключается в необходимости разрешения противоречия между актуальностью и значимостью изучения исторического и регионального опыта воспитания, нацеленного на социализацию детей-сирот, и недостаточным количеством специальных историко-педагогических исследований по данной проблеме.

Разрешение данного противоречия состоит:

- в теоретическом плане в реконструкции генезиса теории воспитания, нацеленного на процессы социализации детей-сирот, через использование историко-системного подхода;

- в практическом плане в анализе ключевых форм, методов и принципов воспитания детей-сирот, нацеленного на процесс их социализации, на примере работы интернатных учреждений Смоленщины, его реализации в советской системе образования.

Исследование выстроено также с учетом диахронического подхода, при помощи которого сравниваются системы прошлого, настоящего и будущего. Нами использовался и антропологический подход, способствующий выявлению индивидуальных особенностей воспитанников и педагогов названного периода.

Ведущая идея исследования. Среди воспитательных практик социализации детей-сирот во второй половине XX века лидирующие позиции занимала научно-педагогическая деятельность А.Е. Кондратенкова, возглавлявшего крупнейшую в СССР Сафоновскую комплексную школу-интернат и участвующего в разработке теоретических основ формирования активного гражданина средствами трудового воспитания, основанного на идее политехнизма, в условиях коллектива.

Актуальность и значимость обозначенной проблемы, необходимость разрешения выявленных противоречий обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Педагогические подходы к процессу социализации воспитанников интернатных учреждений в России во второй половине XX века (на примере Смоленской области)».**

Цель исследования – выявить идеи, представленные в воспитательной системе А.Е. Кондратенкова, значимые для современности.

Объект исследования – воспитание, нацеленное на процесс социализации детей интернатных учреждений второй половины XX века.

Предмет исследования – воспитательная система, разработанная и реализованная А.Е. Кондратенковым, и нацеленная на процесс социализации детей интернатных учреждений во второй половине XX века.

Задачи исследования:

1. Сопоставить методологические основы воспитания, нацеленного на процесс социализации воспитанника интернатного учреждения во второй половине XX века и в настоящее время.

2. Сравнить педагогические подходы к воспитанию детей интернатных учреждений второй половины XX века и в настоящее время.

3. Раскрыть качественное своеобразие воспитательной системы А.Е. Кондратенкова, направленной на реализацию процесса социализации детей-сирот, понимаемого как подготовка их к жизни в конкретных исторических условиях.

4. Представить результативность воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг., ориентированной на формирование социальной успешности воспитанников, заключающейся в активной профессиональной деятельности и желании создания семьи.

5. Выявить идеи воспитательной системы А.Е. Кондратенкова, значимые для процесса социализации детей-сирот в современных условиях, установить преемственность в деятельности педагогов интернатных учреждений разных исторических периодов.

Теоретико-методологической основой исследования выступили:

- философские концепции социализации (Э. Дюркгейм, Дж. Мид, Т. Парсонс, У.И. Томас);

- концепции взаимодействия человека и социальной среды в процессе воспитания личности (А.С. Макаренко, А.В. Мудрик);

- концепции о механизмах социализации ребенка (Я.И. Гилинский, Р.С. Немов, Л.Н. Рыбакова);

- работы по методологии истории образования и педагогической мысли (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, С.А. Расчетина, Н.П. Сенченков, М.Е. Стеклов);

- исследования, посвященные организационно-педагогическим условиям социализации личности воспитанников школ-интернатов Смоленской области

послевоенного периода (Г. Д. Иванова и Н.Л. Шаповалова, А.Е. Кондратенков, В.Д. Новиков, И.П. Чепурышкин и др.).

В связи с тем, что исследование рассматривает процесс социализации воспитанников школ-интернатов второй половины XX века, мы обратились к основным положениям диалектико-материалистического учения о личности как совокупности общественных отношений, которые объективируются в социально преобразующей деятельности в условиях социалистического общества. Эти положения были основополагающими при разработке и реализации воспитательного процесса в условиях социалистического общества.

В диссертации использовались общетеоретические (анализ, синтез, актуализация, систематизация) и историко-педагогические **методы** исследования:

конструктивно-генетический, нацеленный на анализ процесса социализации воспитанников интернатных учреждений на разных исторических этапах;

историко-структурный, обращённый к выявлению основных организационно-педагогических условий процесса социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской области второй половины XX века в трудах отечественных педагогов;

персоналистский и историко-биографический, ориентированные на анализ профессиональной деятельности и индивидуально-личностных характеристик А.Е. Кондратенкова, играющих важную роль в практической реализации программ воспитания.

Для сопоставления деятельности интернатных учреждений Смоленщины советского периода нами был проведен контент-анализ архивных документов четырех детских домов на предмет наличия в них интересующих нас понятий (хотя понятие «социализация» не употребляется в архивных документах, нами сделан вывод, что данный процесс осуществлялся в исследуемых учреждениях, так как в документах употребляются формулировки, определяющие сущность процесса социализации: активная деятельность, коллектив, трудовое воспитание).

Источниковую базу исследования составили:**I. Публикации:**

- государственные и партийные документы советского периода о воспитании и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

- труды об интернатных учреждениях Смоленщины на разных исторических этапах развития общества.

- труды ученых-педагогов, посвященные организационно-педагогическим условиям социализации личности воспитанников интернатных учреждений Смоленщины второй половины XX века.

- педагогические сочинения А.Е. Кондратенкова по проблемам воспитания и социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната 1960-х гг.

II. Материалы, находящиеся в Государственном архиве Смоленской области (ГАСО) (Ф.Р-3477, оп. 2, д. 2 Годовой отчет о работе Смоленского детского дома № 1 за 1950-51 учебный год; Ф.Р-3526, оп. 1, д. 43 Годовые отчеты о деятельности Красноборского детского дома; Ф.Р-3523, оп. 1, д. 1 Годовые отчеты по основной деятельности Рожановского детского дома; Ф.Р-1587, оп. 1, д. 4 Годовые отчеты по учебно-воспитательной работе Возновского детского дома; Ф.Р.-3477, оп. 2, д. 32 Годовые отчеты по учебно-воспитательной работе Смоленского детского дома № 1 за 1951-1959 г.; Ф. Р-1045, оп. 1, д. 1915 Отчет по учебно-воспитательной работе Кардымовского детского дома за 1954 г.; Ф. Р-46, оп. 1, д. 16 Отчет попечительства Пречистенского сельского сиротского приюта ведомства учреждений императрицы Марии Духовщинского уезда Смоленской губернии за 1915 г.; Ф. Р-368, оп. 1, д. 2 Отчет совета Смоленского общества исправительных учреждений для несовершеннолетних о состоянии исправительной колонии малолетних преступников и Старожищенской сельскохозяйственной школы при ней за 1910 г.; Ф. Р-46, оп. 1, д. 33 Отчет Смоленского губернского попечительства детских приютов за 1886 г.; Ф. Р-552, оп. 1, д. 2 Отчет Смоленского комитета попечительства императрицы Марии Александровны о слепых по содержанию училища для слепых в Смоленске за 1892 г.); в

Государственном архиве новейшей истории Смоленской области (ГАНИСО) (Ф.Р-6, оп. 3, д. 1130 Отчеты о состоянии учебно-воспитательной работы Сафоновской школы-интерната; Ф.Р-6, оп. 2, д. 414 Переписка с органами народного образования об улучшении работы детских домов в области; Ф.Р-6, оп. 3, д. 110 Справки работников обкома КПСС и райкомов по итогам проверки работы детских домов); в музеях Сафоновской школы-интерната и Смоленского государственного университета (Белов В.Г. Растим сильных и ловких (Отчет об организации физвоспитания в школе-интернате за 1963 год); История Сафоновской школы-интерната; Козлов В.Д. Некоторые вопросы работы по развитию математических способностей у воспитанников: доклад на методическом объединении, 1962-63 учебный год; Костоянская С.Г. Организация урока, благоприятствующая воспитанию активности и развитию индивидуальных способностей учащихся: отчет о мерах по развитию активности и индивидуальных способностей учащихся, 1962-63 учебный год; Отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школе-интернате за 1962-63 уч. год; экспозиции «Гости с воспитанниками дошкольного отделения Сафоновской школы-интерната», «Выпускной экзамен по математике.1963 год»).

Этапы исследования

Исследование осуществлялось на протяжении шести лет и включало в себя три этапа:

Первый этап (2012 – 1-я половина 2013 гг.) – исследование источниковой базы; изучение публикаций и архивных материалов по проблеме исследования.

Второй этап (2-я половина 2013 – 2014 гг.) – систематизация и концептуализация теоретического и полученного эмпирического материала; историко-педагогическое осмысление собранных источников.

Третий этап (2015 – 2019 гг.) – обобщение результатов исследования, формулирование научно-теоретических выводов.

Научная новизна исследования:

- представлено научное описание нацеливавшей на реализацию процесса социализации воспитанников воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области, обогащающее историко-культурный аспект научного знания о социализации детей-сирот во второй половине XX века;

- в научный оборот введено 13 архивных источников, расширяющих представление о региональном аспекте воспитания, нацеленного на социализацию детей-сирот;

- установлена преемственность в деятельности учреждений интернатного типа, представленная поиском путей создания нравственной семейной атмосферы, обеспечивающей позитивный взгляд воспитанников на свое будущее.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- выявлены и проанализированы показатели успешности воспитанников школ-интернатов, связанные с умением работать в малом коллективе, что свидетельствует о возможности использовать данный опыт в современной практике командообразования;

- раскрыта семейно-ориентированная нравственная атмосфера учреждений для детей-сирот, обеспечивавшая позитивный взгляд в будущее с ориентацией на трудовую деятельность и семью;

- уточнены ключевые показатели социальной успешности воспитанников школы-интерната, связанные с их ориентированностью на активность в профессиональной деятельности и желанием создать семью;

- раскрыты активные формы взаимодействия (коллективные творческие дела) воспитанников интернатных учреждений второй половины XX века с представителями общественности (встречи-диалоги с писателями, деятелями искусства и науки, походы по местам трудовой и боевой славы, участие в сельскохозяйственных выставках, театральные постановки, агитбригады, посадка деревьев совместно с космонавтами), которые могут быть проецированы на решение проблем социализации воспитанников учреждений интернатного типа в современных условиях.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученный в процессе его осуществления фактический материал и сделанные выводы могут быть использованы при разработке учебно-методических комплексов по курсу «История педагогики и образования», чтении лекционных курсов и спецкурсов по педагогике, истории педагогики для студентов социального, психолого-педагогического, исторического факультетов по темам: «История педагогической мысли и образования второй половины XX века», «Социальная защита детства», «Практикум по решению педагогических задач, связанных с процессом воспитания детей-сирот», выполнении по указанной тематике курсовых и дипломных работ.

Личный вклад автора состоит в том, что: представлен процесс воспитания, нацеленный на социализацию воспитанников интернатных учреждений второй половины XX века, как целостное историко-педагогическое явление; проанализирован и обобщен опыт социализации детей крупнейшей в СССР Сафоновской школы-интерната 1960-х гг.; дана оценка вклада А.Е. Кондратенкова в становление и развитие теории и практики воспитания, нацеленного на социализацию детей в интернатных учреждениях; введены в научный оборот документы из госархивов, личного архива А.Е. Кондратенкова (Смоленский государственный университет) и музея Сафоновской школы-интерната.

Основные положения, выносимые на защиту:

На защиту выносятся современное понимание развития процесса социализации детей-сирот интернатных учреждений в нашей стране во второй половине XX века как совокупность следующих концептуальных идей:

1. Воспитание, нацеленное на социализацию детей-сирот в интернатных учреждениях в советский период и в настоящее время, базируется на разных методологических подходах, что и выступает основой для историко-педагогического анализа данного процесса в разных социальных и исторических условиях.

2. Теория воспитания двух названных периодов зиждется на разных методологических основаниях и вытекающих из них педагогических подходах, базирующихся на разных принципах и понятиях. В условиях социализма – на принципах коллективизма, связи воспитания с практикой жизни, активности и самостоятельности ребенка и понятиях: личность, деятельность, коллектив. В современных условиях – на принципах индивидуализации и личностной успешности и понятиях: индивидуальность, коммуникация, детская общность.

3. Воспитательная система А.Е. Кондратенкова отличалась качественным своеобразием, выразившимся в охвате целенаправленным воспитанием всего периода жизни ребенка, в создании нравственной семейной атмосферы от ясельного возраста до выпуска из интерната, в вовлечении ребенка в коллективные формы жизнедеятельности и труда, в совместную деятельность с представителями общественности, что позволяет заявить о преемственности в содержании воспитания и специфике методов организации жизнедеятельности интернатных учреждений. Качественное своеобразие воспитательной системы достигалось педагогической практикой, основанной на диалогизме, событийности, обеспечении безопасной среды, субъектности и опосредованного управления.

4. Воспитательная система Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. являлась эффективной, так как обеспечивала социальную успешность, понимаемую как особое эмоциональное состояние ребенка, выражающее его отношение к собственным достижениям, к результатам собственной деятельности, в потребности получения профессии и создания семьи.

5. Для процесса социализации детей-сирот в современных условиях значимыми выступают идеи создания семейной обстановки, безопасности, ориентации на те технологии, которые были актуальны и значимы для конкретного исторического периода: идея политехнизма в 60-е гг. XX века и идея цифровизации в настоящее время.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются: системным характером его теоретико-методологических

оснований; многообразием фактического материала исследования; использованием системы методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; преемственностью и последовательностью в реализации исходных теоретических положений.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные результаты исследования докладывались на VII–XIII научных конференциях «Учитель и время», посвященных памяти члена-корреспондента АПН СССР А.Е. Кондратенкова (Смоленск, СмолГУ, 2012-2018 гг.); Международной научно-практической конференции XXXI сессии Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры» (Тверь, ТвГУ, 2016 г.); Международной научной конференции «Society. Integration. Education» (Rezekne, Rezekne Academy of Technologies, 2018 г.); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и образования» (Брянск, БГУ, 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции «XXV Рязанские педагогические чтения. Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт» (Рязань, РГУ, 2018 г.); прошли обсуждение на заседаниях кафедры педагогики и психологии Смоленского государственного университета (2016-2018 гг.), кафедры педагогики Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (2019 г.).

Основные положения исследования представлены в 18 публикациях автора, четыре из которых в рецензируемых научных изданиях перечня ВАК, одна – в издании, входящем в международную реферативную базу данных и систем цитирования Web of Science, тринадцать – в научных журналах, сборниках научных трудов и материалах конференций.

Структура диссертации соответствует логике построения научного исследования и включает введение, две главы, заключение и библиографический список (202 источника). Общий объем текста диссертации 214 страниц, включающих 18 страниц библиографического списка.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

1.1 Сущность и специфика процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа

В данном параграфе раскрыты сущность и специфика процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа. Для того, чтобы дать точное определение понятия «социализация воспитанников учреждений интернатного типа», необходимо раскрыть сущность понятия «социализация».

Отметим, что понятие «социализация» имеет множество определений, широко употребляется в науке. При этом данное понятие единого толкования не имеет. Термин заимствован из политэкономии, где имел значение «обобществления» земель, средств производства. Термин «социализация» был предложен американским социологом Франклином Г. Гидингсом. В 1887 году в труде «Теория цивилизаций» он трактовал значение данного понятия как формирование социальной природы индивида, подготовку человека к жизни в социуме.

Следует подчеркнуть, что именно с конца 1960-х гг. в России проблема социализации рассматривалась как относительно самостоятельная. До этого момента отдельные аспекты социализации освещались в русле психологии развития и в педагогических трудах о воспитании в образовательно-воспитательных учреждениях. В 1970-е и 1980-е гг. публикуется большое количество работ, связанных с критикой зарубежных концепций социализации. В условиях нашей страны исследования, посвященные социализации, проводились исключительно по частным проблемам. Напряженный интерес к этой проблеме в начале 1970-х годов сменился скепсисом и утверждением неправомерности использования категории «социализация». Постепенно это понятие утвердилось в

своих правах и стало описывать определенные аспекты в процессе формирования личности.

В современное время социализация стала самостоятельной междисциплинарной областью исследований, отдельные аспекты которой являются предметом изучения в педагогике, психологии, социологии.

Рассмотрим толкование понятия «социализация» с точки зрения разных наук.

Так, философия, исследуя противоречивое единство индивида и общества, решая вопросы возможного преобразования социальной среды и личности, характеризует формы социальности личности, их конкретные исторические воплощения, рассматривая процессы воспитания в качестве возможного агента социализации. Однако, обращаясь к данной проблеме, представители различных направлений, в качестве определяющих, выделяют различные понятия.

Древнегреческие философы в своих представлениях о воспитании в «несовершенном мире» как бы предвосхитили современные трактовки вопроса об отношении государства к воспитанию.

По Платону, «воспитание должно организовываться государством как средство совершенствования всей государственной жизни, формирования каждого человека в интересах государства» [187, с.44].

Аристотель не строил иллюзий в отношении идеального государства, однако он настаивал на том, что «государство обязано взять на себя воспитание юношества, но не во имя государственных интересов, а во имя развития прекрасного и духовно нравственного в человеке. Только таким путем возможно и должно «делать людей полезными и для государства. Предметом философствования являлся человек и его становление как автономной, свободной личности, включенной в природную и социальную среду» [187, с. 5].

Представитель Возрождения в Англии Томас Мор размышлял о жизненном призвании и нравственном долге человека перед обществом, о том, как сделать жизнь менее жестокой, более разумной и справедливой. Ответы на эти вопросы можно найти в его небольшой по объему, но значимой по содержанию книге

«Золотая книжечка, столь же полезная, сколь и забавная о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия». Мор пишет, что «утопийцы, рассуждая о нравственности, добродетели и удовольствиях, судят подобно нам. Однако первый из всех и главный у них спор о том, в чем состоит человеческое счастье — в чем-нибудь одном или во многом. И в этом деле, кажется, более, чем надобно, склоняются они в сторону группы, защищающей удовольствие, в котором, считают они, заключено для людей все счастье или же его важнейшая доля» [115, с. 210].

Однако, согласно этике утопийцев, не во всяком удовольствии и наслаждении состоит счастье человека, но «только в честном, благоразумном и добропорядочном, основанном на добродетели и устремлении в конечном итоге к высшему благу, к которому влечет нашу природу сама добродетель» [115, с. 213].

Больше всего утопийцы ценят духовные удовольствия, которые они считают «первыми и главенствующими». Такими являются удовольствия, связанные с упражнениями в добродетелях, которые подразумевают «жизнь согласно с законами природы» [115, с. 213].

Просветители XVII–XVIII вв. не сомневались, что человек социален. Они обратили внимание на детерминацию индивидуального развития социальными условиями. Идея культуросообразности социального воспитания отчетливо, хотя и не сформировано, впервые проявляется в труде Д. Локка «Опыт о человеческом разуме». Выступив против теории «врожденных идей и принципов» и утверждая, что душа – это «*tabula rasa*» (т.е. чистая доска), он объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия которого у людей, по его мнению, «определяются воспитанием и условиями жизни» [97, с. 153]. Основываясь на философско-педагогических воззрениях Д. Локка, французский философ XVIII в. К.А. Гельвеций утверждал, что «человек формируется только под влиянием среды и воспитания» [44, с. 403]. И Локк, и Гельвеций, акцентируя внимание на роли среды в развитии человека, уделяли серьезное внимание значению социокультурного фактора в воспитании.

Д. Дидро отмечал, что «природа и строение человека таковы, что вне общества он не мог бы ни сохранить свою жизнь, ни развить и улучшить свои способности и таланты, ни добыть себе подлинное и прочное счастье» [54, с. 342]. По мнению П. Гольбаха, «не природа создает дурных людей, а наши учреждения заставляют их быть такими. Ребенок, воспитанный среди разбойников, может стать злодеем, если бы он был воспитан среди добродетельных людей, то сам бы стал добродетельным человеком» [50, с. 348].

Ж.-Ж. Руссо сделал вывод о том, что «человеческие пороки и страдания порождаются средой, плохим воспитанием, неразумным общественным устройством» [161, с. 25]. Он представлял социум как «сообщество свободных людей, мелких землевладельцев, живущих своим трудом, руководствующихся в своем поведении идеями общего блага, всеобщего интереса» [161, с. 26]. И воспитание в таком обществе – «общечеловеческое, предполагающее равные права и возможности каждого его члена обрести самого себя, свою уверенность и свободу, обрести способности работать как крестьянин и думать как философ, реализовать себя как творческую индивидуальность» [161, с. 26].

Особый интерес для нашего исследования представляют идеи немецких философов о социальной сущности человека. В немецкой классической философии выделялся аспект социального становления личности, в частности, вопрос воспитания. Главная задача научного знания, по И. Канту, состоит в том, чтобы «помочь индивиду стать не просто знающим и воспитанным, а человеком - членом социума. Социальное становление есть направленный процесс осознания человеком интересов общества» [66, с. 206].

По мнению Г. Гегеля, «у человека две стороны – единичность и всеобщая сущность. В связи с этим его долг перед собой заключается частью в физическом сохранении себя, частью в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовывать себя» [43, с. 152]. Цель работы педагога (ведь от рождения человек не бывает тем, кем он должен быть) заключается в том, чтобы «показать человеку как природному существу, путь, следуя которому, он

снова рождается: его первая природа превращается во вторую, духовную природу» [43, с. 152].

Л. Фейербах в своем труде «Основные положения философии будущего» понимает сущность человека как определяемую социальными связями: «Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе ни как в существе моральном, ни как в мыслящем. Человеческая сущность налицо в общении, единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между я и ты» [184, с. 203].

«Именно в сфере межчеловеческого общения и осуществляется, – по Л. Фейербаху, – самореализация человека. В ходе этого общения и совместной деятельности происходит процесс социализации» [184, с. 203].

В трудах К. Маркса «Критика гегелевской философии права» и К. Маркса и Ф. Энгельса «Немецкая идеология» подчеркивается, что «важным условием социального становления личности является включение индивида в социальное целое – в общественную систему» [106, с. 17]. К. Маркс в труде «Критика гегелевской философии права» писал: «Сущность «особой личности» составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее социальное качество. Как же формируется «социальное качество» человека? Человек не рождается личностью, он ею становится, усваивая общественный опыт. Характер развития человеческого индивида в личность зависит от общества. Условием формирования и развития личности является ее реальная социальная деятельность, выполнение человеком определенных функций в обществе» [105, с. 242]. А в труде «Немецкая идеология» К. Маркс и Ф. Энгельс подчеркивали: «Социальные качества человека формируются при выполнении им определенных социальных функций, причем сами по себе эти общественные функции и сферы деятельности есть не что иное, как способы существования и действия социальных качеств человека» [106, с. 19]. С этих позиций стало возможным увидеть социальное развитие индивида как взаимодействие личности и общества, как двусторонний процесс. Главным механизмом развития личности теоретики диалектического материализма определяли практику. Именно в ходе

практической деятельности человек изменяет действительность и самого себя. Личность – продукт самосозидания.

Большой вклад в совершенствование теории социального становления индивида внесли русские философы. В произведениях А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова указано на то, что человек и мир взаимодействуют друг с другом.

В философско-антропологических взглядах А.Н. Радищева человек представлен как часть природы, которая развивается по единым законам с другими природными существами. Человек – это «и социальное существо, он рожден для общежития, нуждается в общественных связях и отношениях. Не случайно в воспитательном идеале Радищева мужество и стойкость, верность убеждениям, служение обществу – святые понятия» [186, с. 255].

В.Г. Белинский писал: «Создавши человека, природа совершила дела творчества и перестала быть творящею, приготовивши в человеке личность в возможности, природа предоставила дальнейшее развитие этой личности уже другой, более высшей, более духовной сфере жизни: отселе человек должен был развиваться через сообщество с подобными себе» [25].

Особым природным даром считал Н.А. Добролюбов «нежность и деликатность души, действительную чуткость к страданиям и радостям других» [56]; главная мысль деликатного характера – «не стеснить кого-нибудь, не быть кому-нибудь в тягость» [56].

К современным толкованиям понятия «социализация» с точки зрения философии можно отнести определение социализации, данное в «Философском энциклопедическом словаре» под редакцией Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова, где дается следующее определение социализации: «усвоение индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющей ему становиться личностью, способной функционировать в данном обществе» [187, с. 115].

Таким образом, в представленных концепциях отмечена социальная сущность личности человека, показано взаимодействие человека с обществом, в

результате данного взаимодействия человек наделяется различными социальными качествами.

С точки зрения социологии наиболее актуальными при трактовке понятия «социализация» являются субъектно-объектные концепции социализации Э. Дюркгейма [59] и Т. Парсонса [134] и субъектно-субъектные теории социализации Ч. Х. Кули [89], У. И. Томаса [180], Ф. Знанецкого [180] и Дж. Мида [110].

В основе концепции социализации Э. Дюркгейма 90-х гг. XIX в. лежат два положения:

«1. Общество – это реальность, осуществляющая контроль за действиями индивидов;

2. Несоциализированная, импульсивная человеческая природа должна сдерживаться и контролироваться моралью общества и наказанием» [59, с. 40].

Таким образом, в своей концепции Э. Дюркгейм отражает ведущую роль общества в процессе социализации личности человека.

Э. Дюркгейм выделяет два типа социализированности. «В первом случае, индивид социализирован потому что, не имея собственной индивидуальности, он сливается вместе с ему подобными в одном и том же коллективном типе; во втором – потому что, имея личный облик и особую деятельность, отличающие его от других, он зависит от них в той же мере, в какой отличается, и, следовательно, зависит от общества» [59, с. 45]. Он полагал, что в любом обществе есть идеал человека, универсальный для всех его членов. Причем, данный идеал наделен особенностями, зависящими от мезо- и микрофакторов, присущих социуму. Однако эти особенности не являются существенными. Общество сможет выжить только в том случае, если между его членами будет существовать однородность. Именно с помощью воспитания можно добиться установления и подкрепления однородности.

Таким образом, Э. Дюркгейм направляет исследователя на изучение проблем социальной адаптации индивида, закладывает теоретические традиции анализа личности как объекта воздействия общества.

В труде «Система современных обществ» Т. Парсонса социализация понимается как «интернализация культуры общества; освоение набора ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли» [134, с. 98]. Необходимо отметить, что данный подход к социализации был ведущим в СССР до конца 70-х гг. XX века.

Таким образом, субъектно-объектные концепции рассматривают личность как объект воздействия общества.

Ч. Х. Кули в 90-е гг. XIX в. полагал, что «индивидуальное «Я» способно приобрести социальные качества в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов» [89, с. 300]. В конце XIX – начале XX века У. И. Томас и Ф. Знанецкий считали, что «социальные явления и процессы следует рассматривать как результат сознательной деятельности людей. При изучении тех или иных социальных ситуаций нужно учитывать социальные обстоятельства и точки зрения индивидов, включенных в данные ситуации» [180]. В 90-е гг. XIX в. Дж. Мид был основоположником символического интеракционизма. Ключевым термином данного направления является «межиндивидуальное взаимодействие». По мнению Дж. Мида, «совокупность процессов взаимодействия конституируется обществом и социальным индивидом. Богатство реакций и способов действий, присущих тому или иному индивидуальному «Я», непосредственно зависит от многообразия систем взаимодействия, в которых «Я» участвует. Индивид выступает в качестве источника движения и развития общества» [110].

Таким образом, в субъектно-субъектных теориях индивид рассматривается как объект и субъект социализации.

Социолог Д. Д. Невирко в своей монографии «Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов» под социализацией понимает «процесс интеграции элементов социальной среды с индивидуальными началами личности с целью формирования у нее социальных и духовных качеств, способствующих ее адаптации в обществе, с одной стороны, и воспроизводство личностью социальной среды – с другой» [122, с. 20].

В социологическом словаре Н. Аберкромби, С. Хилла, Б. С. Тернера социализация рассматривается как «интернализация норм или элемента социального взаимодействия» [14, с.220].

П. Бергер и Т. Лукман утверждают, что «процесс социализации – это конструирование социальной реальности» [28, с. 128]. Главной их заслугой является также и рассмотрение первичной и вторичной социализации. «При первичной социализации нет никаких проблем с идентификацией, поскольку нет выбора значимых других... Родителей не выбирают... Так как у ребенка нет выбора значимых других, его идентификация с ними оказывается квазиавтоматической... Ребенок интернализирует мир своих значимых других не как один из многих возможных миров, а как единственно существующий и единственно мыслимый. Именно поэтому мир, интернализуемый в процессе первичной социализации, гораздо прочнее укоренен в сознании, чем миры, интернализуемые в процессе вторичной социализации» [28]. В этом плане процесс социализации ребенка в условиях интернатного учреждения явно «вписывается» в данное определение. Другой вид социализации представляют социальные институты. К данным институтам относится школа и образование. Необходимо отметить, что «в основе вторичной социализации лежит интернализация институциональных подмиров... Данная социализация есть ни что иное как приобретение специфическо-ролевого знания, в данном случае роли прямо или косвенно связаны с разделением труда» [28]. Данное явление очень четко ложится на социально-педагогический процесс интернатного учреждения.

По степени завершенности Н. Смелзером выделяется начальная и продолженная социализация. Начальная охватывает этапы детства, юности и молодости, а продолженная – периоды зрелости и старости.

Рассмотрим понятие «социализация» с точки зрения психологии.

У. Бронфенбреннер в 70-е годы XX века под социализацией понимал «совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества» [37].

Отметим также и то, что главную роль в объяснении процесса социализации играет диспозиционная теория личности В.А. Ядова. Ученым было выделено четыре уровня в иерархии диспозиций: «1-й – установки, формирующиеся на фоне жизненных потребностей; 2-й – установки, отражающие формирование личности в малых группах и включение ее в микросреду; 3-й – установки, определяющие интересы личности в отношении определенной сферы социальной активности; 4-й – системы ценностных ориентаций, выражающих отношение личности к жизненным целям» [196, с. 35]. Он подчеркивает, что «интересы являются главным связующим звеном между реальным положением индивида в обществе и его отражением в сознании. Данный подход способствует рассмотрению процесса социализации с точки зрения динамики системы интересов» [197, с. 38].

У. М. Уэнтворт характеризует процесс социализации следующим образом: «процесс социализации, будучи частью реальной культуры общества, является по своей природе интересубъектным. Ребенок от рождения становится его полноправным участником. Он прямо предлагает рассматривать социализацию как интеракцию, которая есть диалог «активностей». Социализация – это определяемая наличествующими структура» [48, с. 125].

Так, У. Томас термин «культура» трактовал, как «материальные и социальные ценности любой группы» [180]. К таким ценностям он относил: институты, обычаи, установки, поведенческие реакции. К. Юнг под «культурой» понимает «формы привычного поведения» [195, с. 39]. А. Шюц считает, что «знание человека о мире социализировано; социальный мир есть мир значений» [193, с. 112]. Утверждать, что социализация есть ничто иное как окультуривание, усвоение человеком социальности и цивилизованности, значит, «собственно, просто свести одну проблему к другой, определить одно неизвестное через другое» [21].

Подчеркнем, что теория социализации У. М. Уэнтворта 1980 года основывается на двух положениях: «1. Социум не является главной доминантой в процессе социализации личности; 2. Личность и общество «взаимопроникаются»

[48, с. 184]. Им были сделаны выводы о том, что «социализация через процесс взаимодействия представляет «мир взрослых» «новичку» или ребенку. Социализация занимается «конструированием» минимума мира, этот мир не полон и поэтому проблематичен как по мнению взрослых, так и по мнению детей. Стремясь привести к минимуму всю проблематичность мира, отражаемого в процессе социализации, «взрослые и новички» устанавливают между собой определенный порядок, договорную реальность» [48, с. 182].

И.С. Кон в своем труде «Ребенок и общество» отмечал, что «процесс социализации – усвоение некоторой системы жизненно необходимых социальных ролей» [74, с.133].

М. Мид в своем труде «Культура и мир детства» подчеркивает, что «социализация – усвоение индивидом социальных норм в процессе интеракции (межиндивидных взаимодействий), т.е. как intersubjectный процесс» [111, с. 10].

Значимым мы считаем также и определение социализации, данное Б. Д. Парыгиным. С его точки зрения, «социализация – весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира» [135, с. 220].

По мнению Р. И. Мокшанцева, «социализация – это процесс превращения асоциального субъекта в социальную личность» [114, с.83].

Необходимо отметить, что термин «социализация» употребляется также в отношении вещей, явлений, процессов. Социализация как процесс предусматривает выявление ее стадий. В соответствии с критериями, лежащими в основе, этот вопрос рассматривается по-разному. В социальной психологии выделено три сферы социального развития личности: деятельность, общение и

самосознание, именно в них и осуществляется процесс расширения и увеличения социальных связей личности с обществом.

Кроме самого определения социализации, в психологии также рассматриваются такие понятия социализации, как механизмы, источники и сферы социализации.

Так, в нашем исследовании мы базируемся на позициях Р. С. Немова, который рассматривает социально-психологические механизмы социализации как «способы, с помощью которых человек приобщается к культуре и наделяется опытом, накопленным другими людьми» [124] и Я. И. Гилинского, считающего, что «социализация включает в себя такие социальные механизмы, как обучение, воспитание, освоение социальных ролей, взросление, адаптацию» [47, с. 49].

По мнению Л. Н. Рыбаковой, «существуют и психологические механизмы социализации: идентификация, подражание, внушение, социальная фасилитация, конформность, стыд, чувство вины, раскаяние» [162, с.199].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в качестве механизмов социализации воспитанников учреждений интернатного типа выступает обучение, воспитание, формирование профессиональных умений и навыков через организацию работы в мастерских школы-интерната, освоение социальных ролей и адаптация.

В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко даны такие источники социализации индивида, как «1) передача культуры; 2) взаимное влияние людей; 3) первичный опыт; и 4) процессы саморегуляции» [35, с. 85].

К основным источникам социализации Р. С. Немов относит общественные объединения, семью, школу, систему образования, литературу, искусство, печать, радио и телевидение.

Исходя из вышеизложенного можно констатировать, что в роли источников социализации воспитанников учреждений интернатного типа могут выступать детские объединения, семья, сама школа-интернат, литература, искусство, печать, радио и телевидение. На примере Сафоновской школы-интерната, руководство

которой в 1960-е годы осуществлял А.Е. Кондратенков, мы покажем наличие данных источников социализации воспитанников.

В книге А. В. Мудрика, Л. Г. Почебута и др. «Социальная психология» охарактеризованы такие сферы социализации, как 1) деятельность, 2) общение и 3) самосознание. Также в работе авторами рассмотрены показатели успешной и низкой социализации. В качестве показателей успешной социализации выделены: 1) высокий социальный статус индивида в определенной среде и 2) его психологическая удовлетворенность социальной средой. В роли показателей низкой социализации выступают: 1) стремление человека переместиться в другую социальную среду, 2) аномия и 3) отклоняющееся поведение.

Таким образом, на наш взгляд, успешность социализации зависит не только от характеристик индивида, но и от среды, в которой он находится. Для воспитанника процесс социальной адаптации тем труднее, чем сложнее новая среда. Образование и возраст индивида также важны для социальной адаптации.

В. С. Мерлин в своем экспериментальном исследовании установил, что «образ «Я» формируется у человека на протяжении всей его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний» [108, с. 249].

В книге И. С. Кона «Открытие «Я» представлена схема, включающая в «Я» три компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Исходя из данных источников для нашего исследования, в качестве сфер социализации воспитанников учреждений интернатного типа, мы выделяем деятельность, общение и самосознание, выводящее ребенка в плоскость социальной успешности.

Таким образом, в психологической парадигме особо делается акцент на таких понятиях, как социальная роль, социальное поведение, внутренние и внешние регуляции (социального) поведения, социальная ситуация развития, механизмы социального становления личности (механизмы социализации), этапы социализации и др.

Подвергая анализу процесс приобретения индивидом опыта, психология уделяет особое внимание внутренним процессам психики человека, а также

факторам, имеющим влияние на нее. Внутренние процессы человеческой психики складываются на основе интерпсихических, межличностных процессов [49, с. 10].

Индивид формирует свой внутренний мир посредством усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности и, в свою очередь, выражает, экстериоризирует свои психические процессы. Для каждого возраста сочетание внутренних процессов развития индивида с внешними условиями имеет свою специфику.

Рассмотрим толкование понятия «социализация» в педагогике.

В России в начале XX в. и в первые послереволюционные десятилетия понятие «социализация» широко использовалось для обозначения процесса внедрения социализма в ту или иную отрасль хозяйства: «социализация транспорта», «социализация лесного производства». И хотя выдающиеся педагоги 20-х гг. XX в. серьезно обращались к педагогической природе социализации, к проблемам взаимосвязи воспитания и социализации, они обходились весьма разнородными категориями: «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «отношения с окружающей средой» (А.С. Макаренко), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский). Вплоть до 80-х гг. XX в. советская педагогика объявляла социализацию предметом буржуазной науки, противостоящим воспитанию, и понятие «социализация» употреблялось исключительно в контексте критики концепций западных идеологов [48, с. 17].

Уже в современной России в «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В. В. Давыдова появляется следующее определение социализации: «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [154, с. 449].

«Педагогический энциклопедический словарь» под редакцией Б. М. Бим-Бада дает близкую по смыслу точке зрения В.В. Давыдова трактовку «социализации»: «развитие человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [31, с. 266].

И. П. Подласый утверждает, что «социализация – это процесс и результат усвоения воспитанником существующих в обществе социальных норм, ценностей и форм поведения» [142, с. 253].

Г. А. Андреева считает, что «социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [21, с. 108]. Сюда относится информационная концепция развития личности. Личность в этих концепциях рассматривается как «информационный комплекс, вычленившийся из совокупности социальной информации (более широкой, нежели присущая обществу в его данном состоянии, поскольку включает сохраненный прошлый опыт и нежизнеспособные преадаптивные формы), локализуемый на базе биологического индивида» [21, с. 109].

Согласно определению, данному А.В. Мудриком в книге «Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе», «социализация – процесс, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе» [116, с.66].

С точки зрения Г.М. Андреевой, «роль человека в процессе социализации может быть пассивной и активной. При пассивной роли человек является объектом воздействия на него общества. При активной роли человек адаптируется к социуму и влияет на свои жизненные обстоятельства» [22, с. 229].

Следует отметить также и то, что педагогика занимается выявлением структуры социализации, ее взаимосвязей в процессе образования личности, путей, способов, организационных форм включения воспитанников в социальные отношения, педагогических условий, помогающих ребенку в познании социальной действительности и освоении позиции субъекта социальной жизни. В своем диссертационном исследовании мы рассматриваем целенаправленное

формирование личности ребенка-сироты. Это формирование происходит за счет определенных, «сконструированных» педагогами факторов в условиях школы-интерната. Следовательно, процесс социализации можно рассматривать как процесс целенаправленного формирования личности ребенка-сироты, в котором задействованы организационно-педагогические условия. Исходя из этого мы доказываем, что специфика процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа, в частности, в 60-е гг. XX века заключалась в том, что ребенок развивался четко в границах малого или определенного конкретного социума: группы, пионерской, комсомольской организаций интерната, с привязкой к конкретному взрослому (воспитателю, учителю, вожатой и др.), который целенаправленно сопровождал ребенка, формируя его интересы, цели и пути преодоления возникающих препятствий (проблем), мешающих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в формировании своей личности. При этом воспитание и обучение в жестких границах учреждения интернатного типа представляли полюс социализации, а поддержка со стороны педагога – полюс индивидуализации. Данная социально-педагогическая поддержка с точки зрения воспитательных задач всегда носила упреждающий, превентивный характер. Таким образом, определяя место социально-педагогической поддержки педагога интерната между воспитанием-обучением (социализирующими процессами) и четко направляемыми процессами становления социальных отношений личности («ограниченной» индивидуализацией), мы констатируем, что процесс социализации в целом был направлен на то, чтобы выйти на актуальные проблемы личности воспитанника (Кем быть? Что делать после окончания школы-интерната?) и помочь ему пройти «точки отчуждения» в реальных социально-экономических условиях, преобразовать эти точки в самообразовательные ситуации (я справлюсь), построить свою линию поведения, которая будет признана окружающими как значимая и необходимая.

Мы согласны с мнением Н. Ф. Головановой, которая считает, что «социализация как процесс, определяющий становление личности, содержательно несет в себе два плана:

1) широкие социальные влияния: воздействия средств массовой информации, традиций региона, школы, семьи;

2) спонтанные проявления: меняющиеся отношения, изменения оценок, взглядов, суждений, обнаружение их отличия от направленности официального воспитания» [48, с. 125].

Нередко, в педагогике содержание процесса социализации представляется в виде структуры, состоящей из взаимосвязанных компонентов. Н. Ф. Голованова выделяет такие компоненты как: «1. Коммуникативный, включающий формы и методы овладения языком и речью.

2. Познавательный, предполагающий усвоение знаний об окружающем мире. Данный компонент реализуется с помощью процессов обучения и воспитания, СМИ, общения.

3. Поведенческий, характеризующийся обширной разнообразной областью действий, моделей поведения, усваиваемых воспитанником.

4. Ценностный, в основе которого лежит система мотивационно-потребностной сферы личности» [48, с. 125].

Необходимо отметить, что большинство социальных педагогов в 80-е гг. XX в. рассматривали содержание социализации по аналогии с содержанием основных направлений коммунистического воспитания: нравственным, политическим, экономическим, правовым и так далее.

Более оправданной, с нашей точки зрения, являются позиции Г. М. Андреевой [22] и И. С. Кона [74], которые в качестве компонентов содержания процесса социализации выделяют социальные идеи, символы, ценности, установки, навыки и модели поведения.

С педагогической точки зрения процесс социализации подразумевает рассмотрение средств социализации. Н. Ф. Голованова в книге «Социализация и воспитание ребенка» под «средствами социализации» понимает «элементы

окружающей среды, оказывающие социализирующее воздействие и проявляющие себя на различных уровнях» [48, с.126]. В качестве педагогических средств социализации первого уровня, по мнению автора вышеназванной работы, выступают социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация, в качестве педагогических средств второго уровня выступают семья, школа, сверстники, религиозные организации, СМИ, а в качестве педагогических средств третьего уровня – отношения.

Также Н.Ф. Головановой представлены такие функции средств социализации, как информационно-образовательная, подразумевающая распространение и усвоение социальной информации; организационно-регулирующая, представляющая собой создание организационных возможностей и условий для формирования у ребенка собственного социального опыта; регулятивно-контролирующая, подразумевающая обеспечение системы социальных эталонов, в качестве которых используются социальные нормы; стимулирующая, обеспечивающая стимулирование социальной активности личности.

В педагогическом анализе в роли компонентов процесса социализации выступают субъект и объект. Положение субъекта и объекта противоречно, так как объект не только адаптируется в социуме, но и борется с теми или иными обстоятельствами жизни.

Необходимо отметить, что на микросоциальном уровне в роли субъекта и объекта социализации выступают воспитатель и воспитанник. Воспитатель – субъект педагогического процесса, носитель педагогической идеи, организатор воспитательной деятельности. Кроме того, воспитатель является также и объектом социализации, так как взаимодействует с социумом.

Мы считаем, что воспитанник в процессе социализации выполняет роль носителя того или иного социального опыта. Что касается цели, то, как структурный компонент процесса социализации, она включается в средства социализации. С педагогической точки зрения, цель социализации способствует выходу на избирательные действия личности в системе «цель-мотив»,

составляющие предмет воспитания и самовоспитания. Все рассмотренные нами структурные компоненты процесса социализации связаны между собой единой педагогической системой. Данная система ярко проявляется в условиях школы-интерната, что доказывает социальность учебно-воспитательного процесса интернатного учреждения.

Термин «социализация» в трудах А. В. Мудрика и Л. Г. Почебута рассматривается как «развитие и самореализация человека на протяжении всей его жизни путем усвоения и воспроизводства им культуры общества» [119, с. 97].

Необходимо отметить, что в качестве посредника социального взаимодействия между индивидом, группой и обществом выступает культура, которая способствует приобретению человеком социальной сущности. Таким образом, культура – это медиатор между личностью и социумом. Именно в культурной сфере осуществляются процессы, влияющие на процесс социализации. Правильным является тот факт, что толкование социализации происходит в классических социологических определениях культуры.

А. В. Мудрик вводит понятие «агенты социализации». В число агентов социализации на разных возрастных этапах развития человека автор включает родителей, братьев, сестер, родственников, сверстников, соседей, учителей, супруга, супругу, коллег по работе и т.д.

Следовательно, с нашей точки зрения, к агентам социализации воспитанников учреждений интернатного типа 60-х годов XX в. можно отнести только учителей и воспитателей.

Исходя из предложенных выше трактовок понятия «социализация» мы пришли к выводу, что процесс социализации – это развитие ребенка в ходе усвоения и воспроизведения им социально-культурного наследия общества и становления его как личности.

Таким образом, существует много разных трактовок понятия «социализация». Мы в нашей работе будем придерживаться определения социализации, сформулированных: Б. Д. Парыгиным как весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические

предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая и предметный мир вещей, и всю совокупность социальных функций, ролей, норм и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира [135, с. 220]; Д. Д. Невирко как процесс интеграции элементов социальной среды с индивидуальными началами личности с целью формирования у нее социальных и духовных качеств, способствующих ее адаптации в обществе, с одной стороны, и воспроизводство личностью социальной среды – с другой [122, с. 20]; Я.И. Гилинским, включающим в социализацию такие социальные механизмы, как обучение, воспитание, освоение социальных ролей, взросление, адаптацию [47, с. 49].

Таким образом, понятие «социализация воспитанников учреждений интернатного типа» можно интерпретировать как многогранный процесс вхождения воспитанника в социальную среду через познание, общение и овладение навыками трудовой деятельности, а также изменение окружающего мира и себя в нем средствами активной коллективной деятельности.

Особенность процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа в советский период заключается в формировании личности ребенка-сироты в пределах малого или определенного конкретного социума: группы, пионерской, комсомольской организаций интерната, с привязкой к конкретному взрослому (воспитателю, учителю, вожатой и др.), при этом социально-педагогическая поддержка данного взрослого с точки зрения воспитательных задач всегда носила упреждающий, превентивный характер. Специфическая задача взрослого в интернатном учреждении состояла в научении прохождения «точек отчуждения» в реальных социально-экономических условиях, в преобразовании этих точек в самообразовательные ситуации с последующим выходом на социальную успешность, в построении такой линии поведения, которая признавалась бы всеми воспитанниками как значимая и необходимая. Особенностью процесса социализации воспитанников именно

учреждений интернатного типа в советский период выступало формирование личности ребенка-сироты в пределах малого или определенного конкретного социума: группы, пионерской, комсомольской организаций интерната, с привязкой к конкретному взрослому (воспитателю, учителю, вожатой и др.), при этом социально-педагогическая поддержка данного взрослого с точки зрения воспитательных задач всегда носила упреждающий, превентивный характер. Специфическая задача взрослого в интернатном учреждении состояла в научении прохождения «точек отчуждения» в реальных социально-экономических условиях, в преобразовании этих точек в самообразовательные ситуации с последующим выходом на социальную успешность, в построении такой линии поведения, которая признавалась бы всеми воспитанниками как значимая и необходимая. Это было связано с тем, что советское воспитание строго следовало основным положениям диалектико-материалистического учения о личности как совокупности общественных отношений, объективирующихся в социально-преобразующей деятельности в условиях социалистического общества. Что касается настоящего времени, то «единственно верного учения о личности» нет.

1.2 История создания и развития учреждений интернатного типа в советской России

В данном параграфе нами проанализированы основные исторические периоды создания и развития интернатных учреждений в советской России. Прежде чем приступить к анализу данных периодов, остановимся на определении понятий «интернат» и «воспитанники интернатных учреждений».

Значение термина «воспитанники интернатных учреждений» представлено в ряде постановлений и положений советского и постсоветского периодов (Приложение Г). Однако в диссертационном исследовании мы следуем определению, данному в постановлении Совета Министров СССР от 5 января 1984 г. № 25 «Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных учреждениях», где термин «воспитанники интернатных

учреждений» трактуется как «<...>дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей <...>» [150, с. 107].

Трактовка значения термина «интернат» представлена во многих словарях и энциклопедиях (Приложение Б). В работе мы ориентируемся на определение, данное Б. М. Бим-Бадом в «Педагогическом энциклопедическом словаре»: «Интернат – общеобразовательное учреждение для постоянного пребывания учащихся, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье, а также для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [31, с. 320].

Для осмысления сущности деятельности интернатных учреждений для детей-сирот, нельзя не рассмотреть практику воспитания и обучения осиротевших детей в советской России.

Нами выделены основные периоды становления и развития советских интернатных учреждений.

1-й период – 1917 – до 1941 г.

В результате Февральской революции к власти пришло Временное правительство, министров которого объединяла принадлежность к Земгору, ВПК, Прогрессивному блоку Думы, к масонским ломам. Пассивность Временного правительства в решении главных проблем привела к Октябрьской революции, в результате которой к власти пришла партия большевиков, сформировавшая революционное правительство – Совет народных комиссаров. Руководителем Совнаркома стал В.И. Ульянов (Ленин). Наркомом просвещения в октябре 1917 года был назначен А.В. Луначарский (1875-1933) – российский революционер, советский государственный деятель, писатель, переводчик, публицист, критик, искусствовед. К сожалению, вопросы образования отошли на задний план, так как в стране разгорелась Гражданская война, унесшая 8 млн. жизней. Результатом революций и Гражданской войны стал огромный всплеск детской беспризорности. По данному поводу Б. Р. Розенфельд говорит: «в первые годы Советской власти, в результате первой мировой войны, революции и гражданской войны детская беспризорность стала первостепенной проблемой правительства и общества» [153, с. 217]. Н. К. Беспятова в статье «Коммунары тридцатых годов»

подчеркивает: «в 1917 г. все приюты и сиротские дома правительство преобразовало в государственные, определив их в ведение Народного комиссариата социального обеспечения. В 1918 г. они были переданы Наркомату просвещения. В январе 1919 г. созданный Государственный Совет защиты детей под председательством А. В. Луначарского провел эвакуацию беспризорных детей из городов в южные хлебородные районы России. Члены Совета занимались организацией общественного питания бездомных детей, снабжением продовольствием детских домов» [29, с. 97].

Отметим, что в 1921 г. в России было около 4,5 млн. беспризорных детей. Созданная Ф. Э. Держинским Комиссия по улучшению жизни детей (Деткомиссия ВЦИК) занималась координацией работы ведомств по ликвидации детской беспризорности. В это время создавались новые детские дома, происходило укрепление их материальной базы, в качестве главной цели выступало определение всех беспризорников в детские дома, подготовка их к дальнейшей самостоятельной жизни.

Деткомиссия ВЦИК провела «Неделю беспризорного и больного ребенка», в которой приняли участие общественные, профсоюзные и комсомольские организации. Фонд имени В. И. Ленина, созданный в 1924 году, оказывал содействие детям-беспризорникам. Правительством в 1926 году было принято постановление «О мерах по борьбе с детской беспризорностью», активизировавшее работу ведомств и комсомольских организаций по определению беспризорников в детские дома, послужившее созданию общества «Друг детей» [29].

В 1920–30-е годы были открыты трудовые колонии, детские коммуны и городки, пионерские дома. В пионерские дома направлялись дети в возрасте от 12 лет, общее количество воспитанников составляло от 60 до 80 человек, содержание учебно-воспитательной работы имело политический характер.

Таким образом, в годы борьбы с детской беспризорностью было создано большое количество приемников-распределителей, занимавшихся направлением беспризорников в интернатные учреждения. Одновременно с этим вошли в

практику усыновление, патронат и опека. Правительство в 1926 г. утвердило постановление «О передаче воспитанников детских домов в крестьянские семьи». В это время открылись детские трудовые колонии для правонарушителей в возрасте от 12 до 17 лет. Подобные колонии существовали отдельно для мальчиков и для девочек, в качестве основного средства воспитания в них был труд.

Главной проблемой, над которой работали педагогические коллективы детских домов, трудовых коммун, воспитательных колоний 1920-30-х гг., являлось воспитание личности в коллективе. Обратимся к оригинальному опыту социального воспитания личности в коллективе А. С. Макаренко, утверждавшего, что «самым приемлемым видом социального учебно-воспитательного учреждения является трудовая колония, где можно создать все условия для воспитания нового человека, советского гражданина, общественника, коллективиста» [101, с. 169].

Говоря о едином педагогическом процессе, Макаренко отмечает: «единый педагогический процесс – это процесс в котором <...> объединяются как воспитательные деятели и государство, и новая семья, и совершенно уже новый деятель – ребячий, — производственный, образовательный и коммунистический первичный коллектив <...>» [100, с. 82].

Что касается коммунистического воспитания, то А.С. Макаренко подчеркивает: «коммунистическое воспитание – это метод <...> и только он, являясь общим и единым, даст возможность каждой личности развить свои задатки и способности» [101, с. 170].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая идея А.С. Макаренко предполагала единство общества и личности в процессе ее социализации.

В повести «Флаги на башнях» А.С. Макаренко отмечает: «счастливый человек существует только в счастливом обществе» [103, с. 90].

Необходимо отметить, что основным принципом коллективистской педагогики А.С. Макаренко считает уважение к человеку. Он пишет: «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему» [102, с. 97].

В качестве методов воспитания в обществе А. С. Макаренко предлагает организацию активной, сознательной, творческой деятельности. Именно она и влияет на формирование личности.

С нашей точки зрения, в качестве методов коммунистического воспитания выступали организация коллектива, общественное мнение, соревнование, поощрение и наказание, система перспективных линий. Важным элементом в воспитании сознательной дисциплины Макаренко определяет коллектив и дисциплину в единстве. В педагогическом опыте А. С. Макаренко огромный интерес для нас представляет соединение обучения и воспитания с производительным трудом, что явно характеризует данное явление как процесс социализации. В качестве примера можно привести коммуну им. Ф. Э. Дзержинского, где воспитанники учились организовывать свой труд на высокорентабельном производстве. Коммунары вовлекались во все виды труда, начиная с самообслуживания и заканчивая участием в производстве.

Они гордились своим трудом, собой как творцами, людьми, умеющими без всякого принуждения создавать полезное для коллектива. То есть они становились субъектами воспитания.

Подчеркнем, что в 1920-30-е гг., «в качестве основной формы призрения осиротевших детей выступали детские дома. Данные интернатные учреждения были смешанными, так как в них находились на воспитании ребята дошкольного и школьного возраста. В первые годы Советской власти детские дома размещались в особняках с большими земельными участками, садами и огородами. В них создавались швейные, столярные, сапожные и переплетные мастерские, хоры, духовые оркестры, клубы и библиотеки. В 1917 году в детских домах воспитывалось около 30 тысяч детей, в 1918 – 80 тысяч, в 1919 – 125 тысяч, в 1920 – 400 тысяч, в 1922 – 540 тысяч» [29].

В сборнике документов «Съезды Советов СССР» отмечается что «на втором Всесоюзном съезде Советов, посвященном памяти В. И. Ленина, в 1924 г. было принято постановление о создании специального фонда им. В. И. Ленина для оказания помощи беспризорным детям, жертвам гражданской войны и голода»

[178, с. 2]. «На третьем Всероссийском съезде политпросветов, посвященном охране детства, в мае 1930 г., было принято решение о закреплении всех детских домов за заводами, предприятиями, колхозами, что укрепляло материальную базу детских домов и решало проблему трудоустройства воспитанников и устройства их жилья» [178, с. 12].

В 1935 г., после принятия постановления ЦИК и СНК СССР «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних», открылись трудовые колонии для мальчиков и девочек. Существовало три категории трудовых колоний: общего типа, для осужденных за тяжкие преступления и строгого режима. Данные учреждения создавались с целью решения задачи воспитания трудных подростков в духе законов и честного отношения к труду. Воспитанники находились в колониях до определенного срока или достижения совершеннолетнего возраста.

Идеологической основой этой работы стали положения, изложенные наркомом просвещения А.В. Луначарским еще в 1928 году в работе «Воспитательные задачи советской школы». В ней отмечалось, что «все идеалисты в области педагогики ставили задачу воспитания в такой форме: нужно создать гармоничного человека, т.е., с одной стороны, развить (и удовлетворить) его потребности, а с другой – развить все его способности. Причем стремиться, чтобы эти потребности и способности были бы организованы таким образом, чтобы получился целостный организм. Человек должен получить общественное образование, он должен стать человеком, которому ничто человеческое не чуждо, но к этому надо прибавить какую-либо специальность или несколько специальностей в зависимости от способностей, и тут противоречия нет. Но есть противоречие между гармоничным человеком и нашим веком. Если мы, позабывши все сроки, не будем вырабатывать из ребенка борца, личность, то это нам помешает создать очень многое, помешает создать и гармоничное общество. Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом нашего времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политико-

экономических отношений социального строительства, ими жить, их любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Человек должен мыслить, как мы, стать живым, полезным соответствующим органом, частью этого мы. Все личные интересы должны отойти далеко на задний план» [98, с. 25]. Данная установка была взята на вооружение А.Б. Залкиндом и его сторонниками и легла в основу социогенетической концепции. А.Б. Залкинд (1889-1936) является одним из ярких представителей педологии, ярким идеологом социогенетизма. Так, Н.П. Сенченков в монографии «Педологические исследования ребенка в отечественной науке и педагогической практике» отмечает: «социогенетическая концепция А.Б. Залкинда исходила из тезиса о том, что для познания ребенка достаточно проанализировать окружающую его среду, а исходя из этого, возможно «выстроить» структуру личности и выявить механизмы поведения. Таким образом, социогенетическая концепция А.Б. Залкинда отрицала инстинкты и признавала большое значение социальной среды. Производственный прогресс ломает и коверкает так называемую естественную природу, подчиняя ее человеку. Человеческий организм, по мере освобождения от непосредственной власти естественной среды, все больше попадает под влияние тех условий, которые развиваются вместе с ростом производительных сил. Все меньше зависит он от естественной природы, все глубже погружается в усложняющуюся искусственную среду, созданную производством, в среду общественную. Рост индустриальной техники последнего столетия, обострение классовых отношений, классовой борьбы перекраивают заново всю установившуюся в период примитивного земледелия систему биологического опыта человека» [167, с. 21]. Необходимо отметить, что именно в первые годы советской власти активно развивается педология как наука о ребенке. Развитие педологии, так же как и педагогики, приобрело новое значение. Большевики одной из своих главных задач в школьной политике, в соответствии с программой РКП(б), принятой VIII съездом партии в марте 1919 года, ставили превращение школы в орудие коммунистического перерождения общества.

Рассматривая школу в качестве инструмента формирования «нового человека», они были чрезвычайно заинтересованы в использовании возможностей психолого-педагогических наук. Этому способствовало наличие ряда психологов, педагогов и педологов, решительно настроенных вести работу на основе «марксистской науки». Особенно большие надежды возлагались на педологию, которая на основе изучения психологических свойств ребенка могла бы выработать определённые методы педагогического воздействия на него для скорейшего достижения поставленных задач.

Основной причиной поддержки партии и государства являлось стремление получить от педологии практические рецепты для скорейшего воспитания нового «социалистического» человека. Формирование «нового человека» являлось важнейшим условием модернизации страны в направлении строительства мощного коммунистического государства и всех его институтов, а также залогом консолидации общества на идейной платформе большевистской партии.

1927–1928 годы стали переломными в дальнейшем развитии советской педологии в направлении консолидации и установления её статуса в качестве официальной науки советского государства.

В апреле 1927 года Наркомпрос РСФСР созвал в Москве 1-ю всесоюзную педологическую конференцию. На ней присутствовали виднейшие педологи, представлявшие различные направления. Основные проблемы, обсуждавшиеся на этой конференции, – роль среды, наследственности и конституции в развитии ребёнка; значение коллектива как фактора, формирующего детскую личность; методы изучения ребёнка; соотношение рефлексологии и психологии. Большинство выступавших высказались за самое широкое использование тестирования в школе. Конференция вынесла решение о созыве в конце 1927 года Всесоюзного педологического съезда.

1-й Всесоюзный съезд по педологии, организованный научно-педагогической секцией ГУСа Наркомпроса РСФСР совместно с Наркомздравом, проходил в Москве с 27 декабря 1927 по 4 января 1928 года. Распорядок заседаний в первый день был нарушен в связи с похоронами В.М. Бехтерева,

который принимал активное участие в организации съезда, но скоропостижно скончался за три дня до его начала, 24 декабря 1927 года. В работе съезда, который фактически открылся 28 декабря, приняло участие около трёх тысяч человек из разных регионов и республик СССР. Они представляли все основные течения в педологии, психофизиологии и других смежных областях. Помимо педологов в работе съезда участвовали психологи, педагоги, врачи, физиологи. Работа проходила на пленарных заседаниях, в семи секциях (дошкольного, предшкольного, 1-го школьного, 2-го школьного возраста, трудного детства, исследовательско-методологической, организационно-программной) и на трёх специальных совещаниях.

Съезд открыл А.Б. Залкинд, определивший основной круг задач съезда: учёт работы, проделанной советскими педологами, выявление направлений и группировок в их среде, увязка педологии с педагогикой и объединение работников в области педологии «в единый коллектив».

Съезд успешно выполнил поставленные перед ним задачи: «объединил» разрозненные педологические течения на общей идеологической и методологической платформе, определил взаимоотношения педологии с педагогикой и медициной и в результате создал условия для официального признания педологии «марксистской» наукой.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать выводы о том, что революция и Гражданская война привели к огромным потерям среди мирного населения, в результате чего на первый план выходит проблема детского сиротства. Для детей-сирот были открыты следующие типы интернатных учреждений: приюты, сиротские дома, детские дома, трудовые колонии, детские коммуны и городки, пионерские дома, трудовые коммуны, воспитательные колонии. Основным средством воспитания и социализации детей-сирот в данных интернатных учреждениях был труд. Главная роль отводилась формированию личности в коллективе, созданию условий для воспитания нового человека; разрабатывался ряд вопросов коммунистического воспитания, направленного на социализацию личности воспитанников. К методам воспитания и социализации

воспитанников в данных интернатных учреждениях можно отнести: организацию активной, сознательной, творческой деятельности; формирование коллектива; общественное мнение; соревнование, поощрение и наказание, систему перспективных линий. Сотрудничество интернатных учреждений с заводами, предприятиями, колхозами решало проблему трудоустройства воспитанников.

2-й период – 1941 г. – 1956 г.

По мнению М. В. Богуславского, «Великая Отечественная война явилась мощным фактором, породившим сотни тысяч одиноких и беспризорных детей, которых необходимо было воспитывать и социализировать» [33, с. 319].

В «Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961)» отмечается: «в годы Великой Отечественной войны количество детских домов увеличилось. Новые детские дома открывались для детей-сирот, вывезенных из фронтовых областей, детей, потерявших родителей, детей фронтовиков. В январе 1942 г. было принято постановление СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» [131, с. 32]. В данном постановлении предусматривались меры по созданию новых детских домов, устройству детей в семьи граждан, так как интернатные учреждения были переполнены.

Далее в книге отмечается: «к концу 1945 г. только для детей погибших фронтовиков было открыто 120 детских домов, в них воспитывались 17 тыс. детей» [131, с. 34].

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны в качестве интернатных учреждений для детей-сирот выступают детские дома, которые создаются при колхозах, промышленных предприятиях за счет профсоюзов и комсомольских организаций, милиции.

Проанализировав статистические данные, касающиеся количества осиротевших детей в СССР 1943-1944 годов, мы установили, что в 1943 г. в детских домах воспитывалось 308 тысяч детей, в 1944 – 534 тысячи, во многих учреждениях были созданы производственные мастерские.

Следует отметить, что годы Великой Отечественной войны преобладало также и усыновление детей-сирот. Так, Александрой Аврамовной Деревской из города Ромны Сумской области было усыновлено 48 детей.

В 1942 году, после принятия постановления ЦК ВЛКСМ «О мерах комсомольских организаций по борьбе с детской беспризорностью, по предупреждению детской беспризорности», активизировалась работа комсомольских организаций, направленная на определение беспризорников в детские дома. Газета «Комсомольская правда» опубликовала счет денежного фонда для перечисления средств, идущих на содержание детских здравниц, домов, садов в освобожденных от немцев районах, и стипендии студентам, потерявшим родителей.

В Постановлении СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», принятом 21 августа 1943 года, отмечалось, что «для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной Армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать в Краснодарском, Ставропольском краях, Ростовской, Сталинградской, Ворошиловградской, Воронежской, Харьковской, Курской, Орловской, Смоленской и Калининской областях: а) девять суворовских военных училищ, типа старых кадетских корпусов, по 500 человек в каждом, всего 4 500 человек со сроком обучения 7 лет, с закрытым пансионом для воспитанников; б) двадцать три специальных ремесленных училища по 400 человек в каждом, всего 9 200 человек со сроком обучения 4 года; из них для мальчиков - 12 училищ и для девочек – 11; в) специальные детские дома с общим количеством воспитанников 16 300 человек и дома ребенка на 1 750 детей; г) двадцать девять детских приемников-распределителей на 2 тысячи человек. Содержание всех перечисленных учреждений полностью отнести за счет государства, по сметам НКО, Главного управления трудовых резервов, Наркомпросов РСФСР и УССР, НКВД и Наркомздрава СССР» [131, с. 38].

Необходимо отметить, что 1 ноября 1945 года СНК СССР принял постановление о мероприятиях по восстановлению 15 наиболее разрушенных фашистами городов Российской Федерации, в том числе Смоленска, где отмечалось, что «всего в Смоленске погибло более 48706 человек, из них безымянными числятся свыше 47480 человек; из 8000 домов разрушено и сожжено 7300; уничтожено 96 фабрик и заводов; взорвано 194 километра железнодорожных станционных путей, 170 магазинов, 260 ларьков, 85 столовых и ресторанов, 2 фабрики-кухни» [20, с. 425].

Как отмечает В. В. Беляков, «комсомольскими организациями было создано 126 детских домов, 4 тысячи детских домов содержалось за счет колхозов» [27, с. 54].

Также следует подчеркнуть, что именно в эти годы практиковалась передача детей-сирот в семьи. Так, например, «за 1941-1945 гг. было взято под опеку и патронирование 270 тыс. детей-сирот. В 1950 г. в стране было 6543 детских дома, где жили 635,9 тыс. человек» [27, с. 56].

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы в качестве основной формы учреждений интернатного типа для детей-сирот выступали детские дома. Основным средством воспитания и социализации детей-сирот в данных интернатных учреждениях по-прежнему выступал труд. Педагоги и воспитатели огромное внимание уделяли формированию личности в коллективе; разрабатывался ряд вопросов коммунистического воспитания, направленного на решение проблемы социализации личности ребенка-сироты. К методам воспитания и социализации воспитанников в детских домах относятся: организация активной, творческой деятельности; коллектива; общественное мнение; соревнование, поощрение и наказание.

3-й период – 1956 г. – 1985 г.

После смерти И.В. Сталина в 1953 году между его ближайшими соратниками началась борьба за власть, в результате которой первым секретарем ЦК КПСС стал Н.С. Хрущев, настойчивый, упрямый в достижении цели,

мужественный и готовый идти против сложившихся стереотипов лидер, который попытался изменить политику вождя, начав проводить реформы, в том числе, ослабив партийный идеологический диктат, что позволило начаться интеллектуальной «оттепели» и дало рождение поколению «шестидесятников», выступивших с резкой критикой советских порядков. В 1956 году, выступая на «историческом» XX съезде партии, Н. С. Хрущев выразил идею строительства больших школ-интернатов, расположенных в пригородах, в дачных местах и в благоприятных для здоровья лесных массивах. «В таких школах, – утверждал Н. С. Хрущев, – должны быть светлые, просторные классы, хорошие спальни, благоустроенные столовые, заботливо оборудованные центры для всякого рода внеклассных занятий, создающие все условия для всестороннего физического и духовного развития молодого гражданина Советской страны» [190]. Результатом хрущевской идеи стало принятие постановления № 1290 от 15 сентября 1956 года «О мероприятиях, связанных с организацией школ-интернатов» – для детей-сирот и одиноких матерей открылись школы-интернаты. С 1959 по 1965 год все ранее существовавшие детские дома были преобразованы в школы-интернаты. Для школ-интернатов было характерно наличие высококвалифицированных педагогических коллективов как важнейшего условия для воспитания и социализации детей-сирот. В основу нового типа интернатного учреждения был положен принцип диалектического материализма о «преобразовании мира, согласно которому историческая цель развития общества состоит в достижении свободы, обеспечивающей всестороннее гармоничное развитие каждой личности, в раскрытии всех ее творческих способностей на основе коренного преобразования общества и достижения социальной справедливости и равноправия членов общества» [188, с. 120].

Одним из крупнейших интернатов в стране являлась Сафоновская школа-интернат, открытая в 1960 г. Первым директором был назначен А. Е. Кондратенков. Более подробно деятельность Сафоновской школы-интерната представлена в § 2.3.

В это же время успешно работают Клеменовский детский дом (позже школа-интернат) Егорьевского района Московской области, которым руководил бывший воспитанник колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского С.А. Калабалин и Сыктывкарская школа-интернат под руководством А.А. Католикова. Главную роль в воспитании детей-сирот данных интернатных учреждений играли труд и детское самоуправление.

Таким образом, в данный исторический период, на смену детским домам приходят школы-интернаты, целью которых было всестороннее физическое и духовное развитие личности ребенка-сироты на основе коммунистической идеологии, утверждавшей, что в новую эпоху люди будут жить в диалектическом общении, как множество в единстве.

4-й период – 1985 – 1990-е гг.

В 1985 г. ЦК КПСС и Совмин СССР приняли постановление «О мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах» [132]. Данное постановление способствовало укреплению материального положения названных учреждений и улучшению положения воспитанников. Необходимо отметить, что после утверждения Советом Министров СССР в 1988 году постановления «О создании детских домов семейного типа» забота о детях-сиротах стала приобретать индивидуальный характер.

В 1990 год в России было открыто 347 детских домов семейного типа, в них воспитывалось 3,5 тысячи детей-сирот. В 1990-е годы существовали государственные детские дома, в их число входили дома ребенка, школы-интернаты. К государственно-общественным формам устройства детей-сирот относились опекунские и приемные семьи, семейные детские дома Российского Детского фонда, детские деревни, приюты общественных организаций. Необходимо отметить, что в данный период взоры России были обращены в Европу и именно оттуда и был почерпнут опыт семейных форм устройства детей-сирот. Изначально, семейные формы устройства детей-сирот преобладали в

Швеции, Нидерландах и Бельгии. Так, Л. Н. Антонова в книге «Защита детства от рисков в зарубежном образовании» отмечает: «система попечения о детях-сиротах в Швеции прошла во второй половине XX века два этапа: 40-80-е годы – закрытие детских домов, 90-е годы – введение семьи в разряд учреждений по уходу за детьми. Работу по закрытию детских домов проводило заведение «Барнюн Ско» (Стокгольм), которое стало идеологическим центром разработки будущей социальной заботы о детях, как в Швеции, так и в других скандинавских странах. Детей помещали в семьи и работали с ними в домашней среде вместо детского дома. Стратегия заключалась в том, что необходимо было не только поставить ребенка в центр внимания, но и противостоять процессам, которые исключали семью из общества. Деятельность персонала была перенесена в ближайшую среду детей – в дом и в микросреду» [23, с. 26].

Во временных детских домах Швеции воспитывались дети, у которых не сложились отношения с родителями, от нескольких недель до 12 лет. В том случае, если родители изменяли свое отношение к ребенку, то через восемь недель он возвращался домой, а для тех, кто продолжал находиться в учреждении, создавались условия, близкие к домашним. Это и совместные вечера, и просмотры телепередач, и организация игр и праздников. Каждый воспитанник имел свою комнату, его могли навещать друзья и одноклассники. Дети посещали обычные школы и детские сады. Если через полгода не удавалось наладить отношения с родственниками, то воспитание ребенка временно доверяли другой семье, с которой заключался контракт сроком на один год. В течение года биологические родители могли встречаться со своими детьми в новых семьях.

В Нидерландах в качестве формы социальной защиты выступала дневная помощь. Программа помощи полностью финансировалась государством и предусматривала работу с подростками и молодыми людьми от 12 до 21 года, бросившими школу и не имеющими места работы и социальной поддержки. Данная программа реализовалась в центрах социальной помощи молодежи. С подростками и молодыми людьми работали в небольших группах по десять

человек, предоставляли им возможность приобрести положительный опыт общения, изменить отношение к себе, развить социальные навыки.

Подчеркнем, что опыт Швеции, Нидерландов и других европейских стран оказал существенное влияние на формирование семейных форм устройства детей-сирот в современной России. Так, например, в Смоленске, в 1996 году открылся детский дом семейного типа «Гнездышко», где дети живут в «квартирах» одной разновозрастной семьей. Если ребята находятся в кровном родстве, то их не разделяют по разным детским домам. Кроме того, к каждому ребенку прикреплен воспитатель в качестве наставника. В детском доме преобладает семейная обстановка. В качестве форм воспитания здесь практикуются семейные обеды, забота друг о друге и т.д.

Во многих регионах были сформированы структуры, управления, отделы, занимающиеся защитой семьи и детства.

Президентская программа «Дети России» предполагала создание около 200 приютов для временного пребывания беспризорных детей, центров для несовершеннолетних матерей, 100 территориальных центров, оказывавших помощь детям, 8 центров для пребывания детей, потерявших родителей.

Разумеется, Российский Детский фонд провел огромную работу, связанную с организацией защиты детства в масштабе России. Он открылся в 1987 году, и меры, им проведенные, сыграли главную роль в жизни большинства детей.

Следует отметить, что в качестве одного из направлений его работы по защите детей-сирот выступает создание семейных детских домов. Интернатные учреждения такого типа дают возможность индивидуального воспитания, внимания к каждому ребенку, представляется возможность по-настоящему решать судьбу детей. Образцом для создания таких семейных детских домов стали детские деревни-SOS, впервые появившиеся в Австрии, где и возникла идея создания для детей, оставшихся без родителей, учреждений, заменяющих функции родителей. Как показала практика, удачным начинанием здесь являются детские деревни «SOS-Киндердорф». В 1949 г. доктор Г. Гмайнер построил в Имсте первый дом для детей-сирот. Дети проживали одной разнополой и

разновозрастной семьей. Мать-воспитательница занималась приготовлением пищи, стиркой, уборкой помещения. Дом был центром гмайнеровской модели и входил в состав детской деревни. Идею Гмайнера поддержали педагоги и общественность.

В России существует шесть детских деревень-SOS. Так, например, одна из них находится в Люберецком районе Подмосковья, в поселке Томилино.

Е. Логачева в статье «Детские деревни: Sos-мамы и домашний уют для сирот» отмечает: «Если бы не вывеска у ворот, никто бы и не отличил детский приют в Томилине от обычного коттеджного поселка. На территории 11 просторных кирпичных домов, детские площадки, мощеные дорожки. В каждом коттедже – многодетная семья с SOS-мамой во главе. Дети здесь живут в своих комнатах, могут ходить в обычную поселковую школу, хотя есть на территории и своя школа. А еще могут то, что недоступно многим другим детям из интернатов: помогать маме по дому, самостоятельно делать покупки, выезжать куда-то за территорию учреждения» [96, с. 7].

В Томилино попадают сироты из Москвы и других городов России. В настоящий момент в детской деревне в Томилине живет 47 детей: «приют заполнен на две трети. Воспитанники детской деревни – обычные ребята, попавшие в трудную жизненную ситуацию. Кто-то лишился родителей, кто-то – социальный сирота, то есть, у таких детей мать или отец лишены родительских прав. Приоритет – у братьев и сестер из многодетных семей. При усыновлении они могут быть разлучены, могут попасть в разные интернаты, а в детских деревнях у них есть все условия для того, чтобы жить вместе. У детей есть жизненные навыки. Они и в магазин умеют ходить, и в школу ходят в обычную, и общественным транспортом они тоже пользоваться умеют. И уходят отсюда ребята более подкованными, чем в каком-нибудь интернате» [96, с. 7].

Следует рассмотреть также и такую форму помощи детям, как создание временных приютов. В Санкт-Петербурге в 1990-е годы был открыт Первый временный социальный приют. Данный социальный приют назывался «Дом

милосердия». Главным принципом в воспитательной работе педагогов этого приюта было привлечение детей к труду.

Данный российский опыт создания временных приютов основывается на опыте создания временных детских приютов в США. Как отмечает Л.Н. Антонова: «в США важное место в системе детских учреждений занимает довольно широкая сеть приютов для сирот и брошенных детей. Также получили распространение приюты для детей и подростков, испытавших эмоциональный срыв. Эти учреждения работают в режиме стационара и выполняют функции реабилитационных центров, куда направляют детей из неблагополучных семей, подростков, убежавших из дома или совершивших мелкие правонарушения. Каждый подобный центр рассчитан всего на 8-10 детей. По всей стране их насчитывается более 200. Воспитатели в этих центрах умеют профессионально работать индивидуально с каждым ребенком и с группой, снимают стресс, пережитый ребенком, выступают в роли советчиков. В государственном законе США «Помощь при усыновлении» и «Акте об обеспечении заботы о детях» говорится о потребности детей в постоянстве и стабильности. Пребывание ребенка в учреждении рассматривается как временная мера; размещение детей вне родного дома разрешается на срок не более 18 месяцев. По истечении срока должно приниматься решение о том, на какую семью возлагается ответственность растить ребенка. Если биологическая семья не смогла реабилитироваться, рекомендуется поместить ребенка в новую семью. При этом дети помещались недалеко от дома, чтобы биологические родители чаще и в большей степени могли участвовать в жизни детей. Специальное детское учреждение, в котором живут и воспитываются дети с 12-летнего возраста, максимально приближается к семье: в нем проживает несколько десятков воспитанников, чтобы воспитатели могли квалифицированно осуществлять индивидуальный подход, проявлять постоянную заботу о каждом ребенке» [23, с. 30].

В Санкт-Петербурге действует государственный центр социальной защиты безнадзорных детей «Воспитательный дом». Несомненно, «Воспитательный дом» работает не только с детьми, но и с их родителями. Он работает и с кризисными

семьями. В настоящее время там около 12 реабилитационных отделений. Отделения имеют различную направленность: здоровье, культурное воспитание детей, защита их прав и интересов, социальное сопровождение приемных семей. За 20 лет через это учреждение прошло почти 10000 ребят – это 10000 спасенных детских жизней! Кроме того, вот уже 20 лет «Воспитательный дом» – это главная кузница кадров и главный методический центр города, где ищут все новые и новые формы работы с детьми и семьями [48, с. 4].

Данный российский опыт основывается на деятельности специальных учреждений Бельгии и Вьетнама, призванных оказать социально-педагогическую поддержку семье и ребенку. Институт «Наши дети» в Бельгии, безусловно, является одним из учреждений социально-педагогической помощи детям, оказавшимся вне семьи. Он состоит из сети отдельных учреждений, рассчитанных на 15-20 человек, и располагающихся в небольших городах и деревнях. В отдельных учреждениях находятся на содержании дети одного пола, одного и разных возрастов. У каждого ребенка имеется своя комната, которую он обставляет на свой вкус. Дети пользуются свободой передвижения, принимают участие в приготовлении еды и уборке помещения. Свободное от учебы время ребята тратят по своему усмотрению. Также в Бельгии пользуются популярностью и психолого-медико-социальные центры, выполняющие консультационную функцию. Эти центры созданы в крупных городах, они оказывают поддержку учреждениям системы образования, отдельным детям и семьям. Во Вьетнаме также действуют центры социальной защиты семейного типа. Проживающие в данных центрах разделены на небольшие группы или семьи, в каждой из которых есть мама и 6-8 братьев-сестер разной возрастной группы. Однако подобные заведения не способны заменить детям семью, воспитанники продолжают испытывать проявления материнской депривации. В большинстве своем данные центры изолированы от окружающего общества, так как доступ детей за пределы центра ограничен.

В Санкт-Петербургском христианском девичьем пансионате «Энфилия» с приютом «Маленькая мама» находятся несовершеннолетние мамы, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

Следует отметить, что «Маленькая мама» работает в режиме круглосуточного стационара на 15 мест. Также воспитанницам оказывается социальный патронаж сроком до 6 месяцев. В данном учреждении оказывается педагогическая, психологическая и медицинская помощь молодым матерям с детьми, оказавшимся без средств к существованию и лишившимся попечения родных и близких.

Воспитанницы посещают занятия в «Школе молодой матери», где ключевая роль отводится беседам, практическим занятиям, открытым мероприятиям, основам ведения домашнего хозяйства и привитию санитарно-гигиенических навыков. Также проводятся «Творческие мастерские», на которых они обучаются рукоделию.

На наш взгляд, такая социально-педагогическая реабилитация способствует повышению у воспитанниц коммуникативных навыков. Они начинают проявлять самостоятельность в решении социально-бытовых проблем, у них повышается чувство ответственности за ребенка, снижается тревожность, формируется активная жизненная позиция и уверенность в своих силах.

Специалисты многое делают для воспитанниц и их детей в период их пребывания в «Маленькой маме», но самое главное испытание начинается после выхода в самостоятельную жизнь, когда нет рядом тех людей, которые готовы прийти на помощь в любое время.

Таким образом, в данный период развивается многообразие форм интернатных учреждений в России: дома ребенка, детские дома, школы-интернаты, детские дома семейного типа, детские деревни, приюты общественных организаций, временные социальные приюты, государственные центры социальной защиты безнадзорных детей. Социализация воспитанников в данных учреждениях осуществляется в процессе: семейного воспитания, формами которого выступают семейные обеды, забота друг о друге; привлечение детей к

труду, культурного воспитания, обучения основам ведения домашнего хозяйства и привития санитарно-гигиенических навыков. Характерными особенностями интернатных учреждений также является защита прав и интересов воспитанников, оказание педагогической, психологической и медицинской помощи, социальной и правовой защиты, инновационные технологии воспитания и социализации детей, внедрение новых методов учебно-воспитательной работы, направленных на социализацию личности воспитанников, издание новых методических материалов, необходимых для работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

На основании обзора историко-педагогической литературы можно сделать вывод, что основной задачей интернатных учреждений для брошенных детей в России было стремление предоставить детям кров, пищу, поддержать здоровье, обучить ремеслу. Исходя из документов, изучение личности детей не проводилось с помощью специальных методик, в большинстве своем воспитатели не готовились для работы с детьми-сиротами.

В ходе анализа литературы мы установили, что с 1917 года главным в работе детских домов было предоставление детям-сиротам крова и подготовка их к дальнейшей самостоятельной жизни. В середине 20-х гг. XX века появилось такое явление, как социальное сиротство: дети уходили из дома вследствие тяжелого материального положения родителей, вызванного безработицей. Для детей до трех лет создавались дома младенцев, а для сирот школьного возраста были открыты детские дома и городки, школы-коммуны, пионерские дома. В пионерских домах находились на воспитании дети с 12 лет. Воспитательный процесс данных детских учреждений носил политический характер. Существовали также и смешанные детские дома для сирот дошкольного и школьного возраста.

В 1930-1940-е гг. в качестве основного средства воспитания и социализации детей-сирот в данных интернатных учреждениях был труд. Главная роль отводилась формированию личности в коллективе, созданию условий для воспитания нового человека; разрабатывался ряд вопросов коммунистического

воспитания, направленного на социализацию личности воспитанников. К методам воспитания и социализации воспитанников в данных интернатных учреждениях относятся: организация активной, сознательной, творческой деятельности; организация коллектива; общественное мнение; соревнование, поощрение и наказание, система перспективных линий. Поддержание сотрудничества интернатных учреждений с заводами, предприятиями, колхозами решало проблему трудоустройства воспитанников.

Во второй половине 1940-1950-е гг. главное место в воспитательной работе интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей, занимал общественно-полезный труд. Широкое распространение получили формы художественно-творческой, досуговой деятельности. Искусство являлось средством развития и формирования гражданских качеств личности воспитанника.

В 1960-1990-е гг. происходит преобразование детских домов в школы-интернаты, укрепление материального положения интернатных учреждений, принимаются меры по улучшению процесса обучения и воспитания осиротевших детей, забота о сиротах приобретает индивидуальный характер. После 1985 г. особое внимание уделяется развитию сети интернатных учреждений семейного типа, где воспитанники живут одной разновозрастной семьей, также здесь находятся на воспитании и дети, состоящие между собой в кровном родстве. В данных учреждениях преобладают методы и формы семейного воспитания. Эти учреждения дают возможность для индивидуального воспитания детей.

1.3 Подходы к процессу социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской губернии в XIX – нач. XX вв.

В данном параграфе представлен анализ документов Государственного архива Смоленской области (ГАСО) и публикаций, посвященных социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской области.

Проблема социализации воспитанников интернатных учреждений на Смоленщине начинает решаться еще в дореволюционный период и продолжает свое решение и в советский период. Поэтому, мы считаем целесообразным рассмотреть в диссертационном исследовании подходов к процессу социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской губернии в XIX – нач. XX вв. что поможет в решении данных проблем и в настоящее время.

13 октября 1846 года в г. Смоленске, по инициативе княгини С. П. Голицыной, жены Могилевского, Витебского и Смоленского генерал-губернатора А. М. Голицына, был открыт первый детский приют. В приюте жили и обучались сироты и дети неимущих родителей в возрасте от 5 до 14 лет.

Н. Мицюк в статье «Филантропическая деятельность дворянок в провинции. Открытие первого детского приюта в Смоленске» отмечает: «со временем количество воспитанников приюта практически не изменилось. В 1849-1857 гг. приют посещало 90-130 детей. В 1857 году учащихся девочек и мальчиков числилось 86 и 14 соответственно, видимо, большее количество детей попечители не имели возможности содержать. С каждым годом количество постоянно живущих детей в приюте росло. В 1880-е гг. насчитывалось более 40 пансионеров, то есть детский приют все более соответствовал современным детским домам. В приюте в 1896 году находились 73 ученицы, в 1899 – 44, в 1912 – 44» [112, с. 43].

Изучение данного источника дает нам основание отметить, что для определения ребенка в приют родители предоставляли следующие документы: «заявление с указанием социального статуса родителей, метрическое свидетельство о крещении, свидетельство о бедности родителей и справку о привитии от оспы. В случае, если свидетельства о бедности родители не предоставляли, они должны были вносить за детей небольшую плату» [112, с. 45].

Для управления детским приютом были предусмотрены различные должности: «функционирование приюта во многом зависело от попечительницы, главная задача которой состояла не столько в управлении заведением, сколько в сборе необходимых сумм. С. П. Голицына, первая и главная попечительница

приютов Смоленской, Витебской, Могилевской губерний, завела традицию – попечительницами приюта в Смоленске становились «первые дамы» губернии, то есть жены губернаторов. В дальнейшем это место заняла Екатерина Ивановна Шкларевич, жена Смоленского гражданского губернатора Ф. Н. Шкларевича, у которых, кстати, не было собственных детей. В 1859 году в должности попечительницы была жена военного и гражданского губернатора Смоленска А. П. Самсонова – Варвара Петровна. Она проявляла заботу не только о бедных детях, но и об их родителях. Известно, что В. П. Самсонова ежегодно организовывала сбор одежды для приходящих детей и их родителей» [112, с. 43].

Разумеется, кроме должности попечительницы были предусмотрены должности директора приюта, почетного старшины, смотрительницы. Как отмечает Н. Мицюк, «первым директором приюта в Смоленске был избран Н. А. Замятин, который исполнял надзорные функции за приютом, составлял отчетные ведомости, наблюдал за приходом и расходом денежных средств. Затем директором приюта был назначен граф Буксгевден. Почетным старшиной стал купец Кульбацкий, который проявил заботу о том, чтобы все средства купца Нольчина были использованы во блага приюта. Почетный старшина исполнял функции социального призрения детей: он собирал сведения о беднейших семействах, рассматривал заявления родителей о приеме детей. При выборе смотрительниц приоритет отдавался не столько их образованию, сколько душевным качествам и «врожденному чувству любви к ближнему», что также было призвано служить нравственному здоровью детей» [112, с. 43].

В статье также охарактеризован строго регламентированный распорядок дня воспитанников: «для тех детей, кто не являлся полным пансионером, часы утреннего приема были установлены с 7 до 9 часов, забрать же приходящих детей из приюта родители должны были до 9 часов вечера. Воскресные дни были закрыты для приходящих детей. Первым утренним делом была совместная молитва. В 10 часов начинались уроки, традиционно с Закона Божьего, затем предусматривались физические упражнения в виде ходьбы, во время которой практиковали счет. Следующим уроком было чтение. Все уроки длились не более

получаса, дабы не утомлять ребенка. В 12 часов обед, который начинался и заканчивался общей молитвой. Далее дети проводили время в игре. После игр дети занимались рукоделием. Так как в приюте было большинство девочек, то основными занятиями являлись шитье, вязание, вышивание, в летнее время – садоводство. Во время рукодельных занятий наставницы часто рассказывали сказки, поучительные истории из жизни святых. Занятия заканчивались уроком пения. В. П. Самсонова осознавала, что воспитанницам приюта необходимо было дать элементарные профессиональные знания, которые могли бы обеспечить их в будущем. По ее инициативе особое внимание было обращено на преподавание рукоделия, шитья, домоводства» [112, с. 43].

Мы отмечаем, что в приюте была предусмотрена и медицинская служба: «при приюте находился врач, при приеме детей обязательной была процедура медицинского осмотра. Особое внимание отводилось вопросам гигиены. Дети содержались в чистых одеждах, если ребенок не имел таковой, то получал ее в приюте. Большое значение придавалось здоровому питанию. Так как основной целью приюта была забота о ребенке и его нравственности, то строго-настрого запрещалось применять телесные наказания. Предпочтения отдавались внушению, а не принуждению. В качестве одной из самых строгих форм наказания было «оставление ребенка в совершенной праздности», запрещение детям пользоваться игрушками и участвовать в играх. За неопрятность ребенка могли облачить в черный передник, который ему не дозволялось снимать в течение нескольких дней. Поощрение состояло в почетном помещении имени воспитанника в классной комнате, выдаче рукоделий, лент, бантов для девочек. В приюте уделялось большое внимание профилактике заболеваний. Для больных детей был предусмотрен лазарет. При приюте располагался двор (сад) для прогулок, так как физические движения и чистый воздух считались залогом здорового развития. В осеннее и зимнее время детям давали отвары, богатые витаминами» [112, с. 43].

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что учебно-воспитательная работа приюта была направлена на социализацию

воспитанников данного приюта. Социализация осуществлялась в процессе трудового воспитания: шитье, вязание, вышивание, садоводство; религиозного воспитания: уроки Закона Божьего, совместные молитвы; эстетического воспитания: уроки пения; физического воспитания: физические упражнения, беседы по гигиене, здоровому питанию; нравственного воспитания: поучительные истории из жизни святых.

Подобным образом процесс социализации воспитанников Смоленского детского приюта представлен и в Отчете Смоленского губернского попечительства детских приютов за 1886 год. Согласно данному документу, «в Смоленском детском приюте находились на воспитании 32 девочки. Воспитанницы обучались Закону Божьему, чтению, письму, арифметике, упражнениям на счетах и рукоделию. Закон Божий преподавался священником; рукоделием девочки занимались под руководством особо нанимаемой наставницы; остальные предметы преподавались смотрительницей приюта или ее помощницей» [12, Л. 2].

В 1875 году в селе Татеево Бельского уезда Смоленской губернии С. А. Рачинским была создана школа для детей крестьян. Естественно, при школе существовал интернат, где проживали дети из отдаленных сел и деревень и сироты.

Подчеркнем, что в основу всей системы воспитания в школе С. А. Рачинского были положены нравственно-религиозные начала. Сведения из области веры получали сельские учащиеся и при изучении других предметов, например, при обучении чтению на церковнославянском языке.

М. Е. Стеклов в своей работе также отмечал и то, что «С. А. Рачинский считал необходимым знание учащимися Священной истории. Поэтому по вечерам в школе он читал Ветхий и Новый Завет. Сюда приходили не только дети, но и взрослые. Чтение сопровождалось комментариями Рачинского. Нередко он показывал детям картины известных художников на религиозные темы» [172, с. 16].

Церковнославянский язык начинали осваивать со второго года обучения. Сначала разбирали известные, часто употребляемые молитвы, а затем доводили «ученика» до полного понимания языка церковнославянского Нового Завета. Ребята упражнялись в языке, читали Евангелия, Псалтырь, Часослов, а потом закрепляли свои знания, помогая священнослужителям во время отправления церковных служб.

Опыт преподавания русского языка в татевской школе был следующий: «здесь прямо и откровенно стремились прежде всего научить читать и писать, затем владеть языком как орудием мысли, и, наконец, усиленными грамматическими упражнениями старались дать то развитие мыслительных способностей, которое естественно и прямо связано со всякими занятиями языком» [172, с. 17].

Отметим, что С. А. Рачинским был четко обозначен тот объем умений, которыми овладевает сельский ребенок при правильной постановке обучения русскому языку: «это, во-первых, умение выражать свои мысли без местных диалектных оборотов; во-вторых, умение читать стихи и прозу пушкинской поры» [172, с. 17].

Действительно, ученики Рачинского с наслаждением читали «Капитанскую дочку», «Дубровского», «Бориса Годунова», «Полтаву» Пушкина, «Тараса Бульбу» и «Ночь перед рождеством» Гоголя, «Песнь про купца Калашникова» Лермонтова, «Семейную хронику» Аксакова, «Ундицу» Жуковского и многих других авторов. Размышляя о том, что нужно читать детям, С. А. Рачинский отдавал предпочтение А. С. Пушкину, так как это помогало постичь судьбы народа.

На уроках арифметики учащиеся изучали арифметические действия, обращая особое внимание на упражнения и решение задач как письменно, так и устно. Главная цель изучения арифметики состояла в том, чтобы научить детей устному счету, который был необходим крестьянину в обыденной жизни, в торговле, при проведении земледельческих работ.

Наиболее показательным является тот факт, что татевский учитель, основываясь на принципе связи знаний по арифметике с реальными потребностями крестьянской жизни, четко обозначил путь формирования познавательных интересов сельских ребят. Не случайно детьми буквально одолела страсть к устному счету. Также С. А. Рачинский обучал детей и геометрии, преподавал им музыку, рисование и черчение. С нашей точки зрения, делалось это на достаточно высоком художественном уровне. Не случайно из стен школы вышел такой талантливый живописец, как Н. П. Богданов-Бельский.

Татевский учитель любил во время прогулок с детьми в окрестностях деревни или в школьном саду знакомить их с различными растениями, деревьями и обращал внимание на их естественную красоту. Делалось это не случайно, так как любовь к красоте и природе соседствует с потребностью быть ближе к книге.

Показательно является и то, что С.А. Рачинский рассказывал ученикам в течение всего курса обучения рассказы из всеобщей и отечественной истории, преподавал географию всеобщую и русскую.

Здесь не забывали и о трудовом воспитании, которое заключалось в участии в хозяйственных работах, таких как помощь кухарке, рубка дров, привоз с речки воды, уборка школы, поливка цветов, уход за школьным огородом.

По мнению М. Е. Стеклова, «школу С. А. Рачинского в Татеве можно смело назвать школой радости. Ежегодно здесь устраивалась рождественская елка. Сюда приходили все ученики, приезжали гости из близлежащих мест – дети, учителя. Дети получали подарки – чаще всего книги, платки – девочки, рубашки – мальчики. Гостей одаривали гостинцами с елки. Зажигались бенгальские огни. Звучали песни, водили хороводы» [172, с. 21].

Таким образом, С. А. Рачинский, воспитывая и обучая детей крестьян, ориентировался на максимум детских возможностей крестьянских ребят, связь обучения с трудовой деятельностью, развитие математических способностей, воспитание нравственной активности учащихся и их художественной одаренности. Глубокий патриотизм педагога, его верность народным идеалам и Отечеству, стремление построить истинно народную школу не могут не быть

восприняты как высокий гражданский подвиг татевского учителя по социализации крестьянских детей.

В Смоленске в 1892 году было создано училище для слепых и полуслепых детей. Училище располагалось в деревянном здании. К зданию прилегал довольно обширный двор, где дети могли свободно играть и бегать.

Следует отметить, что учебно-воспитательный персонал училища был представлен инспектором И. С. Аргуновым, законоучителем протоиереем Н. С. Марковым, старшей воспитательницей Е. Э. Аргуновой, младшей воспитательницей З. В. Цитович, учителем пения Д. О. Концевым и учителем музыки В. К. Гринбергом.

Что касалось коллектива воспитанников, то «всего в училище находилось на воспитании 20 детей. Воспитанники распределялись по классам. В младшем подготовительном классе – 4; в старшем подготовительном – 4; во втором – 4; в третьем – 4; в ремесленном – 4. По своему происхождению это были дети крестьян – 7; мещан – 7; разночинцев – 6» [13, Л. 3].

В отчете Смоленского Комитета Попечительства императрицы Марии Александровны о слепых приводится распорядок дня в училище для слепых: «день в Смоленском училище для слепых начинался в семь часов утра, дети убирали свои кровати, совершали утреннюю молитву; с 8 и до 8.30 – младшие ученики занимались гимнастикой, после которой изучали предметы общеобразовательного цикла, длящиеся до 13.00 часов; с 13 до 14 часов – обед и свободное время; с 14 до 16 часов – по понедельникам, средам и пятницам проходили уроки пения, а по вторникам, четвергам и субботам – уроки музыки; с 16 до 17 часов – свободное время; с 17 до 19 часов – младшие воспитанники занимались рукоделием, а старшие работали в ремесленном классе; с 19 до 20 часов – осуществлялась подготовка уроков; в 20 часов – ужин, после которого следовало чтение для детей младшего возраста; с 21 до 22 часов – вечерняя молитва и чтение для воспитанников старшего возраста; в 22 часа все ученики отходили ко сну» [13, Л. 5].

Разумеется, в каникулярное время занятия распределялись так, чтобы большую часть времени воспитанники проводили на свежем воздухе, поэтому предметы общеобразовательного цикла и занятия в ремесленном классе продолжались до четырех часов в сутки (от 8 до 12 часов дня), а все остальное время отводилось прогулкам, играм в саду, за городом и т.д.

Что касается обучения, то «дети занимались как учебными предметами, так и практическими работами. Учебные занятия проводились по программе, разработанной учительским коллективом. Закон Божий изучался со слов Законоучителя и по книгам. По русскому языку занятия заключались в чтении, письме, пересказе, заучивании на память и грамматических упражнениях: чтение написанной шрифтом Брайля азбуки Толстого, басен Крылова, Ветхого Завета и Евангелия; диктант, объяснительное чтение, пересказ статей, прочитанных учительницей вслух, заучивание стихов и басен Крылова наизусть осуществлялось со слов учительницы и по книге, написанной выпуклым шрифтом, изучение грамматических сведений таких как деление речи на слова, слова на слоги, слоги на гласные и согласные звуки, разбор простого предложения» [13, Л. 7].

По арифметике воспитанники решали задачи, связанные с числами первой сотни и до тысячи, различными мерами времени, составлением наименований чисел и т.д.

Безусловно, во время предметных уроков дети знакомились с предметами первой необходимости, их частями и производством, с планом комнат и дома. На фребелевских занятиях воспитанники упражнялись в плетении и вышивании. Занятия рукоделием предусматривали плетение шнурков и вязание на двух спицах (для младших воспитанников); вязание чулков, плетение сетей, гамаков и ковров (для старших воспитанников).

В ремесленных классах дети обучались щеточному ремеслу: «надзор и руководство за ремесленными занятиями учеников осуществлял Инспектор училища, а постоянное наблюдение и преподавание ремесла проводил щеточный мастер. Ремесленные занятия состояли в наборе щеток, в наклейке и отделке их,

знакомстве с материалами и качеством, разборкой, сортировкой, плетении стульных решеток» [13, Л. 10].

Несомненно, преподавание музыки и пения осуществлялось с целью предоставления воспитанникам возможности играть в оркестре и петь в хоре. Это доставляло детям эстетическое удовольствие. На уроках музыки и пения должны были присутствовать все ученики. Учащиеся пользовались нотами, написанными точечным рельефным шрифтом Брайля. Уроки музыки и пения сыграли существенную роль в создании оркестра и хора училища, исполнявших номера на концертах. Оркестр училища был смешанный. Кроме духовых инструментов там были пианино, скрипки, балалайки и виолончель. Таким образом, слепые и полуслепые дети, окончившие училище, умели петь и играть.

Необходимо отметить, что за здоровьем и гигиеной воспитанников следил врач. Дети должны были беспрекословно выполнять рекомендации врача относительно здорового образа жизни, гигиены, режима дня.

В качестве развлечений для учеников выступали: «прогулки, игры во дворе и саду училища, чтение книг, написанных шрифтом Брайля, чтение в классе в свободное от занятий время представителями педагогического коллектива, посещение концертов и спектаклей, даваемых в Смоленске. 8 января, в здании училища, на пожертвованные средства, была устроена елка-вечер для слепых» [13, Л. 15].

Бесспорно, выпускникам училища оказывалась помощь со стороны попечительства, которая заключалась в следующем:

«1. Назначение пособия в сумме 75 рублей на человека. На данные средства они должны были снабжать себя некоторыми ремесленными инструментами, запасом белья, одежды, обуви и т.д.;

2. Каждый окончивший училище, по желанию, мог присоединиться к одной из групп или партий, организованных лицами, окончившими училище для слепых. Выпускники-музыканты снабжались за счет Отделения Попечительства соответствующими музыкальными инструментами;

3. Выпускники училища, умевшие петь или играть, могли организовать хор или оркестр с помощью учителей музыки и пения, помогавших бывшим воспитанникам опытом, знаниями и советами в нахождении применения своему труду: петь в церквях, играть в театрах, на вечерах, гуляниях и т.д.;

4. Ремесленный материал, необходимый для изготовления изделий, закупался Отделением Попечительства и выдавался слепым для выполнения заказов» [13, Л. 66].

Необходимо подчеркнуть, что воспитательная работа в училище для слепых способствовала выбору воспитанников их жизненного пути. Большинство выпускников смогли успешно устроить свою жизнь. В качестве примеров можно привести следующих выпускников училища: «Федор Егоров, Авраам Рогощенков, Иван Соболев, Андрей Литвинов, Михаил Корсаков, Захар Григорьев и Авраам Иванченков после окончания училища занимались щеточным ремеслом, затем организовали свои щеточные мастерские; Павел Власов после окончания училища продолжил занятия музыкой, пел в церковных хорах, исполнял обязанности псаломщика; Захар Медведев пять лет после окончания училища был надзирателем при училище слепых, затем откомандирован приказчиком во 2-й городской щеточный магазин; Иван Баранов успешно занимался щеточным ремеслом; Андрей Романов зарабатывал себе на жизнь пением и музыкой; Макарий Васильев, Андрей Пашутин, Василий Старовойтов, Николай Скрылев, Андрей Соболев, Семен Логинов и Андрей Раецкий организовали так называемую партию «щеточников-певчих», жили артелью и зарабатывали себе на жизнь щеточным ремеслом и пением не менее 15 рублей в месяц на каждого; Яков Бубнов, Николай Аристархов, Михаил Алексеев и Василий Соколов организовали так называемую партию «щеточников-музыкантов», жили артелью, зарабатывали себе на жизнь щеточным ремеслом и музыкой не менее 15 рублей в месяц на каждого; Василий Смирнов, Василий Рубин, Герасим Луньков и Павел Гречин организовали так называемую партию «щеточников не певчих», зарабатывали себе на жизнь щеточным ремеслом, иногда музыкой не менее 15 рублей в месяц на каждого; Николай Тихомиров, Павел Силкин, Иван Терентьев, Петр Сафонов,

Фадеем Титов, Андреем Королевым и Филиппом Архипенковым организовали артель «щеточников не музыкантов» и зарабатывали 15 рублей в месяц; Михаил Кругликов, Александр Антонов, Семен Антонов и Парфений Климов организовали партию «исключительно щеточников» и зарабатывали по 15 рублей ежемесячно на каждого» [13, Л. 65].

В 1894 году Смоленским обществом колоний и приютов для несовершеннолетних на территории имения Сторожище была открыта исправительная колония-приют для несовершеннолетних. В 1902 г. в связи с банкротством колония-приют была закрыта. В 1903 г. Временным комитетом по управлению делами и имуществом общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних колония-приют была снова открыта. В 1913 году комитет почти единогласно принял решение о передаче колонии губернскому земству. С 1915 года она официально стала называться «Смоленская губернская земская воспитательно-исправительная колония-приют для несовершеннолетних».

Главными целями данного воспитательного учреждения были: «а) воспитание несовершеннолетних мужского пола, предназначенных к помещению в исправительный приют судебным приговором; б) призрение беспризорных и нищих детей мужского пола, которым под влиянием неблагоприятных условий или порочности их среды грозит опасность впасть в пороки» [11, Л. 1].

Несомненно, для достижения поставленных целей педагогический коллектив колонии осуществлял нравственное и физическое развитие личности воспитанников, занимался обучением питомцев грамоте, сообщал им элементарные сведения по общеобразовательным предметам, способствовал овладению воспитанниками какой-либо профессией: сельскохозяйственной или ремесленной. Кроме того, для осуществления вышеназванных задач при колонии-приюте были созданы начальная школа с курсом не ниже одноклассных школ Министерства народного просвещения, практическая сельскохозяйственная школа с курсом садоводства, молочного хозяйства и ремесленные мастерские.

Руководил колонией директор С. С. Павловский, окончивший Духовную семинарию и проработавший в колонии 12 лет. Директор занимался ведением хозяйства колонии, предоставлением отчетов по хозяйственной и учебно-воспитательной работе, годичных смет. Директором колонии назначался человек, имеющий достаточную педагогическую подготовку. Естественно, ответственность за выполнение учебно-воспитательного плана, вытекающего из устава колонии, забота о поддержании общего порядка и благопристойности со стороны как воспитателей, так и других служащих лежали на директоре.

Воспитатели: А. И. Орлов, окончивший курс Смоленской духовной семинарии по 1-му разряду, и др., учителя: общеобразовательные предметы: Г. К. Гончарова, окончившая курс Учительской семинарии, практические предметы: П. О. Куторг, титулярный советник, и А. А. Александровский, окончившие курс Горецкого земледельческого училища по 1-му разряду, К. К. Козловский, коллежский секретарь, окончивший курс Ветеринарного института, законоучитель: священник А. Г. Михайловский, окончивший курс Смоленской духовной семинарии по 1-му разряду, и врач, утверждаемые и увольняемые Советом Общества, комплектовались и увольнялись при участии директора колонии как выразителя мнения педагогического персонала и лица, ответственного за внутренний распорядок учреждения. Из лиц педагогического персонала и врача под председательством директора создавался совет колонии, рассматривавший все вопросы, касавшиеся внутренней жизни учреждения, постановки учебно-воспитательной работы. Постановления педагогического совета рассматривались Правлением общества и после утверждения им приводились в исполнение.

Интересен и тот факт, что на воспитании в колонии находилось 35 детей в возрасте от 10 до 16 лет. Несовершеннолетние должны были находиться в колонии до 18-летнего возраста. Воспитанники в учебно-воспитательном и административном отношении находились в распоряжении директора. В случае исправления воспитанники освобождались из колонии досрочно. Определяемые же по просьбе родителей или по собственному желанию всегда могли оставить

колонию, но, пока оставались там, должны были подчиняться общему режиму и не пользовались никакими привилегиями. В колонию не принимались заразные больные, душевнобольные и эпилептики. При невозможности принять несовершеннолетнего, директор возвращал его тому лицу или учреждению, которое направило его в колонию, с объяснением причин отказа. Все документы, касавшиеся воспитанников, хранились в колонии до их выпуска. Безусловно, педагогический коллектив колонии-приюта осуществлял наблюдение за досрочно освобожденными воспитанниками до достижения ими 16-летнего возраста и, если они замечались в дурном поведении, их снова возвращали в колонию на прежних основаниях. Педагоги также сохраняли связь с бывшими воспитанниками путем переписки и возможной помощи в различных жизненных вопросах.

Что касается учебно-воспитательной работы колонии-приюта, то «для теоретических занятий воспитанники распределялись по 3 классам, первый класс – 11 человек, второй и третий по 12 человек. Теоретические занятия состояли в обучении Закону Божьему, чтению, письму, арифметике, беседах по садоводству, огородничеству и пчеловодству. Кроме того, в форме рассказов, преподавались русская история, география, главные сведения по законоведению, преимущественно касавшиеся крестьянского быта. Помимо классных занятий, мальчики обучались сапожному и столярному ремеслу в мастерских, работали в саду, огороде, пчельнике. Практическое обучение имело последовательный и законченный характер. Обучение огородничеству, садоводству, пчеловодству осуществлялось под руководством преподавателя-специалиста, с этой целью ему в ведение предоставлялся сад, огород, пчельник. В качестве меры поощрения воспитанникам предоставлялась возможность иметь собственные грядки, кусты, ульи и заниматься каким-нибудь рукоделием для себя. Столярному и сапожному ремеслу питомцы обучались в мастерских, которые функционировали круглый год» [11, Л. 365].

В режим дня воспитанников входили: «подъем, уборка спального места, умывание, общее чтение молитвы, работа в мастерских или по хозяйству: в саду,

огороде, завтрак, классные занятия, обед, отдых, продолжение работы, подготовка уроков, ужин и укладывание спать» [11, Л. 367].

Подчеркнем, что отношение педагогического коллектива и воспитанников колонии должно было основываться на личном признании и доверии. Педагогический коллектив боролся с пороками детей. Считалось, что «только личность воспитателя может сосредоточить на себе внимание и интерес детей и, действуя мягко, но настойчиво, прививать, наконец, питомцу благородные чувства и образ мыслей, пока не вызовет на борьбу со своими недостатками самих питомцев. Тогда они, проникнутые сознанием этой необходимости, и создадут то благодетельное настроение «среды» [11, Л. 41].

Необходимо отметить, что обучение в колонии-приюте не имело принудительного характера, все усилия были направлены на то, чтобы внушить воспитаннику любовь к книге, умение пользоваться ею самостоятельно для получения необходимых знаний по своей специальности. В колонии-приюте существовали следующие формы воздействия воспитательного персонала на воспитанников в соответствии с теми или иными обстоятельствами:

- «а) простое спокойное замечание;
- б) замечание с оттенками недовольства или упрека;
- в) выговор в присутствии всего педагогического персонала;
- г) обсуждение проступка при участии всех воспитанников (товарищеский суд) и в присутствии всего педагогического персонала;
- д) временное удаление в особое помещение, с сохранением права работы и получения пищи, вплоть до изменения поведения;
- е) временная отчужденность и холодность к воспитаннику всего педагогического персонала, выражавшаяся в прекращении общения с ним, с сохранением более длительного надзора;
- ж) перевод в другую колонию или тюрьму» [11, Л. 43].

В качестве мер поощрения выступали:

- «а) простое выражение довольства поведением воспитанников;
- б) назначение на ответственные работы по хозяйству;

- в) одобрение в присутствии всех воспитанников и воспитателей;
- г) доверие и внимание всех членов педагогического персонала;
- д) досрочное освобождение из колонии или содействие в поступлении в какие-нибудь другие учебные или ремесленные заведения» [11, Л. 44].

Следует подчеркнуть, что главным в жизни воспитанников был труд, воспитательное и практическое значение которого имело место лишь тогда, когда он отвечал силам и склонностям детей и имел характер последовательности, законченности и полезности в глазах самого ребенка. Такой труд развивал духовные и физические способности воспитанников, любовь к труду вообще и, в частности, к той специальности: сельскохозяйственной или ремесленной, которую они выберут.

Что касается эстетического воспитания, то «в колонии-приюте время от времени устраивались спектакли, литературные вечера, пикники, прогулки» [11, Л. 367]. Физическое воспитание учеников осуществлялось в процессе купания в пруду летом, бесед по гигиене, проводимых врачом, катания на коньках и подвижных игр на свежем воздухе.

Врач посещал колонию не реже двух раз в месяц, оказывал помощь заболевшим лично или через фельдшера, состоявшего в колонии в должности надзирателя, следил за здоровьем воспитанников, принимал участие во всех вопросах, касающихся пищи, одежды, обуви, режима дня воспитанников, знакомил с элементарными правилами гигиены, применительно к возрасту детей, и свойственными им вредными привычками.

Что касается религиозно-нравственного воспитания, то во внеурочное время с учениками проводились беседы, чтение книг религиозного содержания, литературно-нравственные вечера во время рождественских праздников и масленичной недели.

Отметим, что самой тяжелой формой наказания являлось заключение в карцер, но оно применялось исключительно к беглецам. Наград в колонии не существовало. Хорошее поведение или проявление благородных качеств давало право на доверие и признание, которым очень дорожили воспитанники.

Безусловно, при выпуске из колонии молодому человеку выдавалось денежное пособие (не менее 15 рублей), лучшим выпускникам, заслуживавшим особого внимания, а также сиротам, предоставлялись необходимые средства на проезд в какое-нибудь другое учебное заведение, на поиски должности, на покупку необходимых инструментов для ремесла или для открытия какого-либо самостоятельного предприятия, аттестат, удостоверяющий хорошее поведение и практические знания. Воспитанникам, лишенным семьи, подыскивалась соответствующая их знаниям должность или занятие.

1 января 1910 года при колонии-приюте открылась сельскохозяйственная низшая школа 1-го разряда. Школа находилась в ведении Главного Управления Землеустройства и Земледелия. Главной ее целью было: «дать необходимые знания по садоводству, огородничеству и пчеловодству, путем практического выполнения учениками всех работ, относящихся к этим отраслям хозяйства» [11, Л. 380]. Для достижения вышеназванной цели при школе были созданы питомник, теплица, сад, учебный огород и пчельник.

За благосостоянием школы следил попечитель, который избирался на четырехлетний срок из числа членов Смоленского общества исправительных колоний и приютов для несовершеннолетних и утверждался в должности Главным Управлением Земледелия и Землеустройства. Для обсуждения и разрешения хозяйственных и учебных вопросов создавался Совет под председательством попечителя школы или управляющего. В состав данного совета входили законоучитель и преподаватели. Непосредственное заведывание школой, как в учебном, так и в хозяйственных отношениях осуществлял Управляющий С. С. Павловский, окончивший курс Смоленской духовной семинарии по 2-му разряду. Естественно, Управляющий школой руководил занятиями преподавателей, наблюдал за выполнением ими своих обязанностей, он должен был не только сам выполнять программы преподавания и установленные распределения уроков и практических занятий, но и следить за тем, чтобы эти программы и распределения были выполнены всеми учителями. Наблюдение за

поведением учеников, кроме учителей, также было возложено на Управляющего. Оно осуществлялось не только в классах, но и вне их.

Должность преподавателя общеобразовательных предметов А. И. Орлова, окончившего курс Смоленской духовной семинарии по 1-му разряду, совмещалась с должностью воспитателя колонии; преподавателем садоводства, огородничества и пчеловодства назначалось лицо, получившее специальную подготовку: П. О. Куторг, титулярный советник, А. А. Александровский окончившие курс Горецкого земледельческого училища по 1-му разряду, К. К. Козловский, коллежский секретарь, окончивший курс Ветеринарного института. Каждый из преподавателей в конце учебного года представлял в Совет школы отчет о своей деятельности по преподаванию, по практическим занятиям с учениками и по надзору за их поведением. Педагогический коллектив заботился о нравственном воспитании учеников и их определении по окончании двухлетнего курса на должности, а также о возможном материальном пособии неимущим при выпуске из школы.

Бесспорно, школа комплектовалась из воспитанников колонии и посторонних лиц, не моложе 14 лет и не старше 18. Посторонние ученики жили и содержались в самой школе. Прием учеников осуществлялся с января, а выпускной экзамен – в начале октября второго года. Курс обучения в школе составлял три года, из которых первые два года ученики проходили все три намеченные отрасли, а в последующий специализировались на какой-нибудь отдельной отрасли.

Необходимо отметить, что общеобразовательные предметы в данной школе ограничивались уровнем одноклассной министерской школы. Общеобразовательные предметы преподавались учителями общеобразовательных предметов, а специальные – преподавателями садоводства, огородничества и пчеловодства, заведующим учебным садом, огородом и пчельником; столярное же ремесло изучалось в мастерской колонии. Ученики школы должны были выполнять все требования администрации как в отношении выполнения различных работ по изучаемым отраслям сельского хозяйства, так и в отношении

общепринятой школьной дисциплины. Время, отводимое на занятия, составляло от 8 до 10 часов.

Разумеется, в первый класс школы принимались дети, умеющие читать и писать. В этом классе, в объеме второго отделения одноклассных народных училищ, они проходили следующие предметы: русский язык, арифметику, Закон Божий, пение и элементарные знания по обществоведению. Во втором классе, кроме вышеназванных предметов, дети получали элементарные сведения по географии России и общей географии. В обоих классах школы давались практические знания по огородничеству, садоводству и пчеловодству.

В учебную программу по огородничеству входила работа и ознакомление с огородными культурами.

В учебную программу по садоводству входил уход за плодовыми деревьями и кустарниками: обрезка, прививка, пересадка, разведение и т.д.

В учебную программу по пчеловодству входили: подкормка, уборка ульев, постройка ульев и т.д.

Ученики начальных классов выполняли практическую работу под руководством учителя, ученики второго класса выполняли практическую работу самостоятельно. Неудачные могли быть оставлены в том же классе на второй год. Весной, летом и осенью воспитанники активно осуществляли работы в саду, огороде и пчельнике. Зимние месяцы зачастую предназначались для классных занятий по общеобразовательным предметам и теоретическому освещению, повторению всех пройденных манипуляций в саду, огороде и пчельнике в процессе беседы по данным вопросам. По окончании учебного года учредителями школы, по соглашению с лицами, наблюдавшими за работой учеников, выдавалось пособие в зависимости от их поведения.

Ежедневные занятия в школе начинались в 8 часов утра. В послеобеденное время дети занимались работой по специальности или столярным ремеслом, имеющим отношение к садоводству и пчеловодству (изготовление парниковых рам, ульев и т.д.). Необходимые работы по уходу за огородом или пчельником проводились также и в праздничные дни.

Переводные и выпускные экзамены по теоретическому курсу проводились в конце марта, по практическому циклу – в течение всего лета, по мере выполнения работ, и заканчивались в сентябре.

Следует подчеркнуть, что успехи воспитанников обозначались в именных списках баллами. Ученики, выдержавшие испытание в знании полного курса школы, для самостоятельного ознакомления с обязанностями по сельскому хозяйству, должны были пробывать в какой-либо отрасли сельского хозяйства сроком в один год. Ученик, пробывший опытный год в сельском хозяйстве и выдержавший проверочное испытание, считался окончившим полный курс. Ему выдавался аттестат с подписью попечителя и управляющего школы об успехах как в пройденных им предметах, так и в практических занятиях. В аттестате также обозначалась та отрасль сельского хозяйства или ремесла, в которой воспитанник был более осведомлен. Не выдержавшему выпускного экзамена выдавалось свидетельство о времени его пребывания в школе. Кроме того, не выдержавшего выпускной или переводной экзамен, могли оставлять, с разрешения Попечителя, на второй год в классе. Ученики, успешно окончившие полный курс школы, пользовались, по отбытии воинской повинности, льготой третьего разряда, а прошедшие с успехом два первых класса – такой же льготой четвертого разряда. Окончившие с успехом полный курс обучения навсегда освобождались от телесных наказаний.

Таким образом, данное интернатное учреждение не подавляло личность воспитанника, а развивало и поощряло естественную склонность к добру и труду, подчиняло питомца той внутренней дисциплине высшего порядка, которая в конечной форме своего развития выражалась в сознании долга по отношению к окружающим. Именно школа и развивала представление о связи отдельной личности и общества.

6 декабря 1896 года в Духовщинском уезде Смоленской губернии был открыт Пречистенский сельский сиротский приют. В соответствии с уставом, утвержденным в 1900 году сенатором П. М. Фон-Кауфманом на основании

Положения о приютах от 18 июля 1891 года, главными целями данного заведения были:

- «1) призрение малолетних сирот крестьянского сословия сроком до 16 лет;
- 2) религиозно-нравственное воспитание;
- 3) обучение детей по программе, утвержденной Министром Народного Просвещения, для народных школ;
- 4) обучение сирот ремеслам;
- 5) содействие в поиске работы для детей-сирот, окончивших приют, помещении их в другие учебные или ремесленные заведения;
- 6) предоставление хлеба или денег неимущим сиротам, находящимся вне приюта;
- 7) содействие в заботах о сохранении имущества сирот, оставшегося после их родителей или родственников» [10, л. 28].

Следует отметить, что приют принадлежал ведомству детских приютов, входившему в состав Ведомства учреждений императрицы Марии. Руководство приютом возлагалось на Попечительство, состоявшее из Председателя и членов. В качестве председателя выступал Земский начальник, а в качестве членов – волостные старшины, представители приходских попечительств, земский врач, заведующий местным училищем. Смотритель приюта присутствовал на заседаниях Попечительства с правом совещательного голоса. Заседания Попечительства были очередные и экстренные. Очередные заседания проводились один раз в год, экстренные – проходили по мере надобности. Все вопросы на заседаниях решались большинством голосов, при равенстве – голос председателя являлся решающим.

В обязанности попечительства входили:

- «1) проверка денежных и материальных книг приюта, отчетов, составляемых смотрителем приюта, утверждение данных отчетов;
- 2) составление общего отчета о деятельности и суммах приюта за каждый истекший год;

3) определение жалованья смотрителю приюта, мастеру и прочим служащим;

4) составление инструкции для внутреннего распорядка приюта;

5) прием сирот в приют и назначение пособий находящимся вне приюта сиротам;

6) рассмотрение и разрешение заявлений членов попечительства;

7) поиск временных занятий в летнее время у частных лиц для детей-сирот, находящихся в приютах, постоянных занятий выходящим из приюта сиротам и помещения их в специальные училища или мастерские» [10, Л. 30]. Попечительством также разрешалось частным лицам брать на летнее время сирот из приюта поденно или помесечно для занятий сельским хозяйством, и в этом случае заработанные деньги поступали сиротам.

Председатель попечительства: «а) назначал и увольнял смотрителя приюта, мастера и прочих служащих; б) следил за исполнением возложенных попечительством обязанностей; в) приводил все постановления попечительства в исполнение и ходатайствовал о нуждах приюта перед Уездным и Губернским Попечительствами и центральным Управлением приютов» [10, Л. 32].

Безусловно, санитарное и гигиеническое состояние приюта было под наблюдением земского врача.

Непосредственный надзор за приютом осуществлялся смотрителем. Ему подчинялся мастер, прочие служащие и воспитанники приюта. В обязанности смотрителя входил надзор за находящимися в приюте детьми, их нравственностью, учением, играми, пищей, одеждой, за чистотой и порядком в приюте. Смотритель руководствовался данной ему Попечительством инструкцией.

Необходимо отметить, что в приют принимались дети в возрасте от 7 до 13 лет. Штатное число призреваемых сирот определялось 25 человеками. Прием детей в приют зависел от усмотрения попечительства. Частные лица, по соглашению с Попечительством, могли брать из приюта малолетних сирот либо

на время, возвращая сироту к тому времени, когда он должен обучаться грамоте или ремеслам, либо на постоянное воспитание с последующим усыновлением.

Разумеется, попечительство приюта осуществляло наблюдение за сиротами, бывшими в приюте, до 16-летнего возраста и, в случае плохого отношения к ним, отбирало их у взявших обратно. Малолетних сирот, моложе 7 лет, находящихся в безвыходном положении, Попечительство передавало родственникам или посторонним лицам за вознаграждение хлебом или деньгами. По достижении семилетнего возраста они принимались в приют, а, в случае отсутствия свободного места, выдавалось пособие до того времени, пока не представится возможность определения ребенка в приют. Во время нахождения сирот у частных лиц члены Попечительства наблюдали за их содержанием и нравственным состоянием.

В приюте воспитанников обучали грамоте, ремеслам. Следует подчеркнуть, что чистота и опрятность в данном воспитательном учреждении, забота о нравственном воспитании детей, обучение их грамоте, аккуратность в уходе за ними всегда были основными началами в деле призрения сирот. Воспитанники приюта, получившие аттестаты об удовлетворительном окончании ими полного курса обучения по программе, утвержденной Министром народного просвещения для народных училищ, пользовались льготами четвертого разряда при отбывании воинской повинности.

На территории Пречистенского приюта действовала школа кустарных изделий, которая была открыта в 1898 году и работала до середины 1914 года. Главной целью школы было «обучение сирот, находящихся в приюте, ремеслам с тем, чтобы по окончании курса они имели возможность жить честным трудом» [10, Л. 35]. Согласно правилам школы, утвержденным 7 мая 1902 года, «все находящиеся в приюте сироты должны были изучать какое-либо ремесло: девочки – в здании приюта под наблюдением смотрительницы, а мальчики – в специально устроенном помещении под наблюдением мастера. Все воспитанники, способные к физическому труду и достигшие тринадцатилетнего возраста, зачислялись в мастерские и, в свободное от классных занятий время, в установленные часы,

обучались ремеслам, а по окончании школы, получали свидетельство мастера-кустаря» [10, Л. 37]. С целью развития кустарного промысла и организации артели кустарей, в школу принимали не только сирот, но и посторонних лиц, желавших освоить то или иное ремесло.

От посторонних лиц при поступлении в школу требовалось:

«а) разрешение родителей;

б) свидетельство об окончании одноклассного училища;

в) расписка от самого поступающего или, если ему меньше 17 лет, то от лица, определявшего его в школу, о соблюдении поступающим всех правил, установленных в школе, и о безусловном подчинении мастеру» [10, Л. 26].

Необходимо отметить, что способные ученики получали за свой труд вознаграждение. Срок обучения в школе был не менее двух лет. Юноши осваивали бондарное, столярное, колесное, мебельное, токарное, корзиночное, сапожное, переплетное и другие ремесла. Девушки обучались прясть, вязать, шить, ткать, а в свободное время – домашнему хозяйству и уходу за птицами и домашними животными. Внутренний распорядок в школе, такой как «прием заказов, часы работы и отдыха, надзор за учащимися, отношения между мастером и учениками устанавливался с помощью инструкции Попечительства» [10, Л. 26]. В летнюю пору, при отсутствии срочных работ, с разрешения попечителя приюта, занятия в школе могли быть прекращены. Ученики, освоившие то или иное ремесло, подвергались испытаниям в комиссии. В состав комиссии входили Председатель попечительства, местный лесничий, член Уездной Земской Управы. О степени овладения ремеслом комиссией выдавалось свидетельство. Неспособные ученики или замеченные в неблагопристойном поведении исключались из школы Попечителем приюта. Лучшие из окончивших школу, с их согласия, могли быть назначены при школе помощниками мастера.

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы, что интернатные учреждения Смоленщины в XIX– нач. XX вв. решали важную задачу социализации детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Существовали следующие условия и формы воспитания, направленные

на подготовку воспитанников интернатных учреждений на Смоленщине к дальнейшей самостоятельной жизни: работа в мастерских по освоению тем или иным ремеслом; работа в саду, огороде, пчельнике, занятия рукоделием, домашним хозяйством; купание в пруду, беседы по гигиене, катание на коньках, прогулки и подвижные игры на свежем воздухе; посещение концертов и спектаклей, елка-вечер, участие в творческой самодеятельности, спектакли, литературные вечера, пикники; беседы религиозно-нравственного характера, чтение книг религиозного содержания, литературно-нравственные вечера во время рождественских праздников и масленичной недели и т.д.

Таким образом, можно заключить, что весь воспитательный процесс интернатных учреждений Смоленской губернии в XIX – нач. XX вв. был направлен на решение проблемы социализации воспитанников.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Значение понятия «социализация воспитанников учреждений интернатного типа» трактуется нами как многогранный процесс вхождения воспитанника в социальную среду через познание, общение и овладение навыками трудовой деятельности, а также изменение окружающего мира и себя в нём средствами активной коллективной деятельности.

Особенностью процесса социализации воспитанников именно учреждений интернатного типа в советский период выступало формирование личности ребенка-сироты в пределах малого или определенного конкретного социума: группы, пионерской, комсомольской организаций интерната, с привязкой к конкретному взрослому (воспитателю, учителю, вожатой и др.), при этом социально-педагогическая поддержка данного взрослого с точки зрения воспитательных задач всегда носила упреждающий, превентивный характер. Специфическая задача взрослого в интернатном учреждении состояла в научении прохождения «точек отчуждения» в реальных социально-экономических условиях, в преобразовании этих точек в самообразовательные ситуации с последующим выходом на социальную успешность, в построении такой линии поведения, которая признавалась бы всеми воспитанниками как значимая и необходимая. Это было связано с тем, что советское воспитание строго следовало основным положениям диалектико-материалистического учения о личности как совокупности общественных отношений, объективирующихся в социально-преобразующей деятельности в условиях социалистического общества. Что касается настоящего времени, то «единственно верного учения о личности» нет. Мы отмечаем присутствие различных концепций (личностно-ориентированной, индивидуализации, поликультурализма и др.). Таким образом, теория воспитания 60-х гг. XX века и современной России зиждется на разных методологических основаниях (системе принципов, подходов, концепций и способов организации и построения теоретической и практической деятельности) и вытекающих из них педагогических подходах (ориентации педагога при осуществлении своих

действий, побуждающих к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности), базирующихся на разных принципах (основных идеях, следование которым помогает лучшим образом достичь поставленных педагогических целей) и понятиях. В условиях социализма – на принципах коллективизма (нравственный принцип, при котором коллективные интересы и цели превалируют над индивидуальными), связи воспитания с практикой жизни (приобщение воспитанников к труду, посильному участию в общественном производстве), активности и самостоятельности ребенка (творческая активность, увлеченность и инициатива воспитанников) и понятиях: личность (нравственные начала в человеке; совокупность ментальных свойств; совокупность социальных ролей), деятельность (процесс взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели), коллектив (социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения). В современных условиях – на принципах индивидуализации (учет индивидуальных особенностей воспитанников в процессе занятий и внеаудиторной работы) и личностной успешности (сочетание актуального уровня социально значимых достижений и индивидуальных возможностей к усвоению значимой информации и выполнению деятельности, т.е. высокая потребность в достижении практически стала традиционной социальной установкой) и понятиях: индивидуальность (неповторимость, уникальность свойств человека), коммуникация (общение, передача информации от человека к человеку), детская общность (объединение субъектов (детей) на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения).

Представленный историко-педагогический опыт осуществления процесса воспитания, нацеленного на процесс социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет нам выделить следующие периоды создания и развития интернатных учреждений в советской России: 1)

1917 – 1941 г. – трансформация сложившейся до 1917 года системы призрения с ориентацией на общественно-полезный труд (преобладание таких форм интернатных учреждений, как приюты, сиротские дома, детские дома, трудовые колонии, детские коммуны и городки, пионерские дома, трудовые коммуны, воспитательные колонии); 2) 1941 г. – 1956 г. – резкое увеличение количества детей-сирот в результате Великой Отечественной войны (основной формой учреждений интернатного типа были детские дома); 3) 1956 г. – 1985 г. – сокращение количества детских домов и открытие школ-интернатов, главной целью которых было всестороннее развитие личности воспитанников как потенциальных строителей коммунизма; 4) 1985 г. – 1990-е гг. – кризис общественно-политической системы, повлиявший на количество сирот, и обоснование новой законодательной базы в системе интернатных учреждений, появление разнообразных заведений для детей, потерявших близких (дома ребенка, детские дома семейного типа, детские деревни, приюты общественных организаций, временные социальные приюты, государственные центры социальной защиты безнадзорных детей).

Обращение к публикациям и архивным материалам, посвященным интернатным учреждениям Смоленской губернии в XIX – нач. XX вв., позволило нам выделить следующие условия и формы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, нацеленные на их подготовку к дальнейшей жизни: работы в мастерских, сельскохозяйственный труд, занятия рукоделием, домашним хозяйством; купания, катания на коньках, прогулки и подвижные игры на свежем воздухе и т.д.; посещения концертов и спектаклей, участие в творческой самодеятельности, спектаклях, литературных вечерах, пикниках и т.д.; беседы религиозно-нравственного характера, чтение книг религиозного содержания, литературно-нравственные вечера и т.д. Это свидетельствует о том, что даже с изменением политического строя, большинство условий и форм воспитания детей-сирот «переходило» в новую историческую реальность, в нашем случае, в советское воспитание.

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

2.1 Анализ условий процесса социализации воспитанников интернатных учреждений Смоленской области во второй половине XX века

Отметим, что вторая половина 1940-х годов знаменовалась преодолением детской беспризорности, вызванной Великой Отечественной войной; созданием сети интернатных учреждений для детей-сирот, где большое внимание уделялось как общественно-полезному труду, так и производительному, дающему воспитаннику квалификацию и возможность трудоустройства во взрослой жизни. Таким образом, главным воспитательным принципом в жизни детских домов было сочетание обучения с трудом. Если в школах этот принцип часто проводился формально, то в детских сиротских учреждениях, которые должны были подготовить своих воспитанников к самостоятельной жизни, труду уделялось особое внимание, вне реального контекста развития мощной парадигмы трудовой школы 20-х. По мнению М.В. Богуславского, «в послевоенный период, а именно, до сер. 90-х гг. XX в. изменились подходы к пониманию взглядов А.С. Макаренко на школу труда» [33, с. 327]. В этом плане идеи А.Е. Кондратенкова, директора Сафоновской школы-интерната, основывались на разработанной А.С. Макаренко «трудовой» концепции.

Необходимо отметить, что в первые послевоенные годы в России и на Смоленщине детские дома находились в очень трудном положении, которое выражалось в нехватке помещений, необходимого инвентаря, педагогических кадров. В ряде случаев воспитанники исключительно только проживали и воспитывались в детских домах, а обучались в школах с обычными детьми, ездили на отдых в лагеря и т.д.

Именно в трудные в плане материального обеспечения первые послевоенные годы воспитанники детских учреждений полностью обслуживали себя — стирали одежду, мыли полы, посуду, работали на приусадебных участках. С 12 лет они должны были работать в мастерских, проходить производственную практику на предприятиях с тем, чтобы ко времени выхода овладеть определенной профессией. Выпускники детских домов направлялись в учебные заведения системы трудовых резервов, ремесленные и железнодорожные училища, школы ФЗО. Таким образом, можно заключить: основным в деятельности детских домов первого послевоенного периода было трудовое воспитание.

Первую публикацию, посвященную воспитанникам интернатного учреждения Смоленщины, мы находим в газете «Рабочий путь» за 7 января 1945 год (А. Малявко «Кардымовский детский дом и его воспитанники»).

В данной статье А. Малявко отмечается, что «подготовка детей-сирот к дальнейшей самостоятельной жизни осуществляется в процессе трудового воспитания». В архиве обнаружен первый послевоенный отчет о деятельности Кардымовского детского дома только за 1945 год, согласно которому подготовка ко взрослой жизни воспитанников осуществлялась не только в процессе трудового воспитания, но и «в процессе занятий воспитанников в добровольных кружках: кружке самозащиты, физкультурно-акробатическом, хоровом, литературном, музыкальном, сельскохозяйственном, кружке рукоделия» [9, Л. 4]. Сразу возникает ассоциация с внеучебной деятельностью в коммунах А.С. Макаренко, в которых превалировала социальная работа, а не идеологические штампы. Также в отчете была отмечена хорошая работа пионерского отряда: «отряд построен по типу тимуровской команды. Все пионеры ходят в галстуках. Помогают семьям красноармейцев: принесут воды, топлива, смотрят за детьми, когда их матери на работе» [9, Л. 5]. Мы считаем, что в детдоме неплохо работала и комсомольская организация: «систематически по плану проводятся комсомольские собрания. Помогают воспитателям в работе детского дома. Сейчас

комсомольская организация взяла шефство над колхозом «Луч» по подготовке к весне (сбор минеральных удобрений, сортировка семян и т.д.)» [9, Л. 6].

В Государственном архиве новейшей истории Смоленской области хранятся документы фонда Смоленского обкома КПСС «Переписка с органами народного образования об улучшении работы детских домов в области» (Ф. 6), где представлены документы Смоленских детских домов. Так, например, Троицкий детский дом Монастырщинского района (Ф.6.) был организован как «детский дом смешанного типа в феврале 1946 года. В детском доме в 1946-1947 учебном году находилось 153 человека. Из них мальчиков – 81 человек, девочек – 72 человека; по возрасту до 7 лет – 6 человек, от 7 до 14 лет – 89 человек, старше 14 лет – 3 человека. Всего учащихся – 92 человека» [2, Л. 24]. Учебно-воспитательная работа Троицкого детского дома была схожа с учебно-воспитательной работой Кардымовского детского дома.

Необходимо подчеркнуть, что в 1950-е годы произошло закрытие детских домов. Для детей-сирот были открыты школы-интернаты, где они проживали, воспитывались и обучались.

Воспитательный процесс в школах-интернатах осуществлялся на основе рациональной системы труда и отдыха. В качестве методов и форм воспитания выступали: собрания воспитанников, активы классов или групп, поручения, стенгазеты и др.; главное место занимало трудовое воспитание и подготовка ко взрослой жизни как часть социализации воспитанников.

Осуществлялось систематическое трудовое воспитание детей в соответствии с их возрастом, воспитание у них любви и уважения к труду, привитие им жизненно-необходимых навыков, подготавливая тем самым детей к самостоятельной жизни и будущей трудовой деятельности. Также необходимо было обеспечивать охрану жизни и здоровья воспитанников, создавать благоприятные условия для их правильного и всестороннего физического развития и воспитания, прививать правильные культурно-гигиенические навыки.

Как считали педагоги, работавшие в интернатных учреждениях: «в сложном, многогранном процессе организации детского коллектива важнейшим

средством является воспитание в труде» [40, с. 4]. Также много внимания уделялось гражданско-патриотическому и нравственному воспитанию, в котором главную роль играли педагогический коллектив и пионерская организация. Воспитание должно было нести необходимую эмоционально-нравственную нагрузку. «Нормой» считалось должное социальное поведение, выразившееся в горячей любви к Родине и преданности ей, бдительности и подозрительности по отношению к «врагам» государства, убежденности в социалистических идеалах, основанное на ценностях коллективизма, интернационализма, опиравшееся на чувство социального оптимизма и чувство ответственности за все происходящее вокруг [62, с. 63].

Следует отметить, что широкое распространение получили разные формы художественного и эстетического воспитания, такие как вечера художественной самодеятельности, экскурсии в лес, на речку и т.д. Существенное влияние оказывали кружковые занятия (хоровой, хореографический, драматический, литературный, рукодельный и т.д.), физкультурно-массовая деятельность (спортивные игры, кроссы, спартакиады и т.д.).

Нами были рассмотрены отчеты об учебно-воспитательной работе с воспитанниками Смоленского детского дома № 1 за 1951 и 1956-57 годы, Блонновского детского дома Касплянского района Смоленской области за 1951 год, Рожановского детского дома Смоленского района (Ф. 3523) за 1952-1953 годы, Красноборского детского дома № 2 г. Смоленска (Ф. 3526) за 1953-1954 годы, Возновского детского дома Смоленского района (Ф. 1587) за 1956-1957 годы.

Согласно отчетам, подготовка воспитанников к будущей самостоятельной жизни, безусловно, осуществлялась в процессе трудового обучения и воспитания. Так, например, «в Смоленском детском доме № 1 осуществлялась система обучения воспитанников трудовым навыкам, охватывавшим хозяйственно-бытовой, сельскохозяйственный и производственно-технический труд детей, использовавшийся в подсобном сельском хозяйстве при детском доме и мастерских: швейной (по пошиву сорочек, платьев, сарафанов, панам и др.),

столярной и слесарно-механической. В мастерских проводились работы строго по расписанию. Дети изучали теорию и проводили практическую работу» [4, Л. 3]. «Все воспитанники работали в сельском хозяйстве. Был организован юннатский кружок, в котором все дети разбиты на бригады. За каждой бригадой закреплена отдельная культура. В целях повышения урожайности проводят опыты по отдельным культурам» [8, Л. 12]. «Воспитанники работали на приусадебном участке, посадили деревья, плодово-ягодные кустарники. Дети составили коллекции растений, насекомых, лекарственных трав» [8, Л. 10].

В соответствии с формами гражданско-патриотического воспитания: «С целью повышения общего политического развития и кругозора воспитанников проводилась следующая политико-массовая работа: дети регулярно обеспечивались газетами: «Пионерская правда», «Комсомольская правда», «Рабочий путь», «Вожатый» и др. Составлялись альбомы вырезок из газет на тему: «Лауреаты международных сталинских премий в борьбе за мир», «Мир победит во всем мире», «Кандидаты в Верховный Совет СССР», «Москва раньше и сейчас» и др. Дети просматривали много кинокартин, таких как, «Два бойца», «Падение Берлина», «Глинка», «Далеко от Москвы» и др. Для воспитанников были прочитаны доклады: «Великие стройки коммунизма», «Образ Сталина в художественной литературе», «Сталин – светоч мира» и др.» [8, Л. 7].

В процессе эстетического воспитания: «Хоровой и драматический кружки давали свою самодеятельность в красные дни календаря. На новогодний вечер была поставлена пьеса Михалкова «Я хочу домой», к 1 мая была поставлена пьеса «Аленький цветочек». Со своей художественной самодеятельностью дети выступали в политучилище, на избирательных участках» [8, Л. 9].

В соответствии с методами физического воспитания: «Для физического воспитания в летний период в обязательном порядке была введена физ.зарядка. Физкультурный работник, распределявший детей по секциям, исходил из их возрастного состава. На даче «Муравейник» имелись футбольное поле, волейбольная и баскетбольная площадка, где дети проводят свой досуг в свободное от занятий время. В детском доме имелся свой врач и медицинская

сестра. Медицинская сестра участвует во всех видах оздоровительной работы детского дома: 1) ежедневно проверяет спальни, постельные принадлежности, умывание детей, прием пищи, следит за пищеблоком и личной гигиеной воспитанников, 2) проводит медосмотр воспитанников, слабых детей берет под особый контроль, 3) проводит беседы: «Солнце, воздух и вода», 4) строго следит за выполнением режима дня» [8, Л. 10].

Необходимо отметить, что согласно отчету о состоянии учебно-воспитательной работы Смоленского детского дома № 1 за 1956-57 гг., «в детском доме есть партийная организация, две комсомольских и пионерская организации. Комсомольские собрания проводятся регулярно, на них обсуждаются вопросы учебы, дисциплины, порядка в детдоме. При детском доме действовали санитарная, хозяйственная и культурно-массовая комиссии. Систематически работают кружки: хоровой, драматический, юннатов, географический, литературный, кружок художественной вышивки, вязания, переплетный. В кружках работают все воспитанники. Ежеженедельно дети посещают кино, проводятся экскурсии в музеи, имеются настольные игры. Все воспитанники находятся под наблюдением старшей пионервожатой и воспитателей. С комсомольцами два раза в неделю проводятся политинформации. Весело и содержательно проходят сборы пионерской дружины» [8, Л. 48].

В детском доме наблюдалась также и связь со школой: «все воспитанники детдома учились в школе. Ежедневно по распорядку дня с 16 до 19 часов дети учили уроки. Воспитатели оказывали им помощь в подготовке уроков, систематически бывали в школе, классах, присутствовали на занятиях. Каждая учебная группа работала в отдельной комнате. Учителя школы также бывали в детском доме во время подготовки домашних заданий, оказывали помощь в восполнении пробелов в знаниях детей» [8, л. 50]. Исходя из отчета Блонновского детского дома, «в детском доме имеется 68 воспитанников от 9 до 17 лет, которые разбиты по классам. В 3-м классе – 8 человек, в 4-м – 21 человек, в 5-м классе – 13 человек, в 6-м классе – 10 человек и в 7 классе – 16 человек» [3, Л. 185]. Отметим, что учебно-воспитательный процесс Блонновского детского дома Касплянского

района, Рожановского детского дома Смоленского района, Красноборского детского дома № 2 г. Смоленска, Возновского детского дома Смоленского района был схож с учебно-воспитательным процессом Смоленского детского дома № 1. Кроме отчетов нами проанализированы публикации, посвященные условиям социализации воспитанников Блонновского детского дома, Смоленского детского дома № 1 и Смоленской школы-интерната. Полученные данные представлены в Таблице (Приложение Г).

В Государственном архиве новейшей истории Смоленской области хранятся документы фонда Смоленского обкома КПСС «Справки работников обкома КПСС и райкомов по итогам проверки работы детских домов» (Ф. 6), где представлены документы Дорогобужского детского дома, Демидовского детского дома, Милоховского детского дома Ярцевского района, Шаповского детского дома Демидовского района, детского дома № 1 г. Вязьмы за 1955 год. Необходимо подчеркнуть, что педагогический опыт работы сотрудников описанных нами детских домов по социализации воспитанников был схож с опытом работы представленных учреждений интернатного типа.

Таким образом, социализация воспитанников интернатных учреждений послевоенного периода осуществлялась в процессе трудового воспитания: «работа в подсобном хозяйстве, на кухне, стирка белья, мытье полов, работа воспитанников в мастерских» [3, Л. 11]; физического воспитания: «физ.зарядка; занятия в спортивных секциях» [8, Л. 10]; эстетического воспитания: «занятия в драматическом, музыкальном, хоровом кружках» [3, Л. 10]; гражданско-патриотического воспитания: «чтение газет: «Пионерская правда», «Комсомольская правда», «Рабочий путь», «Вожатый» и др.; составление альбомов вырезок из газет; просмотр кинокартин [8, Л. 7]. Однако, к началу 60-х гг. детские дома послевоенных лет перестали отвечать духу времени из-за их удаленности от цивилизации, недостаточной профессиональной подготовки кадрового состава. В результате, к началу 60-х годов, было принято решение о строительстве школ-комплексов. К таким школам-комплексам и относилась Сафоновская школа-интернат, которую в 1960 году возглавил А. Е. Кондратенков.

М. М. Плоткин отмечает: «основными направлениями воспитательной работы в 1970-е гг. были идейно-политическое воспитание, общественно полезный и производительный труд, профориентация, нравственное, эстетическое воспитание и физическое развитие детей. Распределение свободного времени учащихся было основано на четком планировании. Воспитательную работу необходимо было расписывать на год или полугодие и конкретизировать на каждый месяц, неделю, день. Считалось, что такое недельное планирование стабилизирует в некоторой степени работу воспитателей и настраивает коллектив детей на участие в конкретных делах, многие из которых становятся традиционными» [141, с. 102].

Наиболее показательным, с нашей точки зрения, является тот факт, что во внеучебное время воспитанники занимались общественной жизнью коллектива школы-интерната. В качестве форм и методов учебно-воспитательной работы выступали: «общественные поручения; политинформации, беседы, лекции, занятия в спортивных секциях, чтение литературы, газет, журналов, слушание радио, просмотр телепередач, общественно-полезный труд, кружки и ученические объединения по интересам, спортивные соревнования, тематические вечера, концерты, олимпиады, коллективные дни рождения, туристские походы, экскурсии, игры» [141, с. 104].

Таким образом, «к концу 1970-х годов сложилась система содружества школы и семьи в воспитании детей. Такой союз отражал общность интересов государства и народа, был направлен на формирование высоконравственной личности. Воспитательная работа в школах-интернатах строилась на принципах коммунистической идейности, партийности и целеустремленности, интерес к индивидуальности воспитанника уходил на второй план» [141, с. 107].

Отметим, что в 1970-е годы на Смоленщине выходят в свет работы, посвященные социализации в процессе трудового и эстетического воспитания детей-сирот (Н. Дубова «Вся любовь и забота были отданы детям»), процессу самоуправления воспитанников школы-интерната (В. Ульянов «Эффективность

школьного самоуправления. Вопросы воспитания»). Анализ данных публикаций представлен в Таблице (Приложение В).

В 1980-е годы появляются публикации В. Д. Новикова, директора Смоленской школы-интерната № 2, посвященные социализации воспитанников в процессе трудового, физического, эстетического, патриотического воспитания: «Труд и нравственность – понятия неразделимые» и «Важное звено в системе воспитания».

Более подробно анализ данных статей представлен нами в Таблице (Приложение В).

В работе «Социализация и образование социальных сирот» повествуется о том, что «1990-е гг. характеризуются изменением структуры сиротства в нашей стране (резкое увеличение количества сирот при живых родителях), расширением системы детских интернатных учреждений за счет многообразия различных видов учреждений, тенденцией к преобладанию семейных форм устройства и воспитания детей-сирот, являющихся наиболее эффективной средой для их социализации» [170, с.9].

С точки зрения Е. И. Казаковой, «начало 1990-х годов связано со сменой государственно-центристского подхода в обеспечении воспитания детей на детоцентристский, когда в центре внимания оказывается не коллективное воспитание гражданина, а индивидуальное развитие личности с учетом потребностей общества» [65, с.9].

В интернатных учреждениях данного периода происходит выстраивание многозвеневой и многофункциональной системы психолого-педагогической и медико-социальной поддержки и защиты прав воспитанников. Огромное внимание было уделено детскому самоуправлению, подготовке детей к социальной самозащите, созданию ситуаций свободного выбора, взаимодействию воспитанников разного возраста.

В книге «Воспитание и развитие детей в детском доме» подчеркивается: «в 1990-х гг. началась активная перестройка воспитательной работы учреждений интернатного типа, направленная на решение задачи социализации каждого

ребенка. Ее основными признаками стали демократизация и гуманизация всей жизни. Однако при этом подчеркивалось, что гуманизация режима жизни – это не попустительство и вседозволенность, а такое устройство правил, которое позволяет каждому ребенку наиболее полноценно жить, чувствовать себя защищенным, быть здоровым и развитым» [42, с. 11].

Главным критерием эффективности учебно-воспитательной работы как элемента социализации, с нашей точки зрения, выступало формирование личности ребенка-сироты; критериями ее результативности выступали возрастные возможности воспитанников и отношение их к ведущему виду деятельности. В качестве показателей всех возрастных этапов развития воспитанников выступали: способность и интерес детей к творчеству, их самостоятельность и активность в разных видах деятельности.

Также в книге «Воспитание и развитие детей в детском доме» отмечается: «подход к социализации должен соответствовать двум основным требованиям: во-первых, обеспечивать наиболее благоприятные условия для нормального физического и умственного (интеллектуального) развития, сохранения здоровья детей; во-вторых, создавать все предпосылки для ритмичной полнокровной жизни детского коллектива» [42, с. 15].

Учителя и воспитатели, работавшие в детских домах и школах-интернатах, отмечали, что «в качестве главного элемента социализации выступала внеучебная деятельность. С целью регулирования режима свободного времени детей, по их мнению, необходимо обеспечить свободу выбора занятий исходя из учета интересов и индивидуальных способностей воспитанников» [42, с. 16]. Структура свободного времени обуславливалась возрастными особенностями детей.

Следует подчеркнуть, что в роли форм социализации в интернатных учреждениях выступали: беседы, лекции, праздники, экскурсии, культпоходы, обучающие занятия, коллективные творческие дела, игры.

В 1990-е гг. на Смоленщине издается ряд работ, посвященных особенностям подготовки детей из многодетных и неблагополучных семей, из семей, где родители были лишены родительских прав, к дальнейшей самостоятельной жизни

(Г. Ф. Медведев «Мы возьмем на себя все ваши заботы»), а также условиям социализации воспитанников школ-интернатов в процессе эстетического, трудового, нравственного, физического и умственного воспитания (Т. Чернова «В школу-интернат теперь сами дети просятся», О. Ступак «“Гнездышко” уже приютило 40 детей»). Анализ названных работ представлен в Таблице (Приложение В).

Отметим, что в конце XX века, в связи со сложными и неоднозначными процессами, происходившими в российском обществе, произошло увеличение количества детей-сирот. Основными особенностями России в данный период стали: «1) обострение противоречий между жизненными установками поколений, различных слоев общества; 2) падение уровня жизни большинства населения; 3) резкое и прогрессирующее ослабление этнических мотиваций в обществе, чему в немалой степени способствовал и «расцвет» массовой культуры, поддерживаемый СМИ» [42, с. 18]. Подчеркнем, что серьезнейшей проблемой современной педагогической науки явился кризис воспитания, который стал проявлением общего духовного кризиса. По этому поводу в 1995 году академик Н. Д. Никандров в своем выступлении в ТГПУ им. Л.Н. Толстого заявил: «С разрушением коммунистической системы воспитания было устранено воспитание как задача образования. Была разрушена привычная система ценностей, в том числе система патриотического воспитания, воспитания любви к своей стране, что признается необходимым и практически осуществляется во всем мире. Главная причина этого состоит в утрате общей цели, в ценностном вакууме, в том, что в стране сегодня нет хотя бы некоторого согласия относительно того, что мы строим, куда идем, по каким законам хотим жить» [127, с. 8]. Именно эти процессы со всей очевидностью актуализируют проблемы воспитания и социализации воспитанников детских домов и школ-интернатов. Также, мы считаем, что в конце XX в. произошло изменение целей, содержания, форм, методов, средств социализации, основными задачами которой стали: «1. Правильная организация режима дня детей-сирот, основанного на индивидуальном подходе; 2. Деятельность, отвечающая за развитие

познавательных интересов и умственных способностей; 3. Ценностно-ориентационная, стимулирующая формирование отношений к миру, убеждений, взглядов, усвоение норм нравственности; 4. Общественная, подразумевающая участие воспитанников в органах детского самоуправления, ученических и молодежных объединениях, трудовых, политических и других акциях; 5. Эстетическая деятельность, способствующая развитию и формированию художественного вкуса детей; 6. Досуговая деятельность, включающая в себя отдых и свободное общение воспитанников; 7. Спортивная и оздоровительная; 8. Трудовая деятельность» [42, с. 20].

Подчеркнем, что в последние годы принимается ряд государственных документов, направленных на защиту прав ребенка, происходит процесс реформирования детских домов и школ-интернатов, который представлял собой изменение возрастного порога пребывания в них – от 1,5 до 18 лет. Также создаются условия для проживания детей, имеющих родственные связи, проводится работа, направленная на разукрупнение учреждений, организацию образа жизни воспитанников в разновозрастных группах, приближенных к условиям воспитания в семье.

Как отмечает А. Н. Майоров в книге «Социализация и образование социальных сирот», «воспитательная работа строится на основе личностного (индивидуального), творческого, ценностного, деятельностного и дифференцированного подходов в воспитании. Основным принципом становится интерес к личности и индивидуальности воспитуемого. Воспитатели все чаще применяют методы гуманистической педагогики: коллективные творческие дела, ситуации морального успеха, самоанализ, самоконтроль, самонаблюдение, педагогическое сотрудничество и др. Большое внимание уделяется созданию комфортной психологической среды для развития личности воспитанников; их подготовке к самостоятельной семейной жизни. Содержание работы, взаимоотношения, всю атмосферу интернатного учреждения воспитатели стараются максимально приблизить к условиям жизни в благополучной семье» [170, с. 15].

Отметим, что в XXI веке на Смоленщине появился ряд публикаций, посвященных особенностям подготовки слабовидящих детей к дальнейшей самостоятельной жизни (В. А. Кононов «История одной школы. К 110-летию Смоленской областной средней школы-интерната для слабовидящих детей», И. Красновский «Детский вопрос»), а также социализации детей-инвалидов, сирот, из неблагополучных и многодетных семей, имеющих одного родителя (И. П. Чепурышкин «Прудковское одноклассное сельское Министерства народного просвещения училище Смоленского уезда: этапы пути; Починковская государственная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида», Л. Н. Никитина «Уютное “Гнездышко”»), А. Петракова «Добрые дела от доброго сердца»), детей-сирот с задержкой в умственном или психическом развитии (Т. Райхлина «Когда дети не чужие»). Представление о методах и формах социализации, а также о профессиональной подготовке воспитанников рассмотрено в Таблице (Приложение В).

Таким образом, на основании анализа деятельности интернатных учреждений Смоленщины, мы выделяем следующие условия воспитания, нацеленные на процесс социализации воспитанников интернатных учреждений в Смоленской области второй половины XX века: системная работа воспитанников в подсобном хозяйстве, в мастерских, на кухне, занятия в спортивных секциях, драматическом, музыкальном, хоровом кружках, чтение газет, просмотр кинокартин, составление альбомов вырезок из газет, построение воспитателями работы на принципах коммунистической идейности, партийности и целеустремленности, детское самоуправление, подготовка детей к социальной самозащите, взаимодействие детей разного возраста, ориентация на дальнейшую самостоятельную жизнь, выбор профессии, беседы, лекции, праздники, экскурсии, культпоходы, обучающие занятия и т.д.; коллективные творческие дела; игры.

2.2 Формирование социально ориентированной педагогической системы А. Е. Кондратенкова и ее реализация в Сафоновской школе-интернате в 60-е гг. XX в.

В 1956 г., на XX съезде КПСС, первый секретарь ЦК партии Никита Сергеевич Хрущев в своем докладе назвал школы-интернаты «школами будущего». Отметим, что Н. С. Хрущев также высказал идею строительства школ-интернатов, расположенных в пригородах, в дачных местах и в благоприятных для здоровья лесных массивах. «В таких школах, – отмечал Никита Сергеевич, – должны быть светлые, просторные классы, хорошие спальни, благоустроенные столовые, заботливо оборудованные центры для всякого рода внеклассных занятий, создающие все условия для всестороннего физического и духовного развития молодого гражданина Советской страны» [190]. Таким образом, в 1956 году, в Советском Союзе была поставлена задача создания системы школ-интернатов. Так, на 1 января 1957 года в РСФСР было 184 школы-интерната на 35273 места, по всему Советскому Союзу, соответственно, 500 на 180000 мест, а в начале 1961 г. – около 1000 интернатов на 300000 мест.

Подчеркнем, что учебные заведения такого типа, где были объединены детские ясли, детский сад и общеобразовательная школа, наряду с созданием обычных школ-интернатов, начали создаваться в 60-е гг. XX в. и были призваны решить проблему воспитания и обучения детей-сирот и детей из так называемых «трудных» семей и семей, где один родитель или сразу оба были лишены родительских прав. Безусловно, работа этих детских учреждений, получивших название комплексных школ-интернатов, является первым опытом осуществления на практике идеи общественного воспитания детей от самого раннего возраста до совершеннолетия. До этого времени «живых» примеров, когда бы такая задача решалась одним педагогическим коллективом, история народного образования не знала. Бесспорно, Сафоновская школа-интернат была нацелена на организацию системного педагогического процесса на всех этапах комплекса, на постоянное и

целестремленное сотрудничество педагогов, обеспечивающих последовательность в учебно-воспитательной работе дошкольников, дошкольников и школьников. Ее педагогический коллектив первым в СССР приступил к осуществлению на практике задач социализации детей от раннего, дошкольного возраста до получения ими среднего образования. Школа была самым крупным учебно-воспитательным учреждением такого типа. Таким образом, социализация детей как процесс подготовки их ко взрослой жизни представляла единый непрерывный процесс с жесткими границами в «пространстве и времени» и круглосуточным контролем со стороны взрослых, в первую очередь, педагогов.

Говоря об истории Сафоновской школы-интерната, мы исходим из категорий «общее – особенное – единичное», которые применимы для раскрытия максимальной новизны и ценности – деятельности школ-интернатов как общего явления на примере Сафоновской школы-интерната как единичного со своими особенностями. Поэтому мы выстраиваем свое исследование по принципу концентрических, сужающихся кругов: Россия (СССР) в целом – Смоленщина – Сафоновская школа-интернат. При определении понятий «общего», «особенного» и «единичного» мы исходим из формулировок, данных в «Философском словаре» о том, что «общее – это то, что касается широкой совокупности (рода) или большинства ее элементов. Противостоит особенному (касающемуся менее широкой совокупности - виду), частному (относящемуся лишь к части совокупности) и, наконец, единичному (касающемуся одного индивидуума или одной группы)» [187, с. 207].

История Сафоновской школы-интерната, несомненно, начинается с Сафоновского детского дома, над которым шефствовал коллектив треста «Дорогобужшахтострой». Воспитанники детского дома стали неотъемлемой частью коллектива треста.

Разумеется, в детском доме детям жилось неплохо, государство их обеспечивало всем необходимым, но нужна была родительская ласка, а ее не

хватало. В какой-то степени восполнить этот пробел и старались работники треста.

Необходимо отметить, что инициаторами строительства Городка Юности (явный намек на коммуны А.С. Макаренко, институт формирования нового человека Р. Оуэна и город-солнце Кампанеллы) были Х. А. Гусалов, который в то время возглавлял «Дорогобужшахтострой», А. А. Баркалов – заведующий ОБЛОНО, П. И. Шилин и П. И. Доронин – секретари Смоленского обкома КПСС. Они обратились к министру просвещения РСФСР Е. И. Афанасенко с просьбой строительства комплексной школы-интерната. Министр одобрил эту идею.

В апреле 1959 года было принято окончательное решение о строительстве комплекса, но предварительно нужно было провести проектно-изыскательные работы. На эти работы отводился год, на строительство – 3 года.

«Я хочу, – отмечал Х. А. Гусалов, – чтобы воспитанники сегодняшнего дня знали о них – скромных моих помощниках, в течение девяти месяцев работающих по 14-15 часов в сутки без выходных» [63, с. 5]. Вот особо отличившиеся: главный инженер треста К. И. Полежаев, главный маркшейдер треста Н. Г. Норка, главный геолог М. Д. Автынь, начальник технического отдела М. И. Трубченков.

В разгар строительства в Сафоново приехал министр просвещения Е. И. Афанасенко и посетил строительную площадку. Он сказал, что «в жизни не видел таких темпов строительства» [63, с. 7].

12 марта 1960 года было принято решение Смоленского областного Совета депутатов трудящихся за № 176 о вводе в эксплуатацию комплекса зданий и сооружений Сафоновской школы-интерната, построенной трестом «Дорогобужшахтострой».

Следует подчеркнуть, что в июне 1960 года состоялось официальное открытие Сафоновской школы-интерната. На митинг для участия в торжественном открытии школы-интерната прибыли министр просвещения РСФСР Е. И. Афанасенко, президент Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каиров, официальные лица области.

Итак, осуществилась мечта одного из замечательных людей 50-60-х годов г. Сафонова – Х. А. Гусалова, который построил Городок Юности для многих сотен детей Смоленщины, которые потеряли родителей и близких, жили в трудных условиях, не имели самых элементарных условий для жизни, были плохо одеты и часто голодали. Все это наблюдал Х. А. Гусалов в Пушкинском детском доме Московской области, над которым шефствовал коллектив треста, где воспитывалось 120 ребят.

Показательным является тот факт, что первыми воспитанниками, прибывшими в Сафоновскую школу-интернат, были детдомовцы Пушкинского детского дома. Они прибыли 30 марта 1960 года. Затем школа стала постоянно принимать все новых и новых питомцев из тридцати детских домов Смоленщины. Последними были воспитанники Дорогобужского детского дома, которые прибыли в конце 1969-70 учебного года. Вместе с ними и прибыло их хозяйство – коровы, свиньи, что послужило началом образования подсобного хозяйства Сафоновской школы-интерната.

В школе-интернате воспитывалось одновременно 900 детей, подростков и юношей, из них 160–180 детей от года до семи лет (отделение ясли-сад) и 740 воспитанников школьного возраста. В качестве основного контингента воспитанников выступали дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Отметим, что вместе с новыми воспитанниками прибывали их наставники и учителя, которые пользовались авторитетом и имели определенные успехи в деле образования и воспитания. Также областной отдел народного образования командировал в школу-интернат лучших педагогов области.

Директором школы-интерната был назначен А. Е. Кондратенков, участник Великой Отечественной войны, работающий до назначения заведующим Вяземским горно, имеющий педагогический опыт работы как в сельской, так и городской школах.

Как отмечается в автобиографии А.Е. Кондратенкова, хранящейся в музее Смоленского государственного университета, «А. Е. Кондратенков родился 25

декабря 1921 года в деревне Анновке Хиславичского района Смоленской области. До Великой Октябрьской революции родители А.Е. Кондратенкова работали у местного помещика. После революции, получив землю, стали вести свое хозяйство. В 1923 году умер отец. В 1930 г. мать вступила в колхоз «Красный путь», созданный в деревне. В этом колхозе мать прожила до конца своих дней (умерла в 1971 г.). В начале 30-х годов старшие братья – Егор и Дмитрий – уехали на Украину, и с тех пор А.Е. Кондратенков с ними не жил. Егор, много лет проработавший в органах МВД, в 1962 г. умер в Иркутске; Дмитрий, работник горного дела, умер в Прокопьевске в 1982 г.» [15, с. 1].

Таким образом, благодаря тому, что А.Е. Кондратенков провел детские годы в бедной крестьянской семье, он хорошо знал цену крестьянского труда. Необходимо отметить, что любовь к учительской профессии у него начала формироваться еще с детства. Этому способствовала его встреча с директором Анновской начальной школы: человеком чутким, заботливым, равнодушным не только к своей профессии, но и к проблемам крестьянства.

Учился А.Е. Кондратенков в Анновской начальной, Упинской семилетней и Хиславичской средней школах. С самого начала школьных лет педагогу пришлось работать, так как мать часто болела и семья испытывала большие материальные затруднения. В 1935 г. местные власти приняли решение о регулярной выдаче А.Е. Кондратенкову материальной помощи до получения среднего образования.

Рассмотрим, как происходило формирование педагогического мировоззрения А.Е. Кондратенкова в школьные годы. Изначально он не допускал, что может стать учителем: «Возможно, потому, что для меня, как и для многих детей и подростков тогдашней деревни, которая только что стала приобщаться к настоящей культуре, сама учительская деятельность представлялась недостижимой для простого человека, признанием людей особенных, необычных, – писал он. – Не исключено, конечно, и то, что мы порой замечали и немалые трудности учительской работы, ее теневые стороны».

Но так случилось, что профессия учителя «отодвинула на задний план «все прежние стремления», заняла детское воображение и стала для него «важнейшей, единственной целью жизни», и ребенок «совсем по-иному стал оценивать труд» своих учителей.

Своим выбором А. Е. Кондратенков, по собственному утверждению, был обязан учителю Упинской школы Е. В. Ржецкому. «Годы учения у него определили направление моей жизни, сформировали особую приверженность избранному пути, внутреннюю готовность к деятельности педагога. Преданность учительскому делу, ставшая под влиянием талантливого воспитателя основным качеством моей натуры, крепла уже в школьные годы» [80, с. 19], – отмечал он спустя десятилетия блестящей педагогической жизни.

Был еще один человек в Упинской семилетке, оказавший на формирование личности А. Е. Кондратенкова существенное влияние – директор школы Ф.Л. Левитин. Именно он добился для своего ученика А.Е. Кондратенкова путевки во Всесоюзный пионерский лагерь «Артек», куда мальчик был послан после окончания седьмого класса – один из всего Хиславичского района. Ф. Л. Левитин до мелочей продумывал каждую деталь школьной жизни – большую и, казалось бы, незначительную. Упинская школа, по зрелым размышлениям А.Е. Кондратенкова, была «по-настоящему школой активной общественной деятельности». За это школа была награждена Красным знаменем райисполкома и в течение многих лет, вплоть до начала Великой Отечественной войны, называлась краснознаменной, никому не уступала своего первенства». Все это и отличало Упинскую семилетнюю школу от других школ города и области.

Любовь к школе в первую очередь формировали уроки педагогов, в том числе и директора школы, который был учителем истории. На всю свою оставшуюся жизнь запомнил А.Е. Кондратенков урок Ф.Л. Левитина, посвященный Парижской коммуне. «<...> с тех пор прошло много лет, – писал А.Е. Кондратенков, – но я не забыл ни общего смысла событий, о которых говорил Федор Львович, ни одной даты, ни одного упоминавшегося имени.

Хорошо запомнилась и та атмосфера, которая царила на уроке, наша готовность слушать учителя, наши волнения и тревоги» [80, с. 35].

Таким образом, именно в Упинской семилетней школе А.Е. Кондратенков принимает решение стать учителем.

В 1937 г. Кондратенков поступил в Новозыбковский учительский институт, но, проучившись десять месяцев, заболел и вернулся в свой район. Лето 1938 г. работал в районной газете, а с сентября стал учительствовать в Упинской семилетней школе. За годы своей работы в должности учителя русского языка и литературы в Упинской семилетней школы под руководством Ф.Л. Левитина А.Е. Кондратенков получает отличную профессиональную подготовку. Здесь он понял, что такое педагогический коллектив, объединенный общей целью и любовью к ученикам, обмен мнениями между членами педагогического коллектива, умение прислушиваться к замечаниям, слышать других и быть услышанным другими. Именно отсюда в октябре 1939 г. его призвали в армию.

Из одиннадцати лет службы в воинских частях восемь лет был на политработе. Будучи военным служащим, в 1941 г. стал кандидатом в члены КПСС, а с 1943 г. – членом партии. Демобилизовался в декабре 1950 года.

Выполнение своего служебного долга в войсках, особенно в послевоенный период, сочетал с систематической работой по самообразованию. Это дало возможность в 1949 г. успешно окончить Житомирский педагогический институт, где он был рекомендован в аспирантуру.

После демобилизации стал учительствовать, сначала на Украине, а с 1951 г. – в Смоленской области. Работал в должности директора Кобылкинской сельской средней школы (1951-1956 гг.), заведующего горно и директора средней школы № 4 в г. Вязьма (1956-1959 гг.), директора Сафоновской экспериментальной комплексной (ясли-сад-школа) школы-интерната (1959-1969 гг.). Будучи директором школы-интерната, в 1965 г. защитил кандидатскую диссертацию. В 1968 г. А.Е. Кондратенкова избрали членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

Находясь на должности директора Кобылкинской средней школы Хиславичского района Смоленской области, А.Е. Кондратенков прикладывал немалые усилия для преобразования школы и всего школьного коллектива.

Наиболее показательным, с нашей точки зрения, является тот факт, что за год директорствования А.Е. Кондратенкова Кобылкинская средняя школа сильно изменилась, и жители деревни Кобылкино и других прилегающих деревень увидели в школе «крашеные полы, оштукатуренные и побеленные потолки и стены, настоящие учебные кабинеты с набором современных средств обучения, большой радиоузел, неплохо укомплектованную библиотеку, способную удовлетворить запросы даже весьма требовательных читателей, уютный кинозал и повсеместно – добротную мебель – для детей и взрослых. Гостей не оставляли равнодушными состояние классных комнат, многочисленных уголков для занятий по интересам и как результат годичной внеклассной деятельности – общешкольная выставка ученических работ по техническому и художественному творчеству. А когда наступил вечер, появился новый повод для удивления многочисленных посетителей: в недавно оборудованной школьной электростанции заработало два электродвижка, и впервые во всех помещениях школы, на её площадке у главного здания и в домах местной деревни загорелся электрический свет. Когда мероприятия «дня открытых дверей» закончились, и гости стали возвращаться в свои селения, их долго сопровождала бодрая музыка, транслируемая через школьный радиоузел» [78, с. 203].

Также подчеркнем, что немаловажную роль в осуществлении этих изменений играл директор школы, прикладывающий немалые усилия для преобразования школы и всего школьного коллектива.

Как писал В. Хилькевич, учитель Кобылкинской средней школы: «Александр Ерофеевич обладал удивительной способностью: к каждому он умел подобрать свой ключик – и распахивались перед ним сердца педагогов. Особое внимание уделял молодым учителям, умело помогал им сам, подключал к этому опытных педагогов» [189, с. 27].

По воспоминаниям В. Хилькевича: «Александр Ерофеевич внимательно и терпеливо воспитывал в педагогическом коллективе стремление работать лучше, не довольствоваться достигнутым. Старался разбить равнодушие к неуспеваемости и второгодничеству, к каждой двойке. Учительский коллектив не стоял на месте. Увлечённые примером директора, преподаватели учились работать по-новому, по-настоящему. Каждого ученика взяли на учёт, внимательно изучали его пробелы, оказывали повседневную помощь. Учителя готовы были горы свернуть, чтобы не ударить лицом в грязь перед Александром Ерофеевичем, чтобы достичь лучших результатов. Всё новое, передовое сразу бралось на вооружение, внедрялось в работу каждого. Кондратенков и учителя помогали молодым учителям. И молодые, чувствуя каждодневную заботу и поддержку старших, работали всё увереннее, всё лучше. И сколько из них вышло потом прекрасных педагогов! Взаимопосещение уроков стало среди учителей привычным, и делалось это ради того, чтобы перенять что-нибудь полезное у своего коллеги, подсказать что-то своё, уже испытанное пока ещё неопытному товарищу» [189, с. 26].

А. Е. Кондратенков прекрасно понимал, что нужно как-то объединиться всем вместе, чтобы работать сообща, работать лучше, чем работали. Так зародилась идея создания кустового методического объединения. Сначала преподавателей семилетних школ он пригласил к себе на открытые уроки, прочитал несколько полезных докладов. Первое кустовое методическое совещание, к которому тщательно готовились, удалось, оно прошло интересно и с большой пользой. Гости остались довольны и согласились собираться не реже одного раза в четверть. Эти встречи взаимно обогащали педагогов, а сам приезд гостей повышал ответственность тех, к кому приезжали, и они старались работать лучше. Вся эта многообразная кропотливая работа директора и всего педагогического коллектива не замедлила сказаться на результатах. Из года в год росла успеваемость, улучшалось качество знаний учащихся. Появились первые медалисты. И как отмечал В.М.Хилькевич: «Учительский коллектив начал работать как целеустремлённый слаженный организм, где все звенья, все

клеточки одинаково значимы и незаменимы. Вместе искали и своё лицо, и свой стиль, и способы достижения целей. И нашли, и достигли» [189, с. 27].

В. Хилькевич подчеркивал, что А. Е. Кондратенков не меньше внимания уделял ученическому коллективу, помогал классным руководителям опираться на лучших учащихся и вести за ними остальных, стремился сплотить здоровый общешкольный коллектив. На общешкольной линейке в просторном школьном коридоре, который служил залом, Александр Ерофеевич сказал: «Вот что, ребята. Смотрю я на вас и вижу: чувствуете себя вы в школе чужими. А ведь это плохо быть чужим в своём доме. Я думаю, настало время быть вам хозяевами в своём классе и в школе. А самое главное – надо хорошо, старательно учиться, чтобы жизнь потом прожить с пользой и интересно» [189, с. 25]. И закипела работа. Ученики начали чистить парты, скрести и мыть почерневшие стены и полы, наводили идеальный порядок в классных комнатах. Целыми классами дежурили по школе, ревниво следя за всем. Скоро ученические организации стали сами следить и за чистотой, и за порядком, и за выполнением домашних заданий, и за учёбой товарищей. Рос авторитет комитета комсомола школы и учкома, которые вовлекали ребят во все школьные затеи. В Кобылкинской средней школе занималось более 400 учащихся. Школьные дела и общие заботы о лучшей учёбе настолько сплотили ребят, что это был уже настоящий коллектив, коллектив деятельный, активный, непримиримый к лености, неряшливости, недисциплинированности. В восьмые классы Кобылкинской средней школы поступали ученики из семи школ соседних районов. Конечно, приходили учащиеся разные по своей подготовке, по прилежанию и усидчивости. Это объяснялось тем, что в разных школах были неодинаковые требования и критерии оценки знаний и поведения. Но учебно-воспитательный процесс школы очень быстро «втягивал» ребят в нормальную жизнь, создавал им условия для гармоничного развития и движения вперед. Этому помогала организация жизни школы, которая работала в две смены.

Индивидуальная работа на уроке и дополнительные занятия с отстающими в школьной жизни стали обычными. Были разработаны единые требования к

учащимся, ставшие законом жизни всего школьного коллектива. Постепенно грубые нарушения исчезли, в школе упрочился деловой, творческий порядок, установилась хорошая дисциплина. По-новому стала работать школа и с родителями. Начал осуществляться родительский всеобуч, был создан деятельный родительский комитет, посещение учащихся на дому стало систематическим [189, с. 24].

Но не только учеба была в поле зрения директора. При школе был посажен фруктовый сад, началась интересная опытническая работа на школьных грядках. Вскоре школа стала участницей ВДНХ, а лучшие опытники были награждены медалями выставки. Школьные линейки постепенно стали хорошей традицией. На них подводились итоги дежурства за неделю, обсуждались текущие школьные дела.

Позже, А. Е. Кондратенков отмечал: «Уже через три года опыт школы в Кобылкине – после тщательного изучения её работы солидными комиссиями сначала из Смоленска, а затем из Москвы – стал специальным предметом обсуждения в высоких инстанциях, которые его, этот опыт, одобрили и рекомендовали к внедрению в массовой практике. Об опыте учительского коллектива из Кобылкина печатались статьи. Поэтому в течение ряда лет сюда чуть ли не еженедельно приезжали и приходили посетители из дальних и близких населённых пунктов – работники школ из разных районов и областей, сотрудники органов народного образования, учёные-педагоги, представители прессы» [78, с. 206]. Безусловно, данный опыт лег в дальнейшем в основу работы Сафоновской школы-интерната.

Щедро делился А. Е. Кондратенков своим опытом, не скрывал ничего. «А секрет, дорогие товарищи, один, – говорил он коллегам с мягкой улыбкой, – работать надо на совесть. Учить нужно так, чтобы учёба увлекала ребят и не была бы им в тягость. Помните, что говорил Ушинский: «Ученик не сосуд, который надо наполнить, а факел, который нужно зажечь!» [189, с. 27].

Много сделал А.Е. Кондратенков для Кобылкинской школы, и она дала ему многое. Здесь он претворил в дело то, что знал о работе учителя и директора из трудов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Макаренко, Н. К. Крупской.

Наиболее важной вехой педагогической биографии А.Е. Кондратенкова, с нашей точки зрения, является его работа в должности директора Сафоновской комплексной школы-интерната, в состав которой входили ясли, детский сад и школа.

Сам А. Е. Кондратенков называл этот комплекс городком [78, с. 339]. В своей работе «Педагогика в картинах реальной жизни» он подчеркивал, что «это был действительно особый детский городок, ставший одним из лучших образовательных учреждений такого типа в СССР. Его становлению и процветанию было отдано почти девять лет: с декабря 1959 по сентябрь 1968 гг.» [78, с. 340]. В 1962 году опыт организации учебно-воспитательной работы в Сафоновской комплексной школе-интернате был одобрен бюро Смоленского обкома КПСС и рекомендован для широкого использования во всех школах и дошкольных учреждениях области. В 1964 году школа-интернат была представлена широким показом на Выставке достижений народного хозяйства СССР, а затем награждена дипломом первой степени ВДНХ СССР за успехи в учебно-воспитательной работе и в осуществлении преемственности в воспитании детей дошкольного и школьного возраста [78, с. 443].

Разумеется, в состав педагогического коллектива школы-интерната входили и ясельные, и дошкольные, и школьные работники. Как отмечал А. Е. Кондратенков в статье «Учиться в полную меру сил», «в условиях школы-интерната каждый учитель принадлежит всем детям, а педагогический коллектив в целом должен отвечать за каждого ученика» [81, с. 27].

Первым завучем школы-интерната был Г. А. Костоянский, который до этого работал учителем физики и математики в Руднянском районе. Он имел большой опыт работы и пользовался авторитетом среди педагогической общественности области как страстный пропагандист передового педагогического опыта.

Воспитательные функции нового детского и педагогического коллективов были поручены Л. А. Мироновой, чуткому, внимательному и заботливому педагогу, прибывшему из г. Демидова.

Характеристика педагогического коллектива школы-интерната представлена в книгах А. Е. Кондратенкова «Педагогика в картинах реальной жизни», «Труд и талант учителя», где перед читателем предстает целая галерея замечательных педагогов – коллег по Сафоновской школе-интернату, это и учитель русского языка и литературы Л. П. Столяров, и лучшие учителя начальных классов – С. Костоянская, Р. Филипенкова, В. Берсенева и другие учителя школы. Таким образом, из всей портретной галереи образов педагогов можно сделать вывод о том, каким же представлялся А. Е. Кондратенкову учитель школы-интерната. С точки зрения ученого, учителя – люди удивительно цельные, отличающиеся большой душевной щедростью, искренней любовью к детям и безграничной верностью педагогическому делу. Они не признавали работы «от и до», а отдавали ей все свои силы и время. Их влияние на поведение и жизненные планы воспитанников было всегда действенным. Также А. Е. Кондратенков в своей диссертации «Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате» выделяет качества личности, присущие воспитателям и классным руководителям школы. Важнейшие из них следующие: «полная отдача своих сил; методика постоянного контакта с детьми; возбуждение у детей интереса к завтрашнему дню; стремление сделать каждый день воспитанников интересным; необходимость заботиться о каждом воспитаннике; постоянная помощь детям в понимании необходимости жить заботами и радостями всего общества» [79, с. 12], «школа должна бороться за лучшую жизнь с такой же волей, с таким же мужеством, с таким же напряжением, как и все наше общество. И с такой же радостью; приучение учащихся к хозяйственности, бережливости» [79, с. 15].

Необходимо подчеркнуть, что именно на этих мудрых, талантливых людей была возложена огромная ответственность – создание сплоченного детско-

взрослого коллектива, способного решать очень сложные задачи по воспитанию подрастающего, разновозрастного ученического коллектива.

Работа, безусловно, была столь трудной и напряженной, что педагогические совещания и педсоветы проводились ежедневно и затягивались до глубокой ночи, работали, не зная выходных и праздничных дней. Это был коллектив энтузиастов, живущих одной идеей.

Коллектив был молодой, энергичный, а директор А. Е. Кондратенков ставил все новые и новые задачи как на ближнюю, так и на дальнюю перспективу.

Показательным, с нашей точки зрения, является тот факт, что уже в начале 1960-61 учебного года в школе начала работать лаборатория Академии педагогических наук, к работе подключился Смоленский педагогический институт. Несколько сотрудников кафедры педагогики, изучив опыт работы по воспитанию и обучению воспитанников Сафоновской школы-интерната, защитили кандидатские диссертации.

Следует отметить, что за короткое время работы педагогический коллектив школы добился в работе значительных результатов, и в 1963 году Сафоновская школа-интернат стала участником Выставки народного хозяйства СССР павильона «Образование в СССР».

Комитет Совета Выставки своим Постановлением от 2 апреля 1964 года № 237-к наградил Сафоновскую комплексную школу-интернат Смоленской области дипломом первой степени за внедрение передовых приемов и методов обучения и воспитания в результате чего, имея свыше 900 воспитанников, в течение трех последних лет работал без второгодников, давая высокий уровень знаний учащимся, проводил большую научно-исследовательскую работу.

В 1965 году на основе материалов и опыта работы в комплексной школе-интернате в научно-исследовательском институте теории и истории педагогики АПН РСФСР А.Е. Кондратенковым была защищена кандидатская диссертация «Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате». В феврале 1968 года педагог-исследователь был избран членом-корреспондентом АПН СССР.

Отмечая лучшие педагогические качества А.Е. Кондратенкова, в характеристике говорится, что для него «как руководителя школы характерны постоянный интерес к достижению педагогической науки и практики <...> чувство нового, поиски путей и средств повышения эффективности занятий с детьми и подростками, умение организовать учителей и учащихся на достижение поставленной цели» [95, с. 27].

Анализируя в своей книге «Педагогика в картинах реальной жизни» итоги работы в комплексной школе-интернате, А. Е. Кондратенков отмечал: «в 1962 году опыт организации учебно-воспитательной работы в Сафоновской комплексной школе-интернате был одобрен бюро Смоленского областного комитета КПСС и рекомендован для широкого использования во всех школах и дошкольных учреждениях области. В 1963-1964 годах школа-интернат была представлена широким показом на Выставке достижений народного хозяйства СССР, где была награждена дипломом первой степени. В 1964 году А.Е. Кондратенков награжден Золотой медалью Выставки достижений народного хозяйства СССР за успешную работу по внедрению в школе передовых методов и приемов обучения и воспитания, за умелую организацию педагогического коллектива на практическое решение задач преемственности воспитания детей дошкольного и школьного возраста и за обобщение опыта работы комплексной школы-интерната» [78, с. 337].

Широко освещалась работа Сафоновской комплексной школы-интерната и в средствах массовой информации. За период с 1959 по 1965 гг. в областной прессе (газеты «Смена» и «Рабочий путь»), центральных изданиях («Учительская газета», «Известия», «Советская Россия»), специальных педагогических журналах («Народное образование», «Семья и школа», «Школа-интернат») было опубликовано свыше двадцати статей и информационно-методических материалов.

А.Е. Кондратенков опубликовал по общепедагогическим проблемам и вопросам учебно-воспитательного процесса в сельской средней школе и школе-интернате десять научных трудов, из которых три книги: «Из опыта воспитания

коллектива учителей и учащихся в сельской средней школе» и «Коллектив отвечает за каждого»; «Воспитываем поколение будущего»; семь статей в журналах «Школа-интернат» и «Воспитание школьников».

С 1968 по 1992 А.Е. Кондратенков работал в Смоленском педагогическом институте: заведовал кафедрой педагогики, затем был проректором института, стал основателем нового направления в педагогической науке – изучение специфики обучения и воспитания в сельской, в том числе, малокомплектной школе. По этой проблеме он был координатором исследований ученых многих педагогических институтов СССР, опубликовал монографии «Сельская общеобразовательная школа» (1976), «Сельская общеобразовательная школа на современном этапе» (1979) и около 30 сборников научных статей. Под его научным руководством было подготовлено и защищено более 30 кандидатских диссертаций. Высокую оценку научной и педагогической общественности получила книга «Труд и талант учителя» (1985-1989), всего же им опубликовано в стране и за рубежом более 400 научных и научно-публицистических работ, основными идеями которых являлись идеи высокой духовности, чистоты человеческих отношений, беззаветной преданности учительской профессии и ответственности учителя за судьбу своих воспитанников. За научную и педагогическую деятельность А.Е. Кондратенков был награжден орденом «Знак Почета», медалями К.Д. Ушинского и Н.К. Крупской, ему были присвоены почетные звания «Заслуженный учитель РСФСР» «Заслуженный деятель науки РФ».

А.Е. Кондратенков умер в Смоленске 8 марта 1992 г. Похоронен на сельском кладбище деревни Анновка Хиславичского района Смоленской области.

За весь период работы, включая и воинскую службу, А.Е. Кондратенков не имел взысканий ни по административной, ни по партийным линиям. Был отмечен девятью правительственными медалями. Удостоен также установленных знаков отличий системы Минпроса и Минвуза, двух медалей ВДНХ СССР и почетного знака ЦК ВЛКСМ «Трудовая доблесть». Со времени вступления в ряды КПСС неоднократно избирался членом пленума районного, городского и областного

комитетов КПСС, депутатом сельского, районного и городского Советов. Более десяти лет являлся членом парткома института, членом бюро отделения теории и истории педагогики Академии педнаук СССР, членом Президиума Центрального Совета педобщества РСФСР, председателем Президиума Смоленского областного отделения педобщества РСФСР, членом лекторской группы Обкома КПСС, членом ряда комиссий – по присуждению премий при Академии педнаук, по проблемам сельской школы при АПН СССР, научной комиссии по педагогике при Минпросе РСФСР и др.; руководил общесоюзной научной темой о подготовке учителя (по приказу Минпроса СССР).

Таким образом, подводя итог изложенному, можно сделать вывод о том, что А.Е. Кондратенков – это человек с огромным педагогическим опытом в деле воспитания и социализации детей и молодежи. Накопленный ранее, богатый опыт в деле обучения и воспитания, он использовал в процессе социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната.

2.3 Организационно-педагогические условия успешной социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната

В данном параграфе нами рассмотрены организационно-педагогические условия социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната, проанализированы принципы, методы, формы и средства воспитания, направленные на формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната.

Необходимо подчеркнуть, что с самого начала своего пребывания в должности директора комплексной школы-интерната А. Е. Кондратенков понял: «школа-интернат – это единое воспитательное учреждение со всеохватывающей системой социализирующих воздействий на формирующуюся личность ребенка и подростка» [79, с. 12]. Свою задачу и задачу педагогического коллектива он видел в том, чтобы «1) руководствуясь опытом дошкольных и школьных учреждений, выявить главные линии связи в воспитательной работе школы-комплекса; 2)

определить наиболее важные формы организации единого воспитательного процесса. Содержание и методы воспитания здесь были обусловлены возрастным составом их воспитанников, а также определенной завершенностью всей системы воспитания в каждом звене» [79, с. 13].

Следовало найти ответ на вопрос: что должно служить стержнем единого воспитательного процесса, подразумевая под этим и решение проблем социализации воспитанников школ-интернатов, т.е. подготовки детей ко взрослой жизни. Решение каких вопросов может объединить усилия всего педагогического коллектива. Определилась первая группа условий, связанных с организацией процесса социализации.

Таковыми организационно-педагогическими условиями стали:

1. Преемственность в педагогической деятельности с детьми младшего, среднего и старшего возраста;
2. Создание системы труда и отдыха.
3. Формирование сплоченного коллектива детей и воспитателей с ориентацией на развитие самостоятельности, творчества, самоорганизации воспитанников разного возраста.

Отметим, что А. Е. Кондратенков определял в своей работе и нацеливал весь педагогический коллектив школы-интерната на решение проблемы эффективности связей дошкольного и школьного воспитания.

Педагоги и воспитатели всех звеньев решали следующие задачи: «1. Выявить наиболее эффективные формы сотрудничества воспитателей и детей раннего и дошкольного возраста, учителей начальных и средних классов, обеспечивающих единство воспитания. 2. Определить содержание единой воспитательной системы работы педагогического и ученического коллективов комплексной школы-интерната как условия социализации, обеспечивающее воспитание у детей и подростков стремления к творческой самореализации и установлению качеств, необходимых для жизни в детском коллективе. 3. Разработать и проверить опытным путем наиболее приемлемые нормы режима дня для детей разного возраста, способствующего всестороннему развитию детей

и воспитанию у них самостоятельности и активности. 4. Определить пути изучения и учета в воспитательной работе индивидуальных склонностей и интересов воспитанников дошкольного и школьного отделений. 5. Выявить особенности руководства со стороны дирекции школы педагогами и другими сотрудниками комплексного детского учреждения» [79, с. 16].

Несомненно, руководитель школы нацеливал весь педагогический коллектив на решение научно-практических задач. С самого начала педагоги, воспитатели, руководство школы-интерната работали в режиме научного осмысления своих учебно-воспитательных функций и воспитательно-обучающих действий. Как отмечал А. Е. Кондратенков в статье «Учиться в полную меру сил»: «Прежде всего нужно было изучить каждого воспитанника: выявить уровень его знаний, общее развитие, интересы, склонности, практические навыки. <...> Педагогический совет, партийная и профсоюзная организации пытались проанализировать складывающуюся систему учебных и внеклассных занятий, выяснить, насколько она соответствует условиям жизни детей в школе нового типа. Главной своей задачей каждый из нас считал такую – добиться, чтобы все дети хотели учиться, чтобы они настойчиво преодолевали трудности на пути к знаниям. Нужно было укрепить у них веру в свои силы, вызвать интерес к знаниям» [81, с. 28].

А. Е. Кондратенков в книге «Педагогика в картинах реальной жизни» отмечал также и то, что «при интернате были созданы школы передового педагогического опыта, которые посещались многими специалистами школ и дошкольных учреждений города и области» [78, с. 225], а также иностранными делегациями (Приложение А). На протяжении многих лет в школе-интернате регулярно проходили практикумы для учителей, воспитателей и дошкольных работников города и района, семинары руководителей школ-интернатов и массовых школ.

Безусловно, главным фактором успеха социализации воспитанников школы-интерната было обеспечение преемственности педагогического процесса. А. Е. Кондратенков «нацеливал коллектив учителей и воспитателей не на некие

разовые мероприятия, а на строго продуманную и организованную системную работу с ясно определенными задачами, четко сформулированными целями и достаточно подробно разработанными педагогическими действиями» [78, с. 227].

Мы считаем, что наиболее значимыми формами сотрудничества воспитателей и педагогов были: «установление и поддержание постоянной связи на протяжении ряда лет учителями начальной школы с воспитателями той группы дошкольного отделения, воспитанники которой со временем будут учащимися данного педагога» [78, с. 227].

По мнению А. Е. Кондратенкова, «участие педагогов дошкольного и школьного отделений в работе единого педагогического совета помогало им, независимо от места и характера конкретной деятельности, глубже осмыслить свою роль в решении общих задач, способствовало объединению усилий всего коллектива в совершенствовании приемов и методов воспитательной работы в каждом звене комплексной школы. Методическое объединение педагогов дошкольного воспитания и начальных классов обеспечивало сотрудничество педагогов обоих звеньев; обсуждались пути осуществления преемственности в физическом, умственном, нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста; способствовало повышению профессиональной подготовки учителей и воспитателей и внедрению передового опыта. Это позволяло учителю всесторонне изучить каждого ребенка, наиболее полно представить себе содержание, формы и методы всей образовательно-воспитательной работы с детьми, предшествующей школьному этапу обучения и воспитания. В этих целях разрабатывалось перспективное (на пять-шесть лет) планирование расстановки педагогических кадров в школе-интернате, дающее возможность учителю начальных классов заранее знать, какая конкретно группа дошкольников будет передана в его первый класс» [78, с. 228].

А. Е. Кондратенков пришел и к другому выводу: «в комплексном детском учреждении открываются широкие возможности для осуществления принципа преемственности. Важнейшая из них – возможность руководства жизнедеятельностью и развитием детей в период их пребывания в школе-

комплексе со стороны одних и тех же воспитателей. Таким образом, удавалось достичь наиболее действенного способа обеспечения непрерывности единой линии педагогических воздействий, преемственность и последовательность воспитательного процесса. Воспитатель, приняв группу в детских яслях, вел ее в течение всех лет пребывания детей в дошкольном учреждении и в период их жизни в школе» [75].

Следует подчеркнуть, что «с целью создания единого детского коллектива в школе-интернате, укрепления дружбы между воспитанниками всех возрастных групп активно применялся новый прием организации межличностных отношений воспитанников: индивидуальное педагогическое шефство старших учащихся над младшими. Оно также открывало и дополнительные возможности для индивидуальной работы с детьми» [75, с. 22].

А. Е. Кондратенковым был сформулирован ряд рекомендаций по повышению эффективности такой шефской работы, выступавшей элементом процесса социализации на уровне старшего ребенка и его подопечного:

«а) шефская работа с воспитанниками яслей-сада осуществляется лишь как добровольное дело самих учащихся; связи шефа и подшефного прочны лишь тогда, когда в их основе лежит желание учащегося дружить с дошкольником;

б) учителя и воспитатели разъясняют учащимся важность их помощи дошкольному отделению, информируют шефов об особенностях каждого ребенка, его интересах и склонностях, об отношении к нему других детей в группе;

в) воспитатель яслей-сада рассматривает шефа-учащегося как своего ближайшего помощника, рассказывает ему о своих наблюдениях и планах, дает необходимые рекомендации и обсуждает с ним результаты работы; он поощряет старания и успехи учащихся, поддерживает авторитет шефа в группе;

г) руководители школы-интерната, комитет комсомола и совет пионерской дружины всемерно поддерживают шефскую работу, рассматривают ее как выполнение учащимися важного общественного долга», – отмечал А. Е. Кондратенков в кандидатской диссертации «Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате» [79, с. 17].

Необходимо отметить, что, говоря о проблеме преемственности дошкольного и школьного воспитания детей школы-интерната, А. Е. Кондратенков и его соратники определили задачи для устранения разрыва между этими ступенями. Важнейшие из них, касающиеся главным образом детей старшего дошкольного возраста, следующие: «развитие большей самостоятельности и активности; приучение к систематическим длительным умственным и физическим усилиям (через различные формы занятий с группой и с каждым ребенком в отдельности); воспитание произвольного внимания, воли и качеств организованного поведения; обогащение речи и расширение кругозора детей; постепенное сближение режимов дня в дошкольном и школьном возрасте» [79, с. 19].

Разумеется, в комплексной школе-интернате пристальное внимание уделялось организации и содержанию учебно-методической работы. Опираясь на положения программ детского сада и школы, методическое объединение конкретизировало задачи воспитателей подготовительной группы, два раза в год проводило конференции по вопросам подготовки старших дошкольников к поступлению в школу.

Несомненно, педагоги пришли к заключению о необходимости разнообразия педагогических приемов в процессе приобщения детей к первым трудовым навыкам. С этой целью были разработаны меры по усложнению детской игровой деятельности, включению в игру элементов труда. На методических совещаниях анализировалась работа педагогов по всестороннему использованию игры в воспитательных целях. Вместе с тем А. Е. Кондратенков пришел к выводу, что, при всей своей важности, игра не может дать нужной трудовой подготовки. Кроме игр и наряду с ними, необходимо, чтобы ребенок с возможно более раннего возраста приучался к самообслуживанию, а затем и к коллективной работе на общую пользу.

А. Е. Кондратенков сформулировал требования к педагогическому руководству трудом воспитанников среднего и старшего дошкольного возраста. Они заключались в следующем: «посильный труд должен быть обязательным

составным элементом режима дня дошкольника; в процессе труда у этих детей должны воспитываться чувство ответственности перед коллективом, привычка требовательно относиться к результатам своей работы, стремление помочь товарищам; у дошкольников должна воспитываться способность к самоорганизации при выполнении коллективной работы; любой труд ребенка должен получать своевременную оценку в группе» [79, с. 20].

Отметим, что в средних и старших классах метод дифференцирования заданий использовался при организации всех известных видов самостоятельных работ учащихся. Безусловно, на уроках широко использовались различные учебно-наглядные пособия и технические средства. В младших классах применялись дидактические игры, изготовленные учителями и учащимися-шефами для всех разделов школьного курса. Для самостоятельной работы старших школьников использовались такие методы построения урока, как лекция и семинар, – у ребят складывалось более целостное представление по теме, они приобретали навык самостоятельной работы с учебником, справочной литературой. Учителя быстро приходили на помощь, добиваясь, чтобы каждый воспитанник усваивал материал темы непосредственно на уроке. Бесспорно, органы детского самоуправления не только организовывали помощь слабоуспевающим, но и требовали от каждого октябренька, пионера, комсомольца, чтобы он был настойчив в приобретении знаний, учился не ради оценки, а рассматривал свой учебный труд как непременное условие подготовки к активной деятельности. Самоподготовка у старших школьников проходила в учебных кабинетах, в классах, в библиотеке, читальном зале, гостиных, а иногда и на улице – когда нужно произвести необходимые измерения на местности, понаблюдать за озером, лесом и пр. В организации самоподготовки было много форм: и работа группы в полном составе, и работа небольшими коллективами, и в одиночку – как удобнее. По предложению комсомольцев были созданы зоны отдыха для учащихся, справившихся с домашним заданием; организована сеть консультационных пунктов по предметам, работающих в часы самоподготовки; организовано комсомольское патрулирование и др.

Необходимо подчеркнуть, что в школе-интернате одной из самых важных и трудных проблем организации процесса социализации воспитанников была организация дружного, целеустремленного детского коллектива, его укрепление и развитие. Особенно сложно было найти правильное решение этой проблемы в комплексном детском учреждении. На огромном количестве примеров А. Е. Кондратенков показал, что «сила и действенность детского коллектива, превращение коллектива в важнейший фактор воспитания активности и самостоятельности учащихся зависит от того, какую позицию занимает педагогический коллектив по отношению к органам детского самоуправления» [85]. Суть единственно правильной позиции, по его, автора, убеждению, состоит в том, чтобы «органы детского самоуправления были поставлены в положение действительных организаторов и руководителей жизни воспитанников» [79, с. 18].

А. Е. Кондратенков рассматривал основы первичного коллектива воспитанников и характер коллективистских отношений детей и подростков. Он считал, что «основой первичного коллектива воспитанников являются общественные детские организации, которые охватывают всю деятельность воспитанников, их быт и отдых. Такая точка зрения на основу первичного детского коллектива помогала, во-первых, сосредоточить внимание педагогов школы-интерната на вопросах этих детских общественных объединений, а значит – сделать педагогическую помощь им более действенной, во-вторых, помогла преодолеть параллелизм в работе органов детского самоуправления, сделать систему самоуправления более гибкой и жизнедеятельной» [79, с. 20]. А. Е. Кондратенков пришел к выводу о том, что «главное в педагогической помощи – по-настоящему учить актив приемам и методам организаторской работы, развивать у комсомольцев и пионеров организаторские способности» [82, с. 67]. Следует отметить, что педагоги и органы детского самоуправления, развивая коллективистские связи учащихся внутри конкретной группы, создавали необходимые условия для организации постоянного сотрудничества между всеми первичными коллективами, вовлечения воспитанников в активную работу по

решению общешкольных задач, а также участия в трудовой и общественной жизни совхозов, колхозов и производственных коллективов.

Мы считаем, что главной темой научной деятельности А. Е. Кондратенкова была разработка проблем совершенствования педагогической деятельности по трудовому воспитанию школьников как важнейшему фактору социализации. Данная тема, безусловно, изучалась в процессе работы в Сафоновской комплексной школе-интернате. Педагогом также разрабатывались критерии успешности воспитательной работы в процессе подготовки воспитанников к активной трудовой деятельности. По мнению ученого, «жизнь детей в школе-интернате, постоянный контроль со стороны педагогов, зачастую превращающийся в опеку, полная обеспеченность всем необходимым и пр. объективно мало способствуют воспитанию у школьников этой важной черты личности» [82, с. 65]. Как правило, научно обоснованной системы действий нет. А. Е. Кондратенков считал, что решение проблемы сводится «к вооружению учащихся некоторыми умениями и навыками, позволяющими воспитаннику справиться с тем или иным упражнением по изучаемой теме, подготовиться к занятию, выполнить определенное учебное задание» [82, с. 68].

С нашей точки зрения, самостоятельность была устойчивым свойством личности при условии вовлечения детей и подростков в многоплановую деятельность. Необходимо, чтобы каждый воспитанник (по мере развития и приобретения социального опыта) пробовал свои силы по возможности в различных видах общественно полезной работы. Это не только помогает детям овладеть трудовыми умениями и навыками, но и воспитывает у них положительное отношение к любой нужной работе, формирует нравственные понятия и привычки.

Подчеркнем, что школа-интернат располагала большими возможностями, чтобы каждый воспитанник мог проявить и развить свои силы в разнообразном труде. Эти возможности заключались прежде всего в необходимости ежедневного самообслуживания, участия детей в хозяйственно-бытовом труде как для себя, так и для других. Воспитанники должны были постоянно заботиться об организации

быта, оказывать помощь младшим, систематически работать в своем учебно-производственном хозяйстве, в мастерских. Однако трудовая деятельность учащихся не могла ограничиваться только потребностями детского учреждения. Нужно было, чтобы школьники, достигнув определенного возраста, принимали посильное участие в производственном труде непосредственно со взрослыми – в колхозах, совхозах, на промышленных предприятиях.

В организации процесса социализации необходимо было, чтобы в начале каждого учебного года сам детский коллектив с помощью педагогов и шефов-производственников определял задачи участия воспитанников в общественно-полезном труде, планировал объекты труда и расстановку сил коллектива. Все это создавало обстановку, когда труд, его организация становились делом, в котором проявлялась инициатива самого детского коллектива, что способствовало развитию самостоятельности и активности учащихся как важнейших элементов социализации. В целях воспитания самостоятельности и ответственности в труде необходимо было, чтобы задания общешкольного детского коллектива носили характер постоянных трудовых поручений. Постоянные поручения охватывали различные стороны трудовой деятельности учащихся. Это, например, уборка определенных помещений, поддержание в течение года необходимого санитарного порядка на том или ином участке школьного двора; работа в определенном секторе фруктового сада, парка; конкретный объем работ по благоустройству территории детского городка; задание для работы в учебно-производственном хозяйстве (выращивание тех или иных культур на полях, в огородах, теплице, уход за скотом); закрепление за коллективом обязанности проводить культурно-массовую работу в бригаде, деревне, звене; шефство над группой воспитанников и др.

Отметим, что наряду с выполнением постоянных поручений школьники участвовали в периодических дежурствах по школе-интернату; они также привлекались детским самоуправлением к работам временного, сезонного характера (ликвидация снежных заносов, оборудование зимних спортивных

площадок, летом – пляжа, осенние и весенние посадки деревьев, кустарников, выходы на общие воскресники и т.д.).

Мы считаем, что определенной формой процесса социализации являлось индивидуальное шефство учащихся над младшими воспитанниками в школе и в дошкольном отделении. Индивидуальные поручения охватывали многие стороны жизни детского коллектива: участие в органах самоуправления; редактирование газет и альманахов; ведение коллективных дневников, календарей наблюдений за погодой; подготовка радиопередач; заведование музыкальным салоном, читальным залом; работа в библиотеке, в группе беседчиков и лекторов; руководство секциями, клубами; работа в качестве общественных инструкторов, вожатых отрядов, помощников воспитателей, руководителей постов бережливости и т.д. Такие поручения, безусловно, давали возможность привлечь каждого учащегося к постоянной активной деятельности. Педагоги осуществляли постоянное руководство трудом учащихся, всемерно направляли и развивали инициативу детей и подростков. С нашей точки зрения, очень важно было, чтобы ребята, начиная с младшего возраста, учились работать так, чтобы любая трудовая деятельность толкала их к творчеству. В этих целях проводились через органы самоуправления различные конкурсы – на лучший проект по благоустройству, на лучшее рационализаторское предложение по усовершенствованию приемов хозяйственно-бытового труда и др.

По мнению А. Е. Кондратенкова, «успех обеспечивался тогда, когда осуществлялось систематическое и целенаправленное развитие педагогами самостоятельности у детей, начинающееся с возможно более раннего возраста, еще до поступления воспитанников в школу, и постоянно усложнялось по мере накопления ребенком жизненного опыта. Самостоятельность, как и другие черты личности, может развиваться только при условии активного участия воспитанников в разносторонней деятельности, направляемой педагогами (учение, различные формы общественно полезного труда, организации быта и отдыха и др.). При этом важнейшим условием воспитания самостоятельности у

детей и подростков является хорошо организованный, дружный и целеустремленный детский коллектив» [82, с. 67].

Отметим, что «проблема самостоятельности и ее решение не представлялись педагогам школы-интерната изолированной областью педагогической деятельности. Черты личности находились в неразрывной связи между собой, образовывали неразрывное целое, которое определяло нравственный облик воспитанника, его характер и волю» [82, с. 68]. То есть, А. Е. Кондратенков и его коллеги, говоря о «самости» ребенка имели в виду его всестороннее, гармоничное развитие, которое приведет к становлению целостной личности. Педагоги считали важным опору на жизненный опыт каждого учащегося. Они придавали большое значение, тому, чтобы коллектив воспитанников самостоятельно определял задачи и формы участия в общественно полезном труде, расстановку сил учащихся, характер коллективных и индивидуальных трудовых поручений.

В школе-интернате все учителя и воспитатели привлекались к решению общешкольных задач: «к составлению перспективного и годового планов работы комплексной школы-интерната, планов работы с обслуживающим персоналом комплекса, с родителями воспитанников и общественностью; к расстановке педагогических кадров для оказания помощи органам самоуправления воспитанников в их работе по руководству детским коллективом; к осуществлению взаимопомощи и общественного контроля за состоянием воспитания и обучения в дошкольном и школьном отделениях» [78, с. 223]. Вся системная работа способствовала тому, что Сафоновская комплексная школа-интернат стала одной из лучших в стране.

Таким образом, организационно-педагогические условия социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната представлены нами в Таблице 1.

Таблица 1 – Организационно-педагогические условия социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната

Организационно-педагогическое условие социализации воспитанников	Методы и приемы реализации организационно-педагогического условия социализации детей-сирот	Формы реализации организационно-педагогического условия социализации детей-сирот	Средства реализации организационно-педагогического условия социализации детей-сирот
Преимущество в педагогической деятельности с детьми младшего, среднего и старшего возраста	Работа с методической литературой по вопросам дошкольного и дошкольного воспитания; коллективная оценка состояния работы с детьми во всех отделениях, в том числе с детьми каждой возрастной группы; наблюдение; рассказы; изучение и внедрение в практику передового педагогического опыта; беседы; ведение специального журнала развития воспитанников; изучение воспитателем выпускной группы детского сада программы начальных классов	Единый педагогический совет; методическое объединение педагогов дошкольного воспитания и начальных классов; конференции по вопросам подготовки старших дошкольников к поступлению в школу; встречи старших ребят с малышами; доклады учителей первых классов на конференции о результатах наблюдений за детьми в первые дни их пребывания в школе; открытые занятия; дополнительные занятия учителей школы с детьми дошкольного отделения; активное участие дошкольников в общешкольных праздниках, вечерах, олимпиадах, художественной самодеятельности, коллективных церемониях в дни рождения ребят, в трудовых смотрах	Общение: личное общение педагога с воспитанниками, общение детей разных возрастных групп; игры; коллективный труд
Создание системы труда и отдыха	Приучение воспитанников к самообслуживанию, а затем и к коллективной работе на общую пользу; выработка у дошкольников способности к самоорганизации при выполнении коллективной работы; своевременная оценка любого труда ребенка в группе; индивидуальное	Пионерская организация; детское самоуправление	Использование игры в воспитательных целях; посильный труд как обязательный составной элемент режима дня дошкольника; труд, как средство воспитания у детей чувства ответственности перед коллективом,

	педагогическое шефство старших учащихся над младшими		привычки требовательного отношения к результатам своей работы, стремления помочь товарищам
Формирование сплоченного коллектива детей и воспитателей с ориентацией на развитие самостоятельности, творчества, самоорганизации воспитанников разного возраста	Лекция и семинар, как методы построения урока; работа с учебником, справочной литературой; необходимые измерения на местности; наблюдение за озером, лесом; постоянные поручения; индивидуальные поручения: шефство учащихся над младшими воспитанниками, редактирование газет и альманахов; ведение коллективных дневников, заведование музыкальным салоном, читальным залом, руководство секциями, клубами, работа в качестве вожатых отрядов, помощников воспитателей, руководителей постов бережливости	Использование различных видов самостоятельных работ; органы детского самоуправления; организация самоподготовки с помощью таких форм как работа группы в полном составе, работа небольшими коллективами, в одиночку; конкурсы на лучший проект по благоустройству, на лучшее рационализаторское предложение	Учебно-наглядные пособия и технические средства; дидактические игры; ежедневное самообслуживание; уборка помещений, школьного двора; работа в определенном секторе фруктового сада, парка; благоустройство территории; выращивание культур на полях, в огородах, теплице и т.д.; участие в хозяйственно-бытовом труде; работа в мастерских, в учебно-производственном хозяйстве; активное участие детей школы-интерната в разнонаправленной деятельности (учение, общественно полезный труд, организация быта и отдыха)

Кроме трудов 1960-х годов, посвященных социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната в соответствии с методами воспитательного воздействия коллектива на личность (А. Е. Кондратенков «Коллектив отвечает за

каждого», «Дружный коллектив – высокая успеваемость», «Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате»), принципами формирования самостоятельности у детей-сирот (Г. Д. Иванова и Н. Л. Шаповалова «Воспитание самостоятельности у учащихся», А. Е. Кондратенков «Чтобы были самостоятельными» и «Учиться в полную меру сил»), особенностями формирования детского коллектива в процессе трудового воспитания (А. Е. Кондратенков «Важнейшая составная часть педагогического процесса»), нами также были проанализированы отчеты о состоянии учебно-воспитательной работы Сафоновской школы-интерната 1960-х гг., согласно которым «учебная работа в условиях большой школы-интерната является весьма сложной и многогранной. Осуществляется руководство работой учителей по организации ими активной деятельности учащихся на уроках и в часы подготовки домашних заданий, контроль за выполнением учебных программ, обеспечение необходимой направленности в работе методических объединений и предметных комиссий преподавателей, организация внеклассной познавательной работы учащихся фактически поглощает все время и внимание завуча. При школе организовано подсобное хозяйство. Школа посадила сад на площади двух гектаров, приобрела коров, свиней, кур и уток, что позволяет воспитанникам не только обеспечить себя овощами и частично мясными и молочными продуктами, но и приобрести специальности полеводов, садоводов и механизаторов» [1, Л. 11]. Также, согласно документу, «школа-интернат была обеспечена всем необходимым для всестороннего развития детей и подростков и подготовки их к жизни: а) для детей дошкольного и ясельного возрастов были оборудованы светлые групповые и спальные комнаты, в их распоряжении находится благоустроенный участок с площадками для игр и развлечений, для посильного труда и отдыха; б) в каждом из общежитий для школьников имелись светлые спальни, комнаты отдыха, душевые, комнаты для чистки, сушки и ремонта одежды; в) учебное здание школы-интерната имело хорошо оборудованные классные комнаты, учебные кабинеты по физике, химии, биологии, комнаты для внеклассных занятий, читальный зал, библиотеку и т.д.» [1, Л. 12].

Таким образом, исходя из отчета, можно сделать вывод, что, сочетая общеобразовательную и профессиональную подготовку, воспитанники школы-интерната имели все возможности приобрести за период пребывания в школе специальности токаря, слесаря, шофера, швеи, полевода, садовода и пр. Эстетическое воспитание осуществлялось в области изобразительного искусства, музыки, ритмики, танцев. Одним из условий успешности процесса социализации воспитанников являлась организация всей жизни детей, подростков и юношей. Этот процесс проявлялся: а) в повседневном контроле деятельности воспитателей по выполнению ими программы воспитательной работы школы, по руководству развитием детских коллективов и отдельных воспитанников; б) в организации в общешкольном масштабе всей внеучебной жизни учащихся; в) в оказании постоянной помощи комсомольской организации и старшему вожатому пионерской дружины; г) в руководстве всей многогранной деятельности органов самоуправления воспитанников с помощью педагогического, медицинского и обслуживающего персонала; д) в обеспечении педагогической направленности в работе всего обслуживающего персонала. Анализ публикаций, посвященных формам, методам и приемам процесса воспитания, направленным на решение проблемы социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната 1960-х гг., представлен в Таблице 2.

Таблица 2 – Формы, методы и приемы процесса воспитания, направленные на решение проблемы социализации личности воспитанников Сафоновской школы-интерната (1960-е годы)

Авторы	Названия публикаций (школа-интернат) год и место издания	Вид воспитания	Методы и приемы воспитания	Формы воспитания
Кондратенков А. Е.	Дружный коллектив – высокая успеваемость (Сафоновская школа-интернат) Рабочий путь, 1961, 4 февраля, с. 5.		Знание особенностей каждого ученика, класса; откровенные, душевные беседы	

	Коллектив отвечает за каждого (Сафоновская школа-интернат). Под ред. М.Н. Колмаковой. М.: «Просвещение», 1967		педагогов с ребятами [75, с. 5]	
Кондратенков А. Е.	Важнейшая составная часть педагогического процесса (Сафоновская школа-интернат) Школа-интернат, 1962, № 6, с. 12	Трудовое	Учет физических возможностей каждого ребенка; учет труда детей: очки, общие баллы, диаграммы	Учебные и кружковые занятия; работа на пришкольном участке, в мастерских, в саду, на полях совхоза; рациональный, здоровый режим дня
Кондратенков А. Е.	Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате (Сафоновская школа-интернат) Автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М.: НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР, 1965, с. 20	Трудовое	Учет физических возможностей каждого ребенка. Учет труда детей: очки, общие баллы, диаграммы	Учебные и кружковые занятия; работа на пришкольном участке, в мастерских, в саду, на полях совхоза; рациональный, здоровый режим дня
Иванова Г. Д., Шаповалова Н. Л.	Воспитание самостоятельности у учащихся (Из опыта работы учителей и воспитателей I-VIII классов Сафоновской школы-интерната). Смоленск, 1966, с. 44		Раскрытие высокого общественного смысла различных видов деятельности, нравственно ценных потребностей личности младшего школьника; целенаправленная активизация подростка в различных видах деятельности, а	

			также и специально создаваемых ситуациях в школе и вне ее [61, с. 46]	
Кондратенков А. Е.	Чтобы были самостоятельными (Сафоновская школа-интернат) Народное образование, 1966, № 3, с. 67 Учиться в полную меру сил (Сафоновская школа-интернат) Народное образование, 1966, № 6, с. 27	Трудовое		Учебные и кружковые занятия, лекции, семинары; работа на пришкольном участке, в мастерских, в саду, на полях совхоза

Необходимо отметить, что в 1970-е годы выходят в свет работы А. Е. Кондратенкова, посвященные взаимодействию семьи и школы с целью успешного развития личности ребенка, семейному воспитанию «Не забывай о своем долге» и «Записки директора школы», где представлены очерки «Папа, мама и Клава», «Таня», «Не разрушайте их корабли», «Виктор», «Кукла», «Беглец» и т.д.

Рассмотрим некоторые из них.

Так, Клава Портнова в очерке «Папа, мама и Клава» в начале произведения вызывает недоверие и удивление у взрослых тем, что хорошо выполняет контрольные работы. Это недоверие основано на том, что еще вчера девочка успевала весьма посредственно. Администрация школы даже склонна была подозревать учителей в педагогической нечистоплотности – подтасовке результатов. И только один учитель был горячо убежден в реальности изменений, причина которой есть, но она пока скрыта. Причина оказывается «простой» в бытовом смысле, но глобальной, если помнить о последствиях: папа какое-то время принадлежал не семье, а другой, чужой женщине. Разлад в доме остро почувствовала и не могла пережить девочка Клава. И только возвращение отца поставило все на свои места: к ребенку вернулась радость жизни. Это немедленно сказалось на результатах учения.

Показательным, с нашей точки зрения, является тот факт, что в качестве героев А. Е. Кондратенкова выступают дети разных возрастов. Это и ученик начальной школы, и шестиклассница, и ученица девятого класса. В девятом классе учится его героиня Таня из одноименного очерка. На глазах девочка меняется к худшему: становится равнодушной к делам коллектива, замкнутой. Читатель застаёт ее в момент появления у героини надежды на душевное выздоровление. Причина того, что было «страшно», та же: внутренний конфликт с самым близким человеком – с мамой. Мама нашла себе спутника жизни, ибо она имеет право на личное счастье. Типичность этой ситуации не требует даже доказательств. Автор повествует: «Конечно же, Таня всего пока не понимает и хочет, чтобы мать всегда была для нее самым близким и дорогим человеком, даже больше – чтобы мать ни с кем не делила тепло своего сердца. Но не в этом ли вся прелесть детской привязанности? И можно ли за это упрекать ребенка?.. Мария Петровна говорит об эгоизме, о том, что дочь, возражая против ее новой связи, думает только о себе. Я не могу с этим согласиться, так как не знаю случаев, когда бы любящие дети не связывали свою радость и счастье со счастьем и радостью своих родителей» [77, с. 107]. Елена Васильевна – педагог-воспитатель, одна из тех, кто стоит на позициях девочки и ведет за нее борьбу. С нашей точки зрения, в этом плане важен образ классной руководительницы, человека вдумчивого и внимательного. Через ее дневник читатель видит, как в деятельности педагогов отражаются коллизии воспитанников, как ищутся пути решения сложных задач и то, насколько невозможно часто их решение без союза с родителями, с семьей. Это значит, если семьи нет, счастливого для ребенка финала может не быть.

Таким образом, А.Е. Кондратенков утверждает насколько для ребенка важна связь с родителями, утрата этой связи приводит к необратимым последствиям, только сообща с семьей школа-интернат способна найти решение многих проблем в обучении и воспитании детей-сирот и добиться успеха.

В 1980-е годы в Сафоновской школе-интернате воспитывалось 750 воспитанников. Труд, безусловно, продолжал оставаться основой жизни в школе-

интернате. День воспитанников был плотно заполнен: уроки, кружки, дежурства по кухне, работа в теплице, подсобном хозяйстве, спортивные соревнования и т.д.

В эти же годы появляются публикации директора Сафоновской школы-интерната Л. П. Столярова, посвященные формам, методам и приемам процесса воспитания, направленного на решение проблемы социализации воспитанников.

Более подробно данные публикации рассмотрены нами в Таблице 3.

Таблица 3 – Формы, методы и приемы процесса воспитания, направленного на решение проблемы социализации личности воспитанников Сафоновской школы-интерната (1980-е годы)

Автор	Название публикации (школа-интернат) год и место издания	Вид воспитания	Методы и приемы воспитания	Формы воспитания
Столяров Л.П.	В нашей школе (Сафоновская школа-интернат) Рабочий путь, 1985, 6 апреля	Трудовое	Оборудование детских площадок, посадка деревьев и кустарников	Шефская помощь во время уборочных кампаний на полях совхоза «Вадинский»
	Школе двадцать лет (Сафоновская школа-интернат) Народное образование, 1980, № 1, с. 59	Физическое		Лагерь труда и отдыха
		Эстетическое		Театрализованные представления «Приходи в гости, сказка», «Праздник Нептуна»

Необходимо отметить, что успешное осуществление процесса социализации позволило сформировать у воспитанников такое качество личности как «социальная успешность».

Под «социальной успешностью» мы понимаем «интегральное качество личности, отражающее особое эмоциональное состояние ребенка, выражающее его отношение к собственным достижениям, результатам своей и окружающих деятельности, жизненным обстоятельствам при позитивной оценке со стороны социума его действий, модели поведения, осуществляемого выбора» [51, с. 36].

Приведем несколько примеров, отражающих эмоциональное отношение воспитанников Сафоновской школы-интерната к собственным достижениям и результатам своей и окружающих деятельности.

Так, в 1966 учебном году, в результате индивидуального шефства учащихся над младшими воспитанниками в школе и дошкольном отделении, организуемого при строгом соблюдении принципа добровольности, выявилась большая группа старшеклассниц, проявивших большие способности в работе с детьми. Данные воспитанницы были включены в группу по подготовке воспитательниц детского сада. Безусловно, девушки оказались на редкость прилежными, горячо любили свое дело. Во время весенне-летней практики 1966 года десятиклассницы из группы воспитателей были направлены в детский сад для самостоятельной работы. В это время педагогам дошкольного отделения был предоставлен отпуск и в саду находились лишь заведующая, врач и медицинская сестра.

Как отмечал А. Е. Кондратенков в статье «Чтобы были самостоятельными», «рабочий день практиканток был несколько короче: в каждой группе работало в течение дня не двое, а четверо, сменяя друг друга, контроль за детьми был полностью обеспечен. Нужно было видеть, как преобразились девушки, они стали вполне самостоятельными, сколько усердия, энергии проявили в работе с ребятами» [82, с. 67].

С нашей точки зрения, видное место в школе-интернате занимало литературное объединение. Регулярные вечера-отчеты экспедиций по родному краю, концерты художественной самодеятельности с выступлениями авторов стихотворений и рассказов, диспуты, читательские конференции, встречи со смоленскими литераторами, а также выставки, хорошо оформленные стенные газеты – все это, несомненно, привлекало внимание детского коллектива и учителей, было своего рода событиями в жизни школы. Воспитанники интерната, безусловно, дорожили своей принадлежностью к литературному объединению, которым руководил Л. П. Столяров, старались, чтобы их участие в работе объединения было более заметным. Особое чувство удовлетворения и гордости испытывали члены творческой секции. Занятия в кружке пробудили у ребят

интерес к литературе, к поэзии, научили ценить подлинную красоту в искусстве, расширили кругозор учащихся, обогатили их речь.

Как подчеркивал Л. П. Столяров, «если ученик был вчера безразличен к урокам языка и литературы, а сегодня начинает писать стихи, старается разобраться в силе и красоте родного слова, то это говорит об очень многом» [80, с. 123].

Так литературное объединение школы-интерната оказало серьезное влияние на воспитанницу Любу Костенкову. По словам, Л. П. Столярова, «Костенковой Любе еще недавно давалась с трудом любая новая тема учебной программы, а теперь и школу хорошо закончила, и серьезно занялась литературным творчеством. Люба не сразу записалась в секцию, стеснялась. Но потом, спустя год, призналась, что хочет научиться писать стихи, и принесла тетрадочку со своими первыми опытами. Пришлось долгое время работать вдвоем, затем стало возможным вынести кое-что на обсуждение секции. Ребятам понравились искренность и образность стихов, и это очень вдохновило Любу. Через месяц была подготовлена подборка ее стихов и с согласия учителя литературы послана в областную молодежную газету «Смена». Там стихотворения напечатали и автора похвалили. Теперь у Любы уже много стихов. Люба будет учительницей литературы. То, как она чувствует и любит литературу, дает право надеяться, что со временем она сумеет по-настоящему учить детей» [80, с. 124]. Вот какое стихотворение написала она в связи с выпускным вечером и школьным балом:

Отзвучала музыка в зале,
Выпускной окончился бал,
Все подружки мои разбежались,
Опустел наш актовый зал.
Сядьте рядом со мной, учитель,
Под гитару вместе споем.
Пусть та песня над рощею мчится,
Пусть умоется теплым дождем.
Мы поем. Песня так и льется.

За окном струй дождя перепляс.

Вы спросили: «Ну, как поется?»

Я сказала: «Споем еще раз».

Был рассвет с тишиной безграничной,

Соловьиная трель разнеслась.

Я готова просить публично:

«Мой учитель, споем еще раз».

(В настоящее время Л. Костенкова работает врачом в Смоленской областной клинической больнице).

Отметим, что хоровые и музыкальные кружки привлекали многих, но особым успехом пользовался духовой оркестр. С увлечением занимались воспитанники музыкой, беря пример со своего руководителя Э. В. Жукова, страстно любящего музыку. Э. В. Жуков умел находить одаренных ребят и работать с ними. Так, например, одним из его наиболее талантливых воспитанников являлся Леня Арсеньев. Леня Арсеньев до школы-интерната никогда не бывал на концертах, не слушал музыки, не подозревал в себе музыкальных данных, которые раскрылись теперь. Леня был ведущим в оркестре. Он мечтал стать музыкантом-профессионалом, готовился вместе с товарищами поступить в музыкальное училище [76, с. 143]. Нам удалось выяснить судьбу данного воспитанника. По окончании школы-интерната Леонид Николаевич Арсеньев поступил в Смоленское музыкальное училище им. М. И. Глинки. Успешно закончив училище, он начал работать руководителем оркестра в Сафоновском Дворце культуры, где и продолжает руководить оркестром в настоящий момент.

Библиотечное дело, разумеется, также полюбилось ребятам. В библиотеке хозяйничали сами учащиеся. Штатный библиотекарь лишь выполняла обязанности консультанта. Каждый воспитанник сам находил книгу, сам записывал ее в карточку. Младших школьников обслуживали активисты библиотеки – настоящие книголюбцы. Они же оформляли стенды и книжные выставки, выпускали бюллетени, вместе с учителями готовили литературные

вечера и читательские конференции, обрабатывали вновь поступившие книги. Профессией библиотекаря решили овладеть несколько девочек и мальчиков.

По мнению А. Е. Кондратенкова, «опыт работы школы-интерната подтверждает мысль о неразрывной связи этики и эстетики. Увлеченные любимым делом дети преображались на глазах. Так, занятия в кукольном театре совершенно изменили Вову Горбачева, мальчика озлобленного, замкнутого. «Живые» куклы-артисты очаровали его. Увидев их игру в первый раз, он даже раскрыл рот от удивления, а потом, получив «ежа», прижал его к себе и не позволял никому дергать за ниточку, говоря: «Не трогайте, ему больно». Теперь Вова с увлечением работает в кружке, прекрасно «водит» кукол. В нем раскрылись большие организаторские способности, выступает он и в качестве художника-декоратора. Вова нашел свое место в коллективе, почувствовал себя нужным, он стал мягче, добрее, общительнее» [76, с. 144]. В настоящее время нам не удалось выяснить судьбу Владимира Горбачева. К сожалению, сведений о нем в музее Сафоновской школы-интерната не найдено.

Необходимо подчеркнуть, что структуру социальной успешности составляют знания, умения и навыки, а также готовность к их реализации в повседневности. Поэтому мы будем исходить из того, что социальная успешность предполагает гармонию адаптации и автономизации, социальной активности и ответственности, продуктивности и незавершенности действий.

Как отмечал в своих работах А.Е. Кондратенков, формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната в разновозрастном общении опиралось на ряд педагогических принципов, базирующихся на методологических установках Я.А. Коменского [73], И.Г. Песталоцци [138], А. Дистервега [55], М.М. Бахтина [24], В.Д. Семенова [163], А.С. Макаренко [103], В.А. Сухомлинского [177], В.В. Давыдова [52], А.А. Леонтьева [91], П.Ф. Каптерева [67], П.Ф. Лесгафта [93], А.П. Нечаева [126], Н.И. Пирогова [140], И.А. Сикорского [168], К.Д. Ушинского [183]: природосообразности, культуросообразности, диалогизма, дополнительности, событийности, непрерывности, субъектности, опосредованного управления.

Сошлемся на опыт реализации данных принципов в Сафоновской школе-интернате.

Развивая принцип природосообразности, педагоги и воспитатели Сафоновской школы-интерната решали задачу, направленную на определение «путей изучения и учета в воспитательной работе индивидуальных склонностей и интересов воспитанников дошкольного и школьного отделений» [78, с. 230].

Отметим, что сотрудничество учителя начальных классов и воспитателей помогало учителю всесторонне изучить каждого воспитанника, выявить уровень его знаний, общее развитие, интересы, склонности, практические навыки, более полно определить содержание, формы и методы образовательно-воспитательной работы с детьми, предшествующей школьному этапу обучения и воспитания. Педагоги на уроках и во время подготовки домашних заданий, а также в беседах с воспитанниками выясняли, что из прошлых курсов они знают плохо, в чем и какая требуется им помощь.

Педагогический совет, партийная и профсоюзная организации успешно анализировали складывающуюся систему учебных и внеклассных занятий, выясняли, насколько она соответствует возрастным и индивидуальным особенностям детей [82, с. 67].

Показательным, с нашей точки зрения, является и тот факт, что, готовясь к занятиям с детьми, учителя школы-интерната стремились к тому, чтобы весь урок – с первой и до последней минуты – был насыщен интересной работой. Причем организация такой работы была рассчитана не только на весь класс вообще, но и учитывала индивидуальные особенности каждого учащегося, т.е. активно был задействован метод дифференцирования заданий для самостоятельной работы воспитанников на уроках (в сочетании с фронтальными формами).

Определяя характер и степень трудности предстоящей работы, учителя всегда исходили из действительной подготовленности каждого учащегося в данное время.

Организуя учебный процесс, педагоги внимательно наблюдали за развитием каждого учащегося – за его активностью и самостоятельностью в работе, за

проявлением новых интересов и склонностей. Тесный контакт с классом и всестороннее знание всех своих питомцев позволяли учителю вовремя заметить и одобрить любое, подчас небольшое, достижение школьника в преодолении той или иной трудности при самостоятельном выполнении задания [82, с. 69].

Следует отметить, что индивидуальные поручения охватывали многие стороны жизни детского коллектива: участие в органах самоуправления; редактирование газет и альманахов; ведение коллективных дневников, календарей наблюдений за погодой; подготовку радиопередач; заведование музыкальным салоном, читальным залом; руководство секциями, клубами; работу в качестве общественных инструкторов, вожатых отрядов, помощников воспитателей, руководителей постов бережливости, старост кружков и т.д. Такие поручения, учитывающие индивидуальные и возрастные особенности детей и подростков, давали возможность привлечь каждого учащегося к постоянной активной деятельности.

Мы считаем, что восприятие культуры воспитанниками Сафоновской школы-интерната не происходило пассивно, они сами становились творцами этой культуры. Детские ансамбли, художественные студии, кружки и секции, безусловно, позволяли детям приобщаться к культуре. Участие ребят в одном из видов искусства – музыке, хореографии, рисовании, живописи, скульптуре, поэзии, художественном слове, драматическом, прикладном искусстве, несомненно, помогало им успешно формироваться как личностям. Развитие творческих способностей воспитанников было особой задачей. В кружке выразительного чтения дети учились выразительно читать стихи. Занятия в кружке проходили следующим образом: один из учащихся выразительно читал стихотворение, остальные слушали, затем делились впечатлениями и исправляли ошибки. В литературно-творческом кружке ребята сочиняли рассказы, повести, стихотворения. Кружок выпускал литературный альманах «Твори, выдумывай, пробуй». Это довольно объемный рукописный журнал, в котором есть отделы поэзии и прозы, критики и библиографии, сатиры и юмора. Воспитанники создавали проникновенные стихи о друге-воспитателе, сатирические строки о

лодырях и неряхах, рассказы о хороших людях, критические статьи, посвященные стихам Н. Грибачева, повести о своем земляке, Герое Советского Союза, летчике Н. С. Сергеевкове, погибшем в неравном бою с фашистами. Произведения членов кружка публиковались в газетах «Пионерская правда» и «Смена».

Также отметим, что на занятиях в изокружке ребята знакомились с жизнью русских и зарубежных художников, их репродукциями, выступали в роли экскурсоводов на школьной выставке картин. Так, например, на школьной выставке картин В.М. Васнецова в роли экскурсовода выступала пятиклассница Валя Васильева. Она бойко рассказывала малышам о жизни и картинах художника, напомнила слушателям содержание их любимых сказок, связанных с творчеством знаменитого художника. Дети внимательно слушали, с уважением поглядывали на своего экскурсовода, так много знающего и так интересно рассказывающего.

В дошкольном отделении дети учились рисовать, лепить, танцевать, петь, ходить под музыку. Настоящим праздником искусства была постановка оперы Красева «Муха-Цокотуха», в которой все партии исполняли дети от 4 до 7 лет. Игра маленьких артистов вызвала бурный восторг зрителей.

Принцип диалогизма в Сафоновской школе-интернате, с нашей точки зрения, реализовался с помощью проведения ежедневных бесед, собраний и диспутов, где учащиеся подводили итоги своих повседневных дел, бесед о вещах красивых и некрасивых – все это помогало преодолевать безвкусицу, прививать детям хороший вкус о правильной и четкой организации жизни коллектива, а также диспутов на темы: «Умеем ли мы самостоятельно жить, распределять время?», «В человеке должно быть все прекрасно» и т.д.

Что касается принципа дополнительности, то в Сафоновской школе-интернате при организации процесса социализации осуществлялось признание и использование методов, форм и средств воспитания других дошкольных учреждений, школ-интернатов, школ продленного дня, детских домов Смоленска, Вязьмы, Сафонова, Гжатска, Рославльского и Хиславичского районов (в Смоленской области), а также Москвы, Киева, Липецка и других городов,

опирался на собственный опыт работы по организации и проведению учебно-воспитательной работы в средних школах Хиславичского района в качестве директора Кобылкинской средней школы (1951-1956 годы) и в городе Вязьме в качестве заведующего горно (1956-1959 годы) Смоленской области.

Принцип событийности в Сафоновской школе-интернате, безусловно, реализовался с помощью проведения встреч с ветеранами революционных боев, старыми большевиками, героями труда, выдающимися писателями и композиторами, первым в мире летчиком-космонавтом Ю. А. Гагариным, бывшими воспитанниками детского дома, занявшими достойное место в жизни, которые рассказывали детям, как много надо учиться и работать над собой, чтобы стать достойным гражданином своей страны. Также дети знакомились с героическими подвигами воинов из газет, журналов, бесед воспитателей, проводились беседы о достижениях техники, демонстрировались фильмы о новостях науки и техники, о наших писателях и ученых, рассказы о патриотических подвигах советских спортсменов в годы Великой Отечественной войны и т.д.

Также мы считаем, что в Сафоновской школе-интернате открылись широкие возможности для осуществления принципа непрерывности. Важная из них: «возможность руководства жизнедеятельностью и развитием детей в период их пребывания в школе-комплексе со стороны одних и тех же воспитателей. Таким образом, удавалось достичь наиболее действенного способа обеспечения непрерывности единой линии педагогических воздействий, преемственность и последовательность воспитательного процесса» [78, с. 240].

Необходимо подчеркнуть, что принцип субъектности в комплексной школе-интернате реализовался в процессе применения нового приема организации межличностных отношений воспитанников: «индивидуального педагогического шефства старших учащихся над младшими. Оно способствовало созданию единого детского коллектива в школе-интернате, укреплению дружбы между воспитанниками всех возрастных групп и открывало дополнительные возможности для индивидуальной работы с детьми» [75]. Отметим, также и то,

что А. Е. Кондратенковым были сформулированы рекомендации по повышению эффективности такой шефской работы:

«а) шефская работа с воспитанниками яслей-сада осуществляется лишь как добровольное дело самих учащихся; связи шефа и подшефного прочны лишь тогда, когда в их основе лежит желание учащегося дружить с дошкольником;

б) учителя и воспитатели разъясняют учащимся важность их помощи дошкольному отделению, информируют шефов об особенностях каждого ребенка, его интересах и склонностях, об отношении к нему других детей в группе;

в) воспитатель яслей-сада рассматривает шефа-учащегося как своего ближайшего помощника, рассказывает ему о своих наблюдениях и планах, дает необходимые рекомендации и обсуждает с ним результаты работы; он поощряет старания и успехи учащихся, поддерживает авторитет шефа в группе;

г) руководители школы-интерната, комитет комсомола и совет пионерской дружины всемерно поддерживают шефскую работу, рассматривают ее как выполнение учащимися важного общественного долга», – отмечал А. Е. Кондратенков [79, с. 20].

Таким образом, А. Е. Кондратенков выдвинул идею конструирования отношений старшие брат, сестра – младшие братья, сестры.

Разумеется, педагоги и учащиеся-шефы поддерживали и развивали стремление дошкольников к самореализации при выполнении коллективной работы, поощряли умение видеть, что необходимо сделать для пользы всей группы, добровольную, самостоятельную взаимопомощь детей в совместном труде, всячески одобряли, когда дети требовали друг от друга правильного поведения. Сотрудничество детского и педагогического коллективов было непременным условием достижения положительных результатов во всей деятельности школы. Все вопросы, связанные с развитием интереса к знаниям и умения самостоятельно добывать их, обсуждались педагогами и воспитанниками вместе. Воспитанники должны были постоянно заботиться об организации быта, оказывать помощь младшим, систематически работать в своем учебно-производственном хозяйстве, в мастерских. В начале учебного года самим

детским коллективом определялись задачи участия воспитанников в общественно полезном труде, планировались объекты труда и расстановка сил коллектива.

Показательным, с нашей точки зрения, является и тот факт, что принцип опосредованного управления в Сафоновской школе-интернате осуществлялся путем постановки органов детского самоуправления в положение действенных организаторов и руководителей жизнедеятельности воспитанников. Органы детского самоуправления должны были охватывать всю деятельность воспитанников, их быт и отдых. Педагоги обучали органы детского самоуправления приемам и методам организаторской работы, развивали у комсомольцев и пионеров организаторские способности.

Отметим, что для формирования социальной успешности также был использован комплекс необходимых методов, форм и средств. Рассмотрим более подробно методы, формы и средства воспитания, направленные на формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната.

С целью воспитания мировоззрения у учащихся на всех уроках и во внеклассной работе раскрывались в доступной для учащихся форме объективные законы развития природы и общества.

На уроках по литературе, истории, географии, биологии и другим предметам учителя добивались усвоения учащимися основ научного мировоззрения, воспитывая убежденность в глубокой правоте идей марксизма-ленинизма и их великой приобщающей силе, в неизбежности гибели капитализма и победе коммунизма, стремление неустанно повышать свой идейно-политический уровень, вырабатывать коммунистические взгляды и убеждения, связывать теорию с практикой, быть непримиримыми в борьбе с буржуазной идеологией, уметь терпеливо разьяснять вред религиозных суеверий и предрассудков [130, с. 16].

В проведении массовых внеклассных мероприятий среди учащихся по политическому просвещению постоянно ставилась и осуществлялась цель, чтобы каждое событие в политической жизни страны вызывало у коллектива

воспитанников живой отклик, воспитывало у учащихся высокую общественную активность.

Дни революционных праздников, даты, знаменующие этапы борьбы партии и народа за коммунизм, безусловно, отмечались в школе в торжественной обстановке, привлекая к работе по подготовке к проведению празднеств всех учащихся, организуя их активное участие с целью достойной встречи каждого знаменательного события.

Необходимо отметить, что в целях осуществления задач политического просвещения и воспитания у учащихся политической активности и мировоззрения при школе был создан лекторий по вопросам научно-политических знаний с постановкой для учащихся старших классов лекций не реже двух раз в месяц. Классные руководители и воспитатели ежедневно беседовали с учащимися по вопросам международных событий и жизни в нашей стране, раз в неделю проводили хорошо подготовленные политинформации во всех группах. Старшие воспитатели и учителя истории всячески поощряли выступления перед воспитанниками на политические темы наиболее подготовленных учащихся старших классов – комсомольцев; организовывали при школе постоянно действующий семинар комсомольцев-агитаторов, закрепив их за каждым классом.

Классные руководители и воспитатели в каждом классе создали агитбригады для проведения политико-просветительной и культурно-массовой работы среди населения, практиковали организацию регулярных агитпоходов учащихся-комсомольцев в ближайшие и отдаленные населенные пункты – в совхозы и колхозы района и области. Кроме того, все учителя и воспитатели добивались, чтобы все учащиеся ежедневно читали газеты, слушали радио, интересовались событиями в жизни района, области, страны и всего мира; всячески поощряли использование учащимися данных из газет и журналов в своих ответах на уроках.

Показательным является и тот факт, что в читальном зале школьной библиотеки был создан уголок «Последних известий» с дежурной картой

политических событий мира. С помощью комитета комсомольской организации учащихся регулярно проводились в школе радиопередачи, в которых рассказывалось об общественной активности воспитанников, их работе по политическому просвещению; широко использовались средства наглядной агитации, отражающей связь школы-интерната с борьбой советского народа за претворение в жизнь программы строительства коммунизма.

Мы считаем, что основными задачами педагогического коллектива по трудовому воспитанию детей, подростков и учащихся старшего возраста как важнейшему фактору социализации считались:

а) повседневное разъяснение воспитанникам (в доходчивой форме, с учетом возрастных особенностей) роли труда как важнейшей обязанности и дела чести каждого советского человека;

б) воспитание понимания сущности коммунистического отношения к труду как сознательного, ответственного выполнения общественного долга перед Родиной на новом ее этапе – в период развернутого строительства коммунизма;

в) воспитание у старших школьников понимания своего трудового долга – готовиться к труду в сельском хозяйстве и на других участках коммунистического строительства;

г) воспитание у учащихся чувства непримиримого отношения к лодырям, тунеядцам, живущим за счет честных тружеников, способности беречь и умножать общественную собственность, нетерпимости к расхитителям социалистической собственности; ознакомление с законами, охраняющими общественную и личную собственность;

д) организация системного участия воспитанников в посильном общественно-полезном труде на общую пользу;

е) воспитание у учащихся стремления к повышению производительности труда, к совершенствованию его методов, привычки пробовать свои силы в изобретательстве и рационализаторстве, умения сочетать коллективный и индивидуальный труд, учиться труду у старших, более опытных, опираться в труде на знания, приобретаемые в ходе учебных занятий.

Безусловно, во всех видах посильного для воспитанников труда воспитатели всегда добивались, чтобы любой труд учащихся и его результаты в обязательном порядке оценивались коллективом воспитанников, общественностью; учащиеся ясно понимали значение выполняемой работы, предварительно знали, как нужно работать, умели пользоваться орудиями труда и обязательно соблюдали требования гигиены труда.

Необходимо подчеркнуть, что основными видами внеучебной трудовой деятельности воспитанников являлись: работа старших детей дошкольного отделения по ежедневному уходу за своим спальным местом, работа на участке, ежедневная хозяйственно-бытовая работа учащихся 1-2-х классов, работа по благоустройству детского городка (озеленение, уход за деревьями и кустарниками, цветоводство и пр.), по ремонту мебели и пр. инвентаря, участие в дежурствах, шефская работа, работа в теплице, на ферме, в учебно-производственном хозяйстве, в совхозе.

Воспитатели постоянно добивались, чтобы работа по самообслуживанию учащихся (уборка помещений и пр.) занимала как можно меньше времени, для чего воспитывались у учащихся навыки быстрой и хорошо организованной работы. В конце учебного года старшими воспитателями проводилась общешкольная выставка «Учащиеся – рационализаторы хозяйственно-бытового труда». Все воспитатели считали целесообразным, чтобы учащиеся 7-11-х классов полностью обслуживали себя в содержании общежития, не прибегая к помощи технического персонала.

Работа в саду за территорией городка, а также в теплице, на учебно-опытном участке, фермах и полях планировалась на весенний, летний, осенний и зимний периоды. По трудолюбию каждому учащемуся, начиная с 1-го класса, выставлялся полугодовой балл (оценка). При выставлении оценки учитывалось как отношение учащегося к трудовым заданиям, так и наличие соответствующих трудовых навыков.

Следует отметить, что в течение учебного года проводились два праздника труда – осенний (октябрь) и весенний (май), во время которых в присутствии

широкой общественности и родителей подводились итоги соревнования классов и поощрялись победители.

Что касается нравственного воспитания, то вся воспитательная работа с детьми, подростками и учащимися старшего возраста строилась на основе принципов Морального кодекса нового человека. Наряду с разъяснением положений кодекса, проводились систематические упражнения по выработке и закреплению навыков высоконравственного поведения. В планах воспитателей групп и в общешкольном плане массовых мероприятий предусматривалась работа по воспитанию у учащихся понимания того, каким должен быть моральный облик советского человека, по воспитанию у каждого учащегося черт советского патриотизма и пролетарского интернационализма, коммунистического отношения к труду и общественной собственности, коллективизма, чувства долга, чести и социалистического гуманизма.

Разумеется, все воспитатели и классные руководители добивались, чтобы любой поступок воспитанника и прежде всего – отношение учащихся к учению, труду, к правилам общежития, к товарищам, к родителям получали своевременную и правильную оценку в коллективе. Кроме того, укреплялись связи первичных коллективов воспитанников с работниками производственных предприятий и совхозов. Считалось необходимым, чтобы каждый класс имел своего коллективного шефа – цех, бригаду, звено предприятия или совхоза.

В планы воспитательной работы в группах, несомненно, включались следующие вопросы по эстетическому воспитанию (с учетом возрастных особенностей учащихся):

а) чтение и обсуждение учащимися произведений художественной литературы, рекомендованных библиотекой;

б) знакомство с выдающимися произведениями отечественного и зарубежного прогрессивного искусства – музыки, живописи, скульптуры, посещение музеев, театров, знакомство с памятниками архитектуры в своей области и прочих городах;

в) участие воспитанников в одном из видов искусства – музыке, хореографии, рисовании, живописи, скульптуре, поэзии, художественном слове, драматическом, прикладном искусстве;

г) работа по развитию у учащихся стремления самостоятельно разбираться в произведениях искусства, давать им правильную оценку;

д) знание о жизни и деятельности выдающихся художников, композиторов, писателей;

е) знакомство с природой родного края; воспитание умения видеть и ценить ее красоту;

ж) воспитание понимания эстетики коллективного труда, коллективных отношений, красоты истинной дружбы и товарищества;

з) совершенствование навыков красивого оформления своего жилища, рабочего места, умения со вкусом одеться, оформить общественное помещение, вечер молодежи и пр. [130, с. 26].

Наиболее показательным является тот факт, что старшие воспитатели периодически обновляли картинную галерею и проводили работу по ознакомлению учащихся с произведениями искусства (экскурсии, сочинения и пр.). В школе также проводились месячники знакомства учащихся с произведениями литературы и искусства – по особой тематике (лекции, показ, выставки). В школу-интернат периодически приглашались артисты, писатели, художники, композиторы для встречи с воспитанниками. К таким встречам учащиеся готовили концерты.

Следует подчеркнуть, что школа-интернат обеспечивала успешное решение целого ряда задач, определенных системой физического развития. Комплекс мероприятий по физическому развитию, проводимый в режиме дня, содействовал всестороннему развитию способностей учащихся, укреплению их здоровья, вооружал знаниями в области физкультуры и спорта и готовил их к трудовой деятельности. Школа выделялась широким охватом воспитанников различными формами физического развития. Хорошая материальная база интерната

обеспечивала проведение круглогодичных тренировок по различным видам спорта [26, с. 2].

Безусловно, день воспитанников начинался с утренней гимнастики. Гимнастика круглый год проводилась на открытом воздухе на специальных площадках. Воспитанники для занятий были распределены по возрастным группам. Спортсмены, входившие в сборные команды школы по различным видам спорта, выполняли специализированную зарядку в отдельных группах. Утреннюю гимнастику проводили инструкторы из воспитанников. Комплексы физических упражнений и правильное выполнение их разучивались в вводной части уроков по физическому воспитанию. Учащиеся обучались также самостоятельному составлению комплексов упражнений. Каждый воспитанник, начиная с 4 класса, мог самостоятельно подобрать упражнения, разносторонне воздействующие на весь организм, и провести их в правильной последовательности.

На уроке воспитанники учились правильной терминологии упражнений, умению определять нужные исходные положения для упражнений, руководить ритмом выполнения. В конце занятий воспитанники делали легкую пробежку от 100 до 400 метров, а затем спокойной ходьбой возвращались в спальные комнаты. Продолжительность утренней гимнастики составляла от 10 до 20 минут в зависимости от возраста.

Несомненно, большое место в утренней гигиенической гимнастике для дошкольников занимали упражнения с предметами. Упражнения проводились под музыку. Летом время, отводимое на занятия физическими упражнениями, увеличивалось до 40-45 минут. Ребята после гимнастики купались в открытом бассейне школы-интерната [26, с. 4].

После обеда воспитанники отдыхали полтора часа. В свободные часы воспитатели совместно с преподавателями физкультуры и физкультурным активом проводили мероприятия по оздоровлению учащихся. В летнее время для воспитанников вводился час купания. Все воспитанники купались в озере школы-интерната в специально отведенных для каждой группы местах. На берегу озера

был оборудован пляж, где ребята загорали. Здесь же имелись места для занятий подвижными играми, места для метаний и яма для прыжков. Подвижные игры проводились по плану воспитателя. Обычно это были игры из программы по физическому воспитанию для данного класса. На одном-двух уроках по физической культуре разучивалась подвижная игра, а затем дети с воспитателем в свободное время совершенствовались в ней. В зимнее время в послеобеденные часы большинство школьников катались на лыжах и санках.

Что касается внеклассной работы по физическому развитию, то «в школе-интернате круглый год работали секции легкой атлетики, лыжного спорта, гимнастики, баскетбола и волейбола. Эти секции насчитывали от 40 до 70 членов в каждой. Кроме того, в учебных группах по футболу, конькобежному спорту, велоспорту, теннису, тяжелой атлетике была занята большая часть воспитанников» [26, с. 5].

По мнению В. Г. Белова, «самым важным средством физического развития являлись спортивные соревнования. Наиболее важными внутришкольными соревнованиями воспитанников были: спартакиада школы-интерната (легкая атлетика, волейбол, баскетбол, русская лапта и стрельба); соревнования пионеров дружины на приз газеты «Пионерская правда»; первенство школы-интерната по волейболу, баскетболу; матч спортсменов школ-интернатов г. Сафонова и № 15 г. Москвы (легкая атлетика, баскетбол, волейбол, настольный теннис); зимние соревнования легкоатлетов школы-интерната; первенство по лыжному спорту, настольному теннису, легкой атлетике; летние игры пионеров школы-интерната (гимнастика, легкая атлетика, спортивные и подвижные игры); первенство пионерской дружины по русской лапте» [26, с. 6].

Следует подчеркнуть, что основное внимание воспитателей было направлено на выработку правильной осанки ребят, под которой подразумевалось привычное положение тела при покое и в движении. Большое количество подвижных игр, планируемое в дошкольном воспитании, обеспечивало развитие у ребят необходимых двигательных умений и навыков.

«При планировании физического развития дошкольников, – как отмечал В. Г. Белов, – преподаватели стремились: 1. Приобщить ребят к физическим упражнениям, спортивным развлечениям; 2. Обеспечить преемственность в физическом воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста» [26, с. 12].

Основными мероприятиями по физическому развитию, например, в распорядке дня дошкольников (мероприятия проводились во всех группах) были: «утренняя гимнастика и игры; часы гимнастики и подвижных игр; ритмика на занятиях музыкального воспитания; спортивные развлечения; прогулки» [26, с. 13].

Мы считаем, что формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната осуществлялось также и в учебном процессе.

Согласно «Отчету о мерах по развитию активности и развитию индивидуальных способностей учащихся» С. Г. Костоянской, «немало внимания в учебно-воспитательной работе уделялось развитию самостоятельности и активности у воспитанников. Режим дня школы-интерната, предусматривавший учебу, отдых, игры и подготовку домашних заданий, предоставлял большие возможности для развития самостоятельности и инициативы учащихся. Здесь имелась возможность приучать детей к самостоятельности во время уроков, продолжать это при подготовке учениками домашних заданий и при организации и проведении специально подобранных игр на свежем воздухе. Этому должна была способствовать тесная связь в работе учителя и воспитателей школы-интерната» [84, с. 3].

По мнению С. Г. Костоянской, «с целью повышения активности в процессе обучения использовались такие формы учебной работы, как предшествующие уроку наблюдения и широкое применение самодельных учебных пособий. Наблюдения являлись важным средством повышения активности младшего школьника в процессе обучения. Каждый учащийся во время наблюдений, предшествующих уроку, ставился в такие условия, при которых он должен был выполнять самостоятельную работу, связанную с обогащением его чувственного

опыта. Наблюдая, ученик получал определенные знания, у него возникали вопросы, требовавшие разрешения на уроке» [84, с. 4].

Таким образом, во время наблюдений у школьников не только накапливалась определенная сумма знаний, но возникало стремление углубить эти знания, т.е. возникала познавательная активность, которая получала дальнейшее развитие на уроке.

Так, «во втором классе дети вели наблюдения за погодой и за жизнью птиц. При изучении рассказов о птицах – «Синичка», «Птицы под снегом», «Зимой» – дети рассказывали, за какими птицами они наблюдали, как эти птицы живут зимой, как разыскивают пищу» [84, с. 5].

Исходя из доклада учителя арифметики В. Д. Козлова, «большое внимание уделялось самостоятельной работе на уроках арифметики. Самостоятельная работа являлась не только средством прочного, глубокого и сознательного усвоения знаний, но и средством развития мышления и познавательных сил ребенка. Развитие мышления учащихся в процессе обучения осуществлялось и путем представления детям достаточной практики в активной мыслительной работе» [72, с. 3].

Разумеется, задания для самостоятельного выполнения по каждому учебному предмету, по каждой теме должны были содействовать воспитанию у детей умственных способностей, развивать у них логическое мышление.

Безусловно, большое внимание уделялось развитию (формированию) хорошей грамотности у учащихся. Так, достаточно высокая грамотность учащихся на уроках русского языка достигалась при условии систематического повторения пройденных орфографических правил и применения в процессе этого повторения разнообразных способов и приемов. Немаловажное место среди методических приемов отводилось орфографической игре, которая своей занимательностью вызывала у учащихся живой интерес и активность, тем самым способствуя наилучшему достижению учебных целей.

В игре ученики лучше запоминали учебный материал, проявляли самостоятельность в его усвоении и закреплении. Игра давала возможность

видоизменять формы учебной деятельности и тем самым способствовала отдыху и повышала работоспособность учеников.

Мы считаем, что игры по языку имели значения и для повышения интереса к языку вообще и для активизации аналитико-синтетической деятельности учащихся, для развития их речи и мышления, орфографической зоркости. Как и все образовательные игры, они наглядно показывали роль знаний в жизни людей, позволяли ученикам применять на практике свои знания и умения. Игры использовались в учебной и во внеклассной работе.

Как отмечала С. Г. Костоянская, «игры и игровые моменты применялись на различных этапах урока. Иногда они помогали проверить, как ученики выполнили домашние задания, иногда способствовали лучшему пониманию нового материала и его закреплению. Содержание игр зависело от знаний учащихся. Одна и та же игра проводилась по разным темам в разных классах» [84, с. 12].

Таким образом, учебный процесс оказывал существенное влияние на формирование социальной успешности у воспитанников, благодаря успешной реализации учебного процесса дети-сироты становились учителями, инженерами, врачами, научными сотрудниками, редакторами и т.д. (Приложение А).

Нами систематизированы методы, формы и средства воспитания, направленные на формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната и представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Методы, формы и средства воспитания, направленные на формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната

Вид воспитания	Методы и средства воспитания	Формы воспитания
Коммунистическое	Лекции для учащихся старших классов; беседы с учащимися по вопросам международных событий и жизни в нашей стране; средства наглядной агитации, отражающей связь школы-интерната с борьбой	Массовые внеклассные мероприятия среди учащихся по политическому просвещению; лекторий по вопросам научно-политических знаний; политинформации; выступления

	советского народа за претворение в жизни программы строительства коммунизма	подготовленных учащихся старших классов на политические темы; семинары комсомольцев-агитаторов; агитбригады; агитпоходы; читка газет; прослушивание радио; создание уголка «Последних известий»; радиопередачи на тему «Мы готовимся строить коммунизм»
Трудовое	Труд (общественно-полезный; коллективный и индивидуальный)	Ежедневный уход за спальным местом; работа на участке; ежедневная хозяйственно-бытовая работа; озеленение; уход за деревьями и кустарниками; цветоводство; работа по ремонту мебели, инвентаря, участие в дежурствах; шефская работа; работа в теплице, на ферме, в учебно-производственном хозяйстве, в совхозе; уборка помещений; общешкольная выставка «Учащиеся – рационализаторы хозяйственно-бытового труда»; праздники труда (осенний и весенний)
Нравственное	Упражнения по выработке и закреплению навыков высоконравственного поведения; диспуты	Вечера на темы: «Моральный облик строителя коммунизма», «Этика молодого человека нашей страны»; массовые мероприятия и т.д.
Эстетическое	Лекции; показы	Экскурсии; сочинения; месячники знакомства учащихся с произведениями литературы и искусства; выставки; встречи с артистами, писателями, художниками, композиторами; концерты художественной самодеятельности
Физическое	Подвижные игры; спортивные соревнования: внутришкольные: спартакиада школы-интерната, соревнования пионеров дружины,	Утренняя гимнастика; купание в открытом бассейне; мероприятия по оздоровлению учащихся; час купания в летнее время; катание на лыжах и санках в

	первенство школы-интерната по волейболу, первенство школы-интерната по баскетболу; зимние соревнования: первенство по лыжному спорту	зимнее время; секции легкой атлетики, лыжного спорта, гимнастики, баскетбола и волейбола; прогулки
--	--	--

Воспитательная система Сафоновской школы-интерната, несомненно, оказала существенное влияние на формирование социальной успешности у воспитанников. В результате практико-ориентированной учебно-воспитательной работы у них, безусловно, формировалось такое качество личности, как социальная успешность. В качестве примера сформированности социальной успешности можно привести следующих выпускников интерната: Степченкова (Бекмамбетова) Нина Федоровна (в 1960–1962 гг. обучалась в Сафоновской школе-интернате, в 1962-м году закончила школу-интернат), журналист, редактор редакционно-издательского отдела ТаджикИНТИ, редактор русского языка и литературы книжного издательства «Маориф», учитель русского языка и литературы школы г. Десногорска Смоленской области; Алешенков Михаил Сергеевич (в 1962-1972 гг. обучался в Сафоновской школе-интернате, в 1972-м году закончил школу-интернат), доктор философских наук, профессор, академик РАЕН, инженер-механик, политолог, математик, ректор Московского института комплексной безопасности; Проскурин Геннадий Константинович (в 1960-1965 гг. обучался в Сафоновской школе-интернате, в 1965-м году закончил школу-интернат), начальник медицинской службы атомной подводной лодки особого назначения КТОФ, старший врач части особого назначения, врач-кардиолог, врач-рефлексотерапевт клиники г. Кисловодска; Коваленко Валерий Иванович (в 1960-1965 гг. обучался в Сафоновской школе-интернате, в 1965-м году закончил школу-интернат), доцент Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского; Журавская Валентина Алексеевна (в 1960-1965 гг. обучалась в Сафоновской школе-интернате, в 1965-м году закончила школу-интернат), корреспондент, заместитель редактора газеты «Сафоновская правда».

Необходимо отметить, что идеи А.Е. Кондратенкова находят свое отражение и в постсоветский период. В качестве примера, рассмотрим

особенности процесса воспитания, направленного на решение проблемы социализации воспитанников Починковской государственной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната Смоленской области, возглавляемой последователем идей А. Е. Кондратенкова, кандидатом педагогических наук, заслуженным учителем России И. П. Чепурышкиным. Исходя из теоретико-методологических и практико-ориентированных установок, сформулированных в 60-е гг. XX в. А. Е. Кондратенковым, директор И. П. Чепурышкин и педагогический коллектив Починковской государственной специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната Смоленской области определяют для себя приоритетным психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов, детей из неблагополучных семей и имеющих одного родителя. Педагогический коллектив школы-интерната работает над проблемой создания основ развивающего и коррегирующего взаимодействия «взрослый-ребенок» с целью развития механизма компенсации у каждого воспитанника. Педагогические советы проводятся в формах деловой игры: «Новые технологии в воспитательной работе»; продуктивной игры: «Конфликтно-стрессовые ситуации в отношении ребенок-взрослый» с самооценкой коммуникативных качеств; открытый микрофон: «Психолого-педагогическая культура – основной фактор мастерства учителя»; мозгового штурма: «Разработка модели развивающей и развивающейся школы» [191, с. 165].

Что касается обучения детей, то, кроме основных предметов, проводятся специальные занятия, такие как «Коррекция в игре», «Выбор профессии», «Этика и психология семейной жизни», «Химия в быту», «Физика в быту». Кроме того, учителями 3-8 классов проводятся внеклассные занятия по основным понятиям экономики. Цель данных занятий: дать ребенку систему основных экономических знаний в понятной для них форме. Занятия проводятся в нетрадиционной форме посредством игр, выполнения практических заданий, решения проблемных ситуаций. Успешно проходят традиционные внеклассные занятия по риторике,

позволяющие овладевать коммуникативными навыками, развивать общую культуру речи воспитанников школы-интерната. С целью расширения кругозора, развития и коррекции речи, социализации личности в каждом классе проводятся факультативы. В школе-интернате предоставляется вариантность получения профессиональных умений и навыков в оборудованных мастерских по профессиям столяр, слесарь, швея. В столярной мастерской воспитанники приобретают навыки работы с древесиной, необходимые в повседневной жизни. В слесарной мастерской дети обучаются умению читать чертежи, планировать работу, делать разметку, выполнять ручную, станочную и термическую обработки. Формируются такие качества личности, как трудолюбие, аккуратность, чувство ответственности. В обувной мастерской учащиеся приобретают знания, умения и навыки по ремонту и пошиву обуви. В 1-3 классах ведутся уроки ручного труда, а в 4 классе уроки ручного труда проводятся как пропедевтические для формирования новых умений и навыков поведения, характерных для профессиональной мастерской. В швейных мастерских девочки учатся выполнять различные виды декоративных строчек, обметывать петли. В данных мастерских девочки имеют возможность получить все необходимые знания, умения и навыки швейных работ. Кроме программного материала воспитанницы учатся вышивать гладью, крестом, ришелье, выполнять аппликации, плести изделия, технике макраме и другим видам рукоделия. В конце учебного года свое мастерство девочки 4-8 классов показывают на уже ставшем традиционным конкурсе «Мода и время». Одежду, сшитую своими руками, показывают сами учащиеся. Дети соревнуются в различных конкурсах. В рамках конкурса проводится выставка кружковых работ. Юноши участвуют в конкурсной программе «Город мастеров» [191, с. 167].

Необходимо отметить, что в школе-интернате функционирует кабинет социально-бытовой ориентации. Цель занятий в кабинете – практическая подготовка детей к самостоятельной жизни и труду, формирование знаний и умений, способствующих социально-бытовой адаптации, интеграции в общество, развитие личностных качеств. Занятия проводятся с использованием новейшей

бытовой техники: тостера, фритюрницы, электромясорубки, соковыжималки, кухонного комбайна, которую воспитанники учатся применять в ведении домашнего хозяйства. Программа ежегодно корректируется в соответствии с развитием экономики и общественных отношений. В конце учебного года проводится конкурс «Хозяюшка». Разработана программа для 8 класса по «Домоводству» с учетом пройденного материала по СБО. Изучение тем обеспечивает возможность формировать и совершенствовать необходимые навыки ведения домашнего хозяйства, самообслуживания. Воспитанники изучают такие темы, как личная гигиена, питание, обслуживающий труд (проведение сезонных работ на земельном участке, комнатные растения и уход за ними), семья, жилище.

Коллектив педагогов создает все необходимые условия для нормальной жизнедеятельности детей, признает право каждого учащегося на уровень жизни, необходимый для их адекватного физического и социального развития. Регулярно в школе-интернате проводятся курсы повышения квалификации педагогов на тему: «Психолого-педагогическая реабилитация аномального ребенка в коррекционной школе-интернате», по окончании которых проводится научно-практическая конференция «Социальная адаптация и психолого-медико-педагогическая реабилитация детей в условиях специальной коррекционной школы-интерната VIII вида» [191, с. 169].

Безусловно, разнообразна и воспитательная деятельность. В школе работает 34 кружка по интересам. Проводятся традиционные мероприятия, которые полюбили и детям, и взрослым: «Мисс Золотаюшка», «Я бы в армию пошел», «Татьянин день», конкурс «Природа и фантазия», конкурс бумажного творчества «Оригами», конкурс глиняных изделий, «Рождество и святки», Международный день защиты детей, «Книжечка неделя», День Святого Валентина, «Масленица», конкурс бумажных змеев, посвященный Дню космонавтики, «Выше, дальше, точнее...», конкурс пасхальных букетов и многие другие.

Отметим, что воспитанники являются постоянными участниками областных конкурсов, выставок, ярмарок и смотров.

Созданный в школе фольклорный ансамбль «Прудковский корогодец», занесенный в сборник-реестр театров России, выступает с концертами на городских фестивалях и праздниках, в Доме ветеранов-инвалидов, в/ч «Елки», военном госпитале.

Семейный праздник «Мой брат, моя сестра» собирает родных братьев и сестер из всех школ-интернатов Смоленской области и пользуется огромной любовью у детей.

Воспитанники школы-интерната активно участвуют в Починковских районных фестивалях детского творчества, являются призерами, награждаются похвальными грамотами.

Объединение детского коллектива «УЛИСС» создано в школе-интернате в 1999 году, зарегистрировано и имеет свой Устав. Ключевой задачей объединения является приобщение детей к общечеловеческим ценностям, вовлечение их в социально-значимую деятельность. Работа ведется по направлениям: Моя Родина – Россия, Страна Знаний, Голубая планета Земля, Разноцветный мир прекрасного, Страна Трудолюбия, Острова чистоты и здоровья. Конкурсы, КТД и экскурсии разнообразны и интересны детям. Воспитанники школы-интерната – участники выставки детского творчества 9 мая на площади Ленина [191, с. 170].

Необходимо отметить также и новые формы работы: литературно-ознакомительная программа «Государственные символы», «Звездный час», «Мои права и обязанности», «Вежливость». Безусловно, формы и методы работы этой организации позволяют воспитывать у детей коммуникативные качества, приобщают к реальным нормам жизни, умения строить взаимоотношения, воспитывают чувство ответственности за общее дело коллектива, инициативу и самостоятельность.

Подчеркнем, что шефские связи школы-интерната с в/ч «Елки» являются новой формой социализации детей. За каждым классом закреплены солдаты, проходят взаимоотчеты об успехах. Учащиеся часто выступают перед ними с концертами к Дню защитника Отечества, посещают казарму, столовую и хозблок. Офицеры и солдаты помогают в проведении игры «Зарница». Стали

традиционными ответные праздничные концерты на День учителя и Международный день защиты детей, совместные празднования Нового года.

Местом активного летнего отдыха детей служит «Зеленый театр», где проходит международный день защиты детей и прочие летние мероприятия [191, с. 172].

Большое внимание уделяется оздоровлению детей. С этой целью воспитанники выезжают в санатории-профилактории и оздоровительные лагеря. Данные механизмы социализации были взяты на вооружение практически всеми школами интернатами Смоленщины и других регионов России.

Таким образом, анализ воспитательной системы Сафоновской школы-интерната 1960-х гг. позволил определить следующие организационно-педагогические условия осуществления социализации воспитанников: преемственность в педагогической деятельности с детьми младшего, среднего и старшего возраста, создание системы труда и отдыха, формирование сплоченного коллектива детей и воспитателей с ориентацией на развитие самостоятельности, творчества, самоорганизации воспитанников разного возраста.

Анализ современного опыта работы по оказанию помощи детям-сиротам, с учетом наработок советских школ-интернатов, в том числе и крупнейшей в стране Сафоновской школы-интерната, позволяет выделить ряд направлений социализации детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации:

- очеловечивание профилактических мероприятий, в том числе и предупреждения правонарушений, приоритет защитно-охранных мер над мерами наказания;

- формирование системы специальных образовательных организаций (детский дом семейного типа «Гнездышко» в Смоленске, детские деревни-SOS в Томилино и т.д.), осуществляющих конкретную педагогическую и социальную помощь ребенку и его семье с целью ее сохранения для него;

- помощь в устройстве ребенка в социальное учреждение на определенное время;

– ориентир на семейные формы устройства детей-сирот, поддержка социально-правового и психолого-педагогического характера приемной или замещающей семьи.

Процесс формирования социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната опирался на ряд педагогических принципов, отражающих наиболее существенные требования к организации воспитательной деятельности: природосообразности, культуросообразности, диалогизма, дополнительности, событийности, непрерывности присутствия в безопасной среде, субъектности, опосредованного управления, что вело, безусловно, к успешности социализации воспитанников. Конечно, в 60-е годы оставалась нерешенной проблема приближения условий интернатного учреждения к условиям семейного воспитания. Даже такая деталь говорит о «казенном» механическом подходе к распределению детей: ближайшие родственники – братья и сестры в случае нахождения в разных возрастных группах оказывались и в разных интернатных учреждениях (детский дом, школа-интернат).

Методами и средствами воспитания, направленного на формирование социальной успешности у воспитанников выступали: лекции и беседы с учащимися по вопросам международных событий и жизни в нашей стране; упражнения по выработке и закреплению навыков высококонравного поведения; самообслуживающий труд, подвижные игры; спортивные соревнования; экскурсии на промышленные предприятия, приобретение профессии в стенах школы-интерната, беседы, диспуты о семейных ценностях и т.д.

В качестве форм воспитания, нацеленных на развитие социальной успешности у воспитанников являлись: ежедневный уход за спальным местом; работа на участке; ежедневная хозяйственно-бытовая работа; озеленение; уход за деревьями и кустарниками; работа по ремонту мебели, инвентаря, участие в дежурствах; шефская работа; работа в теплице, на ферме, в учебно-производственном хозяйстве, в совхозе; уборка помещений; экскурсии; месячники знакомства учащихся с произведениями литературы и искусства;

выставки; встречи с артистами, писателями, художниками, композиторами; концерты художественной самодеятельности; мероприятия по оздоровлению учащихся; спортивные секции; массовые внеклассные мероприятия с учащимися по политическому просвещению; лекторий по вопросам научно-политических знаний; политинформации; выступления подготовленных учащихся старших классов на политические темы; агитбригады; агитпоходы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В качестве условий воспитания, направленного на решение проблемы социализации детей интернатных учреждений Смоленской области второй половины XX века, выступали: работа в подсобном хозяйстве, в мастерских, на кухне, занятия в спортивных секциях, кружках, подготовка детей к социальной самозащите, взаимодействие детей разного возраста, ориентация на дальнейшую самостоятельную жизнь, выбор профессии, беседы, праздники, экскурсии, культпоходы, обучающие занятия и т.д.; коллективные творческие дела; игры.

Наиболее успешно данные условия воспитания были представлены в крупнейшей в СССР Сафоновской школе-интернате, которую в 60-е гг. XX в. возглавлял А. Е. Кондратенков. Воспитательная система А.Е. Кондратенкова отличалась качественным своеобразием, выразившимся в охвате целенаправленным воспитанием всего периода жизни ребенка, в создании семейной атмосферы от ясельного возраста до выпуска из интерната, в вовлечении ребенка в коллективные формы жизнедеятельности и труда (органы детского самоуправления, работа в саду, парке, по благоустройству детского городка, мастерских, колхозах, совхозах, промышленных предприятиях), в совместную деятельность с представителями общественности и деятелями культуры и науки (помощь общественных детских организаций в разработке планов учебно-воспитательной работы, встречи-диалоги с писателями, походы по местам трудовой и боевой славы, участие в сельскохозяйственных выставках, театральные постановки, агитбригады, посадка деревьев совместно с космонавтами), что позволяет заявить о преемственности в содержании воспитания и специфике методов организации жизнедеятельности интернатных учреждений. Качественное своеобразие воспитательной системы достигалось посредством реализации воспитания, основанного на диалогизме, событийности, обеспечения безопасной среды, субъектности и опосредованного управления.

Исходя из анализа воспитательной системы А.Е. Кондратенкова, можно выделить следующие организационно-педагогические условия социализации

воспитанников Сафоновской школы-интерната: преемственность в педагогической деятельности с детьми младшего, среднего и старшего возраста, создание системы труда и отдыха, формирование сплоченного коллектива детей и воспитателей с ориентацией на развитие самостоятельности, творчества, самоорганизации воспитанников разного возраста.

Результативность воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. была нацелена на формирование социальной успешности воспитанников, заключающейся в активной профессиональной деятельности и желании создания семьи. Процесс формирования социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната опирался на ряд педагогических принципов: природосообразности, культуросообразности, диалогизма, дополнительности, событийности, непрерывности присутствия в безопасной среде, субъектности, опосредованного управления. Таким образом, воспитательная система Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. являлась эффективной, так как обеспечивала социальную успешность, понимаемую как особое эмоциональное состояние ребенка, выражающее его отношение к собственным достижениям, к результатам собственной деятельности, в потребности получения профессии и создания семьи.

В качестве методов и средств воспитания, направленного на формирование социальной успешности у воспитанников учреждений интернатного типа (на примере Сафоновской школы-интерната), нами выделены: лекции и беседы с учащимися по вопросам международных событий и жизни в нашей стране; упражнения по выработке и закреплению навыков высоконравственного поведения; самообслуживающий труд; подвижные игры; спортивные соревнования; экскурсии на промышленные предприятия, приобретение профессии в стенах школы-интерната; беседы, диспуты о семейных ценностях и т.д.

В роли форм воспитания, нацеленного на развитие социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната выступали: ежедневная хозяйственно-бытовая работа; озеленение; работа по ремонту мебели, инвентаря,

участие в дежурствах; шефская работа; работа в теплице, на ферме, в учебно-производственном хозяйстве; праздники труда; экскурсии; месячники знакомства учащихся с произведениями литературы и искусства; выставки; встречи с артистами, писателями, художниками, композиторами, космонавтами; концерты художественной самодеятельности; мероприятия по оздоровлению учащихся; спортивные секции; массовые внеклассные мероприятия с учащимися по политическому просвещению; агитбригады; агитпоходы; работа на участке.

Идеи А.Е. Кондратенкова остаются актуальными и в современное время. Наиболее значимыми из них являются: создание семейной нравственной обстановки, безопасности, ориентация на передовые технологии, которые были значимы для конкретного исторического периода (для 60-х гг. XX века – идея политехнизма, для настоящего времени – идея цифровизации).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема защиты детства, социальной и педагогической поддержки детей и подростков, имеющая особое значение для нашей страны, побудила нас к проведению данного исследования.

В результате исследования проблемы социализации детей-сирот удалось:

- а) сопоставить методологические основы воспитания, нацеленного на процесс социализации воспитанника интернатного учреждения во второй половине XX века и в настоящее время;
- б) сравнить педагогические подходы к воспитанию детей интернатных учреждений второй половины XX века и в настоящее время;
- в) раскрыть качественное своеобразие воспитательной системы А.Е. Кондратенкова, направленной на реализацию процесса социализации детей-сирот, понимаемого как подготовка их к жизни в конкретных исторических условиях;
- г) представить результативность воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг., ориентированной на формирование социальной успешности воспитанников, заключающейся в активной профессиональной деятельности и желании создания семьи;
- д) выявить идеи воспитательной системы А.Е. Кондратенкова, значимые для процесса социализации детей-сирот в современных условиях, установить преемственность в деятельности педагогов интернатных учреждений разных исторических периодов.

Исходя из проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Комплексное изучение трудов, посвященных сущности процесса социализации, позволяет сделать вывод о том, что социализация воспитанников учреждений интернатного типа – многогранный процесс вхождения воспитанника в социальную среду через познание, общение и овладение навыками трудовой деятельности, а также изменение окружающего мира и себя в нём средствами активной коллективной деятельности.

Особенностью процесса социализации воспитанников учреждений интернатного типа в советский период заключалась в формировании личности

ребенка-сироты в пределах малого или определенного конкретного социума: группы, пионерской, комсомольской организаций интерната, с привязкой к конкретному взрослому (воспитателю, учителю, вожатой и др.), при этом социально-педагогическая поддержка данного взрослого с точки зрения воспитательных задач всегда носила упреждающий, превентивный характер. Специфическая задача взрослого в интернатном учреждении состояла в научении прохождения «точек отчуждения» в реальных социально-экономических условиях, в преобразовании этих точек в самообразовательные ситуации с последующим выходом на социальную успешность, в построении такой линии поведения, которая признавалась бы всеми воспитанниками как значимая и необходимая. Это было связано с тем, что советское воспитание строго следовало основным положениям диалектико-материалистического учения о личности как совокупности общественных отношений, объективирующихся в социально-преобразующей деятельности в условиях социалистического общества. Что касается настоящего времени, то «единственно верного учения о личности» нет. Мы отмечаем присутствие различных концепций (личностно-ориентированной, индивидуализации, поликультурализма и др.). Таким образом, теория воспитания 60-х гг. XX века и современной России зиждется на разных методологических основаниях и вытекающих из них педагогических подходах, базирующихся на разных принципах и понятиях. В условиях социализма – на принципах коллективизма, связи воспитания с практикой жизни, активности и самостоятельности ребенка и понятиях: личность (нравственные начала в человеке; совокупность ментальных свойств; совокупность социальных ролей), деятельность (процесс взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя какие-либо свои потребности, достигая цели), коллектив (социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения). В современных условиях – на принципах индивидуализации и личностной успешности и понятиях: индивидуальность (неповторимость, уникальность свойств человека),

коммуникация (общение, передача информации от человека к человеку), детская общность (объединение субъектов (детей) на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения).

2. В ходе изучения проблем развития системы социализации детей-сирот были определены этапы исторического опыта решения данной проблемы в практике социально-педагогических систем образовательных учреждений России. Нами представлена периодизация развития практики социальной защиты и социализации детей-сирот в советской России: 1) 1917 – 1941 г. – трансформация сложившейся до 1917 года системы призрения с ориентацией на общественно-полезный труд; 2) 1941 г. – 1956 г. – резкое увеличение количества детей-сирот в результате Великой Отечественной войны (основной формой учреждений интернатного типа были детские дома); 3) 1956 – 1985 г. – сокращение количества детских домов и открытие школ-интернатов, главной целью которых было всестороннее развитие личности воспитанников как потенциальных строителей коммунизма; 4) 1985 г. – 1990-е гг. – кризис общественно-политической системы, появление разнообразных учреждений для детей-сирот с ориентацией на семейное воспитание.

3. Благодаря анализу различных публикаций и архивных материалов, посвященных интернатным учреждениям Смоленской губернии в XIX – нач. XX вв., мы выявили следующие условия и формы воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направленные на их социализацию: работа в мастерских, саду, огороде, занятия рукоделием, домашним хозяйством, беседы на религиозно-нравственные темы, прогулки, игры, концерты, спектакли, елки-вечера, творческая самодеятельность, литературные вечера, пикники, чтение книг и т.д.

4. В диссертации рассмотрены такие условия воспитания, нацеленные на подготовку воспитанников интернатных учреждений Смоленской области второй половины XX века к дальнейшей самостоятельной жизни, как работы в подсобном хозяйстве, мастерских, на кухне, занятия в спортивных секциях, драматическом, музыкальном, хоровом кружках, чтение газет, просмотр

кинокартин, ориентация на дальнейшую самостоятельную жизнь, выбор профессии, общение детей разного возраста, беседы, праздники, экскурсии, культпоходы, обучающие занятия, коллективные творческие дела, игры. Тем самым у воспитанников формировались положительные качества личности.

5. Наиболее успешно данные условия были реализованы в крупнейшей в СССР Сафоновской школе-интернате, которую в 60-е гг. XX в. возглавлял А. Е. Кондратенков. Воспитательная система А.Е. Кондратенкова отличалась качественным своеобразием, выразившимся в охвате целенаправленным воспитанием всего периода жизни ребенка, в создании семейной атмосферы от ясельного возраста до выпуска из интерната, в вовлечении ребенка в коллективные формы жизнедеятельности и труда, в совместную деятельность с представителями общественности, что позволяет заявить о преемственности в содержании воспитания и специфике методов организации жизнедеятельности интернатных учреждений. Качественное своеобразие воспитательной системы достигалось посредством реализации воспитания, основанного на диалогизме (ежедневное проведение бесед, собраний, диспутов), событийности (встречи с ветеранами, героями труда, писателями, космонавтами, бывшими воспитанниками школы-интерната, знакомство с героическими подвигами воинов из газет, журналов, бесед воспитателей, беседы о достижениях техники, просмотр фильмов о новостях науки и техники), обеспечения безопасной среды (руководство жизнедеятельностью и развитием детей со стороны одних и тех же воспитателей), субъектности (индивидуальное педагогическое шефство старших учащихся над младшими) и опосредованного управления (постановка органов детского самоуправления в положение организаторов жизни и деятельности воспитанников).

Анализ воспитательной системы А.Е. Кондратенкова позволил выделить такие организационно-педагогические условия социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната, как преемственность в педагогической деятельности с детьми младшего, среднего и старшего возраста, создание системы труда и отдыха, формирование сплоченного коллектива детей и

воспитателей с ориентацией на развитие самостоятельности, творчества, самоорганизации воспитанников разного возраста. К методам и приемам воспитания, ориентированным на реализацию вышеперечисленных организационно-педагогических условий, относились: работа с методической, справочной литературой, учебником; изучение и внедрение передового педагогического опыта, программ; журнал развития воспитанников; наблюдения; рассказы; беседы; коллективная работа; индивидуальное педагогическое шефство; лекции; семинары; измерения на местности; поручения.

Формами воспитания, нацеленными на реализацию педагогических условий социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната 1960-х гг., являлись: педагогический совет; методические объединения; конференции; открытые занятия; дополнительные занятия; общешкольные праздники, вечера, олимпиады, художественная самодеятельность; конкурсы; общественные детские организации; органы детского самоуправления; работа старших ребят с малышами.

В роли средств воспитания, направленных на реализацию педагогических условий социализации воспитанников Сафоновской школы-интерната, выступали: общение; игры; коллективный труд; наглядные пособия; технические средства; самообслуживание; уборка помещений, школьного двора; работа в саду, парке.

6. Результативность воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области 1960-х гг. заключалась в формировании социальной успешности воспитанников. Формирование социальной успешности опиралось на ряд педагогических принципов: природосообразности, культуросообразности, диалогизма, дополнительности, событийности, непрерывности присутствия в безопасной среде, субъектности, опосредованного управления.

7. В диссертации рассмотрены методы и средства воспитания, ориентированные на формирование социальной успешности у воспитанников Сафоновской школы-интерната: лекции и беседы с учащимися по вопросам

международных событий и жизни в нашей стране; упражнения по выработке и закреплению навыков высоконравственного поведения; самообслуживающий труд, подвижные игры; спортивные соревнования; экскурсии на промышленные предприятия, приобретение профессии в стенах школы-интерната, беседы, диспуты о семейных ценностях и т.д.

В качестве форм воспитания, направленных на развитие социальной успешности у воспитанников можно обозначить: массовые внеклассные мероприятия; агитбригады; агитпоходы; чтение газет; радиопередачи; хозяйственно-бытовая работа; работа в теплице, на ферме, в учебно-производственном хозяйстве, по ремонту мебели, инвентаря; дежурство; шефская работа; праздники труда; экскурсии; месячники знакомства учащихся с произведениями литературы и искусства; выставки; встречи с выдающимися людьми; концерты; мероприятия, направленные на оздоровление воспитанников; спортивные секции.

8. Идеи А.Е. Кондратенкова остаются актуальными и в современное время. Наиболее значимыми из них являются: создание семейной нравственной обстановки, безопасности, ориентация на передовые технологии, которые были значимы для конкретного исторического периода (для 60-х гг. XX века – идея политехнизма, для настоящего времени – идея цифровизации).

9. На основе изучения опыта социализации воспитанников советских школ-интернатов, в том числе и Сафоновской школы-интерната, представляется возможным выделить следующие идеи, значимые для процесса социализации детей-сирот в современных условиях:

- очеловечивание профилактических мероприятий, в том числе и предупреждения правонарушений, приоритет защитно-охранных мер над мерами наказания;

- формирование системы специальных образовательных организаций (детские дома семейного типа, детские деревни-SOS и др.), осуществляющих конкретную педагогическую и социальную помощь ребенку и его семье с целью ее сохранения для него;

– помощь в устройстве ребенка в социальное учреждение на определенное время;

– ориентир на семейные формы устройства детей-сирот, поддержка социально-правового и психолого-педагогического характера приемной или замещающей семьи.

Таким образом, задачи, поставленные в исследовании, решены, цель достигнута.

Наше исследование позволяет продолжить научные поиски в следующих направлениях:

- проблема влияния личностных качеств учителей и воспитателей на формирование личности ребенка-сироты;

- проблема патронатного семейного воспитания как фактора социализации детей-сирот;

- проблема усвоения воспитанниками интернатных учреждений семейных ценностей, норм, социального опыта;

- проблема профессиональной ориентации подростка-сироты и подготовленности его к выбору профессии и труду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**Архивные источники**

1. ГАНИСО. Ф. 6. Оп. 3. Д. 1130. Отчеты о состоянии учебно-воспитательной работы Сафоновской школы-интерната.
2. ГАНИСО. Ф. 6. Оп. 2, Д. 414. Переписка с органами народного образования об улучшении работы детских домов в области.
3. ГАНИСО. Ф. 6. Оп. 3. Д. 110. Справки работников обкома КПСС и райкомов по итогам проверки работы детских домов.
4. ГАСО. Ф. 3477. Оп. 2. Д. 2. 1950-1951. Годовой отчет о работе Смоленского детского дома № 1.
5. ГАСО. Ф. 3526. Оп. 1. Д. 43. Годовые отчеты о деятельности Красноборского детского дома.
6. ГАСО. Ф. 3523. Оп. 1, Д. 1. Годовые отчеты по основной деятельности Рожановского детского дома.
7. ГАСО. Ф. 1587. Оп. 1. Д. 4. Годовые отчеты по учебно-воспитательной работе Возновского детского дома.
8. ГАСО. Ф. 3477. Оп. 2. Д. 32. 1951-1959. Годовые отчеты по учебно-воспитательной работе Смоленского детского дома № 1.
9. ГАСО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 1915. 1954. Отчет по учебно-воспитательной работе Кардымовского детского дома.
10. ГАСО. Ф. 46. Оп. 1. Д. 15. 1915. Отчет попечительства Пречистенского сельского сиротского приюта ведомства учреждений императрицы Марии Духовщинского уезда Смоленской губернии.
11. ГАСО. Ф. 368. Оп. 1. Д. 2. 1910. Отчет совета Смоленского общества исправительных учреждений для несовершеннолетних о состоянии исправительной колонии малолетних преступников и Старожищенской сельскохозяйственной школы при ней.
12. ГАСО. Ф. 46. Оп. 1. Д. 33. 1886. Отчет Смоленского губернского попечительства детских приютов.

13. ГАСО. Ф. 552. Оп. 1. Д. 2. 1892. Отчет Смоленского комитета попечительства императрицы Марии Александровны о слепых по содержанию училища для слепых в Смоленске.

Литература

14. Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер.– М.: Экономика, 2004. – 620 с.
15. Автобиография А.Е. Кондратенкова. (Из фондов музея Смоленского государственного университета). – 4 с.
16. Агапитова, С. Если вы есть – будьте первыми !.. / С. Агапитова // Учительская газета.– 2013 год. – 25 января.
17. Аксененко, Т.А. Педагогические условия социализации воспитанников школы-интерната: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксененко Татьяна Александровна. – Пенза, 2002. – 136 с.
18. Аксенов, А.М. Организационно-педагогические условия социализации воспитанников школы-интерната: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксенов Алексей Михайлович. – Тула, 2003. – 236 с.
19. Алексютина, Н. Приют «Маленькая мама» отмечает пятидесятилетие / Н. Алексютина // Петербургский дневник. – 2013 год. – 21 января.
20. Амелин С.А., Ивочкин Д.А., Трапезников И.А. Смоленск в оккупации / С.А. Амелин, Д.А. Ивочкин, И.А. Трапезников. – СПб.: Историческая иллюстрация, 2015. – 436 с.
21. Андреева, Г.А. Социальная психология: учебник / Г.А. Андреева. – М.: МГУ, 1988. – 290 с.
22. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 324 с.
23. Антонова, Л.Н. Защита детства от рисков в зарубежном образовании / Л.Н. Антонова. – М.: Чехов, 2004. – 44 с.
24. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

25. Белинский, В.Г. Собрание сочинений: в 3 т. / В.Г. Белинский. – М.: ОГИЗ, ГИХЛ, 1948. – 3 т.
26. Белов, В.Г. Растим сильных и ловких. Отчет об организации физвоспитания в школе-интернате за 1963 год (Из фондов музея Сафоновской школы-интерната). – 50 с.
27. Беляков, В.В. Забота о детях в годы войны (1941-1945) / В.В. Беляков // Воспитание школьника. – 1998. – с. 54.
28. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
29. Беспятова, Н.К. Коммунары тридцатых годов / Н.К. Беспятова // Педагогика. – 1996. – № 4. – с. 97.
30. Бим-Бад, Б.М. Очерки по истории и методологии педагогики / Б.М. Бим-Бад. – М.: Владос, 2003. – 213 с.
31. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
32. Богуславский, М.В. Все начинается с учителя / М.В. Богуславский // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования. Тверь, 6-7 июня 2016 г. – Волгоград: Отрок, 2016. – 615 с.
33. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М.В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
34. Большая советская энциклопедия / А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 719 с.
35. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
36. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров.– М.: Советская энциклопедия, 1982. –1250 с.

37. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 168 с.
38. Виноградова, М.Д. О педагогическом наследии А.С.Макаренко: т. 8 / М.Д. Виноградова. – М.: Педагогика, 1986. – 336 с.
39. Волков, А. Воспитание чувств / А. Волков // Учительская газета. – 1958. – 16 октября.
40. Вопросы воспитания в детском доме: сборник статей. – М.: Учпедгиз, 1956. – 246 с.
41. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
42. Воспитание и развитие детей в детском доме: хрестоматия / Н.П. Иванова. – М.: АПО, 1996. – 104 с.
43. Гегель, Г.В.Ф. Философия права / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
44. Гельвеций, К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К.А. Гельвеций. – М.: Соцэкгиз, 1938. – 484 с.
45. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
46. Гиддингс, Ф. Основания социологии / Ф. Гиддингс // Американская социологическая мысль: сборник статей. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
47. Гишинский, Я.И. О системном подходе к преступности / Я.И. Гишинский // Правоведение. – 1981. – № 5. – с. 49.
48. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
49. Голод, Р. В дружной семье / Р. Голод // Рабочий путь. – 1957. – 10 марта.
50. Гольбах, П.А. Избранные философские произведения: т. 1. / П.А. Гольбах. – М.: Мысль, 1963. – 706 с.
51. Грушин, А.С. Формирование социальной успешности у сельских школьников в условиях разновозрастного общения: дис. канд.пед.наук: 13.00.01 / Грушин Александр Сергеевич. – Кострома, 2015. – 218 с.

52. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
53. Джеймс, У. Принципы психологии / У. Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
54. Дидро, Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке»: в 2 т. Т. 2 / Д. Дидро. – М.: МГУ, 1991. – 445 с.
55. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
56. Добролюбов, Н.А. Черты для характеристики русского простонародья / Н.А. Добролюбов // Добролюбов, Н.А. Литературная критика. – М.:ГИХЛ, 1961. – 607 с.
57. Дубова, Н. Вся любовь и забота были отданы детям / Н. Дубова // Рабочий путь. – 1970. – 18 сентября.
58. Дудникова, О.Г. Гуманистическая направленность педагогического наследия А. Е. Кондратенкова: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Дудникова Ольга Геннадьевна. – Смоленск, 2006. – 240 с.
59. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
60. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Дрофа, Русский язык, 2000. – 1233 с.
61. Иванова, Г.Д. Воспитание самостоятельности у учащихся (Из опыта работы учителей и воспитателей I-VIII классов Сафоновской школы-интерната) / Г.Д. Иванова, Н.Л. Шаповалова. – Смоленск: Смоленское областное отделение педагогического общества РСФСР, 1966. – 47 с.
62. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина: учебное пособие / В.А. Сулемов. – М.: Просвещение, 1983. – 368 с.
63. История Сафоновской школы-интерната (Из фондов музея Сафоновской школы-интерната). – 20 с.

64. Кабардиева, Ф.А. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кабардиева Фарида Алимовна. – Махачкала, 2012. – 154 с.
65. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века) / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Петербург XXI век, 1997. – 160 с.
66. Кант, И. Сочинения: в 6 т. Т. 2 / И. Кант. – М.: Мысль, 1964. – 510 с.
67. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
68. Келли, Д. Психология личности. Теория личных конструктов / Д. Келли. – СПб: Речь. – 256 с.
69. Климова, А.В. Социализация подрастающего поколения в русском провинциальном городе второй половины XIX - начала XX в. (по материалам Томской губернии): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Климова Анна Владимировна. – Барнаул, 2013. – 225 с.
70. Ковалева, А.И. Социализация личности: норма и отклонения / А.И. Ковалева. – М.: Институт молодежи, 1996. – 224 с.
71. Ковальчук, И.Ф. Социализация безнадзорных детей в условиях крупного города: проблемы и перспективы решения (по материалам города Барнаула): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ковальчук Иван Федорович. – Барнаул, 2009. – 186 с.
72. Козлов, В.Д. Некоторые вопросы работы по развитию математических способностей у воспитанников. Доклад на методическом объединении 1962-63 учебный год (Из фондов музея Сафоновской школы-интерната) / В.Д. Козлов. – 50 с.
73. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
74. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
75. Кондратенков, А.Е. Дружный коллектив – высокая успеваемость / А.Е. Кондратенков // Рабочий путь. – 1961. – 4 февраля.

76. Кондратенков, А.Е. Коллектив отвечает за каждого / А.Е. Кондратенков. – М.: Просвещение, 1967. – 284 с.
77. Кондратенков, А.Е. Не забывай о своем долге / А.Е. Кондратенков. – Смоленск: Московский рабочий, 1973. – 126 с.
78. Кондратенков, А.Е. Педагогика в картинах реальной жизни / А.Е. Кондратенков. – Смоленск: Смядынь, 1993. – 446 с.
79. Кондратенков, А.Е. Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате: автореф. дис. канд. пед. наук / Кондратенков Александр Ерофеевич. – М.: НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР, 1965. – 20 с.
80. Кондратенков, А.Е. Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли. Книга для учителя / А.Е. Кондратенков. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
81. Кондратенков, А.Е. Учиться в полную меру сил / А.Е. Кондратенков // Народное образование. – 1966. – № 6. – с. 27.
82. Кондратенков, А.Е. Чтобы были самостоятельными / А.Е. Кондратенков // Народное образование. – 1966. – № 3. – с. 67.
83. Кононов, В.А. История одной школы. К 110-летию Смоленской областной средней школы-интерната для слабовидящих детей / В.А. Кононов. – М.: Грааль, 2001. – 82 с.
84. Костоянская, С.Г. Организация урока, благоприятствующая воспитанию активности и развитию индивидуальных способностей учащихся. Отчет о мерах по развитию активности и индивидуальных способностях учащихся, 1962-63 учебный год (Из фондов музея Сафоновской школы-интерната) / С.Г. Костоянская. – 50 с.
85. Кошман, С.Н. Социализация детей-сирот в России. Исторический экскурс / С.Н. Кошман // Вестник МГОУ. – 2007. – № 1. – с. 32.
86. Крупская Н.К. О коммунистическом воспитании школьников / Н.К. Крупская // Сборник статей, выступлений и писем / О.И. Грекова, К.А. Гусева, А.О. Кудрявцева. – М.: Просвещение, 1978. – 239 с.

87. Кудимов, В. В детском доме / В. Кудимов // Большевистская молодежь. – 1951. – № 68. – с. 2.
88. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 1998. – 436 с.
89. Кули, Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч.Х. Кули. – М.: Идея-Пресс, 2000. – 312 с.
90. Леонов, Н. Дом родной / Н. Леонов // Смена. – 1956. – 5 декабря. – с. 2.
91. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
92. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
93. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
94. Литвяков, М.В. Социализация безнадзорных подростков в условиях трансформации российского общества: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Литвяков Михаил Владимирович. – Новочеркасск, 2007. – 175 с.
95. Личная характеристика А. Е. Кондратенкова. (Из фонда А. Е. Кондратенкова. Музей истории Смоленского государственного университета).
96. Логачева, Е. Детские деревни: Sos-мамы и домашний уют для сирот / Е. Логачева // Вести. – 2013. – 23 февраля.
97. Локк, Д. Опыт о человеческом разуме/ Д. Локк // Локк, Д. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1 / Д. Локк. – М.: Издательство социально-экономической литературы, 1960. – 734 с.
98. Луначарский, А.В. Воспитательные задачи советской школы / А.В. Луначарский // Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М.: Педагогика, 1976. – 636 с.
99. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.

100. Макаренко, А.С. Некоторые проблемы теории и практики воспитания / А.С. Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 1 / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 486 с.
101. Макаренко, А.С. Опыт работы детской трудовой колонии / А.С. Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 1 / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 486 с.
102. Макаренко, А.С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М.Горького / А.С. Макаренко // Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 1. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – 486 с.
103. Макаренко, А.С. Флаги на башнях / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1981. – 480 с.
104. Маллаев, Д.М. Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями развития / Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, А.Н. Магомедова. – М.: СМУР Academa, 2008. –180 с.
105. Маркс, К. Критика гегелевской философии права / К. Маркс // Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения: в 39 т. Т. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – 669 с.
106. Маркс, К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс, К., Энгельс, Ф. Сочинения: в 39 т. Т. 3. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – 629 с.
107. Медведев, Г.Ф. Мы возьмем на себя все ваши заботы (Шумяцкая областная санаторная школа-интернат) / Г.Ф. Медведев // Рабочий путь. – 1993. – 16 ноября. – с. 3.
108. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
109. Мертон, Р. Образцы культурных целей и институциональных норм / Р. Мертон // Социологические исследования. – 1992. – № 2. – с. 118.
110. Мид, Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Американская социологическая мысль. Тексты. – М.: Издательство Международного университета Бизнеса и Управления, 1996. – 560 с.

111. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
112. Мицюк, Н. Филантропическая деятельность дворянок в провинции. Открытие первого детского приюта в Смоленске / Н. Мицюк // Детский дом. – 2012. – № 44. – с. 43.
113. Многовековой опыт призрения сирот // Детский дом. – 2005. – № 15. – с. 35.
114. Мокшанцев, Р.И. Социальная психология / Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. – Новосибирск: Инфра-М, 2001. – 408 с.
115. Мор, Т. Утопия / Т. Мор. – М.: Просвещение, 1978. – 417 с.
116. Мудрик, А.В. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / А.В. Мудрик, А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский. – М., 1991. – 368 с.
117. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 305 с.
118. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
119. Мудрик, А.В. Социальная психология / А.В. Мудрик, Л.Г. Почебут и др. – СПб.: Питер, 2010. – 672 с.
120. Настенкова, А.И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность / А.И. Настенкова // Молодой ученый. – 2013. – №1. – с. 15.
121. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Материалы Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2012. – № 761. – с. 56.
122. Невирко, Д.Д. Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов: монография / Д.Д. Невирко. – Красноярск: Сибирский юридический институт, 1999. – 256 с.
123. Невская, С. С. А.С. Макаренко о педагогическом взаимодействии семьи и школы / С.С. Невская // Педагогика. – 2013. – № 9. – с. 90-94.

124. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. Т. 3. / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995.
125. Нестеров, А.Ю. Специфика процесса социализации детей-сирот в системе муниципальных интернатных учреждений (на примере Кемеровской области): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Нестеров Артем Юрьевич. – М., 2012. – 209 с.
126. Нечаев, А.П. Психология школьного коллектива / А.П. Нечаев. – М.: Издание автора, 1928. – 100 с.
127. Никандров, Н.Д. Российское образование на фоне экономики, социальной политики, культуры / Н.Д. Никандров // Магистр. – 1995. – № 6. – с. 8.
128. Новиков, В.Д. Труд и нравственность – понятия неразделимые / В.Д. Новиков // Народное образование. – 1983. – № 9. – с. 55.
129. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1978. – 846 с.
130. Отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школе-интернате за 1962-63 уч. год (Из фондов музея Сафоновской школы-интерната). – 90 с.
131. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Е.И. Волкова, Т.А. Маркова, В.В. Реутова и др. – М.: Педагогика, 1988. – 274 с.
132. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986) / М.Н. Колмакова, Н.Н. Кузьмин, С.Э. Карклина и др. – М.: Педагогика, 1987. – 414 с.
133. Павленков, Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Ф. Павленков. – С.-Петербург: Типография Ю. Н. Эрлих, 1907. – 714 с.
134. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.
135. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

136. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 1 / И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 831с.
137. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад и др. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
138. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. / И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981.
139. Петрова, Т. Художественное воспитание в нашем детдоме / Т. Петрова // Большевицкая молодежь. – 1951. – № 136. – 14 ноября. – С. 2.
140. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
141. Плоткин, М.М. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате: пособие для директоров школ-интернатов / М.М. Плоткин, В.Г. Цыпурский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
142. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
143. Положение «О комиссиях по делам несовершеннолетних» Президиума Верховного Совета РСФСР от 3 июня 1967 г. № 23, ст. 536 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
144. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке / М. Попов. – М.: Типография Товарищества И.Д. Сытина, 1907. – 466 с.
145. Постановление СНК СССР «О детских домах при промышленных предприятиях» от 20 сентября 1945 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
146. Постановление СНК СССР «Об улучшении работы детских домов» от 1 сентября 1943 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная

- школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
147. Постановление СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей от 23 января 1942 г. СП СССР, 1942, № 2, ст. 26 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
148. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» от 31 мая 1935 г. «КПСС в резолюциях» т. 5, с. 206 – 211 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
149. Постановление Совета Министров РСФСР «О мерах улучшения работы среди детей вне школы и предупреждения детской безнадзорности» от 4 октября 1957 г. СП РСФСР, 1958, №5 ст. 38 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
150. Постановление Совета Министров СССР от 5 января 1984 г. № 25 «Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных учреждениях» // Народное образование: сборник документов и материалов. – М., 1984. – 112 с.
151. Постановление ЦИК и СНК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью» от 13 августа 1926 г. № 56, ст. 407 // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов 1917–1973 гг. / А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
152. Расчетина, С.А. Современные тенденции развития научного знания в области истории и теории социальной педагогики / С.А. Расчетина // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 2. – с. 50.

153. Розенфельд, Б.Р. Первые учреждения для детей народа в царской России / Б.Р. Розенфельд // Советское государство и право. – 1991. – № 6. – с. 216.
154. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1 / В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
155. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. / В.Г. Панов. – М.: БРЭ, 1993.
156. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2. / В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – 560 с.
157. Российская социологическая энциклопедия / Г.В. Осипов. – М.: Норма-Инфра-М, 1998. – 672 с.
158. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 487 с.
159. Руднев, И. В детском доме / И. Руднев // Большеви́стская молодежь. – 1950. – № 16. – 7 июля. – с. 4.
160. Рункевич, С. Приходская благотворительность в Петербурге / С. Рункевич // Антология социальной работы: т.1. / М.А. Фирсов. – М.: Сварогъ, 1994. – 288 с.
161. Руссо, Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.Ж. Руссо [перевод М.А. Энгельгардта]. – СПб.: Школа и жизнь, 1912. – 489 с.
162. Рыбакова, Л.Н. Наркомания в социологическом аспекте / Л.Н. Рыбакова // Здоровый образ жизни и борьба с социальными болезнями / Б.М. Левин. – М.: ИС АН СССР, 1988. – с. 199.
163. Семенов, В.Д. Социальная педагогика: история и современность / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: ИРРО, 1995. – 126 с.
164. Семенова, Н. День в школе-интернате / Н. Семенова // Рабочий путь. – 1956. – 18 сентября.
165. Семенова, Н. Так рождается коллектив / Н. Семенова // Рабочий путь. – 1957. – 17 января.
166. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие / Л.М. Семенюк. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

167. Сенченков, Н.П. Педологические исследования ребенка в отечественной науке и педагогической практике: монография / Н.П. Сенченков. – Смоленск: СмолГУ, 2006. – 168 с.
168. Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – Киев: Костомина и К, 1909. – 112 с.
169. Сорокин, П.А. Человек, цивилизация, общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 275 с.
170. Социализация и образование социальных сирот / А.Н. Майоров. – М.: СПб.: Интеллект-центр, 2002. – 208 с.
171. Социологический словарь / Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М.: Норма. – 608 с.
172. Стеклов, М.Е. Четыре портрета: С.А. Рачинский, В.П. Вахтеров, Х.Д. Алчевская, К.Н. Вентцель: учеб. пособие для учителей, студентов и аспирантов педвузов / М.Е. Стеклов. – Смоленск: Вердикт, 1995. – 158 с.
173. Степашко, А.В. Философия и история образования: учебное пособие / А.В. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 268 с.
174. Столяров, Л.П. В нашей школе (Сафоновская школа-интернат) / Л.П. Столяров // Рабочий путь. – 1985. – 6 апреля.
175. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я. Стоюнин. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
176. Ступак, О. «Гнездышко» уже приютило 40 детей (семейный детский дом «Гнездышко») / О. Ступак // Рабочий путь. – 1997. – 28 января.
177. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
178. Съезды Советов Союза Сов. Социалистич. Республик, союзных и автономных сов.социалистич. Республик: сборник документов: в 7 т. Т. 3. – М.: Юридическая литература, 1960. – 398 с.
179. Тард, Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 500 с.

180. Томас, У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль / В.И. Добренъков. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
181. Ульянов, В. Эффективность школьного самоуправления. Вопросы воспитания / В. Ульянов // Рабочий путь. – 1979. – 20 марта.
182. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / Д.Н. Ушаков. – М.: Астрель, 2000. – 848 с.
183. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 371 с.
184. Фейербах, Л. Избранные философские произведения: в 2 т. Т. 1 / Л. Фейербах. – М.: Политиздат, 1955. – 676 с.
185. Ферцер, В.Ю. Проблема социализации личности в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX веков: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ферцер Виктория Юрьевна. – М., 2005. – 193 с.
186. Философский словарь / Т.В. Горбунова, Н.С. Гордиенко, В.А. Карпунин и др. – М.: Просвещение, 2008. – 399 с.
187. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
188. Философский словарь / И.Т. Фролов. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
189. Хилькевич, В.М. Славный путь сельского педагога / В.М. Хилькевич // Народное образование. – 1979. – № 3.
190. Хрущев, Н.С. Доклад на закрытом заседании XX съезда КПСС. 24-25 февраля / Н.С. Хрущев // Хрущев о Сталине: сборник документов / А. Серебренников. – Нью-Йорк: Телекс, 1988. – 95 с.
191. Чепурышкин, И.П. Прудковское одноклассное сельское министерства народного просвещения училище Смоленского уезда: этапы пути / И.П. Чепурышкин. – Починок: Принт-Экспресс, 2004. – 254 с.
192. Чернова, Т. В школу-интернат теперь сами дети просятся (Дубровенская школа-интернат) / Т. Чернова // Рабочий путь. – 1997. – 9 января.

193. Шюц, А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шюц // Американская социологическая мысль / В.И. Добренков. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.
194. Энциклопедический словарь: в 86 т. Т. 82 / Репр. воспр. изд. «Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона». – СПб.: ПОЛРАДИС, АОТ Иван Федоров, 1993-1998 (?). – 86 т.
195. Юнг, К.Г. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 317 с.
196. Ядов, В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А. Ядов // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические данные / Е.С. Кузьмин, В.Е. Семенов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 288 с.
197. Ядов, В.А. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – М.: Академкнига, 2003. – 596 с.

Интернет-ресурсы

198. Доклад уполномоченного по правам ребенка в Смоленской области за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <http://urochel.smolinvest.ru> (дата обращения: 23.12.16).
199. Письмо Минобразования РФ «Об охране прав воспитанников детских домов и школ-интернатов» от 6 августа 1992 г. № 1949 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <http://lawru.info/dok/2004/02/17/n348604.htm> (дата обращения: 23.10.15).
200. Постановление Правительства РФ «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» от 24 мая 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <http://changeonelife.ru/2015/09/08/novy-j-zakon-kak-obespechit-otkry-tost-detskih-domov-dlya-volonterov/> (дата обращения: 23.10.15).
201. Распоряжение Правительства Москвы о выполнении постановления Правительства РФ от 20.06.92 № 409 «О неотложных мерах по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 6

августа 1992 г. № 1949 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: [http:// www.lawmix.ru/mskzk/69799](http://www.lawmix.ru/mskzk/69799) (дата обращения: 23.10.15).

202. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2019 году редакции от 25 декабря 2018 года, с изменениями и дополнениями вступившими в силу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <http://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 10.09. 2018).

Фото-галерея Сафоновской школы-интерната

Рис. 1. Встреча А.Е. Кондратенкова с немецкой делегацией. 1960 год



Рис. 2. Встреча А.Е. Кондратенкова с польской делегацией. 1961 год

Фото-галерея Сафоновской школы-интерната

Рис. 3. Встреча А.Е. Кондратенкова с польской делегацией. 1967 год



Рис .4. Гости с воспитанниками дошкольного отделения
Сафоновской школы-интерната

Фото-галерея Сафоновской школы-интерната

Рис. 5 Выпускной экзамен по математике. 1963 год

Глоссарий

Гражданско-патриотическое воспитание – процесс формирования у воспитанника любви к родине, отечеству и своему народу, к лучшим национальным традициям (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 236].

Интернат (ново-лат., от лат. *internus* - внутренний) – 1) закрытое заведение, т.е. такое, в котором воспитанники (интерны) учатся и живут под наблюдением особых надзирателей ; 2) общежитие для воспитанников к.-н. учебного заведения, в котором они пользуются полным содержанием (М. Попов) [144, с. 18].

Интернат– школа, в которой учащиеся живут и находятся на частичном государственном обеспечении; стационарное учреждение – дом для инвалидов или престарелых; общежитие для учащихся при учебном заведении (С.И. Ожегов) [129, с. 110].

Интернат (от лат. *internus* – внутренний) в СССР общежитие для учащихся при школах и некоторых других учебных заведениях, для детей, лишенных родителей), для инвалидов войны и труда 1-й и 2-й групп, для престарелых и др.» (Большая советская энциклопедия) [34, с. 109].

Интернат – (от латинский *internus* – внутренний), 1) школа-интернат или общежитие при общеобразовательной школе и других учебных заведениях для учащихся. 2) учреждения системы социального обеспечения для ухода за одинокими инвалидами и престарелыми (Большой энциклопедический словарь) [36, с. 82].

Интернат – учреждение при учебных заведениях, в котором часть учащихся живет на полном содержании на свой или на казенный счет; в Германии, где подобные интернаты раньше всего появились, они называются алюминатами. В России интернаты стали вводиться, особенно в последние годы, для иногородних учащихся в высших и средних учебных заведениях, не имеющих возможности жить у родителей и близких родственников (Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона) [194, с. 110].

Интернат [тэ], -а; м. [от лат. *internus* – внутренний]

1. Средняя школа, в которой учащиеся живут и учатся. Учиться в интернате.
2. Дом для инвалидов или престарелых и ветеранов труда.
3. Общежитие для учащихся при учебном заведении и специализированной школе» (С.А. Кузнецов) [88, с. 105].

Интернат – (тэ), интерната, малый или мужской род (см. интерн) (офиц.). 1. Общежитие для учащихся при учебном заведении (устаревший, устаревшая форма). Жить в интернате. || Закрытое учебное заведение (устаревший, устаревшая форма) (Д.Н. Ушаков) [182, с. 98].

Коллектив – объединение лиц, связанных совместной работой, общими интересами и целями (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 612].

Коллектив – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения (И.А. Каиров, Ф.Н. Петров) [136, с. 215].

Нормы поведения человека в обществе – формы взаимодействия личности с окружающим ее миром (Большой энциклопедический словарь) [36, с. 125].

Нравственное воспитание – процесс формирования моральных качеств и норм поведения людей, характерных для данного общества (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 204].

Нравственное воспитание – одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе (В.В. Давыдов) [52, с. 220].

Патриотическое воспитание – воспитание любви к отечеству, преданности ему, стремления своими действиями служить его интересам (Большая советская энциклопедия) [34, с. 482].

Самостоятельность – одно из свойств личности. Характеризуется двумя факторами: во-первых, совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает личность; во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также

складывающимися в процессе деятельности связями с другими людьми (И.А. Каиров, Ф.Н. Петров) [136, с. 785].

Самостоятельность – это общественное проявление личности, характеризующее тип ее отношения к труду, людям, обществу (С.Л. Рубинштейн) [158, с. 138].

Самоуправление – управление делами коллектива, самостоятельно осуществляемое их членами через выборные органы либо непосредственно (с помощью собраний, референдумов и т.п.) (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 218].

Семейное воспитание – систематическое целенаправленное воздействие на ребенка взрослых членов семьи и семейного уклада. Главная и общая задача семейного воспитания – подготовка детей к жизни в существующих социальных условиях; более узкая, конкретная – усвоение ими знаний, умений и навыков, необходимых для нормального формирования личности в условиях семьи (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 320].

Социальные нормы – установленные в обществе правила поведения, регулирующие отношения между людьми, социальными группами, общественными организациями (Социологический словарь) [171, с. 222].

Социальные ценности – это жизненные идеалы и цели, которых, по мнению большинства в данном обществе следует достигнуть (Социологический словарь) [171, с. 225].

Трудовое воспитание – формирование сознательного отношения к труду, как к делу чести, делу славы, делу доблести и геройства (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 77].

Трудовое воспитание – в социалистическом обществе целенаправленный процесс формирования у детей и юношества коммунистического отношения к труду. Формирование коммунистического отношения к труду имело своей целью воспитание любви и уважения к нему, готовности выполнять любую работу, полезную обществу, сознания ответственности за результаты труда, способности воспринимать интересы коллектива как личные, добросовестно и творчески относиться к решению трудовых задач (И.А. Каиров, Ф.Н. Петров) [136, с. 308].

Трудовое воспитание – формирование необходимых для трудовой деятельности нравственных качеств человека с помощью труда; в социалистическом обществе – в широком смысле – целенаправленное формирование коммунистического отношения к труду как основы нового духовного облика человека, воспитания высоко сознательного и всесторонне развитого гражданина; органическая составная часть коммунистического воспитания; в более узком смысле – целенаправленный, тесно связанный с обучением в школе процесс подготовки детей и юношества к трудовой деятельности (Педагогический энциклопедический словарь) [137, с. 202].

Трудовое воспитание – процесс целенаправленного педагогического воздействия с целью формирования трудолюбия и коммунистического отношения к труду (Большая советская энциклопедия) [34, с. 417].

Трудовое воспитание – процесс вовлечения учащихся в разнообразные педагогически организованные виды общественно-полезного труда с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления, трудолюбия и сознания рабочего человек (В.В. Давыдов) [52, с. 250].

Труд – целесообразная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания потребительских стоимостей, необходимых для удовлетворения своих потребностей (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 322].

Умственное воспитание – развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя (В.В. Давыдов) [52, с. 312].

Физическое воспитание – одна из составных частей общей системы воспитания, имеющая целью укрепление здоровья воспитанника и его правильное физическое развитие (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 75].

Физическое воспитание – организованный процесс воздействия на учащихся физическими упражнениями, естественными силами природы и гигиеническими факторами с целью развития у них таких качеств, которые

отвечают требованиям определенной общественной среды (А.М. Прохоров) [36, с. 101].

Физическое воспитание – педагогически организованный процесс передачи от поколения к поколению способов и знаний, необходимых для физического совершенствования. Цель физического воспитания – разностороннее развитие личности человека, его физических качеств и способностей, формирование двигательных навыков и умений, укрепление здоровья (В.Г. Панов) [155, с. 511].

Художественное воспитание – часть эстетического воспитания; формирование средствами искусства эстетического восприятия действительности, развитие художественно-творческих способностей в различных областях искусства и потребностей вносить Прекрасное в жизнь (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 278].

Чувство – своеобразная форма отражения действительности, в которой выражается отношение человека к миру (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 458].

Школа-интернат – общеобразовательное учреждение для воспитания учащихся, не имеющих необходимых материальных и моральных условий в семье (В.В. Давыдов) [156, с. 88].

Эстетическое воспитание – воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве; воспитание эстетических чувств, суждений, вкусов, способности и потребности участвовать в создании прекрасного в искусстве и жизни (Б.М. Бим-Бад) [31, с. 194].

Эстетическое воспитание – одна из важных и сложных сторон системы коммунистического воспитания. Оно приобщает человека к миру прекрасного, помогает полнее чувствовать, понимать прекрасное в окружающей жизни, ценить произведения подлинного искусства, формирует отрицательное отношение к безобразному (А.М. Прохоров) [34, с. 107].

Эстетическое воспитание – процесс формирования и развития эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности (В.Г. Панов) [155, с. 447].

**Условия социализации воспитанников интернатных учреждений
Смоленской области**

**Таблица В.1 – Методы, приемы и формы воспитания,
направленные на решение проблемы социализации воспитанников
Блонновского детского дома, Смоленского детского дома № 1 и
Смоленской школы-интерната (1950-е годы)**

Автор	Название публикации (детский дом / школа-интернат) год и место издания	Вид воспитания	Методы и приемы воспитания	Формы воспитания
Руднев И.	В детском доме (Блонновский детский дом) Большевистская молодежь, 1950, № 16, 7 июля, с. 4	Эстетическое	Знакомство с природой родного края	Экскурсии в лес
		Нравственное	Беседы о родине, о великих вождях Ленине и Сталине, о знатных людях нашей страны [159, с. 4]	Встречи с бывшими воспитанниками детского дома, занявшими свое место в жизни
Кудимов В.	В детском доме (Смоленский детский дом № 1) Большевистская молодежь, 1951, № 68, с. 2	Физическое	Строгое соблюдение режима дня	Организуемые пионерами футбольные матчи, спортивные соревнования; прогулки, экскурсии, походы; ежедневные занятия утренней гимнастикой; купание, игры на воздухе, бег и другие физические упражнения
		Эстетическое		Экскурсии; вечера художественной самодеятельности [87, с. 2]
		Нравственное		Проведение читательских конференций по книгам Л. Космодемьянской «Повесть о Зое и Шуре», Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке», М. Горького

				«Детство»
		Гражданско-патриотическое	Беседы [87, с. 2]	Пионерский костер по теме: «Любимый вождь И.В. Сталин»; сбор дружины, посвященный памяти Героя Советского Союза Н.Ф. Гастелло; политинформации; ежедневная читка газет [87, с. 2]
		Трудовое	Прополка колосовых и огородных культур	
Петрова Т.	Художественное воспитание в нашем детдоме (Смоленский детский дом № 1) Большевицкая молодежь, 1951, № 136, 14 ноября, с. 2	Художественное	Проведение небольшой беседы о композиторе, написавшем ту или иную песню, о ее смысловом содержании; вышивание салфеток, скатертей, дорожек, накидок, ковриков; чтение книг	Кружки: хоровой, хореографический, драматический, литературный, рукодельный; хор; выступления на концертах и вечерах художественной самодеятельности [139, с. 2]; конкурсы на лучший рисунок; оформление выставок рисунков и альбомов; читательские конференции по обсуждению книг, творчеству писателей и тематические конференции; посещение кинотеатра; рисунки, стенная газета, альбомы
Семенова Н.	День в школе-интернате (Смоленская школа-интернат) Рабочий путь, 1956, 18 сентября, с. 3	Трудовое	Заправка постелей; дежурство в столовой [164, с. 3]	
		Физическое		Утренняя гимнастика, прогулка
Леонов Н.	Дом родной (Смоленский детский дом № 1) Смена, 1956, 5 декабря, с.2	Трудовое	Выращивание различных фруктов, овощей, злаков, цветов [90, с.2]	Работа на опытном участке; занятия животноводством
Семенова Н.	Так рождается коллектив	Трудовое	Недельное дежурство на	Трудовые бригады, актив воспитанников,

	(Смоленская школа-интернат) Рабочий путь, 1957, 17 января, с. 3		кухне, в спальнях, на этажах, в столовой; мастерство игрушек, пошив костюмов, клейка масок	отдельные воспитанники, группы, бригады, отряды; кружок юннатов, рукодельный; занятия в мастерской на уроках труда; три цеха «Фабрики деда Мороза»; временные дневные наряды: уборка двор, принесение дров на кухню, мытье в спальнях полов
		Нравственное		Экскурсии, тематические отрядные сборы «О вежливости», «О воспитании воли и характера» [165, с. 3]
		Физическое		Физкультурный кружок со множеством секций
		Эстетическое		Кружок выразительного чтения и хоровой
Голод Р.	В дружной семье (Смоленский детский дом № 1) Рабочий путь, 1957, 10 марта, с. 2	Трудовое	Производство воспитанниками скатертей, ковриков, картин, чернильных приборов из дерева, миниатюрных гардеробов, мебели, необходимой в быту, – буфета, этажерок, табуреток [49, с. 2]	Занятия рукоделием – шитьем, вязанием; кружок «Умелые руки»; столярная мастерская; летние занятия цветоводством и огородничеством; уход за коровами, лошадьми
Волков А.	Воспитание чувств (Смоленская школа-интернат) Учительская газета, 1958, 16 октября, с. 4	Нравственное	Пример мужчины-воспитателя [39, с. 4]	Детский коллектив, пионерская и комсомольская организации; школьная мастерская, кружок «Умелые руки» [39, с. 4]; поздравительная телеграмма родителям; письмо

Таблица В.2 – Формы, методы и приемы процесса воспитания, направленные на решение проблемы социализации личности воспитанников Кардымовского детского дома и школы-интерната Вяземского района (1970-е годы)

Автор	Название публикаций (детский дом / школа-интернат) год и место издания	Вид воспитания	Методы и приемы воспитания	Формы воспитания
Дубова Н.	Вся любовь и забота были отданы детям	Эстетическое		Хоровой кружок, два духовых и домбровый оркестры, акробатическая группа, концерты художественной самодеятельности перед учащимися и воинами [57, с. 4]
Ульянов В.	Эффективность школьного самоуправления. Вопросы воспитания (Школа-интернат Вяземского района) Рабочий путь, 1979, 20 марта	Трудовое	Дежурство	Совет, состоящий из 60 школьников; проведение санитарных дней
		Эстетическое		Организация вечеров художественной самодеятельности, различных викторин, КВНов, читательских конференций, тематических вечеров, игр, соревнований между пионерскими отрядами [181]. Сборы с пионерами; шефство над пионерами и октябрятами, политинформации, шефство над инвалидами, помощь престарелым [181]

Таблица В.3 – Формы, методы и приемы процесса воспитания, направленные на решение проблемы социализации личности воспитанников Смоленской средней школы-интерната и Сафоновской школы-интерната (1980-е годы)

Автор	Название публикации (школа-интернат) год и место издания	Вид воспитания	Методы и приемы воспитания	Формы воспитания
Новиков В.Д.	Труд и нравственность - понятия неразделимые (Смоленская средняя школа-интернат) Народное образование, 1983, № 9, с. 53	Трудовое	Лекции и беседы со школьниками на уроках, на отрядных и дружинных сборах, в школьном музее трудовой славы; строительство теплицы, оранжереи, выращивание фруктового сада; высадка, подкормка, прополка цветов; осенний сбор семян цветов, яблок для школьной столовой, уборка школьной территории [128, с. 55]; уборка спальных и игровых комнат, уход за домашними растениями; прокладывание дорожек из битого кирпича в скверах, изготовление садовых скамеек, беседок, разбивка скверов и цветников, посадка деревьев; личный пример	Урок, праздники труда, предметные и технические кружки; встречи с руководителями партийных и советских, комсомольских и профсоюзных организаций, с Героями Социалистического труда, новаторами и передовиками производства
		Патриотическое		Сбор материалов о людях героического труда Смоленщины
Новиков В.Д.	Важное звено в системе воспитания (Смоленская средняя школа-интернат) Народное образование, 1985, № 10, с. 58	Физическое	Приведение ярких примеров выдающихся современников, прославивших	Занятия физкультурой и спортом; общешкольные линейки;

			спорт; беседы, проводимые на основе материала, собранного для музея спортивной славы; рассказы о патриотических подвигах советских спортсменов в годы Великой Отечественной войны; приведение положительного примера товарища	ежегодные общешкольные спортивные праздники; утренняя зарядка, коллективные подвижные игры; пешие походы
--	--	--	---	--

Таблица В.4 – Формы процесса воспитания, направленные на решение проблемы социализации личности воспитанников Шумячской областной санаторной школы-интерната, Дубровенской школы-интерната и семейного детского дома «Гнездышко» (1990-е годы)

Автор	Название публикаций (школа-интернат / детский дом) год и место издания	Вид воспитания	Формы воспитания
Медведев Г.Ф.	Мы возьмем на себя все ваши заботы (Шумячская областная санаторная школа-интернат) Рабочий путь, 1993, 16 ноября, с. 3	Физическое	Обязательные прогулки по свежему воздуху в любую погоду; дневной сон; занятия спортом
		Трудовое	Кружки по деревообработке, слесарному делу, занятия домоводством
		Эстетическое	Занятия музыкой, прикладным искусством
Чернова Т.	В школу-интернат теперь сами дети просят (Дубровенская школа-интернат) Рабочий путь, 1997, 9 января	Эстетическое	Музыкально-хоровой, танцевальный кружки; вечера, балы, конкурсы; рыцарские турниры; балы при свечах
		Трудовое	Кружок «Хозяюшка» (вязание, макраме); кружок плетения из лозы «Гнездышко»; швейная мастерская
		Физическое	Спортивные секции; пешие походы
		Умственное	Студия «Я – личность»
Ступак О.	«Гнездышко» уже приютило 40 детей (семейный детский дом «Гнездышко») Рабочий путь, 1997, 28 января	Эстетическое	Посещение театра драмы, елки во дворце культуры железнодорожников, поход в церковь на рождественские праздники; КВН, утренники
		Нравственное	Семейные обеды; забота друг о друге

Таблица В.5 – Условия социализации воспитанников Смоленской областной школы-интерната III-IV видов в деревне Черныш Краснинского района, Починковской государственной специальной (коррекционной) образовательной школы-интерната VIII вида, семейного детского дома «Гнездышко», Шаталовской основной общеобразовательной школы-интерната и специальной школы-интерната в Ярцеве (XXI век)

Автор	Название публикации (школа-интернат / детский дом) год и место издания	Вид воспитания	Формы воспитания	Профессиональная подготовка
Кононов В.А.	История одной школы. К 110-летию Смоленской областной средней школы-интерната для слабовидящих детей (Смоленская областная школа-интернат III-IV видов в деревне Черныш Краснинского района) Гос. Архив Смол.обл.: Предисл. А.Н. Соловьева, В.А. Кононова. Смоленск, 2001, с.59	Трудовое	Трудовая мастерская по сбору электропатронов; кружковые занятия: плетение из лозы, изготовление глиняной игрушки, изделий из соломки, резьба по дереву, вязание, макраме	
Чепурышкин И.П.	Прудковское одноклассное сельское министерства народного просвещения училище Смоленского уезда: этапы пути; Починковская государственная специальная	Умственное	Кабинет социально-бытовой ориентации	Специальные занятия «Выбор профессии»; вариантность получения профессиональных навыков и умений в специально оборудованных мастерских по профессиям: столяр, слесарь, обувщик, швея; объединение

	(коррекционная) образовательная школа-интернат VIII вида (Починковская государственная специальная (коррекционная) образовательная школа-интернат VIII вида) Починок: [Принт-Экспресс], 2004, с. 173			детского коллектива «УЛИСС»
		Трудовое	Занятия домоводством; работа по направлению «Страна трудолюбия»	
		Нравственное	Объединение детского коллектива «УЛИСС», занимающееся приобщением воспитанников к общечеловеческим ценностям. Работа по направлениям: «Моя Родина – Россия»	
		Эстетическое	Работа по направлению «Разноцветный мир прекрасного»; конкурсы, КТД и экскурсии	
Никитина Л.Н.	Уютное «Гнездышко» (семейный детский дом «Гнездышко») Рабочий путь, 2007, 6 марта, с. 3			Подготовка по программе «Профессиональный выбор»; организация бесед, индивидуальных консультаций, тренингов, практических занятий, экскурсий в учебные заведения Смоленска, проведение встреч с педагогами,

				мастерами производственного обучения, ознакомление с профессиями
Петракова А.	Добрые дела от добротого сердца (Шаталовская основная осщеобразовател ьная школа- интернат) Рабочий путь, 2010, 1 июня, с. 2	Нравственное	Конкурс детских социальных проектов «Добрые дела от добротого сердца»	
Райхлина Т.	Когда дети не чужие (специальная школа-интернат в Ярцеве) Смоленская газета, 2011, 10 ноября, с. 6	Физическое	Занятия спортом	
Красновский И.	Детский вопрос (Смоленская специальная (коррекционная) школа-интернат) Смоленская газета, 2013, 27 марта			Коррекционные занятия; специальные комнаты

Таблица Г.1 – Толкование понятия «воспитанники интернатных учреждений»

Постановление / положение	Дата	Значение понятия «воспитанники интернатных учреждений»
Постановление ЦИКа и СНК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью»	13 августа 1926 г.	Беспризорники – несовершеннолетние члены семейств, потерявшие кормильцев [151, с. 349]
Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности»	31 мая 1935 г.	Беспризорники–дети, которые по той или иной причине очутились «на улице» (потеря родителей или уход от них, бегство из детских домов и пр.) [147, с. 350]. Воспитанники интернатных учреждений: а. Дети, лишенные средств к существованию, трудновоспитуемые дети; б. Дети, которые нуждаются в длительном лечении; в. Дети-инвалиды; г. Дети-сироты; д. Дети, оставшиеся сиротами, и допустившие свое вступление на путь бродяжничества; е. Дети-сироты и дети, временно впавшие в нужду родителей [147, с. 350]
Постановление СНК СССР «Об	23 января 1942 г.	1. Дети, оставшиеся

устройстве детей, оставшихся без родителей»		сиротами; 2. Потерявшие родителей при переезде в другую местность» [146, с. 353]
Постановление СНК СССР «Об улучшении работы детских домов»	1 сентября 1943 г.	Дети-сироты дошкольного и школьного возраста [145, с. 354]
Постановление СНК СССР «О детских домах при промышленных предприятиях»	20 сентября 1945 г.	Дети-сироты, родители которых погибли в годы Отечественной войны, а также дети многосемейных родителей, нуждающиеся в материальной помощи [144, с. 356]
Постановление Совета Министров РСФСР «О мерах улучшения работы среди детей вне школы и предупреждения детской безнадзорности»	4 октября 1957 г.	Безнадзорные дети – дети и подростки, находящиеся во внеучебное время без надзора родителей, школы [148, с. 357]. Дети, оставшиеся без попечения родителей. Дети, патронируемые и подопечные, находящиеся в неблагоприятных условиях [148, с. 358]
Положение «О комиссиях по делам несовершеннолетних» Президиума Верховного Совета РСФСР	3 июня 1967 г.	Дети и подростки в лечебно-воспитательных учреждениях, школах-интернатах, детских домах и профессионально-технических учебных заведениях [142, с. 360]
Постановление Совета Министров СССР «Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных учреждениях»	5 января 1984 г. № 25	Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей [149, с. 107]

<p>Распоряжение Правительства Москвы о выполнении постановления Правительства РФ от 20.06.92 № 409 «О неотложных мерах по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»</p>	<p>6 августа 1992 г. № 1949</p>	<p>Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в детских лечебно-профилактических учреждениях, воспитывающиеся и обучающиеся в учебно-воспитательных учреждениях и учебных заведениях независимо от их типа и ведомственной принадлежности [196]</p>
<p>Письмо Минобразования РФ «Об охране прав воспитанников детских домов и школ-интернатов»</p>	<p>от 17 февраля 2004 г. № 256/25-5</p>	<p>Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей [194]</p>
<p>Постановление Правительства РФ «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»</p>	<p>24 мая 2014 г.</p>	<p>Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей [195]</p>