**Билет №1**

**Социально-педагогические идеи Древнего мира и средневековья**

В древнем мире зарождаются идеи учета социальных факторов в процес­се обучения и воспитания членов общества. Со второй половины I тыс. до н.э. появляются имена творцов социально-педагогических идей.

Конфуций (551-479 гг. до н.э.), выдвигал идеи: о заботе старшего поколе­ния о младшем и ответной реакции последнего, о следовании универсальным законам общественной жизни: гуманности и этикету. Гуманность в том, чтобы не делать другим того, что не желаешь себе. Этикет воплощается в соблюдении традиций, почитании родителей, старших в семье, покорности государю. Кон-эуций рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, непременные условия благополу­чия. Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, богатой ду­ховной культурой.

Сократ (470-399 гг. до н.э.) рассматривал человека как обладателя ра­зумного сознания, направленного к добру и истине. В центре педагогической деятельности Сократ поставил вопрос о роли образования в гармонизации от­ношений человека. Стремящегося к достижению личного счастья, и общества, ;. стремленного к справедливости. Путь к достижению этой гармонии он видел в совершенствовании человека, который реализует свою «добрую природу». Сча­стье человека состоит в устранении противоречия между личным и обществен­ным бытием. По мнению Сократа, главная задача состоит не в подготовке чело-зека к конкретным видам деятельности, направленной на личное и обществен­ное благо, а в его нравственном развитии, в формировании основ добродетель­ного поведения. Сам педагогический процесс Сократ рассматривал с точки зре­ния организации самопознания ученика, помощи ему в самостоятельном ду­ховном усилии, пробуждении заложенных в нем от рождения активности и творческого начала. Он считал, что подлинная образованность может родиться только из личного духовного усилия человека, связанного с уже имеющимся у него опытом.

Демокрит (460-370 гг. до н.э.) в своем учении обосновал тезис о необхо­димости соотнесения природы человека и воспитания. Он считал, что хотя вос­питатель формирует и изменяет человека, тем не менее его руками действует природа, ибо человек является ее частицей - микрокосмом. Таким образом, он один из первых сформулировал принцип природосообразности. Демокрит го­ворил о зависимости воспитания от общественных условий.

Платон (ЛИ-ЪМ гг. до н.э.) воспитание считал условием развития чело­века от рождения до смерти, выдвигал идеи преемственности в воспитании и о стандартах в знаниях и умениях и т.д. Философ резко различал собственно вос­питание и уход за детьми. Воспитанием называлась деятельность, направленная на пробуждение и развитие у детей одухотворенности. Платон выделил соци­альную функцию воспитания - «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать». Платон был одним из первых, кто выдвинул и обосновал идею соотношения государства и воспитания. Вос­питание - главная задача государства, в чьих руках оно должно находиться, служить его интересам. Воспитание должно быть общественным, единым и осуществляться под руководством самых достойных учителей.

Аристотель (384-322 гг. до н.э.) создал наиболее полую теорию воспи- тания в античном мире (с целями, задачами, возрастной периодизацией и этапами, структурой и содержанием). Воспитание, по его мнению, должно был, гармоничным, предполагающим единство физического, умственного и нравст- венного развития человека, под которым он понимал только свободного члена античного полиса, раб для него лишь «говорящее орудие». Он, будучи сторонником воспитания через семью и государство, своим уважением к семейному началу обозначил один из важнейших направлений в социальной педагогике. Аристотель выделил понятия «воспитанность» и «знание»; разделил общест­венное и индивидуальное воспитание.

Панэций Родосский (180-110 гг. до н.э.), отстаивая принцип «жить со­гласно природе», интерпретировал природу как индивидуальное, как те задат­ки, которые даны человеку от рождения. «Жить согласно природе» - значит жить согласно своей индивидуальности. Подготовить к этому человека - глав­ная задача воспитания.

Марк Тулий Цицерон (106-43 гг. до н.э.) ввел понятие «гуманизм». Гу­манизм - это идеал образования, образ мысли, достойный человеческой жизни. Цицерон рассматривал душевную жизнь как сложный поток меняющихся со­стояний. Человека толкают к гибели вспыльчивость, жадность, похоть, помут­нение разума. Но есть силы, которые дают надежду и препятствуют его гибели: это всепобеждающий разум и чувство благоразумия. Поощрить развитие таких сил, как считал философ, должна семья.

Марк Фабий Квинтшшан (42 г н.э. - ок. 118 г. н.э.) считал, что воспитание должно формировать свободного человека, протестовал против применения телесных наказаний и требовал индивидуализации обучения. Цель воспитания он видел в серьезной подготовке молодого человека к исполнению гражданских обязанностей. Отдавая предпочтение общественному образованию и воспита­нию, Квинтшшан подчеркивал, что здоровое семейное воспитание должно бе­речь детскую психику, не допускать присутствия детей в неблагопристойных местах.

Существовавшие в античное время системы обучения и воспитания име­ли четкую социальную и идеологическую направленность, в которой отража­лись характер государства, особенности его социально-экономической и поли­тической жизни.

**Билет №2**

**Влияние течения гуманизма на развитие социальной педагогики**

В XIV - XV вв. сначала в Италии, а затем в других странах Европы быст­ро развиваются капиталистические отношения. В этот период складывается но­вая, раннебуржуазная культура, для характеристике которой употребляют по­нятия «возрождение» и «гуманизм». Понятие «гуманизм» свидетельствовало о том, что в центре новой культуры не божество, а человек, созданный для сча­стья, наслаждения природой, любовью, искусством, образованием, наукой. Только человек в силу своего разума, веры в успех, активности, воли является творцом всех ценностей и собственного счастья. И дело здесь не в его родови­тости, знатности, а в личных качествах, индивидуальности [8, 14].

Томас Мор (1478-1535) в книге «Утопия» (1516) и Томазо Кампанелла (1568-1639) в книге «Город солнца» выступают с идеями бессословного обуче­ния и воспитания, господствующей ценностью провозглашается земная жизнь во всем доступном для того времени многообразии, В вымышленных идеаль­ных городах представлена полная гармония достигающаяся за счет разумных законов и правильного воспитания и обучения детей. Такое воспитание вклю­чало в себя как чисто семейное, так и общественное, в первую очередь полу­чаемое в школах, гармонично сочетающее уважение к труду и одновременно к занятиям науками. Косвенное социальное воспитание в городе Солнце, как и в «Утопии» Мора, продолжалось до конца жизни, поскольку в свободное от ра­боты время люди проводили в нравоучительных беседах и изучении наук.

Гуманисты эпохи Возрождения с их возвратом к античным идеалам вери­ли в изначальную не испорченность человека, его глубокие внутренние силы и возможность приблизиться к совершенному состоянию. Именно через сущ­ность человека стремились они постичь закон мироздания.

Многие гуманисты XIV-XV вв. или сами были, педагогами, или обраща­лись к педагогической теории, в том числе и к ее социально-педагогическим аспектам.

Так, итальянский педагог-гуманист Витторино да Фельтре (1378-1446), создатель одной из первых в истории школ интернатного типа. В этой школе воспитывались дети как из богатых, так и из бедных семей, причем бедняки -на деньги самого Витторино. Эту школу назвали «Домом игр» или «Домом ра­дости», подчеркивая занимательность методов обучения в ней и дух дружбы, любви и взаимопомощи среди учеников. Воспитание в школе было разумное и строгое. Витторино считал, что важнее всего жить нравственно правильно, чем хорошо писать и читать, и что дурной человек никогда не станет настоящим ученым.

В данный период религия и педагогика развивались то параллельно, то переплетаясь в реализации социально-педагогической функции. Большинство великих педагогов и мыслителей, в особенности периода феодализма, были глубоко верующими людьми и проповедовали те же идеи гуманности, что и христианство. Неслучайно их произведения изобилуют цитатами примерами из Священного писания основное предназначение видится в служении богу, что фактически означает быть глубоконравственным человеком иприносить пользу ближним.

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое обще­ственное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви, имевшее целью обновление общества и всех его основ. Реформация как новое движение, провозгласившее принцип индивидуальности «самости» человека, по сути, смыкалась с Возрождением в стремлениях пере­местить в центр воспитания человеческую личность, приобщать к националь­ной культуре, языку, поощрять светскую образованность [8, 16].

Для эпохи Возрождения характерно резкое расширение рамок и масштаба индивидуального выбора. Обусловленное развитием общественного разделения труда и возросшей социальной мобильностью людей. Понятие «призвание че­ловека», рассматриваемое в средние века как нечто данное с момента рождения и имеющее божественную природу, теперь определялось как выбор деятельно­сти в соответствии с личной склонностью, познание внутренних возможностей человека, на основе которых выстраивались его «жизненные планы».

Гуманистические идеалы Возрождения находились в вопиющем проти­воречии с реальной общественной жизнью эпохи. Они были настолько устрем­лены в будущее, что оказались не только совершенно недоступными массовому сознанию, но неприемлемыми для большинства мыслителей того времени. Именно, в это время основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский (1592-1670) рассматривал образование как инструмент развития способного к творчеству, думающего, чувствующего и действующего человека, как культи­вирование заложенных в нем природных потенций, как средство формирования человечности, определяющей стиль отношений с другими людьми и социаль­ное поведение. В главном труде Коменского «Великая дидактика» проводится мысль о том, чтобы поставить знание закономерностей педагогического про­цесса на службу педагогической практике, призванной обеспечить быстрое и основательное обучение,в результате которого личность оказывается носите­лем знаний и умений, способной к духовному и нравственному совершенство­ванию [8, 17].

Таким образом, первый - начальный период, который длился с древней­ших времен до второй половины XVII в., связан с осмыслением практики вос­питания и формированием педагогической и социально-педагогической мысли. В этот период происходит становление воспитания как социального явления, его преобразование из стихийного действия в осознанную деятельность, возни­кают различные теории воспитания.

**Билет № 3**

**Социально-педагогические идеи эпохи просвещения**

В XVIII - XIX вв., названными эпохой Просвещения, оформляются ве­дущие направления в социальной педагогике, происходит ее становление как науки.

Утверждение нового представления о природе и обществе, связанного с мануфактурным производством и растущим общественным разделением труда, привело к становлению механического мировоззрения, что способствовало рас­пространению взглядов на человека как на продукт воспитания и обучения, признанию определяющего влияния внешних воздействий на развитие челове­ческой психики.

Джон Локк (1632-1704). Цель воспитания представлял в обеспечении здорового духа в здоровом теле. Все составляющие воспитания должны быть взаимосвязаны. Так, умственное воспитание должно подчиняться формирова­нию характера. Нравственность человека Локк ставил в зависимости от воли и умения сдерживать свои желания. Становление воли происходит, если ребенка приучают стойко переносить трудности, поощряют его свободное, естественное развитие.

Отвергая природную предрасположенность воспитания, Дж. Локк был убежден в целесообразности социальной (сословной) детерминации образова­ния и воспитания, выделяя полноценное воспитание джентльменов, т.е. выход­цев из верхов, и ограниченное поощрением трудолюбия и религиозности вос­питание неимущих.

Социально-педагогические ценности Локка ориентированы на семейное воспитание с гувернером и домашними учителями. К школе же он относился критически.

К. А. Гельвеций (1715-1771) утверждал, что человек формируется исклю­чительно под влиянием среды и воспитания. Цель воспитания - формирование у человека понимания единства личного и общественного блага. Семейному воспитанию Гельвеций предпочитал общественное, имея ввиду школу-интер­нат.

Ж. Ж. Руссо (1712-1778) также выступал против догматической античе­ловеческой по своей сущности феодальной системы воспитания. Признавал не­обходимость «естественного воспитания». Воспитатель, осуществляя педагоги­ческие функции, не должен навязывать сою волю ребенку; он может лишь спо­собствовать естественному росту ребенка, создавать условия для его развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет самостоятельно накапливать жизненный опыт, обретать самостоятель­ность и свободу, реализовывать свою «добрую природу». В концепции Руссо, обстоятельно изложенной им в романе «Эмиль или о Воспитании», содержа­лись практически все основные идеи, присущие педагогике свободного воспи­тания.

В эпоху Просвещения в теоретическом разуме утвердилось представле­ние о всесилии интеллекта, познающего законы мира.

**Билет № 4**

**Социально-педагогические эксперименты**

Первую серьезную попытку реализации социально-педагогических идей, в частности некоторых важнейших идей Руссо, предприняли в последней чет­верти XVIII - начале XIX вв. немецкие педагоги - филантрописты И. Б. Базедов (1724-1790), X. Г. Зальцман (1744-1811), Э. X. Трапп (1746-1818) и др., создав­шие условия воспитания в которых, в сравнении с обычными учебными заведе­ниями, значительно более соответствовали природе детей. Принципиальным отличием учебно-воспитательного учреждения была конфессиональная терпи­мость, использование активных методов, ориентирующих учащихся на само­стоятельную работу.

В Англии представителями течения филантропизма были Р. Оуэн, Ш. Фурье и Бернардо. Роберт Оуэн (1771-1858), анализируя зависимость человека от окружающей среды, утверждает, что человек является продуктом окру­жающей среды, что человек не виновен в своих неблаговидных поступках, а виновна окружающая среда. Роберт Оуэн и Шарль Фурье (1772-1825) призыва­ли создавать фаланстеры, своеобразные кооперативы, перевоспитания в них че­ловека.

Бернардо называли «отцом ничьих детей». В 1867 г. он основал воспита­тельное учреждение для беспризорных детей, названное колонией. Воспиты­вающиеся здесь мальчики получали начальное образование и могли выбрать одну из 11 профессий, которым их обучали в колонии. Для девочек была орга­низована колония в Ильдорфе. В отличие от мальчиков, они жили разновозра­стными «семьями», возглавляемыми «матерью» (воспитательницей), по 15-20 человек в отдельных коттеджах. Еще одним воспитательным учреждением Бернардо стала мореходная школа для «трудных» подростков в Норфолке, где велась подготовка юнг и матросов.

Воспитательная деятельность врача и педагога Бернардо получила при­знание и поддержку общественности. В 1880 г. в Англии стали создаваться «поселки» для детей, получившие название «национальных детских домов». В каждом из них проживало 100-300 детей, делившиеся на разновозрастные группы по 7-10 человек. Проживание в отдельных коттеджах, общение с при­родой, гуманное воспитание делало подобный тип детского учреждения доста­точно эффективным, что было подтверждено временем и практикой [8, 22].

Педагогическое творчество и деятельность И. Г. Песталоцци (1746-1827), на которого также огромное влияние оказали идеи Руссо, занимает значитель­ное место в истории социальной педагогики. Его личная педагогическая работа с сиротами, для которых он на свои личные деньги приобретал дома, превращая их в школы-интернаты, привнесла новое качество в содержание и методы обу­чения и воспитания, оказавших плодотворное влияние на развитие педагогиче­ской теории и практики, общества в целом. Песталоцци считал необходимым строить взаимоотношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе. Педагогическая деятельность, по его мнению, должна сводиться к признанию свободы и независимости детской личности. Воспитание должно заложить в каждом человеке чувство собственного достоинства и свободы. Песталоцци считал, что ребенок должен сам творить себя, осознавая свои индивидуальные способности по мере роста и развития; воспитание же здесь превращается лишь в способ обеспечения личностной независимости. Огромное внимание Песта­лоцци придавал семейному воспитанию, так как в семье заложены истоки нрав­ственного воспитания.

Однако на практике процесс становления массовой школы на Западе в XIX в. проходил не под знаком этой гуманистической тенденции в педагогиче­ской теории. На характер массовой школы особенно большое влияние оказали идеи И. Ф. Гербарта (1778-1841). Система Гербарта - классический пример ав­торитарной педагогики, где учитель предстает качестве субъекта, а ученик -объекта воспитания и обучения, где особенно тщательно разработана система средств управления ребенком, где в основе наказания лежит не физическая боль**,** а страх перед ней, где урок жестко регламентирован, где особое значение придается воспитывающему обучению, при котором путь к формированию личности ребенка лежит через развитие его интеллекта [8, 23].

Педагогика Герберта в своих сущностных чертах соответствовала харак­теру того общества, которое формировалось на Западе в первой половине XIX столетия, поэтому она интенсивно проникла в практику массовой школы.

XVIII-XIX вв. вошли в историю мировой культуры как периоды буржуазно-демократических революций. Видные ученые (педагоги, философы, со­циологи, психологи) искали решение социально-педагогических проблем на **путях** сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества, наделения всех людей равными правами и реальной свободой.

**Билет № 5**

**Возникновение социальной педагогики как науки П. Наторп.**

На протяжении всего XIX в. шел длительный процесс отделения соци-илыгой педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки: психология, социоло­гия, антропология (наука о происхождении и развитии человека), медицина и Др.

В конце XIX в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную об­ласть педагогической науки. Термин «социальная педагогика» был введен в дискуссию о воспитании в 1844 г. Карлом Магером. В 1850 г. А. Дистервег в работе «Руководство к образованию немецких учителей» назвал социальной педагогикой обучающе-воспитательную работу с сиротами, беспризорными и обездоленными (сейчас эту деятельность мы называем профилактикой право­нарушений среди несовершеннолетних) [8, 24].

С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в лите­ратуре прослеживаются две его различные трактовки, определяющие различ­ные подходы в развитии социальной педагогики. Согласно первой трактовке, социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания (К. Магер); согласно второй - она выступает как педагогическая помощь в оп­ределенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег).

Несмотря на кажущуюся близость этих подходов, они имеют существен­ные различия. В первом случае речь идет о социальном аспекте воспитания и соответствующих ему задач, во втором - о педагогическом аспекте обществен­ного развития и его задачах.

Представителями первого направления были К. Магер, П. Наторп (20-е гг. XX в.), Е. Борнеман, Ф. Шлипер (60-е гг.), Д. Пегер (80-е гг.) и др. Со времен К. Магера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через обще­ство.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40-50-е гг. XIX в.), I'. Ноля, Г. Боймер (20-30-е гг. XX в.), К. Молленгауэра (50-е гг.), Г. Пфафорен-берг и др. Начиная с Дистервега, представители этого направления пытаютсядать ответ на социальные вопросы своего времени, такие как социальная незащищенность рабочего класса, образование народа, беспризорность, сиротство и другие.

Таким образом, в 18 – 19 веках социальная педагогика за рубежом оформилась как самостоятельная наука, определились ее направления.

**Билет № 7**

**Архаическая благотворительность и** ее **особенности**

При характеристики архаического периода благотворительности (до соз дания первых государственных образований), соответствующего времени первобытнообщинного строя, обычно (например, М. В. Фирсов) выделяют три основные формы помощи:

1) взаимопомощь между племенами;

1. филантропическая помощь со стороны вождей и старейшин рода нижестоящимящим соплеменникам;
2. межличностная помощь.

Важным моментом в характеристике процесса помощи и взаимопомощи в "еский период благотворительности, является сравнительно историческое сопоставление этапов развития социальной общности народов разных культур и европейских мифологических систем, культурно-исторические корни, которых питают славянскую этническую общность. Праиндоевропейская история и позволяет сделать предположения, что зарождение древнейших форм поддержки происходило в той же исторической последовательности и той же логике, что и у других народов праиндоевропейской группы, что процессы сапиентации и формирования родового общества имеют общие социогенетические условия, тенденции и формы общественной практики. В ходе антропосоциогенеза формируется социогенетическая программа «Ноmo sapiens» и в родовых общинах закрепляются общественные стереотипы поведения, среди которых важнейшими являются реципрокация и редистрибуция. Реципрокация - взаимопомощь, взаимный обмен дарами, услугами. Редистрибуция - передача части произведенного общинной избыточного продукта в распоряжение вождей, на различные общественные нужды [9, 231]. Именно эти процессы лежали в основе ранних форм '"альных отношений, где их главное предназначение связано с функциями защиты индивида в системе рода и общины. Родовые отношения до возникновения классового общества являлись важнейшим охранным механизмом, фак­тором этнической идентификации и социализации индивида. До оформления классового общества эти функции характерны практически для всех цивилизационных человеческих общностей, в том числе и для славянских племен. Механизмы реципрокных связей со временем усложнялись и приобретали эт­ническую окраску в системе общинных отношений.

На Руси социогенетический механизм языческой родовой общности по­стоянно воспроизводился через аграрные культы, семейно-родовые обряды, что не могло не войти в противоречие с христианскими нормами, которые впо­следствии стали знамением общественно-экономической жизни. Языческие традиции были широко распространены в обыденной жизни русского народа, что нашло свое отражение в формах общественной помощи и взаимопомощи.

Важной формой и историческим свидетельством древнеславянских сис­тем коллективной защиты явились длительное время сохраняемые полукрепо­стнические общественные отношения, пережитки в семейно-бытовой сфере, общинная система землепользования. Древние славяне жили родовыми общи­нами. Основными их занятиями являлись земледелие и скотоводство. Выпол­нение трудоемких работ было под силу только большому коллективу. Поэтому в жизни славян большое значение приобрела община (мир, вервь). Она явля­лась органом местного крестьянского самоуправления, в компетенцию которо­го входили земельные переделы, налогово-финансовые вопросы (связанные с об­ложением податями и их распределением), решение судебных споров, вопросы помощи нуждающимся. На смену родовой общине пришла территориальная, или соседская, объединявшая несколько семей. Каждая община владела определен­ной территорией. Общинные владения были общественными и личными. Един­ство соседской общины поддерживалось не правовыми, а хозяйственными связя­ми.

Родовые отношения являлись важнейшим охранным механизмом, факто­ром этнической идентификации и социализации индивида. Род сохранял вер­ховную собственность на землю, выступал регулятором семейно-брачных от­ношений в виде обычно сохранявшейся экзогамии и реже эндогамии, выполнял функции взаимопомощи, взаимоответственности и защиты.

Таким образом, архаическая парадигма помощи складывается в то вре­мя, когда ведущим миросозерцанием и мироощущением было язычество. Для языческого миросозерцания и мироощущения было характерно то, что человек не ощущал себя в обособленности и единичности, он был не частью, а неким единством, заключавшим в себе космическое пространство, и одновременно являясь его продолжением. Человек не противопоставлял себя космосу, при­роде, а растворялся в них, становясь таким же целый, как и они. Эта «целост­ность-принадлежность» достигалась общинным существованием, обрядовой и трудовой деятельностью, которые органично вплетались в контексте природы и космоса. Ощущая «себя принадлежностью целого», человек закреплял в общинных традициях нормы своего существования не только в природе, но и в мире людей. Для него не существовало противопоставления этих реалий: одно есть продолжение другого, и поэтому принципы его существовании едины

**Билет № 8**

**Основные формы помощи и взаимопомощи в древнейших славян­ских общинах**

К основным формам помощи и взаимопомощи в древнейших славянских общинах относятся: культовые формы поддержки с различными сакральными атрибутами; общинно-родовые формы помощи и защиты в рамках рода, се­мьи, поселения; хозяйственные формы помощи и взаимопомощи.

/. Культовые формы помощи и поддержки с различными сак­ральными атрибутами тесно связаны с мифологическим миром древних славян. В исторической литературе отмечается, что мифологическое мышле­ние славян прошло несколько стадий развития. Так, Д. Шеппинг называл три стадии его развития: духов, божеств природы и богов кумиров. Ы. Боровский -четыре: поклонение озерам, рощам, небесным светилам; культ Рода и Роже­ниц (с принесением жертв и устроением пиров в их честь); культ Перуна; пери­од двоеверия.

Существенной особенностью является то, что мифологическое мышле­ние славян связано с определенной моделью действий по защите и охране коллектива, отдельного индивида. Как отмечают некоторые авторы, архетип действий, поступка осуществляется богом, героем, предком. Именно они в ри­туальной форме «помогают общности «выстраивать» философию помощи, а подражание им формирует нормы альтруистических поступков группы.

Однако в исторической памяти закрепились более древние праформы методологии переноса помощи. Они связаны с оберегами. Фетишизация от­дельных предметов, наделение их сакральными свойствами - одна из первых функций переноса и, возможно, она связана с «периодом духов». Древнейшие языческие атрибуты оберега сохранены и в христианской культуре. Например - иконы.

Своеобразными «ферментами» в деле организации поддержки групповой общности не только с реальными, но и с ирреальными силами выступали вол­хвы. Они активно «формировали» стереотипы реципрокного поведения в но­вых исторических условиях. Волхвы - в древнерусской традиции «языче­ские жрецы, звездочеты, чародеи и предсказатели» [11, 17]. Практически они имели те же функции для родового общества, что и шаманы у многих на­родов. Волхвы выступали в качестве прорицателей судьбы, как отдельного ин­дивида, так и общности в целом, являясь определенными «регуляторами» об­щественных, групповых отношений. Причем их деятельность разворачивалась в условиях экономического, социального, личностного кризиса, когда необходи­мо было разрешить ту или иную проблему; совмещались их сакральные и обще­ственные функции. Таким образом, действия волхвов имели сакрально-мифические установки. Они подкреплялись определенными ритуальными действиями, и что очень важно, действия эти неразрывно связаны с идеоло­гией поддержки. Она была одним из тех факторов, которые позволили после уничтожения пантеона языческих богов долгое время сохранять языческие традиции, что дало возможность сакральной системе поддержки существо­вать на протяжении еще трех столетий.

Боги как архетип действий и поступков родовой общины, как высший свод нормативных требований к процессам жизнедеятельности выступали активными помощниками в наиболее ответственных жизненных ситуаци­ях. Славянские языческие боги имели свою «специализацию». Они мало чем отличались от греческого, римского, восточного пантеона, на что об­ращали внимание многие исследователи. Тождественность в функциях по­зволяет предполагать, что на ранних этапах социальной общности закреп­лены определенные общественные механизмы взаимодействия. Они высту­пали в качестве нормативных документов и существовали как определен­ные традиции. Традиция — это такой стереотип социального поведения, ко­торый сохраняется на сознательном и бессознательном уровнях.

Более поздняя форма почитания богов — братчины, празднуемые сельскими общинами. **Братчина** - древнейший обрядовый обычай славян [11, 221]. Братчины посвящались святому-патрону, позднее это был тради­ционный корпоративный праздник. Он проводился либо псом селением, и ибо несколькими селениями вскладчину, где каждый субъект предоставлял какую-либо долю продуктов на общественные нужды Подобные празднования назывались ссыпками, мирщиной, ссыпщиной. Таким образом, почитание богов тесно взаимосвязано с оформлением института старцев.

Кроме того, праздники выполняли функцию «мирного перераспределе­ния имущества» и натуральных продуктов, выступали механизмом эконо­мического равновесия, совместного потребления в ситуациях социального и экономического неравенства.

Другим важнейшим механизмом закрепления реципрокных отношений, связанных с сакральными установками, являлись родовые обряды почита­ния предков. Сакрализация данных процессов раскрывается в системе родо­вого пространства, когда умершие предки обожествляются, и к ним обра­щаются через культовые обряды, что в конечном итоге вело к определенному родовому единению. По представлениям древних, человек переселялся в иной мир, оставляя за собой свои привычки, склонности, привязанности, потребно­сти. Археологические раскопки древних могильников свидетельствуют, что древние славяне в могилу клали необходимые орудия быта, утварь. В честь умершего устраивались погребальные состязания, игрища, трапезы, причем это наблюдалось у многих народов. Считалось, что покойник невидимо присут­ствует и принимает участие во всеобщем действии. И в день похорон, и в дни по­миновений родственники жертвовали какую-либо милостыню, «справу». Это бы­ла «милостыня с рук». Такая форма помощи, дара, требовала от дара, угощения «дзядов». Характерной особенностью подобных форм поддержки и группового единения являлось то, что непременными участниками этих трапез были магиче­ские посредники из потустороннего мира: нищие, странники, колядники, кото­рым раздавалась «справа» в виде блинов [11, 19].

В этот период существовали общественные формы помощи, связанные с культом смерти. К ним относятся общинная тризна, общинная милостыня, «справа», подаяние натуральными продуктами, и как особая культовая форма (против которой позднее противилась церковь) - общественное переза­хоронение [11,20].

Последний аспект сакрализации процесса помощи — культ героя, следование общинным традициям, подчинение общественным нормам жизнедеятельности последующих поколений предшествующим. Эти традиции выступали в качестве механизмов сохранения мирских отношений, единого общинного пространства.

Таким образом, одним из уровней, который заложил и оформил систему реципрокных связей и отношений, создал ценностные стереотипы поведения и восприятия феноменов помощи, явился уровень сакральных отношений.

**Билет № 9**

**Забота о детях-сиротах и вдовахуславян. Скудельницы.**

П. Общинно-родовые формы помощи и защиты в рамках рода, семьи, поселения связаны с языческим родовым пространством, в качестве которого выступала, община, вервь. Общинно-родовая форма помощи более всего связа­на с поддержкой наименее защищенных членов общности, каковыми являлись старики, женщины, дети. В период язычества была заложена традиция заботы о слабых и немощных.

«Институт старцев» появляется не сразу. Община постепенно предо­пределила отношение к людям, не являющимися активными участниками тру­довой и коллективной жизни. Первоначально старик» и дети относились к одной социовозрастной группе. Архаические народные представления о детях и стариках идентифицировали их как «чистых », не живущих половой жизнью, отсюда общность в одежде у тех и других, и одинаковое отношение к ним. Так, инфати-цид (узаконенное убийство ребенка) - довольно характерное явление на ранних этапах развития общественных отношений (известен как в западной, так и оте­чественной истории), существовал не только в отношении детей, но и стариков (ранние страницы славянской истории) [11,21].

Формы поддержки стариков были различны. Исследование этнологи­ческого материала показало, что там, где по какой-либо причине на помощь не приходила семья, заботу о стариках брала на себя община. Одним из вариан­тов поддержки стариков был специальный отвод им земель по решению об­щества, «косячка», который давал возможность заготовки сена. В том же слу­чае, когда старики окончательно «впадали в дряхлость», они призревались общиной. Старика определяли на постой к кому-нибудь на несколько суток, где тот получал ночлег и пропитание, затем он «менял» своих кормильцев. Та­кой вид помощи стал своеобразной общественной повинностью. Возможно, в древности формы поддержки были иными, но их видоизмененная архаиче­ская форма сохранилась до конца XIX столетия.

До принятия христианства на Руси существовали и другие «закрытые» формы помощи, но все они связаны с «институтом старцев». К примеру, вари­антом ухода на «тот свет» был добровольный уход из общины. Пожилые лю­ди, которые не могли участвовать в трудовой деятельности, селились недалеко от общины, на погостах, строили себе кельи и жили за счет подаяния. Подоб­ная форма милости существовала, по данным исследователей, вплоть до XVI в. Формы поддержки детей. На стадии первобытной коммуны возникли связи между членами разных общин - дарообмен. Дар представлял собой переход вещей из собственности одного субъекта в собственность другого и обязательно предполагал отдар. Такая экономическая система дара и отдара хорошо просматривается в мотивах усыновления внутри родовой общины и появления «института приймачества» у южных славян. «Приймать» в се­мью сироту, как правило, могли люди пожилые, когда им становилось уже трудно справляться с хозяйством, или когда они не имели наследников. При­нятый в семью должен был вести хозяйство, почитать своих новых родителей, а также обязан их похоронить [11, 23].

Другая форма поддержки сироты — общинная, мирская помощь. Она по своему характеру совпадала с помощью «немощным старикам», когда ре­бенок переходил из дома в дом на кормление. Сироте могли также назначать «общественных» родителей, которые брали его на свой прокорм. Однако если сирота имел хозяйство, община противодействовала усыновлению. Такие сироты назывались «выхованцами»,«годованцами».
 Формы поддержки вдов. Вдовы, как и старики и сироты, считались социально ущербными субъектами в родовой общине. Оформление института вдов и его дальнейшая поддержка - явление исторически обусловленное, этапное в языческом мире. На ранних этапах российской истории института вдов просто не существовало, поскольку в соответствии с языческой идеологи-ей жена была обязана следовать за своим супругом, т, е. ее после смерти мужа вместе с культовыми предметами, утварью хоронили или сжигали на костре. Появление **института вдов** у восточных славян происходит незадолго до принятия христианства.

Первая форма помощи институту вдов развивалась также по парадигме дара - отдара в системе сакральных отношений. Как «чистые», находясь близко к миру смерти, вдовы обмывали и обряжали умерших. Это - древний вид языческой магии, в качестве же отдара они получали вещи покойного. Не менее древний обычай -хождение за «навалным» [11, 24]. Он состоял в том, что нуждающейся женщине оказывали помощь продуктами, обычно осенью, после уборки урожая. При этом соблюдался своеобразный ритуал. Он включал в себя особым образом организованный приход в дом, которому будет оказана помощь: первоначально приглашали в гости, а затем, когда «гости» приходи­ли и приносили определенное количество запасов, предлагали им выпить и за­кусить.

Таким образом, на стадии родовой общины зарождаются механизмы поддержки тех субъектов общности, которые в силу разных обстоятельств не мо­гут быть равноправными участниками ее жизнедеятельности.

**Хозяйственные формы помощи** и **взаимопомощи.** Параллельно с практикой индивидуальной помощи, возникают формы взаимоподдержки. Они связаны не с индивидуальными формами защиты, а с коллективными, ко­гда поддержка оказывается семье, соседской общине, целому роду.

В основе **хозяйственных форм помощи** и **взаимопомощи** лежит «вся­кая взаимовыручка, в более узком, экономическом смысле - форма обмена, зародившаяся в первобытной общине с появлением в ней распределения по труду и личной собственности». Именно эти отношения Б. Малиновский обо­значил понятием **«реципрокация»,** когда материальные блага и услуги на­ходятся в постоянной циркуляции между субъектами на основе их взаимных обязательств.

Ранние формы помощи и взаимопомощи первоначально носили риту­альный характер и до XIX столетия сохранялись в виде народных праздни­ков. Анализируя различные формы крестьянских «помочей», просматрива­ется определенный сценарий, в котором сохранен!.! остатки магических аг­рарных культов. Он состоит из следующих элементов ритуальный договор (его обязательным элементом является «хлеб - com. и мширмч»), совмест­ная трудовая деятельность в договоренные сроки и по завершению работ совместные трапеза, игры, танцы, катания. И ниродг «помочи» рассмат­ривались как трудовой праздник, в котором принимают участие все сельское население независимо от социальной принадлежности селянина.

Среди различных видов помочей как специфической формой групповой поддержки выделяются обязательные внесезонные и сезонные. К первым относятся такие виды поддержки, которые обусловлены экстремальными ситуациями, например пожарами, наводнениями.

 Особой формой поддержки считались «наряды миром», когда в семье «работные люди больны» и необходима помощь в деле управления хозяйством (растапливание печи, кормление домашнего скота, уход за детьми). К этой группе поддержки можно отнести и обязательные «помочи» при постройке дома, мельницы (когда, как правило, за угощение осуществляли весь необходимый комплекс работ). К этим же видам «помочей» можно отнести сиротские и вдовьи «помочи» (когда данная группа снабжалась за счет общества хлебом, дровами, лучинами).

Разновидностью архаической модели помощи являются толоки. В разных местностях они имели различную направленность. С одной стороны, они представляли форму совместной деятельности, с другой - форму помощи бедным крестьянам. Толоки включали в себя не только совместную обработку Земли, но и различные виды перевозок сена, хлеба, навоза. Довольно своеоб­разна и форма складчины. Под этим явлением понимается не только совмест­ное кормление, но и совместная заготовка корма для скота.

Еще один вид хозяйственной помощи - совместное использование рабо­чего скота. На юге России он назывался «супряга», когда обработка земли осуществлялась «наемными волами». Этот вид помощи предусматривал взаимообмен услугами, при котором предоставляющий помощь в конечном итоге сам выступал в качестве «нанимателя на работу».

Таким образом, в древнейший период славянской истории складыва­ются основные праформы помощи и взаимопомощи. На этой стадии реципрокные и редистрибутивные отношения получают свое общественное при­знание, формируется древнейшая практика поддержки на основе сакральных смыслов, аграрно-магических культов, общинных норм поведения и цен­ностей, происходит оформление групповых форм помощи по отношению к таким основным субъектам, как старики, вдовы, дети.

Модели взаимопомощи носят не только внутриродовой характер, про­исходит расширение помогающего пространства, что позволяет вырабаты­вать принципы «соседской» взаимовыручки, архаические праформы которых дошли до XIX в.

**Билет № 10**

**Христианство и его роль в развитии благотворительной деятель­ности**

Период общественного (общинного, или мирского и церковного) при­зрения тесно связан с процессом становления древнерусской государственно­сти и с проникновением на Русь христианства.

Возникновение государства - закономерный этап в развитии общества. Государственность вырастает из естественного стремления общества к само­организации, к упорядочению усложняющихся отношений между людьми. Об­щины восточных славян к VIII-IX вв. состояли не только их сородичей, но и из пришлых, чуждых роду людей. Подобные соседские общины уже не могли управляться на основе старых племенных обычаев, возникновение семейной собственности требовало новых правил, форм общежития. В то же время со­седские общины были слишком слабы, чтобы самостоятельно обеспечить себе безопасность.

Естественным гарантом безопасности в этих условиях становился князь, располагавший укрепленным оборонительным пунктом (городом) и войском (дружиной). Состав княжеской дружины складывался из двух основных слоев -старшей дружины («мужи») и младшей дружины («отроки»), - в дальнейшем, возможно, предопределил возникновение и противоборство двух сословий внутри господствующего класса феодалов (боярства и военного служилого со­словия).

В IX в. наблюдалось постепенное оформление княжеской власти, чему способствовали и внешние факторы: на севере Восточно-европейской равнины постоянным явлением стали набеги скандинавов (варягов), а на юге обострялась вражда славянских и тюркских племен. Возникла настоятельная необходи­мость в создании крупных оборонительных союзов, располагавших большими людскими ресурсами и действовавших не время от времени, а постоянно. Со­гласно летописной традиции крупнейшими территориально-политическими об­разованиями в IX в. стали Киев, объединивший племенные союзы южных сла­вян, и Новгород, сплотивший союзы северных славян.

Киевская Русь - раннефеодальное государство, имевшее целый ряд черт, роднивших его с государствами Западной Европы. Среди них можно назвать следующие:

1. Верховная собственность великого князя на землю и складывание условного феодального землевладения в двух формах (вотчинное и помест­ное).
2. Централизованный характер сбора и распределения дани. В правление княгини Ольги (945-964) оформилась система налогообложения, появились погосты как центры сбора фиксированной дани. Распределение же дани осу­ществлялось в виде «княжеских даров».
3. Сложное социальное деление как господствующего, так и зависимого класса населения. Так, в составе первого можно выделить князей, бояр и во­енное служилое сословие. В составе второго «Русская Правда» называет людин, смердов, изгоев, закупов, рядовичей, челядь, холопов. Различия в поло­жении названных слоев зависимого населения можно провести по степени свободы: так, людины являлись лично свободными общинниками; закупы -людьми, обладавшими личной свободой, но попавшими в долговую кабалу и работавшими до выплаты ссуды (отрабатывавшими «купу»); челядь и холопы - рабами, утратившими свободу и прикрепленными к своим владельцам.

4. Постепенное закрепощение зависимого населения через расширение слоя холопов и прикрепление общинников к земле.

Киевская Русь в IX-XIII вв. развивалась в общем с западноевропейскими странами в русле эволюции феодальных отношений, вступив в середине XII в. в этап феодальной раздробленности. Важным фактом, свидетельствовавшем о стремлении Руси оказаться в ряду цивилизованных государств Европы и отго­родиться от варварского Востока, следует признать принятие христианства.

В Х-ХШ вв. с принятием христианства происходит изменение парадигмы помощи и поддержки нуждающихся. Это связано с изменением социально-экономической и социокультурной ситуаций. К началу IX в. у восточных сла­вян завершилось разложение первобытнообщинного строя, разрушились родо-племенные связи. На смену родоплеменным отношениям пришли территори­альные, политические и военные, возникли племенные союзы. Создаются усло­вия для появления государства, объединяющего все племена и союзы племен. В качестве правящей социальной группы, «органов власти» во главе союзов ста­вились князь и княжая дружина. Данный период характеризуется возвышением княжеской власти, влияниям его дружины на общественную жизнь.

Развитие феодальных отношений, интересы единства страны потребовали реформирования языческих представлений Древней Руси, принятия общей ре­лигии. В 988 г. христианство в православном варианте признается официальной государственной религией. С принятием христианства появилась и особая ор­ганизация - церковь.

Христианизация славянского мира оказала решающее влияние на все сферы жизни общества, на трансформацию общественных отношений, что не могло не отразиться на характере, формах помощи и поддержки человека. Соз­давшаяся культурно-историческая ситуация потребовала иных принципов ин­теграции и иных форм поддержки и защиты. Именно с этого времени начинает формироваться христианская концепция помощи, в основе которой лежит фи­лософия деятельной любви к ближнему. «Возлюби ближнего твоего, как самого себя». Данная формула становится нравственным императивом, определяющим сущность поступка индивида. С другой стороны, она выражает сущность еди­нения субъектов, становясь тем самым показателем принадлежности к опреде­ленной общности.

Однако не только нравственная установка на ближнего, но и поступок яв­ляется основой мироощущения и мировоззрения истинного христианина. Лю­бовь и деятельность — неразрывное единство — понимаются не в своей самодос­таточности, а только во взаимной связи. В этом смысловом единстве понимает­ся и сущность таких понятий, как «призрение», «милование».

**Призрение** — это понятие, которое появилось в XVII веке и имеет сле­дующие смысловые значения: видение; благосклонное внимание, отношение, покровительство; присмотр, забота, попечение; удобство.

**Милование** - сострадание, сочувствие, милосердие, прощение, снисхож­дение.

Основными объектами помощи становятся больные, нищие, вдовы, сиро­ты. Появляются документы, регулирующие отношения в области поддержки и помощи различных категорий населения России. К числу древнейших источни­ков права относятся церковные уставы князей Владимира и Ярослава, содер­жащие нормы брачно-семейных отношений. Возникают и новые субъекты по­мощи: князь, церковь, приходы, монастыри. Обозначились основные направления помощи и поддержки: княжеская, церковно-монастырская, приходская бла­готворительность, милостыня.

Таким образом, складывающаяся система помощи и поддержки в этот пе­риод испытывает на себе влияние таких факторов, как принятие христианства, изменение геополитического пространства славянских племен, разрушение ро­дового общества, изменение положений в княжьем праве, оформление новой общественной стратификации, создание и укрепление таких институтов, как церковь, монастырь, приход и др.

**Билет № 11**

**Основные тенденции и формы княжеского попечительства**

Княжеское попечительство слабозащищенньгх слоев населения - нищих, убогих, вдов, сирот — явление сложное и неоднозначное, обусловленное факто­рами экономического, социального, духовно-нравственного характера. Княже­ское попечительство развивается вместе с церковно-монастырской системой помощи и поддержки в контексте существующих семейно-родовых форм защи­ты.

В своем становлении и развитии княжеское попечительство проходит два этапа. Первый связан с распространением христианства в Киевской Руси начи­ная с момента крещения Владимира 1 до второй половины ХП в. (образование удельных княжеств и распространение христианства на окраинах восточносла­вянских земель). И границы второго этапа - вторая половина XII в. по XIII в. (включительно), когда благотворительные функции князя постепенно сливают­ся с монастырско-церковными формами призрения.

**Первый этап княжеской социальной помощи** наименее защищенных слоев населения несет в себе языческие и христианские тенденции. В этом сим­биозе формируется княжье право в отношении защиты и «наряда» людей, не связанных с семейно-родовыми отношениями: вдов, сирот, прощеников и про­чих людей церкви.

Изменение социальных отношений к середине X в. приводит к тому, что постепенно старая система социальной защиты разрушается «повышается об­щественно-устроительное значение князя дружины». Русская Правда Ярослава Мудрого так отражает эти тенденции - под защиту княжьего суда берутся из­гои.

Изгой - это субъект, в силу каких-либо обстоятельств не связанный с крестьянской, родовой, семейной общностью [14, 225].

Проблемы княжеского попечительства и защиты, нуждающихся не имеют однозначного трактования в российской исторической науке.

В XIX в. А. Стог одним из первых предпринял попытку исследования процесса социальной поддержки и защиты. Начальные формы общественного призрения он относит к деятельности русских князей и Русской православной церкви. Блатворительная деятельность князей рассматривается ученым как древнейшая форма общественного призрения.

Е. Максимов, оценивая княжескую систему поддержки как благотворение на основе внутренних, индивидуальных мотивов и потребностей отдельных личностей в контексте христианских представлений о сущности милосердия, приходит к выводу, что «нищелюбие» князей не было связано с «государствен­ными обязанностями», а носило благотворительный, добровольный характер, исходя из «религиозно-нравственных побуждений». С этих позиций он объяс­нял причины, по которым русские князья поручают церкви дела милосердия.

Подходы к данному вопросу в XX в. в отечественной исторической лите­ратуре достаточно разноречивы. Так, В. Горемыкина считает, что в основе кня­жеского «нищелюбия» лежит, прежде всего, классовый и политический харак­тер действий, утверждая, что «нищелюбие» как феномен социально-политичес­ких отношений в зарождающемся классовом обществе есть средство поддержа­ния авторитета власти и механизм ослабления социальной напряженности.

Нищелюбие - добродетель, состоящая в оказании помощи нищим, одна из обязательных добродетелей канонизированных русских князей [14, 226J.

В период разрушения единого родового пространства появляется не­сколько субъектов помощи, где наряду с семейно-родовым субъектом под­держки появляется княжеская и церковно-монастырская защита. Поначалу она незначительна и охватывает только города. Постепенно горизонты княжеской власти расширяются: князь выступает не только в качестве военачальника и со­бирателя дани как основной формы обогащения, но и как правитель земель. Причем теперь нужны иные средства управления. Это становится тем более ак­туальным, когда возникает прослойка изгоев, оторванных от своих родовых корней, не имеющих социального статуса и защиты. Именно в этой ситуации происходит переориентация в княжеских функциях защиты, у нее появляются социальные охранные функции.

Особенности княжеской благотворительности четко прослеживаются в периоды правления первых князей Владимира I Святого, Ярослава Мудрого, Владимира Мономаха.

Рассматривая благотворительность князя Владимира, можно увидеть два эпизода-противопоставления: установление памятников князем Владимиром языческим кумирам и возведение храма, можно сказать, что первый этап соци­альной помощи незащищенных слоев населения несет в себе языческие и хри­стианские тенденции.

Князю Владимиру I приписывают создание первых училищ для обучения детей знатных, среднего сословия и убогих людей; богаделен, странноприим­ных домов, а также первых больниц. В своем Уставе 996, князь Владимир I вы­деляет четыре основные категории 150 призреваемых: вдовы, убогие, странни­ки и нищие. В этом же уставе определена десятина на содержание монастырей и церквей, а также богаделен, больниц и неимущих. Десятина представляет со­бой церковный налог, составлявший десятую часть доходов от хозяйственной деятельности. Устав Владимира I предписывал содержать неимущих, убогих и нищих при церквях. Первое место в благотворительности князя занимает «ни­щелюбие».

Выделяют 3 основные формы княжеской благотворительности:

1)раздача милостыни;

2) кормление на княжеском дворе;
 3) развоз продовольствия по городу для убогих, которые не могли ходить

Начинания Владимира продолжил его сын Ярослав. Ярослав Мудрый ос­новал училище на 300 человек. Это училище было первым настоящим учебным заведением в России. При Ярославе переписывались многие книги, многое пе­реводилось с греческого языка на русский. Обилие «книжных людей» позволи­ло Ярославу создать при дворе своеобразную средневековую академию. Яро­слав составил целую библиотеку переводных славянских церковно-учительских И богослужебных книг, но более всего он прославился составлением первого письменного русского свода законов - «Русской Правды». «Русская Правда» Состоит из 37 глав, кроме статей уголовного характера, имеет статьи социаль­ной направленности. Так глава XXXI, касается раздела наследства, где указы­вается, что право на наследство принадлежит младшему сыну. «Русская прав­да» явилась первым славянским законом, включающим в себя подобие соци­альной программы. Целых 8 статей закона было посвящено проблемам детской запущенности. Эта первая попытка составления русского свода законов, так или иначе, определила все дальнейшее законотворчество на Руси. Так, в рус­ской юридической практике с самого начала прочно утверждались основы со­циальной политики.

В этот период появляются новые тенденции для восточнославянского мира, характеризующие трансформацию общественных языческих братчин на основе христианских моральных и идеологических установок. Это механизм перехода к новым структурам поддержки через узнаваемые, привычные формы коллективной защиты, включение в область поддержки всех новых слоев со­общества.

Братчина - древнейший обрядовый обычай славян. «Братья» - люди, объединенные общими занятиями, условиями жизни; праздник, праздничный ритуал. Братчиной назывались также совместные праздники в складчину: ссылщина, ссыпка, мирщина. У южных славян Братчина выражалась в призре­нии больных и бедных, погребении усопших [14, 221].

Переход к новой системе княжеского патернализма - христианской -осуществлялся не только на основе новых идеологических установок, но и че-. рез реформирование княжеских обычаев и традиций. Происходит переосмыс­ление, переориентация института праздников. Изменяется идеология праздни­ков и ее ритуальная суть, хотя языческие элементы полностью не изживаются. Институт праздников связан с важнейшими этапами деятельности князя, с его семейными и общественными событиями. Поводом к празднику могли быть личные события, но возводящиеся, как правило, в ранг общественных (рожде­ние ребенка и закладка по этому случаю храма).

 В **1070** г. у князя Всеволода родился сын Мстислав, в честь этого события заложена церковь Святого Михаила во Всеволожском монастыре. В 1173 г. у князя Рюрика Ростиславича родился сын, и по этому случаю заложили церковь Святого Михаила. Нельзя сказать, что праздники были с одной только «христианской тематикой», но роль князя как главного «учредителя» таких действий -бесспорна. Так, в 1148 г. Изяслав Мстиславич по прибытию в Новгород дает пир, где «гуляет» вместе с народом, в 1195 г. Рюрик Ростиславич дает пир в честь Давида Смоленского, где присутствовали не только знатные люди, но и «торки, черенцы и нищие».

Однако княжеское нищелитательство явление более сложное и противо­речивое. В летописях практически не зафиксировано его проявление в экстре­мальных ситуациях; в периоды голода, мора, наводнений. Пока не найдено сви­детельств «милосердия» в эти периоды. Возможно, что проблемы массового голода находились вне княжеского попечения, к тому же они требовали дли­тельных форм помощи, что не характерно для практики княжеской об­щественной поддержки.

Нищепитательство - кормление нищих; в XVI веке одна из открытых форм поддержки крайне бедных и убогих [14, 226].

В 1034 г. в Ярославле вспыхнул голод, князь Ярослав не предпринял ни­каких действий по его ликвидации. Аналогичная ситуация наблюдалась в 1128 и 1230 гг. в Новгороде. В период массового голода резко поднимались цены на продукты питания, тем не менее, эти вопросы не регулируются княжеской вла­стью, помощь чаще всего приходила из-за границы.

Характерно для данной ситуации то, что общественная самопомощь бы­ла, как и в случае голода в г. Ярославле, более эффективной, и она затрагивала различные аспекты. Среди них можно выделить «санитарные мероприятия». Голод в Новгороде 1128 г. сопровождался «мором», эпидемией, новгородцы приглашают «наймитов» для вывоза и похорон мертвых. По некоторым сведе­ниям, в Новгороде за два года было похоронено умерших от голода в скудель­нице 6530 человек.

Скудельницы - первоначально могилы массового захоронения (прибли­зительно XI - XV), куда во время эпидемий свозили покойников; на основе ле­тописных сводов скудельницы определяются как дома для убогих; скудельни­цы - часовня, при общих местах погребения. При скудельницах сооружались сторожки, куда привозились брошенные дети. Занимались их призрением и воспитанием скудельники - старцы и старухи, которые специально подбира­лись и выполняли роль сторожа и воспитателя. Содержались сироты в скудель­ницах за счет подаяний населения окрестных сел и деревень [14, 231].

На втором этапе княжеской благотворительности (вторая половина XII в. - XIII в.) претерпевает существенные изменения в функциях, мерах и средствах ее осуществления. Это обусловлено тем, что, во-первых, наметилась тенденции роста монастырского и церковного призрения, во-вторых - князь становился хозяином-вотчинником своего удела, в-третьих, административное правление князя осложняют монголо-татарские набеги и данничество. Удель­ное княжение вырабатывает свою корпоративную культуру помощи и под­держки. Но все же имеются и общие тенденции, связанные с княжеской помо­щью и поддержкой, - это дальнейший процесс проникновения христианства, строительство городов, защита мигрантов, охрана земель от набегов соседей.

В XIII в. происходит крещение инородческой Руси. К этому времени князь Рязанский Ингвар Игоревич уже стремится проникнуть в глубь Мещер­ских и Муромских лесов, а князь Новгородский Ярослав Всеволодич — в севе­ро-западную часть Новгородских земель, чтобы приобщить к христианской ве­ре, живущие там народы. Процесс этот сопровождается строительством горо­дов, церквей и монастырей. Подобный вид поддержки, особенно в период мон­голо-татарского нашествия, распространяется повсеместно. В 1238 г. князь Ярослав Всеволодович, прибыв во Владимир, осуществил ряд мер по организа­ции восстановления города. «Первою заботой князя было очищение стольного города от трупов, которыми наполнены были не только улицы, дворы и жили­ща, но и сами храмы; нужно было собрать и ободрить разбежавшихся от татар­ского нашествия жителей». Захоронение в братских могилах - скудельницах — тоже функция и задача князя.

В 1252 г. ситуация повторяется. Александр Невский, вступив на княже­ский престол, восстанавливает г. Владимир, строит церкви и собирает разбе­жавшихся жителей.

Как считают историки, князь олицетворял народную власть и не был лишь случайным ее придатком. Он - необходимый орган древней государст­венности для удовлетворения насущных общественных потребностей населе­ния - внешней защиты и внутреннего «наряда». Таковы требования к нему на­селения земли - вотчины. Однако когда русские княжества находились под властью Золотой Орды, выполнение этих требований практически было невоз­можно. Поэтому весь период характеризуется спадом княжеской охранной дея­тельности, и лишь отдельные князья находили новую парадигму действий по защите и поддержке земель - вотчин, а значит, и населения (к ним относятся князья Александр Ярославич, позднее Иван Калита).

Княжеская благотворительность в Древней Руси не переступила рамок ча­стного призрения. Отсюда и ее важнейшие черты:

1. Княжеская благотворительность основывается на личном участии и же­лании нищелюбца, а государственной системы благотворительности не существу­ет.
2. Участие в призрении оказывается не обязанностью, а правом князя. Ни-щелюбие, тем самым, есть черта, достойная подражания, но не обязательная для исполнения, хотя князь Владимир Мономах и попытался в своей «Духовной к де­тям» обязать своих потомков следовать христианским нормам поведения («по­каяние, слезы, то есть сострадание, милостыня») [8, 155].

Итак, важнейшей особенностью благотворительности в Древней Руси явля­лось отсутствие системы государственной социальной помощи. Призрение неиму­щих развивается в форме личностного «нищелюбия». Сложилась своеобразная сис­тема социальной помощи, включающая в себя два основных компонента: подвиж­ничество и нищенство.

Подвижничество проявлялось в форме христианского максимализма: «всё или ничего». Оно не сдерживается житейским благоразумием, не контролируетсявниманием к практическим результатам. Эту черту русской души особенно под­черкивал В. О. Ключевский.

Постепенно христианская заповедь любви к ближнему в Древней Руси, по мнению В. О. Ключевского, трансформировалась в «подвиг сострадания к страж­дущему», где первейшей обязанностью становилась милостыня. Человеколюбие на деле становилось нищелюбием, причем последнее мыслилось не как средство об­щественного благоустройства, а как необходимое условие личного нравственного здоровья. Милостыня больше оказывалась нужной самому нищелюбцу, нежели ни­щему.

Поэтому в Древней Руси ценилась в основном только личная, непосредст­венная благотворительность, передаваемая из рук в руки, предпочтительно «тай­ком» от постороннего глаза. Нищий для нищелюбца был лучшим богомольцем, душевным благодетелем. Не случайно именно тогда и зародилась поговорка: «В рай входят святой милостыней: нищий богатью питается, а богатого нищий мо­литвой спасает». Отсюда, важнейшим и лучшим условием этого периода благотво­рительности становилось то, что нищелюбцу требовалось воочию видеть людскую нужду, которую он облегчал, чтобы получить душевную пользу. Нуждающийся же должен был видеть своего милостивца, чтобы знать, за кого ему молиться. Князья накануне больших праздников ходили по тюрьмам и богадельням, где из собствен­ных рук раздавали милостыню арестантам, больным и убогим [8, 156].

Заочная милостыня, то есть через организацию особой системы государст­венной социальной помощи, признавалась недейственной. Таким образом, ни­щенство на Руси оказывалось не экономическим бременем для народа, не язвой нравственного воспитания народа, а одним из главных средств воспитания. Иными словами, в древнерусском обществе позарез был нужен нищий и убогий, чтобы воспитать уменье и навык любить ближнего.

Милостыня оказывалась дополнительным актом церковного богослужения, практическим выражением правила, что вера без дел мертва. Нищий был необходим русскому человеку как живое орудие душевного спасения. Такое отношение опре­делялось в первую очередь религиозной моралью, призывавшей к любви и мило­сердию, добродетельной жизни для спасения души в жизни вечной.

Соприкоснуться с этим своеобразным образцом христианской жизни мог любой человек через подаяние, которое для подающего было религиозным актом, сопровождалось молитвою или крестным знамением. Милостыня стала средст­вом «загладить перед Господом грехи свои, снискать его милости и войти в Цар­ство Небесное». Тем самым общепринятые нормы морали возвели нищенство в своего рода святое ремесло - ремесло замаливания общих грехов.

В связи с этим, на Руси возникает особая категория людей - профес­сиональные нишие, «калики перехожие». Нищие жили преимущественно около монастырей, ходили они артелями (ватагами), во главе которых стояли атаманы. На каликах надеты были сумки и подсумки, в руках у них были клюки. Приходя на место, нищие становились полукругом у ворот монастыря, клюки втыкали в землю, на них вешали сумочки, поджидая выходящих со службы богомольцев. Благочестие, вызывавшееся подачей милостыни, далеко не всегда достигало своей цели. Дело милосердия и христианской любви останавливалось в данном слу­чае на формальной стороне милостыни. Отсюда происходит так называемая, «ко­пеечная подача», которая выработала особую форму «сороковой милостыни». «Сороковая милостьшя» - это своеобразный ритуал, при монастырях специально вьшекали связки крошечных баранок (величиной с полкопейки по 40 штук в связке). Богомольцы покупали эти связочки и, выходя из монастыря после окон­чания службы, оделяли каждого нищего по одной баранке, что и обладало, по по­верью, особенным свойством спасать грешную душу [8,158].

Таким образом, нищенство на Руси рассматривается как своего рода необхо­димость, так как само его существование, по представлениям данного периода, входило в планы Господа, в планы Провидения, чтобы дать возможность подаю­щим милостыню совершить богоугодное дело и тем облегчить себе путь к вечному спасению. Общее же воззрение эпохи на нищенство как на богоугодный институт способствует развитию профессионального нищенства, которое постепенно вы­растает до размеров крупного общественного бедствия. Монастыри и княжеско-боярские дворы становились центрами, привлекавшими целые толпы бездельников и тунеядцев, рассчитывавших найти здесь поживу. При богатых княжеских дворах появляются даже особые «штаты» постоянных нищих.

Государство же мирится с фактом существования нищенства, смотря на него, как на необходимый, ниспосланный Богом крест, а само выступает исключительно в роли частного благотворителя.

**Билет № 12**

**Церковно-монастырская система благотворительности**

Складывающаяся система церковно-монастырской помощи находилась под влиянием факторов, вытекающих из отношений, формирующихся между церковью и оформляющимся государством.

Православие только призывается на Русь. Оно не имеет ни своих инсти­тутов, ни системы финансирования, ни священников. Все это берется под па­терналистский контроль государства, т. е. происходит идентификация власти и церкви, складывается такой тип отношений, который привносится из Византий­ского православия. Финансовая поддержка церкви осуществлялась за счет от­числений (ей принадлежит десятая часть). Отличие десятины, которую выделял церкви Владимир I, заключалось в том, что «она не стала общей податью, а шла только с княжих доходов».

Государство в лице княжеской власти берет на себя строительство мона­стырей и храмов, оно же на первых порах готовит кандидатов в священники. Власть определяет клиентов, т.е. тех лиц, которым, по ее мнению, необходима помощь. Различные списки Устава князя Владимира по-разному определяют их типологию. Постепенно происходит расширение клиентеллы, попадающей под судебный патронат церкви. В Уставе новгородского князя Всеволода появля­ются те группы, которые не встречались в период правления Владимира I: «хо­лопы, откупившиеся от холопства, закупы, смерды-общинники» и др.

Если круг лиц все больше и больше расширяется, то институты поддерж­ки на данном отрезке времени практически не изменяются. В Синодальном из- воде Устава князя Владимира под церковный контроль попадают: больницы, гостиницы, странноприимницы, те же институты фигурируют и в Уставе князя Всеволода.

Одни типы учреждений — странноприимницы - строила церковь, а другие - больницы - жертвователи, благотворители на свои средства: русские князья, либо церковные деятели (например, Ефрем Переяславский в 1091 г. построил больницу, а годом раньше народную каменную баню).

**Гостиница** - постоялый двор [14, 223].

**Странноприимница** - покой или дом, где принимаются странники [14, 232].

**Больница** - место в монастыре, особенно отдаленное для призрения и врачевания скорбных, не только тут живущих, но и странников; больных жен­щин [14, 221].

К одним из ранних документов, регламентирующих деятельность мона­стырей, относят устав купеческой организации князя Всеволода Мстиславича. В уставе закреплялось право отдельных категорий нуждающихся на призрение в старости. Таким образом, патерналистская политика власти по отношении к церкви давала возможность последней оформляться в самостоятельный инсти­тут помощи и поддержки.

Первоначально христианство в России не являлось идеологией и миро­воззрением большинства. Монастыри существовали поначалу как закрытые со­общества. Имея более высокую культуру жизнедеятельности, монастыри пред­ставляли собой многофункциональную систему самоподдержки, где образовал­ся особый тип самопомощи человеку, связанный с основными важнейшими сферами его жизни: общением, обучением, совместным проживанием в общно­сти, лечением, ведением хозяйства.

Получив поддержку со стороны княжеской власти, окрепнув экономиче­ски, монастыри становятся центрами благотворительной, социальной деятель­ности. Они выполняют четыре основные функции: **лечение, обеспечение не­имущих** (в виде оказания единовременной помощи натуральными продуктами - милостыни), **обучение, контроль.** Сообразно этим функциям при монастырях существуют соответствующие формы поддержки.

Постепенно начинает оформляться **ктиторская монастырская систе­ма.** Ее особенность заключалась в том, что постригающийся в монашеский сан обязан приносить дар монастырю, что позволяло вести стабильную и «сытую» жизнь в его стенах. Так складывается «пансионная» система поддержки. Дар приносился, как правило, в виде земельных угодий, которые жертвовал новооб­ращенный. Таким образом, система помощи через монастыри устанавливает определенные барьеры, где нуждающиеся - вдовы, сироты, бездомные - долж­ны быть субъектами обязательного призрения, но поддержку в той или иной литургической форме получают те, кто имеет средства.

Иную систему поддержки мы наблюдаем в **приходской системе помощи и защиты,** где в основном ведущую роль играет церковь как организующее начало, а также приход. В литературе XIX в. существовали две устойчивые тенденции, два взгляда на генезис данного явления в практике призрения и мило­сердия. В первом случае развитие приходской системы помощи связано с пе­риодом монголо-татарского нашествия. Разорение южных земель приводило к миграции населения на север в глухие места. Поселения мигрантов начинали возводиться с храма, вокруг которого строились жилища. Так образовывался приход. Помимо административных функций приход, согласно учению церкви, выступает в качестве общинного института по поддержке больных, немощных, инвалидов, сирот, нищих, которые сопутствуют переселенцам и обретают там свое пристанище. Впоследствии на основе этого «контингента» воссоздаются

монастыри.

**Приход** - земская и церковная единица общественного управления; цер­ковная община, принадлежащая к одной церкви [14, 230].

Во втором случае развитие приходской системы обосновывается тем, что приходская благотворительность — переходное звено между монастырской и «гражданской» системами помощи. В отличие от монастырей с их закрытой ор­ганизационной структурой приходы - открытая система. Избрание священно­служителей и причт, приходская община осуществляла самостоятельно.

Кроме причта в общине избирался староста, который выполнял различ­ные функции - от экономических до социальных: приобретение земель, строи­тельство богаделен, сбор долгов и раздача денег нуждающимся. Все действия старосты и причт контролировались и санкционировались общиной. При этом приход составлял и административную единицу, и податную, и земскую, и тер­риториальную. В нем соединялись все местные дела, в нем сосредоточивалась вся общинная гражданская и церковная жизнь. Поэтому, естественно, что древ­нерусские приходы сделались также и органами древней русской благотвори­тельности.

Богадельни - социальные учреждения приказов общественного призре­ния, предназначенные для убогих, увечных и престарелых всех сословий, не имеющих родственников для их материальной поддержки и обеспечения [14,

221].

Эти две разные точки зрения выражают одну тенденцию: практика по­мощи не связывается только с деятельностью монастырей, она выступает и в других организационных формах.

Таким образом, процесс христианизации в Древней Руси видоизменяет процесс помощи и взаимопомощи. Вместе с традиционными субъектами помо­щи появляются новые в лице княжеской власти и института церкви.

Историческое значение княжеского благотворения и нищелюбия заклю­чается в том, что формирующаяся централизованная власть ищет пути помощи субъектам, не связанным родственными отношениями. С принятием христиан­ства была не только осуществлена административная и правовая реформа, но и предприняты попытки социального реформирования в области помощи и под­держки. Первоначально >тог процесс осуществлялся в рамках дружинных тра­диций, языческих братчин, по затем происходит отчуждение связей между кня­зем и нуждающимся. это произошло тогда, когда стала осознаваться невозможность со стороны княжеской власти единолично осуществлять христиан­ское социальное реформирование, так как общество было неоднородным, и в нем существовало двоеверие.

Церковно-монастырская благотворительность получает свое развитие в результате следующих фактов:

* обязанность священников по уставу 996 года обеспечивать надзор и призревать бедных, на что должна была идти часть десятин;
* сами русские князья покровительствовали церкви, записывая на мона­стыри богатые вклады;
* само духовенство было освобождено от различных платежей и податей [8, 169].

Тем самым духовенство пользовалось относительным достатком и богат­ством, что давало ему возможность расходовать часть средств на нужды нуж­дающихся.

Институт церкви превращается в носителя не только новой государствен­ной идеологии, но и новой философии помощи, основанной на христианских канонах милосердия. Можно предположить, что в этот период появляется пер­вая официальная институализированная форма защиты в виде приходов и мо­настырей. Они несут в себе различные функции - от вспомоществования до ле­чения, от судебного делопроизводства до социального и семейного воспитания. **«Поучение» Владимира Мономаха**

«Поучение» Владимира Мономаха - это литературный памятник, до­шедший до нас со времен Киевской Руси XI в. Владимир Мономах (внук Яро­слава Мудрого) составил первое нравственное послание к молодежи. В основе «Поучения» лежит описание Владимиром Мономахом своей жизни. Он расска­зывает о своих походах, говорит о важности человеческого труда, о необходи­мости заботы о княжеском дворе.

Мономах указывает, что при воспитании детей нельзя использовать лишь одни наставления. Детей следует обучать манерам и поведению, чтобы они могли «беседу вести кроткую», «при старших молчать», «стыдиться старших», «не свирепствовать словами». Воспитание детей следует строить на труде. Они должны все делать сами, и только труд способен оградить от пороков. Следует учить ребенка уважать старших и равных себе, не лениться, быть верным сво­ему слову, приносить пользу людям, сочувствовать горю других, подавлять в себе гнев.

В «Поучении» подчеркивается, как следует строить справедливые отно­шения между людьми: «Всего же более убогих не забывайте, но, насколько мо­жете, по силам кормите, и подавайте сироте, и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека», «...милостыню подавайте нескудно, это ведь начало всякого добра», «Куда же пойдете и где остановитесь, напоите и накормите нищего. Более всего чтите гостя, откуда бы к вам не пришел, про­столюдин ли, знатный, или посол... Больного навестите, покойного проводи­те... Не пропускайте человека, не поприветствовав его, и доброе слово ему молвите». Князь Владимир отмечает, что важно для пользы Отечеству крепкое, здо­ровое поколение. Он рассказывает о том, какую школу выносливости прошел в молодости: своими руками ловил и связывал по 10-12 диких коней. Пример старших может сыграть положительную роль при воспитании бесстрашия, вы­сокую нравственность же можно воспитать добрыми делами. У юношей, кроме того, следует воспитывать чувство долга защитника Родины, бесстрашие и стойкость в борьбе с врагами: «Смерть ведь, дети, не бойтесь... мужской долг исполняйте».

Большое внимание уделял порицанию лени, указывается, что если ле­ниться, то забудешь и то, что знаешь: «Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому научится. Добро же творя, не ленитесь ни на что хорошее...», «В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте. Не полагайтесь на тиуна или отрока...» .

**Билет № 14**

**Оформление государственных подходов к призрению раз­личных категорий нуждающихся. Стоглавый собор 1551 года и новые тенденции развития благотворительности на Руси**

В 1551 году собор православной церкви, называемый «Стоглавый собор» разработали новые тенденции развития благотворительности:

1. признается необходимость регулирования попечение о нищих со сто­роны государства, путем особых царских повешений;
2. впервые различаются категории нищих с установлением для каждой категории мер попечительства:

а) прокаженные и престарелые (нетрудоспособные, нищие) должны по­лучать от церквей кров, пищу и одежду, то есть помещаться в особые «бога­дельни»;б) здоровые, которые не могут работать по слабости сил (например, дети-сироты) либо по роду постигшего их несчастья, должны питаться, ходя по дво­рам «нищелюбцев», то есть просить милостыню;

в) здоровые и трудоспособные, должны определяться на общественные работы .

Таким образом, в этом разделении способов призрения уже отрицается первичная форма благотворительности, характерная для предшествующего пе­риода, то есть раздача милостыни без разбору, и намечаются некоторые меры по борьбе с профессиональным нищенством.

В России сформировался особый церковно-государственный тип соци­ального призрения, существовало четкое разделение функций внутри данной системы: церковь организует опеку над нуждающимися, а государство - кон­тролирует и финансирует систему призрения. При закрытой системе призрения осуществлялось в стенах монастырей, где нищих, больных и престарелых оде­вали и кормили в богадельнях. За этим должны были присматривать государст­венные люди. Открытая система - для здоровых. Такие нищие питались подая­нием, отрабатывая свой хлеб посильным трудом.

На Стоглавом Соборе обсуждалась еще одна сфера благотворительной деятельности - попечение **о** пленных. В решениях Стоглавого Собора была гла­ва «О искуплении пленных», в которой отмечалось, что затраты на выпуск пленных должны быть собраны по всей земле. В этот период стала развиваться Практика обмена военнопленными.

Особое место на соборе заняли меры по улучшению нравственности рус­ского духовенства, повышению его авторитета. Собор признал, что пьянство носит наибольший ущерб монастырскому благочестию, и были приняты меры **по** борьбе с пьянством. Кроме того, вводился контроль за нравственным пове­дением рядовых священников. Заботы о нравственности отразились и в «Домо­строе» («Наказ мужу, жене, работникам, детям как подобает им жить»).

«Домострой» - литературный памятник, который относится к энциклопе­дии семейного воспитания России XVI - XVII вв. Автор этого произведения учит жизни людей того времени. Нужно почитать Бога, церковь, царя, быть терпеливым, не мстить за зло и так же воспитывать детей. Домострой предпи­сывает быть бережливым, учит, как получать прибыль, жить по средствам, из­бегать долгов и наживать богатство «праведной прибылью». Домострой учил воспитывать детей «в страхе Божьем», в «благоразумном учении всякому разу­му и вежеству и промыслу и рукоделию», при этом учитывая возрастные осо­бенности детей, их задатки и способности.

Многие рекомендации Стоглавого Собора так и остались на бумаге, не получив практического воплощения.

В этот период впервые архаическая благотворительность приобрела не­которые организованные формы. Для борьбы с голодом по велению Бориса Го­дунова проводились следующие мероприятия:

1. было принято наказывать скупщиков, спекулировавших хлебом (их били кнутом и продавали в розницу их запасы);
2. запрещалась свободная торговля хлебом, монастыри и помещики обя­зывались продавать хлеб казне но половине цене и с последующей раздачей

хлеба бедным;

1. было запрещено винокурение и пивоварение;
2. организовались общественные работы в Москве;

5) создавались с целью предотвращения возможных эпидемий и людоед­ства государственные морги, куда свозили умерших на улицах .

Первая половина 17 века отмечена широким развитием местной благо­творительности, сосредоточенной в церковных приходах. Церковные приходы на местах стали органами благотворительности. Широкое распространение по­лучает и такая форма помощи, как выдача ссуд из церковной казны деньгами, хлебом, семенами, сеном и тому подобное. Ссуды нередко давались совсем без роста и без записи, только под моральное обязательство вернуть долг, если это позволяют обстоятельства и хозяйство будет восстановлено, что придавало по­добным ссудам благотворительный характер. Проявила себя и местная частная благотворительность.

С окончанием Смутного времени и с воцарением династии Романовых появляются новые признаки сосредоточения дел призрения в руках государст­ва. Первый Романов - царь Михаил Федорович (1613-1645 гг. правления) - от­крыл сиротские дома и определил их в ведение патриаршего приказа. Так для защиты обиженных учредил Приказы сыскных дел, которые принимали жалобы и должны были «накрепко по этим делам сыскивать».

При Алексее Михайловиче, сыне Михаила Федоровича, значительно уси­лилась центральная власть, оформилось крепостное право. Предпосылками создание общегосударственной системы благотворительности в период его правления было:

* издание Соборного Уложения 1649 г., где в одной из статей был уста­новлен повсеместный в государственный сбор денег на выкуп пленных;
* издание в 1649 г. «Наказ о городском благочинии», посвященный такой серьезной проблеме, как проституция;
* издание Свода законов «Кормчая книга», где так же содержались статьи об общественном призрении, но сточки зрения «душевного спасения поддан­ных».
* в 1670 г. - появился и Приказ строения богаделен.

Постепенно развивались и церковно-государственные управленческие структуры, и богоугодные заведения в социальной сфере. Алексей Михайлович устроил на счет казны четыре богадельни, где жили старые люди и дети-сироты .

Историю призрения детства на Руси связывают с именем царя Федора Алексеевича, а точнее - с его указом 1682 г., в котором говорилось о необходи­мости обучения детей грамоте и ремеслам, получения подготовки нищенских детей к «разным наукам и ремеслам». Это чрезвычайно важное начинание -нищие дети не только получали кров и пропитание, но и профессиональную подготовку, а значит, возможность нормальной трудовой жизни. Во многих местах он учреждал новые училища, строил богоугодные дома для бедных, больницы для страждущих.

В XVI - XVII вв. постепенно оформилась такая форма сферы социальной работы, как опека и попечительство. Опека распространялась на несовершен­нолетних, не достигших 15 лет, опекунами могли стать все кто знаком с семьей; мог стать опекуном и отчим. Не были законодательно определены права и обя­занности опекунов.

Однако названные меры не означали появления какой-то стройной систе­мы государственной благотворительности, наибольшее распространение полу­чила частная благотворительность.

В целом в XVII в. при сохранении древнейших форм благотворительно­сти появились новые направления в попечении о бедных:

1. Стремление урегулировать и направить благотворительность, с посте­пенным ее упорядочением и с подчинением государственным интересам.
2. Государство еще не налагает обязанностей на общество, не отделяет категории нуждающихся определенными мерами попечения.
3. Большое распространение получила не государственная, а частная бла­готворительность .

**Билет № 16**

**Реформы системы социальной помощи в период правления**

**Петра I**

Более всего истории известно имя великого реформатора - Петра I (1689 - 1725 гг. правления). В указах и распоряжениях Петра I затрагивались сле­дующие главные вопросы:

1. разделение нуждающихся по причинам их нужды;
2. определение помощи в соответствии с этой нуждой;
3. предупреждение нищеты как способ борьбы с ней;
4. выделение из нуждающихся работоспособных, профессиональных ни­щих и других категорий их;
5. урегулирование частной благотворительности;
6. проведение организованной помощи населению;
7. установление органов призрения;

8) выделение необходимых для развития системы средств [4, 57].
Среди мероприятий Пета I в этой области выделяют следующие:

1. Первоначальной мерой было его указание произвести перепись всех бедных.
2. Указ о строительстве и содержании по всем губерниям богаделен и больниц для старых и увеченных, которые не могли работать.

Так, в ноябре 1715 г. появился указ Пета I об обязательном строительстве госпиталей. В результате к 1724 г. в Москве насчитывалось 90 богаделен и гос­питалей, в которых проживало не менее 200 нищих. Особое место в системе го­сударственного призрения заняли уволенные со службы военнослужащие, не имевшие средств на жизнь, таким отставникам предлагалось либо попытаться обзавестись собственным хозяйством, либо постричься в монахи и получить го­сударственное содержание в богадельнях при монастырях.

3. Меры по борьбе с детской безнадзорностью. Детство и сиротство ста­новиться объектом попечения государства. В 1706 г. открываются приюты для «зазорных младенцев» (широкую известность получил, например, учрежден­ный митрополитом Иовом в 1706 г. в Холмоно-Успенском монастыре около Новгорода приют для сирот и «незаконнорожденных»). Определяются сле­дующие меры:

1. набирался штат детских приютов и госпиталей из «искусственных жен» (кормилиц) с назначением жалования за работу;
2. за умерщвление незаконнорожденных виновные наказывались смер­тью;
3. устанавливалась анонимность приема незаконнорожденных в приюты;
4. на содержание незаконнорожденных отводилось по полторы копейки в день.

По тому же указу принятые в приюты дети, когда подрастали, их отдава­ли в богадельни на пропитание или приемным родителям.

В 1718 г. был издан указ касающихся нищих, малолетних бродяг. По дан­ному указу малолетних бродяг ссылали на фабрики и мануфактуры, которые стали выполняли функции исправительных приютов.

1. Забота о неспособных к труду. В 1722 г. Петр велел освидетельствовать «дураков» в Сенате и отдавать родственникам в кормление, не допускать же­ниться. В 1723 г. был расписан порядок освидетельствования «сумасшедших и прочих душевнобольных», который сохранялся до конца XIX в. Призрение этой категории населения было возложено на магистраты, отсылка их в монастыри запрещалась.
2. Особой заботой пользовались при Петре военные. В 1712 г. государь распорядился не способных к продолжению службы из престарелых, раненных и увеченных офицеров, урядников и солдат отослать в московские богадельни; высылать только тех, которые имеют семью и промыслы. Так как государство не в состоянии было обеспечить военных пенсиями, содержание их возлагалось на монастыри. В 1715 г. Петр создал первые сухопутный и морской госпитали. Инвалидный дом в Петербурге для больных и немощных солдат и матросов.
3. Меры по борьбе с нищенством. Здесь определилось два основных под­хода. С одной стороны, был введен запрет на прошение милостыни со стороны определенных в богадельни и больницы по старости и нетрудоспособности. С другой стороны, более строгому наказанию подвергались нищие, не записан­ные в богадельни для призрения. Здоровые нищие должны были быть опреде­лены к принудительным работам, избегающие их были наказаны.
4. Организация государственных работ для здоровых нищих и системы надзора за нищими. Появились «смирительные дома», в которые следовало са­жать ленивых нищих; «прядильные дома», созданные для лиц женского пола, как для нищих, так и для лиц безнравственного поведения.

В период правления Пета I постепенно оформилась система государст­венного попечения о нищих.

8. Борьба с «безразборчивой милостыней» и поиски источников финансирования системы государственного призрения. Так было запрещено подавать милостыню просящим на улицах нищим, за нарушение полагался штраф (5рублей). Штрафом облагались и помещики, чьи крестьяне попрошайничали на улице.

Вследствие чего было принято выделить средства для государственного призрения, так:

а) вдвое был увеличен сбор для вступающих в брак;

б) запрещена свободная продажа свечей и введена монополия церкви на их продажу;

в) установлен вычет из жалования у служащих людей (кроме солдат) на содержание госпиталей;

г) в монастырях введено обучение монахинь рукоделию и ремеслу с по­следующим обращением доходов;

д) введен сбор подаяний в церквях на содержание госпиталей;

е) на богоугодные дела обращались и штрафные деньги. Закрытая система призрения, сменила открытую систему призрения.
Таким образом, реформы Пета I привели к созданию государственной системы благотворительности.

**Билет № 17**

**Состояние благотворительности в России в 1725-1801 годах**

Этот период ознаменовался периодом «дворцовых переворотов». Было осуществлено три основных мероприятия:

1. Строительство новых богаделен. Куда определялись престарелые,
больные, не имеющие пропитания, а также отставные солдаты. Функция назна­
чения нищих в богадельни принадлежала Сенату, «без Сенатского осмотра ни­
кого в богадельни не определяли».

1. Были ужесточены наказания за занятия попрошайничеством и нищен­ством.
2. Впервые выявилось еще одно направление социальной работы госу­дарства. Немые и умалишенные нищие должны были быть определены на со­держание в монастыри [6; 286-287].

В период «дворцовых переворотов» основания государственной благо­творительности оставались неизменными, заложенными еще Петром I.

Серьезные изменения в деле благотворительности, направленные на соз­дание более стройной системы государственного участия в попечении больных и неимущих происходят в период правления Екатерины II (1762-1796 гг.). Ека­терина II реализовала замысел Петра I строительством в Москве (1763 г.) и в Петербурге (1772 г.) императорских воспитательных домов для «зазорных мла­денцев».

Государственное призрение в данный период развивается в двух основ­ных направлениях:

I. Совершенствование системы государственного призрения.

1. Финансирование богаделен и приютов. По инструкции Коллегии эко­номии от 6 июня 1763 г. вводилось своеобразное двойное финансирование: со­держание богаделен и нищих при местных епархиях полностью передавалось в ведение Святейшего Синода и церкви; содержание же инвалидных домов отво­дилось к обязанности Коллегии экономии.
2. Екатерина II придерживаясь идей французских просветителей, в пер­вые годы правления предприняла ряд конкретных мероприятий по организации благотворительных учреждений нового типа. По ее поручению над этим рабо­тал один из самых образованных людей России того времени Иван Иванович Бецкой (1704-1795). Бецкой говорил о необходимости создания между старым и новым поколениями искусственной преграды, чтобы первое «зверообразное и неистовое в словах и поступках», не могло влиять на второе. Такую «преграду» он видел в закрытых учебных заведениях (интернатах), где под руководством русских (а не иностранных) наставников дети и юноши содержались до 18-20 лет.
3. Екатерина II утвердила проект И. И. Бецкого об устройстве воспитатель­ных домов, призванных готовить «новую породу людей». В соответствии с «Генеральным планом» в 1764 г. был открыт Московский воспитательный дом, а в 1770 г. - Петербургский, где за казенный счет обучались и воспитывались сироты, дети недворянского происхождения В 1765 г. не без личного участия Екатерины II в России возникла пер­вая научная общественная организация - Вольное экономическое общество (ВЭО). Его задачей было содействие развитию в стране сельского хозяйства, внедрение в русскую деревню научных и технических достижений. ВЭО обсле­довало крестьянские дворы, выясняя нужды сельских жителей, оказывало мате­риальную помощь селянам, особенно в голодные и засушливые годы. ВЭО бы­ло закрыто в 1918 г [4,60].
4. В 1768 г. были организованы «деревенские экспедиции»: на воспита­ние в села отдавали физически крепких детей, а воспитательных домах остав­ляли лишь наиболее слабых. Так, к Московскому Воспитательному дому было приписано 4300 селений Московской, Тульской, Владимирской, Тверской и Ря­занской губернии с 30 тыс. кормилиц, воспитывающих до 40 тыс. детей. К Пе­тербургскому дому было приписано 2000 селений Санкт-Петербургской, Псковской и Новгородской губерний, где 18 тыс. кормилиц воспитывали 25 тыс. питомцев. Каждая кормилица получала пособие на детей до достижения ими 15-летнего возраста, после чего они оставались в семьях до 21 года [6,291].
5. Императрица Екатерина II стремилась создать универсальную систему благотворительности, так в ноябре 1775 г. появился манифест «Учреждение для управления губерний Всероссийской империи», на основании которого во всех 40 губерниях России в системе губернского управления создавались так назы­ваемые «Приказы общественного призрения». Приказ общественного призре­ния - губернское учреждение, в ведении которого находилось управление на­родными школами, госпиталями, приютами для больных и умалишенных, больницами, богадельнями и тюрьмами. Им поручалось попечение и контроль за созданием и функционированием народных школ, сиротских домов, госпи­талей, больниц, не имеющих средств к существованию, работных, инвалидных и смирительных домов. Манифест 1775 г. стал громадным шагом в оформлении государственной системы призрения в России.

II. Ужесточение мер против нищих и проституток.

1. Борьба с уличным нищенством. Так по «Учреждению для управления губерний», приказы общественного призрения были обязаны иметь в своем ве­дении «работные дома», где предоставляли работу трудоспособным нищим, ко­торые приходили туда добровольно и с желанием честным трудом зарабаты­вать себе на жизнь. При этом в 1775 г. создаются особые работные дома, нахо­дившиеся в ведении полиции, для «праздных ленивце» с целью ужесточение мер против нищих. Таким образом, появляются два типа исправительно-трудовых заведений: 1) находящиеся в ведении общества и основанных на доб­ровольных началах; 2) находящихся в ведении полиции и использующих при­нуждение к труду.
2. Екатерина II обратила внимание и на такое серьезное социальное явле­ние, как проституция. В период ее правления в обиход впервые вводится тер­мин «проституция». Продолжая начатое еще в XVII в. преследование «непо­требства» и наказания «за содержание домов разврата», она в то же время попыталась поставить проституцию под надзор полиции: в Петербурге специаль­ные районы отводились «для вольных (публичных) домов».

Таким образом, в XVIII в. в России оформилась система государственной благотворительности, появились специальные органы (приказы), в обязанности которых вошло попечение о нищих, сиротах и убогих.

**Билет № 18**

**Состояние и основные тенденции развития системы государствен­ного призрения**

Среди государственных органов призрения в первой половине XIX в. особо выделяется деятельность созданных при Екатерине II приказов общест­венного призрения. В период царствования Александра I (1802-1825) приказы были отнесены к ведению Министерства полиции, но с 1819 г. Вновь оказались прикрепленными к Министерству внутренних дел.

В 1821 г. были изданы правила о приеме заведений для воспитанников сиротских домов. Исходя из этого, министр разделил воспитанников на две ка­тегории: 1) имеющие способности к наукам и просвещению; 2) не обещающие, по ограниченности способностей, никаких успехов. Для первой категории были созданы особые учебные заведения, по окончании которого воспитанники по­ступали бы в профессиональные училища. Воспитанники второй категории должны были обучаться для работы в казенных садах и других заведений. При этом создавались списки воспитанников, с указанием их возраста, предметов обучения, особенностей и предполагаемого предназначения, кроме того соби­рались сведения о малолетних и воспитанниках отданных на воспитание в ча­стные руки.

В 1861 году после реформ в России формируются новые подходы к орга­низации общественного призрения. Основывается два типа государственного призрения в России: земско-государственный; «приказной», собственно госу­дарственный.

Земская благотворительность во второй половине XIX в. развивалась в

следующих направлениях:

1. Расширение системы призрения через ее распространение на тех нуж­дающихся, которые не были дряхлыми и убогими, но нуждались в пристанище. Для них создавались дневные и ночные приюты, а также ночлежные дома.
2. Попытки предупреждения «обеднения» отдельных лиц и целых семей. К данной категории относились переселенцы, рабочие, безработные и неподго­товленные к труду. Для переселенцев и приходящих рабочих земства начинают организовывать бараки, временные помещения, староприимные дома. Были сделаны попытки организации справочных бюро и контор для централизован­ного поиска работы.

3. Реорганизация богадельных домов и разделение их жителей на две

группы:

1. нетрудоспособные по старости или болезни, неизлечимо больные;
2. способные к легкому труду. Для второй группы открывались «ремесленные богадельни»

1. Расширение системы призрения в области воспитания детей (появля­ются бесплатные ясли, детские сады и приюты для детей - подростков). Для малолетних преступников, открываются ремесленно-исправительные приюты. Развивается система устройства общежитий при школах для детей, живущих далеко от школы.
2. Организация особых пенсионных касс. Цель их - создание гарантий на будущее низшим служащим, не имевших прав на получение государственной пенсии [6, 387-388].

Таким образом, к концу XIX в. складываются общие и фундаментальные представления о принципах, видах и способах государственного призрения, о категориях призреваемых, размерах помощи и обязанностях благотворитель­ных организаций.

Останавливаясь на проблемах развития государственного призрения в первые годы XX в. стоит выделить следующее:

1. оформляется система льгот лицам пострадавшим во время войны. Пра­во на получение пособия обладали дети военнослужащих, погибших во время войны, умерших от ран и болезней, вызванных войной, а также умерших позд­нее. Выделялись две категории призреваемых: дети погибших офицеров; дети нижних чинов;
2. открывается первый (в 1910) специальный суд по делам малолетних преступников;
3. развивается социальное страхование.

**Билет № 19**

**Типы государственного призрения в России: земско-государственный, «приказной» собственно-государственный**

В пореформенный период в губерниях общественное призрение пред­ставляло в двух своих основных формах: старых - приказах общественного призрения и новых земских учреждениях. По сути дела в губерниях сложилась двойная система управления общественным призрением.

Сравнивая приказную и земскую системы призрения, можно отметить, что последние более мобильны и имели разветвленную сеть услуг.

Земские учреждения брали на себя призрение незаконнорожденных де­тей, подкидышей. Здесь не существовало какой-то единой системы, однако можно выделить основные тенденции данной группы призреваемых. Во многих губерниях патронаж осуществляли земские врачи, учителя и священники со­вместно с полицией. Формы призрения могли быть различными. Так, в Киев­ском земстве было создано шесть видов **патронажа:** кормление на дому мате­рью; отдача на вскармливание; воспитание; обучение мастерству; содержание в семье школьников; отдача в услужение на началах семейного призрения. Более распространенной формой было призрение за счет благотворительных обществ.

Призрение и воспитание детей не ограничивается лишь организацией уч­реждений такого вида. Безнадзорность детей, имеющих родителей, которые в силу производственных или иных забот вынуждены оставлять их одних, вызы­вала к жизни такие формы призрения, как **«бесплатные колыбельни», дневные убежища, ясли.** В Сужданском земстве призрение детей в яслях осу­ществлялось по следующей схеме: селения, где насчитывалось в одном 304, а в другом 204 ребенка, разбили на участки. На каждый приходилось не более 18 детей (там была воспитательница с помощницей). Для взрослых детей открыва­лись ремесленные классы, для детей «заброшенных и преступных» — земле­дельческие колонии и ремесленно-исправительные приюты [11, 129].

Земские учреждения осуществляли дифференцированный подход к про­блемам нуждающихся. Здесь существовали не только особые формы призрения в богадельнях, предоставляющих различные виды помощи, но и при выдаче по­собий создавались специальные фонды отдельно для ремесленников, «дряхлых и больных», «бедных женщин», «учителям и учительницам» (из общей массы нуждающихся выделялись профессиональные нищие).

Земские учреждения вели не менее важную работу **по профилактике об­нищания.** С этой целью были созданы ссудноблаготворительные капиталы, эмеритальные кассы. Их средства направлялись на поддержку переселенцев, на ремонт и постройку квартир, домов. Благотворительные капиталы создавались для уплаты налогов недоимщиков, чтобы предупредить их разорение. Эмери­тальные кассы выплачивали пенсии земским служащим (что особенно важно было для сельских учителей), а также в случае смерти служащего оказывали материальную помощь его семье, детям.

Кроме того, земства осуществляли выдачу единовременных пособий к различным праздникам (Рождество, Пасха), вносили плату за обучение уча­щихся в мужских и женских гимназиях. В одних случаях использовались тра­диционные кружечные сборы. Они находились не в церковном ведении, а в земском, которое и распоряжалось этими суммами.

Помимо призрения, воспитания и организации превентивных мер против обнищания, земства занимались общественными работами. Условно в деятель­ности земской помощи в виде общественных работ можно выделить два этапа:

1. первое десятилетие после отмены крепостного права;
2. с начала XX века [11, 130].

Городская система помощи в пореформенный период приобретает но­вые черты. Освобожденное крестьянство подается в города, чтобы получить работу, намечаются тенденции к росту промышленного капитала. Все это при­водит к тому, что с образованием нового социально-экономического простран­ства становится все больше городов, в частности промышленных. К примеру, население таких крупных городов, как Санкт-Петербург и Москва увеличилось в четыре раза, Киев и Рига - почти в восемь раз. Однако урбанизация несла в себе не только позитивное, но и негативное начало, поскольку возникали опре­деленные социальные проблемы (высокая плата за жилье, безработица, что не могло не отразиться на малоимущих и беднейших слоях населения). К тому же намечается рост различных форм социальной патологии: профессиональное нищенство, проституция, детская безнадзорность.

Городские финансы как основной источник финансирования программ общественного призрения имели более выгодную основу, чем земские. Но они были недостаточны. Это связано с тем, что не использовался основной источ­ник - оценочный сбор. Из 801 города к 1892 г. только 42% облагались макси­мальным налогом; как правило, в крупнейших городах Российской империи (Москва, Киев, Рига) обложение велось слабо. А там-то как раз проблемы об­щественного призрения стояли наиболее остро. Оценка городской недвижи­мости, по проверкам Министерства финансов, в некоторых случаях занижалась на 530%. Тем не менее, даже в таких условиях городские учреждения об­щественного призрения представляли достаточно разветвленную сеть общест­венной помощи и поддержки. Это можно наблюдать на примере деятельности Московского городского попечительства о бедных. В основе его деятельности лежали следующие задачи: предупреждение бедности, призрение бедных, за­щита детей и взрослых. Намечались и определенные **направления помощи нуждающимся:**

* юридическая и медицинская помощь;
* устройство санаторий;
* устройство бюро для приискания работы;
* трудовая помощь (организация работ, мастерских, снабжение необхо­димыми инструментами);
* содействие профессиональному обучению;
* устройство чтений, библиотек;
* устройство попечительских лавок и обществ;
* хлопоты по освобождению нуждающихся от разных денежных повин­ностей и расходов (плата за учение, лечение в больницах и др.);
* содействие и помощь всяким организациям, работающим в этой же об­ласти;
* собирание и разбор статистических данных и специальные исследова­ния для наилучшей организации борьбы с бедностью;
* наблюдение, изучение и забота об улучшении санитарных условий [11; 132-133].

Единой схеме общественного призрения не существовало, так как его особая часть связана с городским самоуправлением и частной инициативой. При этом можно выделить общие черты в призрении «городских обывателей»: раздача денежных пособий, плата за лечение, деятельность по локализации про­блем социальной патологии, призрение детства.

Несмотря на то, что единой схемы городского призрения не существова­ло, можно отметить и другую закономерность. Как только появлялась частная инициатива в создании какой-либо формы общественного призрения, она дос­таточно быстро получала распространение и в других городах. Инициатива шла снизу, а затем закреплялась в виде постановлений и указов Министерства внут­ренних дел и Министерства финансов.

**Билет № 20**

**«Устав об общественном призрении» Николая II (1912 г.)**

В Уставе указывалось, что губернские, уездные земские учреждения по делам общественного призрения должны действовать «в том составе и тем по рядком, какие определены Положением о земских учреждениях правилами это­го же Положения определяется отчетность и ответственность сих учреждений по вышеозначенным делам». Четко обозначена суть управления общественным призрением, определены две цели: 1) ведение дел по управлению благотвори­тельными капиталами и имуществом; 2) ведение дела, собственно к призрению относящиеся. Содержание этой деятельности составляло создание и управление богоугодными и общественными заведениями - сиротскими и воспитательны­ми домами, больницами, домами для призрения умалишенных, богадельнями и работными домами «для прокормления неимущих работой».

Земские учреждения и городские управления на равных началах должны были осуществлять попечение о призрении бедных, заботиться о прекращении нищенства в городах, устраивать в них благотворительные и лечебные учреж­дения. К недвижимому имуществу учреждений общественного призрения от­носились разные здания, фабрики, заводы, хозяйственные заведения и земли, учрежденные под их ведением богоугодные заведения, пожалованные от пра­вительства и от частных лиц или самими ими устроенными. Это недвижимое имущество могло быть отдано в наем, «в оброчное содержание для увеличения дохода». Капиталы общественного призрения, выраженные в билетах комиссии погашения государственных долгов, а также в облигациях главного общества железных дорог, по Уставу, составляли неприкосновенный фонд общественно­го призрения. Проценты с этих капиталов могли быть использованы только на благотворительные цели и на содержание земских богоугодных заведений. В другие ценные, процентные бумаги эти капиталы могли быть обращены только с высочайшего разрешения через Министерство внутренних дел.

Специально оговаривалось, что в случае, если от массы земских средств появятся остатки, то они могут быть использованы на богоугодные заведения только по постановлению губернского земского собрания. Уставом предусмат­ривалась жесткая регламентация управлением учреждениями общественного призрения, их капиталами. Капиталы, направляемые на нужды общественного призрения, пополнялись за счет пособий, получаемых от городов и казны, за счет подаяний и пожертвований, завещаний в пользу заведений общественного призрения, штрафных денег, различного рода хозяйственных и случайных до­ходов. Причем в Указе подчеркивалось, что города должны в обязательном по­рядке выделять средства на благотворительные цели в соответствии с сущест­вовавшим законодательством. Распределение пособий от казны на цели обще­ственного призрения осуществлялось только централизованным порядком по распоряжению Министра внутренних дел.

Положения Свода законов по вопросам общественного призрения свиде­тельствуют о том, что правительство поощряло пожертвования в пользу благо­творительных учреждений. Об этом свидетельствует специальный пункт (20) «О подаяниях, пожертвованиях и завещаниях в пользу заведений призрения». Согласно ему учреждениям общественного призрения разрешалось принимать подаяния, причем двоякого рода: 1) для нищих и убогих; 2) для богоугодных заведений. Подаяния собирались путем кружечного сбора и контроль по сбору пожертвований осуществлялся губернатором и губернскими земскими управа­ми. Законом предусматривалась и строгая отчетность по сбору денег. При этом обращалось внимание на нравственный аспект частных пожертвований. «При пожертвовании от частных людей должно обращать внимание, - говорилось в Уставе, - на поведение и прежний образ жизни лица приносящего, не был ли и не состоит ли под судом и следствием».

Запрещалось принимать пожертвования от «порочных» людей, пытав­шихся «прикрыть» прежние свои поступки и получить награду от правительст­ва. Приказы общественного призрения в таких случаях были обязаны обра­щаться за разрешением в Министерство внутренних дел и сообщать туда сведе­ния о лице, подающем пожертвование. Таким образом, здесь ясно просматрива­ется дифференцированный подход к вопросам частной благотворительности.

Обращает- на себя внимание и ориентация на гласность и открытость в деле частной благотворительности. Так, например, земские учреждения, при­нимая пожертвования от частных лиц на цели общественного призрения, обя­заны были публиковать информацию о таких пожертвованиях в специальных ведомостях.

В Уставе дан очень подробный перечень тех конкретных условий, при которых предусматривалось взыскание штрафных и пенных денег на благотво­рительные цели, получения так называемых хозяйственных и случайных дохо­дов. В пункте 44 указывалось: «К хозяйственным доходам, на общественное призрение предназначенным, принадлежат деньги, поступающие: 1) за призре­ние и содержание в заведениях общественного призрения имущих людей, ниж­них чинов военных и других ведомств; 2) от учрежденных при сих заведениях аптек; 3) от фабрик, заводов и других хозяйственных заведений; 4) от работного дома за производимые содержащимися в оном людьми работы и изделия; 5) за отпуск свыше определенного времени чиновников, получающих жалованье из сумм общественного призрения».

К случайным доходам, предназначенным на нужды общественного при­зрения, относились так называемые апелляционные суммы, пошлины, деньги, полученные от продажи имения, оставшегося в качестве погашения долгов умершего и т.п. При этом подчеркивалось, что денежные средства должны ис­пользоваться строго по назначению и что условия и размеры денежных посо­бий устанавливались земским собранием на основе соизмеримости доходов и расходов.

В Уставе, отмечалось, что благотворительные заведения должны состав­лять сметы на потребности общественного призрения с целью избежания не нужных расходов. Сметы на потребности общественного призрения должны быть составлены земскими учреждениями и утверждены на тех же основаниях, что и общая земская смета. В соответствии с общими правилами Положения о земских учреждениях (1864 г.) должно было осуществляться приобретение, от­чуждение имущества, строительство и ремонт зданий и т. д.

Законом регламентировалось и само учреждение приказов общественного призрения их состав в тех губерниях, где не было земств. Оно осуществлялось под председательством губернатора. Определялся и социальный состав, со­словное представительство в приказах — по одному от каждого сословия, а именно от дворянства, губернского городского общества и поселян. В состав приказов входили и надзиратели богоугодных заведений, и губернские врачеб­ные инспекторы, принимавшие участие в обсуждении вопросов о благоустрой­стве больниц, находившихся в ведении приказов. Члены приказов увольнялись Министерством внутренних дел, штаты приказов формировались в соответст­вии с его распоряжениями. Весьма подробно расписан и порядок производства дел в приказах. Власть приказа распространялась только на определенную гу­бернию, где он учрежден и «приказ не входит ни в какие дела, другим местам порученным». Все вопросы должны были рассматриваться коллегиально. По Уставу ограничивались полномочия и права губернаторов, которые не могли распоряжаться в приказах «давать к исполнению свои предложения». Губерна­тор должен был выдвигать свои предложения на обсуждение, при этом все дела осуществлялись только с ведома губернатора. Уставом определялись и функ­ции тех чиновников, которые приглашались для участия в работе приказов, в частности медицинских работников. Они имели право присутствовать при рас­смотрении только тех вопросов, «кои относятся до устройства заведений и до продовольствия, лечения, приема и выпуска призреваемых в оных людей». В обязанности дворянских предводителей и городских голов, входивших в состав приказов, включалось информирование ими о положении дел на местах. Они обязаны были также «представлять приказу о всем том, что к пользе тех мест признают нужным». О централизованном характере управления приказами свидетельствует и положение (98), по которому Министерство внутренних дел по согласованию с Министерством финансов и государственным контролером представлялось право давать предписания, указания по вопросам, связанным с приходно-расходными сметами.

Специальное положение (100) раскрывало подчиненность приказов об­щественного призрения. В нем говорилось: «Приказы с принадлежащими к ним заведениями подчиняются Правительствующему Сенату и Министерству внут­ренних дел». В обязанности приказов входило принимать указы от Император­ского Величества и Сената, исполнять распоряжения Министерства и предло­жения губернатора. Здесь же отмечалось, что приказы «никому иному не пода­ются и не посылаются рапорта». Приказы имели право обращаться в городскую и уездную полицию с различными предложениями и получать в ответ уведом­ления. Ответственность за деятельность приказов возлагалась на губернатора, поскольку он «участвовал во всех предметах». Именно губернатор обязан был следить за соблюдением законности, за выполнением приказом правил и пред­писаний высшего начальства. Ответственность же за отчетную документацию, ее своевременное оформление несли все члены приказа, «составляющие при­сутствие оного», а равно и бухгалтер, обязанный составлять отчет. Медицин­ские чиновники, присутствовавшие в приказах временно, от такой ответствен­ности освобождались.

В Уставе определена классификация заведений общественного при­зрения: сиротские и воспитательные дома, больницы и дома для умалишенных, богадельни, работные дома.

Управление заведениями общественного призрения по закону возлага­лось на губернские, уездные земские учреждения. В примечании, однако, сде­лана оговорка о том, что в местностях, в которых не введены земские учрежде­ния, управление заведениями принадлежит приказам общественного призрения или заменяющим их установлениям. Значительное внимание в Уставе уделя­лось вопросам медицинского обслуживания беднейших слоев населения. Боль­шие обязанности в этом вопросе возлагались на земства.

Земские учреждения имели право приглашать на свои заседания, совеща­ния с правом голоса губернских врачебных инспекторов по делам о благоуст­ройстве заведений общественного призрения при обсуждении вопросов, ка­сающихся лечебной части. Ростки демократизма просматриваются и в положе­нии о попечителях земских больниц, избиравшихся земскими губернскими со­браниями в губернских центрах и соответственно уездными земскими собра­ниями в уездах. Земским управам принадлежало право назначать и избирать медиков, смотрителей и экономов-служителей в заведениях общественного призрения. Заведование городскими больницами, содержащимися на счет го­родских доходов, предоставлялось городским общественным управлениям на одинаковых с земскими учреждениями основаниях.

Во введении приказов общественного призрения находились больницы для содержания и лечения больных обоего пола. Больницы подчинялись Меди­цинскому Департаменту Министерства внутренних дел. Местный надзор над больницами возлагался на губернские врачебные управления. Инспекторы вра­чебных управлений обязаны были несколько раз в год «обозревать больничные заведения», т.е. проверять и контролировать их деятельность. Инспекторы име­ли право также вникать не только непосредственно в медицинские, врачебные вопросы, но и в хозяйственные проблемы, от решения которых также зависело состояние здоровья призреваемых. Для управления больницами и решения ле­чебных, хозяйственных вопросов предусматривался штат смотрителей, надзи­рателей, разных приставников и служителей, а также медиков и фельдшеров.

В больнице общественного призрения принимались бесплатно бедные и неимущие люди всякого звания. В положении (199) оговаривалось, что имущие больные также имели право на лечение в этих больницах, но только в том слу­чае, если там имелись свободные места и за умеренную плату. Плату за лечение неимущих должны были вносить те ведомства и общества, к которым они при­надлежали. В особых случаях, например, во время холерных эпидемий, все за­болевшие принимались в эти больницы бесплатно. В Уставе дан очень подроб­ный перечень лиц, имевших право бесплатно лечиться в больницах обществен­ного призрения: 1) состоящие на службе чиновники и канцелярские служители, получавшие не свыше 300 руб. в год и не имевшие других средств жизни. К этой же категории относились чиновники и канцелярские служители, пользо­вавшиеся пенсией в таком же размере и также не имевшие других средств жизни; 2) отставные нижние служители казенных ведомств; 3) мещане, не имеющие недвижимой собственности в том городе, где учреждена больница, равно мещане, иногородние; 4) местные купцы и мещане, имеющие недвижи­мую собственность, если в пользу этих больниц поступали денежные от них сборы, а именно не из городских доходов, а собственно от купеческих и мещан­ских обществ; 5) люди других состояний, которые, получая «незначительное содержание от службы или своих промыслов и обремененные пропитанием больших семейств». В последнем случае закон предполагал снисхождение к этим лицам и уважение к их положению.

Такой дифференцированный подход к лечению больных свидетельство­вал, о гибкости социальной политики правительства, о стремлении законода­тельно закрепить права отдельных сословий на общественное призрение.

В больницах общественного призрения допускалось амбулаторное лече­ние. Законом предусматривалось право на такое лечение для лиц, несущих службу в военно-сухопутном и военно-морском ведомствах и для членов их семей. Причем эти льготы распространялись не только на лиц с низшим воин­ским званием, но и на генералов, адмиралов, офицеров, состоявших на действи­тельной воинской службе. Чиновники, духовные лица различных вероиспове­даний, находившиеся на службе в управлениях и заведениях военного ведомст­ва, все чины запаса, медицинские служащие, сестры милосердия, воспитанники военных учебных заведений, студенты императорской военно-медицинской академии также были включены в перечень лиц, на которых распространялись льготы. Особым образом были отмечены права на бесплатное лечение отстав­ных, числящихся в запасе раненых и увечных чинов, имевших соответствую­щие удостоверения.

За лечением больных, относящихся к военному ведомству, должен был осуществляться контроль. В положении 224 отмечалась необходимость строго­го соблюдения медицинского обеспечения снабжения медикаментами воинских чинов. «Ни под каким видом» не разрешалось использовать эти медицинские средства, предназначенные для военных чинов, на нужды гражданских лиц, на­ходящихся в больнице. Контроль за этим должны были осуществлять губерн­ские врачебные управления.

Помимо вышеуказанной категории лиц получать лечение в больницах общественного призрения могли нижние чины таможенного ведомства, служа­щие полицейских команд и гражданских ведомств. В особую группу были вы­делены арестанты и лица, находящиеся под надзором полиции, не имеющие собственных средств содержания. По определенным правилам осуществлялось лечение чиновников таможенного и почтового ведомств. При этом на медика­менты предусматривалась плата 3 коп. в день на человека. Особые правила бы­ли выработаны и в отношении арестантов. В местностях, где не было приказов общественного призрения, земских учреждений, тюремные комитеты и отделе­ния получали из казны определенную плату за лечение в тюремных больницах «в размере действительной необходимости».

Законом предусматривалась строгая документальная отчетность по лече­нию больных. Так, например, Устав предусматривал по истечении каждого года Министерству Внутренних дел собирать сведения по губерниям, а затем со­ставлять сводную общую таблицу расходов с тем, чтобы по этой таблице в сле­дующем году была произведена плата. В связи с такой постановкой дела все за­ведения общественного призрения обязаны были по определенной форме де­лать соответствующие расчеты расходов на каждого больного.

Неизлечимо больные, не имевшие крова, прокормления, призревались в специальных домах. Такие дома создавались, в частности, для умалишенных, которые содержались в соответствии с разработанными инструкциями. В по­ложении по поводу призрения и лечения этой категории лиц особое внимание уделялось нравственному аспекту. Персонал должен быть в таких домах при­стойным, добросердечным, твердым и исправным.

Неимущие умалишенные принимались на лечение бесплатно, а имущие -за умеренную плату. «Приставники и прислуга должны обходиться с больными человеколюбиво», - говорилось в Уставе.

Для подготовки специальных медицинских кадров - фельдшеров - при крупных больницах общественного призрения создавались фельдшерские шко­лы. В Уставе по этому поводу четко определена цель создания этих школ -«для удобнейшего снабжения гражданских общественных и частных больниц и других заведений с ведущими в сем деле людьми». Учебными вопросами в них занимался старший врач больницы, а хозяйственными - смотритель больницы. Они, в свою очередь, подчинялись губернской земской управе. Надзор за вос­питанниками осуществлялся одним из врачей, что также утверждалось губерн­ской земской управой. Финансирование фельдшерских школ осуществлялось земством. Земская управа выделяла на эти цели определенную сумму средств (по земской смете). Губернская земская управа определяла и число учеников в школе, что зависело от имеющихся финансов и потребности в определенном количестве фельдшеров. Прием и отчисление из фельдшерской школы осуще­ствляла земская управа. Обучение было, как правило, на бесплатной основе, хо­тя принимались ученики и на платных началах. Порядок приема, определение учебных предметов, их объем и распределение, назначение, преподавателей определялись особыми Уставами, утвержденными министром внутренних дел. После окончания фельдшерской школы ученики подвергались экзаменам в присутствии членов губернской земской управы и членов губернских врачеб­ных управлений. Выпускники получали аттестаты и назначения. Они обязаны были прослужить определенное время по распределению земских управ.

В законодательных актах отражена и политика правительства в отноше­нии детского призрения. Один из разделов Устава называется «О сиротских домах и о домах воспитательных». В качестве приложения к нему помещено «Положение о сиротских домах».

В Уставе отмечается, что сиротские дома относятся к разряду благотво­рительных заведений и находятся в ведении приказов общественного призре­ния. Целью их являлось призрение детей-сирот от 7 до 11 лет включительно.

Социальный состав принимаемых детей был неоднородным. В дома принима­лись сироты обоего пола из детей купцов, мещан, цеховых и людей других со­стояний, оставшихся после смерти родителей в положении, требующем при­зрения. Принимались также сироты из среды чиновников и канцелярских слу­жащих, которые пользовались определенными привилегиями. Ответственность за прием возлагался на городского голову той губернии, где учреждалось заве­дение. Городской голова был обязан собрать необходимые сведения о сиротах, об их имущественном положении, об их семьях, родственниках, состоянии здо­ровья и др. Земская управа или приказ общественного призрения на основе по­лученных от городского головы сведений принимал специальное постановле­ние о приеме.

Дети чиновников и канцелярских служащих принимались в сиротские дома по разрешению губернатора. При этом составлялись специальные списки таких детей к 1 июля, в которых указывались сведения о службе отца, проис­хождении сироты, его возрасте, состоянии здоровья, имущественном состоя­нии. Эти списки передавались земским управам и приказам общественного призрения.

Так, совместными усилиями городских властей, земства решались орга­низационные вопросы детского призрения на местах. Дети-сироты обучались по программе приходских училищ. Они изучали Закон Божий, священную ис­торию, обучались чтению по книгам церковной и гражданской печати, чисто­писанию, четырем первым действиям арифметики. Преподавание осуществля­лось учителями гимназий или лицами, имеющими на это право. Закон Божий преподавал священник. Преподавание разрешалось только по согласованию с земской управой или приказом общественного призрения. Экзамены в училище проводились публично в присутствии губернатора, губернского предводителя дворянства, городской главы, членов земской управы или приказа обществен­ного призрения, директора училища, а также лиц, которые приглашались гу­бернатором.

Большое внимание уделялось нравственному воспитанию детей. Непо­средственный надзор за поведением сирот в классах возлагался на учителей. Они должны были воспитывать у детей любовь к порядку, правила кротости, повиновение начальству и т.д., руководствуясь при этом соображениями, что «первые начала доброй нравственности, полученные в юности, могут содейст­вовать устройству будущей участи воспитанников в обществе». Все сироты, призреваемые в сиротских домах до 12 лет, затем в соответствии со своим со­циальным происхождением, полом, способностями и склонностями распреде­лялись в казенные или частные заведения для дальнейшего образования. При­чем сироты «благородного происхождения не могли быть помешены в такие заведения, которые могли быть приличны детям иных состояний». Льготами пользовались дети чиновников при получении образования. Воспитанники си­ротских домов по окончании гимназий могли поступать в университеты.

Количество призреваемых сирот зависело от выделяемых финансовых средств и штатов заведений, утверждаемых Министром внутренних дел. В сиротских домах могли содержаться и пансионеры обоего пола всех сословий. Дети содержались за счет обществ, к которым принадлежали их родители, род­ственников, благотворителей и т.п. Уставом предусматривалось наличие в си­ротских домах почетных попечителей. Право быть почетным попечителем пре­доставлялось тем благотворителям, которые сделали сиротским домам значи­тельные приношения. Им предоставлялась возможность участвовать в совеща­ниях об устройстве участи сирот. Они могли выступать со своими предложе­ниями об улучшении управления домами, содержании сирот. И в этом случае правительство поощряло частную благотворительность.

Были разработаны специальные положения еще об одном типе детских учреждений воспитательных домах. Они создавались для незаконнорожденных младенцев и находились под ведением приказов общественного призрения. Од­нако закон разрешал функционирование лишь ранее созданных воспитательных домов, куда помещались дети, нуждавшиеся в призрении в исключительно «уважительных и неизбежных случаях». Учреждение новых домов, отмечалось в законе, ввиду неудобств их существования в губерниях «не дозволяется».

Одним из типов учреждений призрения неимущих (взрослых) являлись богадельни. Создавались они в удобных местах в зависимости от количества лиц, нуждавшихся в призрении. Законом предусматривалось создание в бога­дельнях атмосферы «благочиния и добронравия». Не допускалось нарушение нравственных норм поведения. Социальный состав их был разнообразным. В богадельни принимались увечные, престарелые, не имевшие пропитания лица всех состояний. Среди категории лиц, направляемых в богадельни, выделялись бродяги, «кои по свидетельству местного начальства и врачебного управления найдены будут вовсе неспособными к следованию в Сибирь», исключенные за «пороки из духовного ведомства, которые по старости и увечью не могут зани­маться земледельческим трудом». В богадельни принимались также нищие из разночинцев, «не принадлежащие ни к каким обществам и не имеющие родст­венников, впавшие в убожество от несчастных обстоятельств, сиротства, ста­рости или дряхлости и когда по состоянию здоровья и сил своих не могут тру­дами снискать пропитание».

Закон предусматривал также помещение в богадельни и женщин с груд­ными младенцами, которых за бродяжничество ссылали в Сибирь. Они обеспе­чивались продовольствием, одеждой.

Определенные льготы устанавливались для лиц, имевших ранее духовное звание (дьячки, пономари, псаломщики) и церковнослужители (певчие, звонари и сторожа). Лишенные «духовного звания за пороки, неспособные к крестьян­ским работам и другим работам, они могли быть отданы на благонадежное по­ручительство родственников и людей посторонних». Однако они не имели пра­ва отлучаться из города и находились под надзором местной полиции. В бога­дельни принимались лица, отсылаемые под надзор полиции, а также не способ­ные к продолжению военной службы, ссыльнопоселенцы и каторжане.

**Билет № 21**

**. Ведомства и общественная благотворительность в России**

Среди наиболее известных благотворительных обществ XIX и начала XX вв. — Императорское Человеколюбивое общество; Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны и Российское общество Красного Креста.

**Человеколюбивое общество** было основано Александром I, первона­чально общество называлось «Благодетельного общества». Была разработана программа медицинской помощи:

1) домовое призрение бедных больных;

2) организации по городу специальных «диспансеров» (лечебниц для проходящих), где больные могли бесплатно лечиться и получать лекарства;

1. помощь пострадавшим на улице от несчастных случаев;
2. организация лечебниц для больных страдающих инфекционными забо­леваниями;

5) призрение уродливых, глухонемых и слепых [6, 401].
В 1805 г. сложилась целая сеть:

1. Благодетельный комитет, в задачи которого входило налаживание кон­тактов с иностранными и отечественными филантропами.
2. Ученый комитет, занимавшийся сбором и анализом сведений о воз­можных улучшениях в плане благотворительной деятельности.
3. Попечительский комитет, в обязательности которого входило оказание денежной помощи бедным.
4. Предполагалось создать юридический комитет, оказание правовой по­мощи, но этот проект не осуществился.

**Основными задачами деятельности Человеколюбивое общества были выделены три:**

1. забота о дряхлых, престарелых и немощных;
2. трудоустройство неимущих;
3. помощь в воспитании сирот и детей бедных родителей.

Были открыты: учебно-воспитательные учреждения; богадельни; дома с дешевыми квартирами; ночлежки; народные столовые; больницы; швейные мастерские и т.п. Открылось 32 новых заведения в составе Общества. В 1838 г. при Обществе были созданы специальные комитеты по разбору и призрению просящих милостыню, в обязанности которых входила не только борьба с ни­щенством, но и рассмотрение причин нищенства и оказание материальной по­мощи [6, 403].

К началу 1900-х гг. человеколюбивое общество расширилось в весьма разветвленную структуру, включавшую в себя различные типы благотвори­тельных заведений.

**Другой крупной благотворительной организацией было Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны.** Выделились ряд ее направле­ний:

1. Призрение младенцев. Имелось 2 воспитательных дома в Москве и Пе­тербурге, ежегодно принимавших более 20 тыс. незаконнорожденных. Кроме того, под покровительством Домов находилось до 80 тыс. человек, находившихся в частном воспитании. Для обучения сирот содержалось около сотни школ. Наблюдались и новые явления; так в 1880-1890-е гг. расширяется сеть яслей при некоторых губернских и уездных детских приютах.

1. Опека над подростками. К началу 1990-х гг. имелось 176 детских при­ютов, в том числе 4 тыс. пансионеров находилось на полном содержании заве­дений. Все призреваемые в обязательном порядке проходили курс народной школы.
2. Призрение слепых и глухонемых. Для лишенных зрения детей было открыто 21 училище, где обучалось более 700 детей. Кроме того, содержалось 6 заведений для помощи взрослым слепым. Имелось училище и для глухонемых детей.
3. Призрение престарелых и оказание врачебной помощи [6, 410].

Под патронажем Ведомства действовал целый ряд общественных благо­творительных организаций: Попечительство императрицы Марии Александ­ровны о слепых, Императорское Женское патриотическое общество, Москов­ское благотворительное общество 1837 г., Московское Дамское попечительство о бедных и др.

Следующей крупной благотворительной организации стало **Российское Общество Красного Креста.** Были созданы: отделение сестер милосердия, больницы, богадельни, детские приюты, исправительная детская школа. В ос­нову деятельности Общества был положен принцип полной самостоятельности в мирное время местных организаций, действующих в рамках Устава. Было достаточно пяти человек для создания такой организации - отделения Красного Креста. Сфера деятельности Общества постепенно расширялась и в его задачи вошло оказание помощи нуждающимся во время эпидемий, голода, пожаров и т.п.

Помимо указанных выше в первой половине XIX в. возникают и местные благотворительные общества. Так, в 1807 г. епископом Коссаковским было ос­новано Виленское Человеколюбивое общество. В 1810=1824 гг. возникают Об­щество Доброчинности в Новогрудке, Харьковское общество благотворения, Ревельское общество, Брест-Литовское товарищество для пособия, Общество для вспоможения вдовам и сиротам в Пернове, Якобштадтское женское благо­творительное общество, Дерптское общество помощи и Гроненское благотво­рительное общество [6,413].

В данный период возникают благотворительные общества основанные на взаимопомощи, получившие название «касс». В 1806-1822 гг. возникли три та­кие кассы: на содержание вдов и сирот пасторов саратовских протестанских колоний; убогая и училищная в Дерпте; вдовья и сиротская петербургских биржевых маклеров. В данном случае члены таких обществ, объединенные по сословно-профессиональным признакам, составляли капитал обществ посред­ством ежегодных и постоянных взносов. В случае нужды члены таких обществ имели право на получение пособий. Общества могли также выплачивать и пен­сии вдовам и сиротам умерших членов.

В 1882 г. было организовано «Общество попечения о бедных и больных детях» («Синий крест»). В 1893 г. возникает «Общество защиты детей от жес­токого обращения». Таким образом, активно шел процесс создания обществ специализированной помощи нуждающимся.

На новый уровень своего развития поднялась общественная благотвори­тельность в начале XX столетия, охарактеризовавшись как созданием общерос­сийских общественных организаций, так и созывом всероссийских съездов по вопросам общественного призрения.

Одной из первых таких общественных организаций стал «Союз для борь­бы с детской смертностью в России», основанный в начале 1905 г. Основной целью Общества стало как устройство санаториев, приютов и яслей для мла­денцев, специальных убежищ для рожениц, учреждений для бесплатной разда­чи молока, так и организация необходимой санитарно-гигиенической работы.

В феврале 1909 г. создано новое благотворительное общество - «Союз учреждений, обществ и деятелей по общественному и частному призре­нию». В задачи которого входило:

1. изучение современного состояния, нужд и наличных сил общественной и частной благотворительности в России;
2. организация периодически созываемых съездов деятелей в области благотворительности,"
3. издание справочной и исследовательской литературы по вопросам об­щественного и частного призрения;
4. представительство русской благотворительности на международных конгрессах и в целом за рубежом [6, 416].

Союз не ставил перед собою задачи вмешиваться в дела отдельных об­ществ или конкурировать с ними. Главная цель - не слияние всех обществ в од­но, а лишь объединение для лучшего решения задач благотворительности. Уси­лиями Союза в марте 1910 г. был проведен I Всероссийский съезд деятелей по общественному и частному призрению. Помимо обсуждения проекта «Устава об общественном призрении», съезд рассмотрел такие вопросы, как работа го­родских попечительств, упорядочение частной благотворительности , поста­новка дела обучения и воспитания в детских приютах.

Таким образом, в развитии общественного призрения в начале 1900-х гг. наблюдаются две основные тенденции: к объединению сил благотворительных обществ и заведений и к широкой пропаганде идей благотворительности через организацию специальных лекций, курсов, чтений и музеев.

**Билет № 22**

**Оживление церковного призрения с середины XIX века**

Оживление церковного призрения с середины XIX века связано со сле­дующими обстоятельствами:

I. Возрождение церковной благотворительности началось с реформами Александра II. Были созданы «Дома трудолюбия». Основной целью, которых являлось перевоспитание опустившихся людей на началах трудовой помощи. Это было отличием от работных домов, где просто представляли работу.

 Другой стороной «трудовой помощи» могло стать открытие касс и фон­дов взаимопомощи для приобретения земли, продуктов и средств производства. Принимался целый ряд мер:

1. В начале была оказана срочная продовольственная помощь, организо­ваны бесплатные столовые и фельдшерские пункты. Однако организаторы об­ратили внимание на некоторый деморализующий эффект этого рода забот. Че­стный работник стыдился при мысли, что он даром, безо всякого труда получа­ет пищу, тогда как он нуждается в работе, а не в бесплатной подаче. В связи с этим и было решено дополнить ее более действенной и целесообразной помо­щью.
2. Были предприняты такие общественные работы, которые служили на пользу всей местности и не могли быть реализованы индивидуальными уси­лиями - срывание косогоров, исправление подъемов и спусков, расширение до­рог и т.п.
3. Одновременно Попечительство приступило к организации в крупных деревнях и уездных городах различных учебных заведений: столярных, кузнеч-но-слесарных, ткацких и т.п.
4. В 177 населенных пунктах были устроены детские ясли [6; 440-441 ].

II. Появление в мае 1864 г. «Основных правил для учреждения церковных братств». Братская деятельность решила четыре основные группы задач:

1. религиозно-просветительскую (образование детей и взрослых);
2. миссионерскую (христианизация неправославных народов);
3. благотворительную;
4. церковно-устроительную (заботы о благолепии храмов, стройном бо­гослужении помощи причту) [6, 441].

Члены братства обязаны были либо вносить регулярные денежные взно­сы, либо участвовать личным трудом.

В 1864 г. появился «Закон о приходских попечительствах при православ­ных церквах». Главной задачей деятельности попечительств была, правда, не столько благотворительность, сколько забота о благосостоянии и благоустрой­стве местной церкви. В основу их работы были положены весьма демократич­ные принципы (в попечительский совет должны были входить и местные свя­щенники, и выбранные от прихожан). Попечительства должны были существо­вать исключительно на пожертвования прихожан.

В 1863 г. по инициативе Александра Гумилевского было основано при­ходское Александро-Иосивского братство. Была сделана попытка организовать при братстве «приходскую кассу», средства которой должны были слагаться из добровольных и обязательных взносов зажиточных прихожан, а также из част­ных пожертвований. На деньги кассы планировалось учредить при приюте вос­кресную школу, рукодельный приют, богадельню для одиноких женщин и больницу, однако попытка не удалась.

В 1808 г. при том же братстве была устроена сберегательная касса для бедных с целью «доставить небогатым людям скопить себе копейку

 на черный день». К 1871 г. касса была передана введение Государственного банка как «как учреждение хотя и полезное для бедных, но

мало имеющее отношения к благо­творительности».

В 1864 г. были учреждены также бесплатные квартиры для бедных жен­щин. К концу 1900-х гг. в столице действовало 33 приходских попечительства. Попечительства содержали 12 дневных приютов (на 640 детей) и 26 постоян­ных (на 850 детей). Кроме того, два попечительства (Больше-Коломенское и Сергиевское) содержали летние санатории для бесприютных детей [6, 444].

Активную роль в попечении сирот играли церковноприходские попечи­тельства и монастыри: Успенский женский монастырь в Перми (с 1883 г.), Но-вотихвианский женский монастырь в Кунгурском уезде, Далматовский мона­стырь (с 1895 г.).

В начале 1905 г. Синод сделал распоряжение об организации «приход­ских собраний и советов», которые несколько расширили автономию приходов и участие прихожан в управлении ими. Именно с этого времени наблюдается кратковременное возрождение благотворительности. Инициатива церкви в на­чале XX в. получила долгожданную поддержку со стороны правительства. 16 ноября 1911 г. III Государственная дума приняла законопроект о мерах борьбы с пьянством. 30 января 1914 г. Николай II заявил о необходимости изыскания иных средств государственных доходов, чем казенная продажа спиртных на­питков [6, 446].

Таким образом, благотворительная деятельность церкви развивалась крайне неравномерно. Наибольшие успехи достигались лишь в том случае, ко­гда церковь опиралась на силы светской общественности и прихожан (органи­зация Домов трудолюбия, приходские попечительства в Петербурге, трезвен­ническое движение).

**Билет № 23**

Основные итоги развития системы социальной помощи в России к началу XX века

В период государственной благотворительности социальная работа как вид социальной помощи населения достигает новой ступени развития, то есть появляются и развиваются законодательства, регулирующие взаимоотношение государства и нуждающихся помощи различных групп населения.

Государственная благотворительность в России в IX -начале XX в. про­шла 2 основных этапа:

1) XVIII в. первая половина XIX в. господствует официальная государст­венная система призрения, отрицается общественная и частная благотворитель­ность.

2) середина XIX века до начала 1900г. Государственная система призре­ния переживает серьезные трудности, что приводит к оживлению интересов общества, частных лиц, церкви к вопросам попечения о нуждающихся.

Благотворительное попечение и общество были разделены на 2 катего­рии: для детей и для взрослых. Заведения для детей также

делились на 2 груп­пы:

1. Заведения для призрения и воспитания малолетних и несовершенно­летних (воспитательные дома, ясли, исправительно-воспитательные приюты, приюты для детей калек, убежища, детские сады).
2. Заведения дешевого и бесплатного обучения (школы, общеобразова­тельные училища, специальные училища).

В начале 20 века в России сложилась стройная структура обществ и бла­готворительных учреждений различных типов:

1. Общество (Императорское Человеколюбивое Общество, общество по­
печения о тюрьмах, общество посещения бедных, раненных и больных, деше­
вых и бесплатных квартир).

1. Ведомства и попечительства (Ведомства учреждения императрицы Марии, попечительства о домах трудолюбия и работных домах).
2. Богадельни (богоугодные заведения различных наименований: собст­венно богадельня, особо военная богадельня, убогие дома, убежища).
3. Детские учреждения (приюты, воспитательные дома, бесплатные шко­лы, исправительные учебные заведения, приюты и училища для больных детей, слепых, глухонемых и т.д.).
4. Приказы общественного призрения, то есть формируется сеть благо­творительных и воспитательных заведений.
5. Приюты (ночлежные приюты, приюты для служащих, вдовьи дома).
6. Трудовая помощь (дом трудолюбия, работные дома, земледельческие и рабочие колонии, тюремные патронаты).
7. Общественное питание (народные кухни, столовые).
8. Врачебная помощь (бесплатные и дешевые больницы, лечебницы для прихожан, бесплатные аптеки) [7,465].

К началу 20 века начинает развиваться методология подхода к социаль­ной помощи, появляются первые научные исследования по проблемам соци­альной патологии, формы организации и контроля нуждающихся в помощи по территориальному принципу, дифференцированный подход к категориям при­зреваемых и развитие принципа трудовой помощи. В этот период появляется такая форма социальной помощи как социально культурная анимация.

Таким образом, к началу 20 века система государственной, общественной и частной благотворительности в России находятся на стадии постепенного за­конодательного оформления централизации деятельности.

**Билет № 24**

**Государственная политика защиты детей-сирот в XIX - начале XX в. Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны**

Вторая половина XIX века характеризуется нарастанием капиталстических отношений, миграцией населения в города. Эти и другие причины приво­дили к обострению социальных проблем, росту обездоленных, усилению соци­ального расслоения населения. В этих условиях значима реформа образования Александра 1, которая предписывала развитие в стране приходских училищ, уездных училищ, губернских гимназий и университетов. В 1882 г. била запре­щена ночная работа детей до 12 лет, введено обязательное посещение школы работающими подростками. Детский труд ограничивался 8 ч.

Активное участие в судьбе детей-сирот, вдов, слепых, глухих принимала императрица Мария Федоровна. В 1882 г. Александр I Манифестом об учреж­дении министерств предоставляет особому попечению Марии Федоровне все женские учебные заведения, которые в последствии были названы Ведомство учреждений императрицы Марии, которое занималось сиротскими приютами, институтами благородных девиц, женскими училищами и гимназиями, школа­ми для глухонемых и глухих.

Ведомство учреждений императрицы Марии (ВУиМ) - государственный орган управления благотворительными женскими и некоторыми специальными учебными заведениями, находившимися под покровительством императрицы и других представительниц имперской фамилии. Одно из самых старых благо­творительных учреждений России. Ее обширная благотворительная деятель­ность составляет эпоху в истории внутренней общественной жизни России. С 1797 года до самой своей смерти в 1828 году Императрица Мария Федоровна «по воле своего супруга императора Павла Петровича» начальствовала над ста­рейшим и крупнейшим благотворительным Ведомством в России, названным в ее честь [7, 31].

Начиналось это Ведомство буквально с нескольких учреждений, создан­ных в 60-е годы XVIII века Екатериной II по предложению Ивана Бецкого, - с Воспитательных Домов в Москве и Петербурге, которые стали прообразами первых семейных детских домов в России, и Общества воспитания благород­ных девиц в Смольном монастыре - учреждения, положившего начало женско­му образованию в России (Смольный институт); была образована Канцелярия императрицы Марии. Учебные и благотворительные заведения, а также стран­ноприимные дома создавались не только в Санкт-Петербурге, но и в других российских городах - Москве, Харькове, Николаеве, Севастополе, Симферопо­ле, Таганроге. Всего при непосредственном участии Императрицы Марии в России было создано 22 благотворительных учреждения. В том числе:

* Учебные заведения в Санкт-Петербурге
* Повивальное училище Воспитательного Дома (1797)
* Училище ордена Св. Екатерины (1798)
* Мариинский институт^ 1800)
* Повивальный институт^ 1800)
* Училище глухонемых(1806)
* Девичье училище военно-сиротского дома
* Павловский институт(1807)
* Училище солдатских дочерей полков №1(1819)
* Училище солдатских дочерей полков № 2 (1823)
* Фельдшерская школа при Обуховской больнице (1828) в Москве
* Училище Св. Екатерины(1803)
* Коммерческое училище(1804)
* Александровское училище(1805)
* Повивальный институт (1811)
* Харьковский институт благородных девиц (1817)
* Николаевское училище для дочерей нижних чинов Черноморского флота

(1826)

- Севастопольское училище для дочерей нижних чинов Черноморского

флота 1826)

* Богоугодные и благотворительные заведения в Санкт-Петербурге
* Мариинская больница для бедных (1803)
* Вдовий Дом (1803) в Москве
* Мариинская больница для бедных (1803) -Вдовий Дом (1803)
* Странноприимный дом Таранова-Белозерова в Симферополе (1821)
* Странноприимный дом Депальто в Таганроге (1824).

Первоначально ВУиМ были подчинены Петербургский (1770) и Москов­ский (1764) воспитательные дома, 14 женских институтов и пансионов, 25 ме­дицинских и благотворительных учреждений; затем в его ведение были переда­ны училища для приходящих девиц (с 1862 Мариинские гимназии), Петербург­ское (1779) и Московское (1804) коммерческие училища, Царскосельский (с 1844 Александровский) лицей (1843), Московское техническое училище (1868-87). Особое место занимали Петербургский и Московский опекунские советы, ведавшие большинством учреждений; в 1845 образован Главный совет женских учебных заведений. В 1873 создан единый Опекунский совет. В 1828-85 в со­ставе ВУиМ действовал Попечительский совет заведений общественного при­зрения, с 1838 Комитет Главного попечительства детских приютов (в 1869-96 Канцелярия но управлению детскими приютами). В 1883 в состав ВУиМ вошло Мариинское попечительство для призрения слепых (создано в 1881), в 1913 -Всероссийское попечительство по охране материнства и младенчества. В 1898 образовано попечительство о глухонемых. В 1909 по ВУиМ насчитывалось 607 учебных заведений с 40 тыс. учащихся. В учебных заведениях ВУиМ в зависи­мости от контингента воспитанников и местных потребностей давалось общее образование, включавшее, как правило, чтение, счёт, письмо, основы религии, начала естествознания, математики и искусства, историю, предметы домовод­ства, физическое воспитание, иногда - огородничество и садоводство, в ряде заведений - элементы экономического, медицинского и педагогического обра­зования [7, 32].

В XIX веке «Ведомство Учреждений Императрицы Марии» получило статус правительственной организации и приравнивалось к министерству. С те­чением времени оно разрасталось. В его состав вошли «Императорское женское патриотическое общество», «Попечительство Императрицы Марии Александ­ровны о слепых», «Попечительство Императрицы Марии Федоровны о глухо­немых», женские и мужские учебные заведения, Воспитательные Дома, «Ве­домство детских приютов», учреждения частной благотворительности и от­дельные общества. Основная благотворительная работа ведомства сводилась к материальной поддержке широкой сети заведений на местах. Многие создан­ные ею заведения до сих пор работают, в их числе Мариинская больница в Санкт-Петербурге и Воспитательный Дом. К 1905 году эта мощная организация насчитывала 7034 комитетов и отделений «Попечительства о слепых», 715 дет­ских приютов, тысячи благотворительных обществ. На Кубани в ведении ве­домства находилось три организации: «Мариинский женский институт», «Ку­банский войсковой приют для девочек», «Глазное отделение при Екатерино-дарской войсковой больнице». Все эти благотворительные заведения пользова­лись покровительством императоров.

Ведомства учреждений императрицы Марии Федоровны делились на уч­реждения: по призрению младенцев (воспитательные дома); по призрению де­тей (детские приюты); по призрению слепых и глухонемых (училища); по жен­скому воспитанию и образованию (институты, училища, гимназии, прогимна­зии, педагогические курсы); по призрению и воспитанию мальчиков (коммер­ческие училища, сиротский институт, лицей); по призрению взрослых (вдовьи, воспитательные дома); по подаче врачебно-медицинской помощи. Для их со­держания были установлены специальные источники доходов, в частности мо­нопольное производство карт, ссудная и сохранная казна. Помимо внебрачных детей в воспитательные дома принимали сирот, а также (за некоторую плату) детей, имеющих родителей. Девочки и мальчики находились в воспитательных домах до 19-21 года. Причем их учили не только чтению, письму, счету, но и ремеслу.

В воспитательных домах были открыты латинские классы, где препода­вались иностранные языки (немецкий и латинский); выпускников готовили к поступлению в Медико-хирургическую академию и в университет на медицин­ское отделение. Для наиболее способных воспитанниц были открыты француз­ские классы, где обучали воспитательниц частных домов. Кроме латинских и французских классов создавались немецкие с целью подготовки нянь и акуше­рок, а также музыкальные - для подготовки учителей музыки.

В воспитательных домах была очень высокая смертность (до 75%), по­этому с 1811 г. стали практиковать передачу сирот в семьи. В 1828 г. издается закон, который запрещает открывать воспитательные дома в губерниях. В 17 лет юноши приписывались к сельскому сословию, им выделялся земельный на­дел. Девушки в 19 лет получали «вольноувольнительное свидетельство». **Детские приюты**

В Москве в 1834 г. был создан Александровский сиротский институт. В воспитательных домах существовали сиротские отделения. В 1844 г. мужские отделения Московского Воспитанного дома и Александровского сиротского института были переведены в кадетские корпуса. В это время Московский си­ротский институт стал только женским. По окончании этого института девушки становились домашними воспитательницами и наставницами. Одно отделение готовило рукодельниц, выпускницы которого определялись в имения швеями или мастерицами.

В сиротский институт для обер-офицерских сирот был преобразован в 1837 г. Гатчинский воспитательный дом. Первоначально там был открыт класс для подготовки домашних учителей, где в большом объеме преподавалась пе­дагогика. Однако этот класс был ликвидирован через 10 лет, и институт стал готовить канцелярских служащих и правоведов.

В Гатчинском сиротском институте преподавал Е. О. Гугель, автор таких учебников, как «Чтения для умственного развития малолетних детей и обога­щения их познаниями», «Руководство к умственным упражнениям при препо­давании отечественного языка в 3-х курсах» и др. Совместно с П. С. Гурьевым Е. О. Гугель на свои средства в 1832 г. при Воспитательном институте откры­вают школу для малолетних, что являлось экспериментом по организации до­школьного обучения и воспитания.

Возраст детей, поступивших в Гатчинский сиротский институт, составлял от 4-5 до 12 лет. Они размещались в частных домах женщин-благотворитель­ниц, откуда ходили в школу. В институт они поступали в 10 лет.

Е. О. Гугель, знакомый с работами Г. Песталицци, не старался слепо пе­ренять все его методы и разработал новое направление в начальном обучении, меняя методы преподавания родного языка и арифметики, отрицая метод вза­имного обучения.

В XIX в. в России стали создаваться приюты, принадлежащие частным лицам, попечительским советам или благотворительным обществам.

Первый детский приют был открыт в 1837 г. по инициативе фабриканта А. В. Демидова в Петербурге. В этом приюте дети находились днем, когда их матери уходили на работу. Затем было открыто еще 4 приюта. В этих заведени­ях было организовано питание детей, их одевали, обучали чтению и письму, трудовым навыкам, заботились о здоровье. Как указывает Ф. С. Озерская, в приютах открывали ремесленные классы, создавали хоровые кружки. Такие приюты были распространены при промышленных предприятиях.

До 1846 г. в приютах размещались только приходящие дети, но позже при них возникли и сиротские отделения, где постоянно находились дети, не имеющие родителей.

Для руководства такими учреждениями был создан Комитет главного по­печительства детских приютов. Вскоре было разработано и «Положение о дет­ских приютах» (1839), которое определяло содержание воспитания и порядок их деятельности. Общий надзор и управление за детским приютом осуществля­ли попечитель (попечительница), а также их помощники - директор, почетный старшина, смотрительница приюта и ее помощница (она же педагог-воспитатель).

Основная задача приютов состояла в том, чтобы предоставить детям вре­менное убежище и элементарное образование. Впоследствии в них разрешался ночлег, а затем и постоянное проживание для наиболее обездоленных.

В конце XIX в. в детские приюты Ведомства учреждений императрицы Марии кроме грудных принимались также дети 3 лет, которые оставались там до 12-летнего возраста. Создавались также приюты для безнадзорных детей в возрасте от 6 до 16-17 лет. Здесь они готовились к самостоятельной жизни, по­лучая начальное образование и обучаясь ремеслам или сельскохозяйственному труду.

Активную воспитательную и благотворительную деятельность осуществ­ляло Петербургское общество попечения о бесприютных детях, содержащее приют более чем на 350 детей. Воспитательная работа здесь проводилась по возрастным группам: дети 1-4 лет находились на попечении нянек; 4-7 лет -под руководством воспитателей учились шить и вязать, разучивали молитвы, стихи, буквы, игры. С 7 лет детей переводили в подготовительный класс, где учили грамоте, затем - по программе городского начального училища. И уже потом их переводили в приюты для старших.

Определенную известность приобрела Школа для общего образования и профессионального обучения детей, организованная братьями Прохоровыми при Трехгорной мануфактуре. Это было первое в России профессиональное училище. В 1830 г. оно объединяло около 1000 учащихся.

Действовали мещанские училища в Москве. В них получали приют сиро­ты, которым давалось «приличное мещанскому сословию образование». Мно­гие годы попечителем этих училищ был С. М. Третьяков.

Под опекой Ведомства учреждений Императрицы Марии находился так­же «Детский войсковой приют для девочек» на Кавказе. Этот приют был заду­ман и начинал строиться «Екатеринодарским женским благотворительным об­ществом». Но постройка слишком дорого обошлась учредителям. Она истощи­ла материальные ресурсы, и приют со всеми имуществом в 1887 году был пе­редан в ведение войска. В приюте содержалось около ста девочек-сирот и из неполных семей 9-13 лет. Детей в приюте обучали шелководству, шелкоткаче­ству, ведению домашнего хозяйства, вязанию на машинке. Большое внимание уделялось рукоделию и преподаванию белошвейного мастерства. В приют бы­ли приглашены лучшие педагоги. Девушки выходили из приюта со званием учительниц рукоделия. Наиболее талантливые определялись в Строгановское отделение «Приюта Великой Княжны Александры Николаевны». Уровень мас­терства воспитанниц был настолько высок, что они не только обеспечивали приют бельем, но и принимали частные заказы от населения. Ими изготовля­лись костюмы, платья, верхняя одежда, вещи для выставок.

Одним из самых крупных добровольных благотворительных обществ се­редины XIX в. был «Совет детских приютов», создавший приюты во всех рай­онах Москвы. После освоения общего учебного курса по программе начальных городских училищ выпускники продолжали обучение в ремесленных учили­щах.

Большую работу по призрению сирот и детей бедных осуществляло Об­щество попечения о неимущих и нуждающихся в защите детях. Общество соз­давало ясли, приюты, начальные школы, ремесленные и другие профессио­нальные училища, а также издавало журнал «Детская помощь».

В середине XIX существовало около полутора десятка общероссийских благотворительных организаций.

Благотворительные учреждения

Благотворительностью в России XIX в. занимались не только частные лица и общества, но и государство. В 1855 г. насчитывалось 365 учебных заве­дений, 40 лечебных, воспитательных домов и благотворительных приютов. За­нимались благотворительностью такие организации, как Дамское попечитель­ское общество, Попечительство о народной трезвости, общество попечения ис­порченных детей.

Большую работу вели приходские благотворительные организации. При­ходские приюты были и дневными, и постоянными, обучали какому-либо ре­меслу. Детей содержали в приютах до 14 лет, после чего они попадали в тяже­лые условия мастерских, и многие опять убегали в приют. В силу этого благо­творительные организации при приютах стали создавать мастерские, где воспи­танники находились еще 3-4 года. Мастерские были довольно разнообразными: по пошиву, кулинарная школа, школа для нянек и т.п.

Во второй половине XIX в. стали распространяться ясли-приюты как в городах, так и селах. Отдельные городские ясли-приюты были платными и да­вали детям начальные представления об окружающем мире, обучали рукоде­лию. В сельской местности ясли-приюты пользовались большим спросом в летнюю пору.

В начале XX в. растет значение благотворительности в дворянской среде. Отрываются земские школы, клубы, летние колонии отдыха детей, для мало­имущих создаются воспитательные дома творчества. Дворянские, христианские и женские попечительства занимаются социальным воспитанием. В основном социальная работа осуществлялась по частной инициативе. Например, Москов­ский и Петербургский комитеты грамотности и Всенародный союз учителей по собственной инициативе открывают народные рабочие дома на окраинах, на­родные университеты для взрослых, бесплатные народные библиотеки, народ­ные театры. В 1892 г. 11. 3. Стасова создает общество «Детская помощь». В этот период в России была высокая детская смертность. Для решения этой проблемы в 1904 г. создается Союз для борьбы с детской смертностью. Союз собирал пожертвования, в городских амбулаториях выдавал молоко, в не­которых городах открыл детские ясли для воспитания внебрачных детей.

На благотворительные средства для детей бедноты создавались детские сады для дневного пребывания (по 6-8 ч.). Воспитательницы занимшшсь с детьми, следили за их здоровьем.

Служители православной церкви также активно участвовали в благотво­рительной деятельности.

В конце XIX в. земства создавали воспитательные дома для подкидышей, В начале XX в. благотворительная деятельность земств выражалась в создании смешанных яслей-приютов, где находились и дошкольники и школьники.

**Билет № 25**

**Семейное воспитание и домашнее образование в XIX - начале XX века. М. М. Манасеина о развитии ребенка от рождения до университет­ского возраста. П. Ф. Лесгафт о воспитании ребенка в семье. Образование в дворянских семьях, воспитание крестьянских** детей **М. М. Манасеина о развитии ребенка от рождения до университет­ского возраста**

М. М. Манасеина (1842-1903) - врач, психолог, физиолог, писатель. Про­водила исследования, посвященные развитию человека, говорила о роли на­следственности, родственных браках, об умственном развитии. Был сделан вы­вод, что воспитание возможно лишь в единстве физического, нравственного и умственного развития. Ее труд «Основы воспитания с первых лет и до полного окончания университетского образования» (1894-1899 гг.). В нем ею предпри­нята попытка охватить непрерывность образования от рождения до зрелости, рассматривая различные направления воспитания: физическое, религиозное, нравственное, умственное, общественное, семейное.

Исследование осталось незаконченным, вместо 7 книг, было выпушено 5, оставшиеся 2 были только подготовлены, но не изданы.

М. М. Минасеина разработала классификацию настроений:

1. Нормальное - веселое, жизнерадостное настроение - результат равно­мерного развития разнообразных сил и способностей души и тела человека.
2. Настроение, развивающееся вследствие вялого кровообращения. Это апатичное настроение возникает из-за застоя кровообращения со значительны­ми накоплениями в ногах во время сидячего и стоячего положения. Таким де­тям показаны прогулки на воздухе, спорт.
3. Застенчивость, стыдливость, робость, смущение. Такие дети с трудом приспосабливаются к изменяющимся условиям. У них недостаточно развиты мышцы лица, что ведет к слабому волевому контролю над другими мышцами.
4. Настроение, развивающееся на почве ускоренного кровообращения и усиленной раздражительности нервной системы (беспокойство, раздражитель­ность, вспыльчивость). Мышцы с трудом выдерживают продолжительные дви­жения, поэтому дети не могут спокойно сидеть на уроке, имеют подвижную мимику, часто плачут. С возрастом этот вид настроения перерождается в стремление все оспорить. Во время еды надо следить, чтобы дети тщательно пережевывали пищу, развивать усидчивость.
5. Результат ненормальных примесей в крови - настроение тоскливости, угнетенности, хандры. Наличие такого настроения объясняется состоянием пе­чени, когда желчь в малых дозах поступает в желудок и в кровь, поэтому важно следить за качеством пищи.
6. Скука, т.е. скудность и однообразие впечатлений. Скука развивается из-за отсутствия новых впечатлений. Следует воспитывать способность управ­лять своим состоянием.
7. Мечтательность, рассеянность. Настроение объясняется неправильным развитием внутреннего внимания [3; 128-130].

Процесс воспитания способен предотвратить развитие нежелательных настроений.

**П. Ф. Лесгафт о воспитании ребенка в семье**

П.Ф. Лесгафт разработал теорию об идеальной нормальной личности, ко­торую изложил в произведении «Семейное воспитание ребенка и его значение». В этой книге называются причины, определяющие, по мнению автора, нор­мальное физическое и нравственное развитие ребенка:

1. ребенок должен быть окружен атмосферой любви;
2. воспитатель должен быть эталоном нравственности, человеком слова и дела; лучше, если этим человеком будет мать;
3. атмосфера труда в семье должна быть радостной, так как ребенок это­му учится сначала в игре, а уж затем работая со взрослыми;
4. следует исключить из жизни ребенка лакомства, роскошь, нищету, азартные игры, табак, беспорядочную еду;
5. нужно чередовать занятия ребенка: труд с игрой, игру с учением, рисо­вание с лепкой и т.д.; выбирать занятие должен сам ребенок, а не родители;
6. следует постоянно следить за нагрузкой ребенка, не допускать пере­грузки в учении и труде;

7) следить, чтобы ребенок не общался с безнравственными детьми.
Лесгафт также определяет основы семейного воспитания:

1. соблюдение чистоты как важное условие предупреждения болезней и детской смертности;
2. отсутствие произвола взрослых, что не даст развиваться подобными качествами у самого ребенка;
3. последовательность в отношении слова и дела, т.е. подчеркивается, что ребенок формируется под воздействием поступков взрослых;
4. признание ребенка как полноправного человека. Лесгафт утверждает, что ребенок не кукла, существующая для «потехи взрослых» [3; 135-136].

**Образование в дворянских семьях** Во многих дворянских семьях было распространено обучение детей в до­машних условиях. До наших дней дошли многие публицистические статьи, ху­дожественные произведения, в которых отражались особенности такого обуче ния и воспитания. Часто эти статьи носили критический характер. Так, в публи­кациях Н. И. Новикова высказывалась обеспокоенность уровнем домашнего преподавания. Отражая в статье уровешкобразования самих -учителей, как пи­сал А. С. Пушкин: «Француз убогий учил дитя всему шутя», «мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь». Приведенные высказывания касались обучения детей именитого дворянства, в семьях мелкоместных дворян дела об­стояли еще хуже.

Однако была и сильная сторона домашнего воспитания. Так М. С. Луни­ным, героем отечественной войны 1812 г. была разработана программа домаш­него воспитания. Программа обучения и воспитания была представлена в «Плане начальных занятий». Основная ее цель - подготовить к поступлению в университет. Программа была разработана на основе программы Царскосель­ского лицея, включала в себя:

* грамматическое изучение языков: русского, французского, немецкого, латинского, английского;
* философия и богословие;
* науки математические: арифметика, алгебра, математика;
* науки естественные и физические: физика, география, естественная ис­тория, астрономия;
* науки исторические;
* риторика;
* изящные искусства (чистописание, танцы, музыка);
* физическое воспитание;
* науки политические, общественные и военные [3; 148].

**Воспитание крестьянских детей** Говоря о воспитание в крестьянских семьях, следует сказать, что дорево­люционное крестьянство отнюдь не было сплошь безграмотным и невоспитан­ным. Уважаемый крестьянин - это, прежде всего, трудолюбивый человек. Лень и лживость презирались. Нарушение слова считалось как грех. Осуждались до брачные связи, супружеская неверность.

Огромным воспитательным средством являлось общественное мнение, которое выражало отличительные особенности людей. На сходе обсуждалась репутация крестьянина, решался вопрос с опекунством. Под угрозой жестокого наказания община могла запретить человеку пить. Мать, которая запятнала себя пороком могли лишить права воспитывать своих детей.

Подростки активно участвовали в крестьянском труде, начиная с 10-12 лет. При этом уделялось внимание не только физическому, но и умственному развитию, что считалось важным показателем. Трудовое участие определялось возрастом. Ю. В. Василькова и Т. А. Василькова приводят такие данные: в 7 лет мальчик участвовал в обработки пашни, в 9 - убирал хлеб и кормил скот, в 14 -владел косой, серпом, топором. Девочки в 6 лет пасли цыплят, в 8 - оставалась за старшую в семье, в 10 - умела шить, в 10-12 - стирала, доила коров, стряпа­ла, вязала. В 15-17 лет выполняла все виды крестьянского труда [3; 150]. При этом не все крестьяне в XIX в. были пахарями и скотниками. Существуют статистические отчеты, которые свидетельствуют о занятии крестьян подсобными промыслами и ремеслами.

Таких промыслов насчитывалось около 40. Ремесла требовали специаль­ных знаний и умений. Именно поэтому почти в каждой деревне были свои фи­лософы, поэты, педагоги и т.п. Так, крепостной Ф. Подшивалов в XIX в. пишет сочинение о справедливом будущем обществе, в котором человек будет богат духовно и физически. Он подчеркивает роль семейного воспитания, но говорит, что оно должно дополняться школьным. Свое сочинение крестьянский фило­соф вручает Бекендорфу для передачи царю. После этого его сажают в тюрьму Соловецкого монастыря, а через 9 лет отправляют на поселение в Сибирь.

В селах, особенно на севере России, в домах были книги, иногда количе­ство экземпляров доходило до 2000. По деревням ходили офени и торговали книжками и картинками вразнос. Вместо газеты предлагался лубок, в котором оперативно отражались основные события, происходящие в стране. Часто кре­стьяне приобретали книжки и лубки не за деньги, а на обмен. Особым спросом пользовались лубки о Мамаевом побоище, Иване Сусанине, любили сказки об Иване-царевиче.

**Билет №26**

**Педагогика ненасилия. Теория и эксперимент свободного воспита­ния. Н. К. Рерих о ненасилии. Понятие свободного воспитания. Л. Н. Тол­стой и К. Н. Вентцель о свободном воспитании. Экспериментальные соци­ально-педагогические учреждения К. Н. Вентцеля**

В современном понимании педагогика ненасилия выступает не как само­стоятельное направление, а как педагогическая практика, исключающая приме­нение принуждения личности.

В. А. Ситаров и В. Г. Маралов обращают внимание на то, что прежде чем защищать природу, решать проблему голода, войн, технических бедствий, сле­дует понять возможности человеком не только с точки зрения разумности, но и

совестливости.

Широкое распространение насилия во всем мире вызывает необходи­мость пересмотра существующей системы образования, пересматривая про­грамму подготовки учителей. В ряде европейских стран на этот период уже действовали такие программы.

В различные философские и религиозные учения включено понятие «не­насилия». Буддизм и индуизм указывают на одновременное существование в человеке и добра и зла, т.е. человек может поступать, как хочет, но осуждается насилие над другим существом. Ненасилие в православии - это любовь к Богу, через которую познается смысл любви к ближнему.

Идею свободного воспитания выдвигал Ж. Ж. Руссо. Он полагал, что ре­бенок не должен получать наказания, так как он не знает, что значит быть ви­новатым. Философ понимал свободу воспитания как самостоятельную деятель­ность ребенк;1, а не как освобождение от чего-либо. Задача воспитателя не ме­шать, а помогать ребенку.

Идею свободного воспитания во Франции осуществлял С. Фора. Он соз­дал приют «Улей», где не было наказаний и поощрений, религиозного воспита­ния, обучения морали. Много времени отводилось на добровольный труд, где могли развиваться сотрудничество и взаимопомощь.

Свой вклад в разработку идеи ненасилии внес немецкий художник, уче­ный, общественный деятель Н. К. Рерих. Он делает вывод, что «мир совершен­ствуется через культуру», т.е. гуманизм человеческих отношений становиться возможен лишь в результате познания законов красоты. Н. К. Рерих отмечал, что «рост духа не терпит насилия» («Живая этика», «Агния-йога»), именно по­этому эволюция человечества — это длительный процесс, дух нельзя заставить расти. В воспитании важно уважать личность человека, а основами гуманной педагогики являются самовоспитание, самосовершенствование и самодисцип­лина. [3; 178].

Философско-религиозное понятие ненасилия было достаточно широко распространено в начале XX века.

Наиболее законченное воплощение идеи педагогики ненасилия получили в педагогических взглядах Л. Н. Толстого и его яснополянской школе. Главным пунктом педагогической концепции Толстого являлась идея «свободного вос­питания» Вслед за Руссо Л. Н. Толстой считал, что «здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя требованиям безусловной гармонии», «воспита­ние портит, а не исправляет человека». Но в отличие от Руссо, Толстой рас­сматривал воспитание не вне цивилизации, а напротив - в условиях обществен­ной свободной жизни.

Под воспитанием Л. Н. Толстой понимал, прежде всего, саморазвитие. Задача воспитателей - оберегать гармонию, которой человек обладает от рож­дения. Надо предоставить ребенку максимум свободы, покончив с традицион­ным стилем принуждения и наказания. Учитель не должен руководить нравст­венным воспитанием учащихся. Идеальная школа по Толстому - свободное со­дружество, где одни сообщают знания, а другие - свободно воспринимают их. Яснополянская школа Л. Н. Толстого, построенная на основах любви к детям, веры в их творческие способности, отсутствии давления на личность ребенка, была реальной моделью социально-педагогического эксперимента. Основной задачей при открытии этой школы выступало воспитание творческой личности.

Школа была бесплатной, рассчитана на 30-40 учеников 7-13 лет. Занятия начинались в 8 ч. Утра и длились до 2 ч. дня. Затем был обеденный перерыв, после чего занимались до 8-9 ч. вечера. Программа содержала 12 предметов. Главным в школе считался психологический настрой, ненасильственный поря­док, который влиял таким образом, что дети «сильнее чувствовали потребность порядка». Дисциплина не нарушалась, так как ученики чувствовали доброту и простоту в обращении с ними. Во время урока ученики или обступали учителя у доски, или садились на лавки вокруг него. В школе существовала обстановка творческой работы и учителей и учеников [3; 180].

Школа Толстого подтверждала тот факт, что Россия не должна слепо ко­пировать западноевропейский опыт, а необходимо учитывать опыт народной педагогики собственной страны. Толстой сформулировал цели народной шко­лы: воспитание творческой, нравственной личности, формирование в процессе обучения творческого мышления и нравственного самопознания, получение научного образования. Ученик должен получать систему знаний, которые от­ражают действительность, труд и жизнь людей, общества.

С середины XIX в. в условиях обострившейся социальной дифференциа­ции общества, войн, революций, массовых миграций и вызванных подобными обстоятельствами явлений кризиса семьи, общих моральных ценностей, рас­пространения детской безнадзорности и т.д. оформлялась социальная педагоги­ка как научное направление.

В России начала века проводилось довольно много социально-педагогических экспериментов в различных областях педагогической практики: К. Н. Вентцель - Дом свободного ребенка, Е. Н. Орлова - детские летние коло­нии, колония семейного типа Терновских в Харькове. К 1912 г. в России суще­ствовало 729 детских колоний, из них: 377 - в усадьбах, 317 - в сельских шко­лах, 22 - в частных поместьях, 13 — в семьях [4, 93].

К. В. Вентцель в дореволюционный период создает Дом свободного ре­бенка, Общество друзей естественного воспитания, Родительский клуб, Музей образцовых детских игрушек. Это были принципиально новые воспитательные учреждения, где делалась попытка осуществления свободного воспитания пу­тем сотрудничества родителей, детей и воспитателей. В Доме не существовало учебников и учебных планов. Предлагалось, что ребенок должен сам искать знаний и составлять учебник своих знаний. Задача взрослых - создавать ребен­ку условия, чтобы разбудить в нем дремлющие творческие силы, «освободить в ребенке творческие силы методом пробуждения в нем духа искания, исследо­вания, творчества».

К. В. Венцель думал о создании педагогической общины, в состав кото­рой входили бы дети, родители, педагога, объединенные идеей справедливого общества. Главным в жизни этой общины должен был стать производительный труд. Эксперимент был начат с создания небольшого семейного детского сада, который должен был перерасти в семейную школу. Привлечением средств на создание Дома занималось Общество друзей естественного воспитания. Дом свободного ребенка был открыт 1 октября 1906 г., однако вскоре его название было изменено, и он стал детским садом с частной школой. В этом детском са­ду работа велась вокруг одной темы, которую дети стремились выразить с по­мощью различных видов продуктивного труда (липки, рисования и т.п.). Были распространены беседы, игры, экскурсии. Дом был открыт вновь через год. Им поочередно руководят родители детей. Занятия вели сами родители, оплачива­ли только работу преподавателя естествознания и столяра. Однако опыт работы первого года показал, что свобода обучения перерастала в праздное времяпро­вождение. Анализ второго года работы привел к решению изменить распреде­ление детей но группам. Главным в процессе воспитания стал труд. Было при­нято решение связать ремесло с искусством. Однако, просуществовав три года, Дом был закрыт.

**Билет № 27**

**Социального воспитание в России после октябрьской революции**

**(1917 г.)**

К 1917 г. характер и особенности развития социально-педагогического процесса в России определялись логикой ее буржуазного развития, становлени­ем индустриального общества, усиливающимся поворотом к социально-экономическим и политическим моделям западного типа. В воспитании и обра­зовании нарастали либерально-демократические тенденции, развивались требования необходимости учета и органичного сочетания общечеловеческих и на­циональных элементов. Сложились предпосылки развития социальной педаго­гики как новой среды знаний.

Переломным моментом в развитии социально-педагогического процесса стала Октябрьская революция. Новое правительство признало наиболее соот­ветствующей идеалам социализма модель трудовой школы, «школы труда».

В 1917-1918 гг. было принято около 30 декретов и постановлений по на­родному просвещению и культурному строительству; 9(22) ноября 1917 г. уч­реждена Государственная комиссия по просвещению, ставшая в тот период центром педагогической мысли. В обстановке борьбы различных идей и мне­ний вырабатывались важнейшие документы по строительству новой системы воспитания и образования: «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР» (Декларация) (1918 г.), «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.) и др. Указывая на то, что дети должны активно участвовать во всей школьной жизни, пользоваться правом самоуправления и проявлять по­стоянную товарищескую взаимопомощь.

Новая учебно-воспитательная система предусматривала создание не только органов школьного самоуправления. В феврале 1918 г. Наркомпрос в целях демократизации ввел в школе выборы учителей и административного персонала.

Первые шаги школьной реформы вызвали в стране неоднозначное отно­шение. Так, В. В. Зеньковский отмечал, что коммунистическое воспитание из­начально не может быть человеколюбивым, так как разъединяет детей по клас­совому принципу. Он также отвергал идею атеистического воспитания, отре­шавшую ребенка от духовности.

У оппозиционно настроенных педагогов, среди которых можно выделить С. И. Гессена, И. М. Гревса, И. А. Ильина, Н. О. Лосского и других возражение вызвала концепция трудовой школы. Они считали, что в такой школе может пострадать умственное развитие и гуманитарное воспитание ребенка [2, 164].

Многие дореволюционные педагоги со страниц журналов «Новая школа», «Свободное воспитание и свободная школа», «Народный учитель», «Педагоги­ческая мысль» выступали с позиции идеи независимости воспитания и школы от политики, «свободного воспитания» и др. Значительная часть теоретиков пе­дагог считали, что цели воспитания определяются самой природой ребенка, его возрастом, желаниями и потребностями, а необходимым условием свободного развития личности является аполитичность школы. В декабре 1917 г. - марте 1918 г. проходила массовая стачка учителей, которые были не удовлетворены происходящим в стране и настаивали на демократическом решении проблем образования и воспитания.

Лучшие представители научно-педагогической интеллигенции пытались противостоять «разрушительным началам» образовательной политики новой власти.

Среди педагогов, не принявших Октябрьской революции, был С. Т. Шац­кий. Он был одним из организаторов забастовки учителей, организованной Всероссийским учительским союзом и направленной против захвата власти большевиками, отверг предложение участвовать в работе Наркомпроса. В жур­нале «Свобод воспитание» (1918, № 3) С. Т. Шацкий опубликовал статью «Де­ти и общество», в которой еще раз говорил о необходимости соотнести цель воспитания с целью социального окружения, в которой происходит воспита­тельный процесс: в качестве строительного материала важно использовать в обучении и воспитании все лучшее в детской субкультуре [2, 164].

Одновременно с перестройкой прежней школьной системы начался про­цесс складывания марксистской теории воспитания. Эту работу возглавили Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский. Ими был проведен кри­тический анализ буржуазной системы воспитания и школы. Так Н. К. Крупская неоднократно подчеркивала, что цели воспитания должны определяться идеа­лом человека, а для нового общества - человека, воспитанного в духе борьбы за коммунистическое общество [2, 165].

А. В. Луначарский (1917). Его публикации были посвящены пропаганде коммунистических идей в области воспитания. Наиболее отчетливо это про­явилось в статье «О социальном воспитании» (1918). В ней была поставлена проблема нового воспитания, обсуждалось, кто должен воспитывать детей в новых условиях - семья или общество; для кого их нужно готовить - для семьи или для общества? А. В. Луначарский отдавал предпочтение общественному над личным. По А. В. Луначарскому, социальное воспитание в условиях социа­листического государства должно быть общественным. Семейное воспитание при социализме также должно стать социальным. Женщина, занятая трудом на общественном производстве, будет освобождена от тяжких семейных обязан­ностей. Дети будут собраны в специальных учебно-воспитательных заведения, где их воспитанием займутся специально подготовленные педагоги. Именно в таких условиях можно создать систему «нормального воспитания», способную готовить гармонически развитых и социально-мыслящих людей [2, 165].

А. В. Луначарский считал, что при радикальном переустройстве школы труд должен играть в ней важную роль, что за ним нужно непременно сохра­нить его воспитательную силу. Статья 12 Положения о единой трудовой школе о превращении школы в школу коммуну указывала на то, что основой такого учебно-воспитательного заведения должен быть производительный труд.

Главным идеологом Народного комиссариата просвещения (Наркомпро­са), проводником идеи коммунистического воспитания молодого поколения была Н. К. Крупская. Ей принадлежали работы по вопросам социального вос­питания детей.

С первых дней после Октябрьской революции 1917 г. одной из насущных социально-педагогических проблем была проблема формирования нового чело­века, получившая отражение в работах Н. К. Крупской и А. В. Луначарского. Они отмечали, что только при условии полного совпадения социальных целей школы с личными запросами и интересами ее воспитанников возможен естест­венный истинно психологический процесс формирования юной личности.

С первых послереволюционных лет важнейшей социально-педагогичес­кой задачей стало гармоничное развитие детей, подростков и молодежи. Идея всестороннего развития личности привлекала многих педагогов.

Уже в первых своих выступлениях послереволюционных лет А. В. Луна­чарский отмечал, что к «дорогим и неоспоримым идеалам коммунистической педагогики» относятся идеи всестороннего развития личности и политехниче­ского образования на базе соединения обучения с производительным трудом. Социальную роль образования он видел в создании физической и социальной среды, соответствующей материальным и духовным потребностям человека. Позиция А. В. Луначарского хоть и была близка взглядам Н. К. Крупской, все же отличалась большей гибкостью, акцентом на культурные ценности челове­чества. А. В. Луначарский считал, что всестороннее развитие личности воз­можно лишь в условиях бесклассового общества и, строя новое общество, мы тем самым закладываем фундамент для всестороннего развития человека. Кро­ме того, он был убежден, что задачи всестороннего развития личности решает не только школа. Большая роль в этом принадлежит самообразованию и само­воспитанию: музеям, библиотекам, театрам, народным университетам, курсам, обществу в целом.

По мнению Н. К. Крупской, реализовать идеи всестороннего развития личности сможет только пролетариат и только в условиях социалистического общества, когда «свободная», «истинно демократическая школа» обеспечит подготовку людей «умеющих строить общественную жизнь» [2, 167].

Цели и задачи новой школы были изложены Н. К. Крупской в журнале «Народное просвещение» (1918 г.). По ее мнению, важно было воспитывать всесторонне развитых людей с «общественными» инстинктами, которые имели бы цельное мировоззрение и понимали, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни, людей, подготовленных к труду, умеющих строить «ра­зумную, полную содержания красивую и радостную общественную жизнь». Другими словами Н. К. Крупская ратовала за идеал всесторонне развитой лич­ности коммунистического типа.

Вообще проблемы воспитания постоянно находились в поле зрения со­ветской власти. Уже в одном из первых документов нового государства «Ос­новные принципы единой трудовой школы» (1918) особо подчеркивалась вос­питательная функция школы как государственного учреждения, выдвигалась главная задача - воспитание строителя социалистического общества и, в соот­ветствии с этим, определялись наиболее важные морально-нравственные черты и качества, которые должны быть присущи гармонически развитой личности: настойчивость, трудолюбие, дух солидарности и пролетарского интернациона­лизма. Трудовой принцип рассматривался как ведущий во всей целостной сис­теме воспитания.

Важной задачей воспитания было в тот период формирование у детей общественной активности и самостоятельности, чему способствовала трудовая помощь школьников фронту и семьям красноармейцев. Ребята изготавливали перевязочные средства, чинили шинели и белье для армии, оказывали помощь семьям фронтовиков в обработке земли и уборке урожая, ремонте жилья.

Октябрьская революция 1917 г. внесла смятение и раскол в детское обще­ственное движение, игравшее важную роль в социализации подростков. Идео­логические структуры советского государства рассматривали существующие скаутские объединения как вредные, буржуазные и поэтому фактически запре­тили их. Одни скауты покинули Россию и создали новые отряды в изгнании. Другие, из числа оставшихся в России, заняли нейтральную позицию по отно­шению к советской власти. Третьи стали на сторону нового «режима», пытаясь приспособиться к изменившимся условиям. В середине 1918 г. по инициативе школьно-санитарного отдела Наркомздрава, Наркомпроса и органов всевобуча были созданы отряды юных коммунистов (КЖов), которые стремились в рабо­те с детьми использовать метод «скаутинга». В законах юков выделялись такие ценностные ориентиры, как верность трудовому народу, честность, скромность, вежливость, сострадательность, бережливость, трудолюбие. Однако отряды юков, по выражению Н. К. Крупской, «слишком рабски подражали скаутизму» и просуществовали недолго. Они были распущены в 1919 г.

Определенная часть скаутов продолжала вести в основном замкнутую, внутриотрядную жизнь, но уже в нелегальных условиях. Впоследствии все они были репрессированы.

Одновременно проходил процесс создания новых пролетарских детских объединений, среди которых выделялись «Юные красноармейцы» на Урале, «Детский пролеткульт» в Туле, «Муравейник» в Перми и др.

Уже тогда, в первые послереволюционные годы, в воспитательную прак­тику внедряли идеи коллективистского воспитания, причем с использованием общественно значимого труда, связи Школьного коллектива с окружающей жизнью. Примером этого может служить педагогический опыт С. Т. Шацкого. Его школы в Первой опытной станции по народному образованию тесно со­трудничали с населением.

Ведущим принципом организации и развития детского коллектива явля­лось школьное самоуправление. В воспитательной работе с детьми заметное внимание стало уделяться внеклассной и внешкольной работе. Ее основной формой стала клубная работа. В детских клубах, создаваемых на предприятиях, при клубах взрослых и непосредственно в школах работали различные кружки. Интересным оказался опыт и Второй (Шатурской) опытной станции по народному образованию. Здесь кроме апробирования новых методов обще­ственного воспитания была выстроена система непрерывного воспитания, на­чиная с дошкольного возраста и заканчивая взрослыми людьми. Основной за­дачей была подготовка «новых граждан, умелых и приспособленных ко всяко­му делу работников-творцов... с готовыми навыками к управлению и само­управлению, с выработанным при помощи общественного воспитания и совме­стной координированной работы коллективистическим мышлением» [2, 169].

В 1920 г. состоялись две конференции работников опытно-показательных учреждений Наркомпроса, на них обсуждались проблемы школьного самоуправления, связи школы с жизнью, трудового воспитания и обучения, участия учителей и школьников в культурно-просветительной работе среди населения. Определенное развитие в послереволюционные годы получили так назы­ваемые школы-коммуны и школы-клубы. Первые, как правило имели интерна­ты и создавались преимущественно в сельской местности в бывших помещени­ях усадьбах. Иногда они включали в себя детский сад и профессиональную школу.

В конце 1918 г. в промышленных центрах России появляются школы-клубы для подростков, работающих на предприятиях, там они получали воз­можность разумно организовать свой досуг. Работа проводилась по секциям, учитывающим интересы молодежи: хоровая, драматическая, резьба по дереву, столярная, музыкальная, литературно-общественная, художественная и т.д. Кроме того, в клубах велась большая общественная работа: подростки посеща­ли кружки по изучению Конституции РСФСР и политики советской власти, слушали лекции, участвовали в литературных вечерах, встречались с извест­ными людьми.

К этому времени относится и создание школ рабочей молодежи для под­ростков и юношей до 18 лет. По мимо учебных занятий в них проводилась большая общественная и культурно-просветительная работа: лекции, концерты, вечера, встречи и т.д., действовали и свои органы самоуправления.

В 1917-1920 гг. кроме школ по первоначальному обучению взрослых грамоте существовали различные краткосрочные общеобразовательные курсы, школы взрослых повышенного типа, курсы среднего образования, народные университеты, школы I ступени, школы II ступени, высшие крестьянские шко­лы, школы для рабочей подростков и т.д. Появились совершенно новые типы образовательных учреждений для взрослых, такие, как рабфаки и совпартшко­лы.

Декретом «О правилах приема в высшие учебные заведения» от 2 ав­густа 1918 г. всем гражданам страны предоставлялось право поступать в любое высшее учебное заведение без предъявления документов об образовании. С це­лью подготовки желающих учиться из среды рабочих и крестьян создавались подготовительные курсы, которые переросли затем в подготовительные фа­культеты при вузах. В 1919 г. были приняты сразу два постановления Нарком­проса РСФСР об организации рабочих факультетов, а 17 сентября 1920 г. обна­родован Декрет о рабочих факультетах. В целом в этот период большое внима­ние уделялось андрагогике - науке о воспитании взрослых людей [2, 171].

В первые послеоктябрьские годы сложилась единая государственная сис­тема внешкольного образования под эгидой Наркомпроса. В целях объединения всей просветительной работы 12 ноября 1920 г. был учрежден Главполитпрос-вет. Были определены и основные принципы деятельности учреждений вне­школьного образования: общедоступность, планомерность, контроль со сторо­ны населения и др.

Чтобы осмыслить первый опыт внешкольного образования взрослых, создавались научные центры - Институт внешкольного образования в Петро граде, ректором которого избрали известного деятеля внешкольного образова­ния В. А. Зеленко, автора книги «Практика внешкольного образования в Рос­сии» (1919); группа научных консультантов в Наркомпросе РСФСР; научная группа в Нижнем Новгороде и др. Издавались журналы и бюллетени по вне­школьному образованию, проводились многочисленные конференции и сове­щания, прошел I Всероссийский съезд по внешкольному образования (май 1919 г.) [2, 171].

После Октябрьской революции началась реорганизация **высшего педаго­гического образования.** В частности, в 1917-1919 гг. создавался новый тип высшей педагогической школы в регионах - педагогические институты.

В 1919-1920 гг. в стране сложился **единый тип высшего педагогического учебного заведения — институты народного образования,** призванные гото­вить специалистов в области внешкольного и школьного дела.

Важной частью педагогического образования становится подготовка спе­циалистов к активной общественной деятельности с детьми и взрослыми. С этой целью педагогическая практика проводилась как в школах, так и в детских домах, детских колониях, музеях, библиотеках, рабочих клубах, школах-коммунах, профорганизациях. Широко использовалась кружковая и экскурси­онная работа, способствовавшая укреплению связи с жизнью.

Однако большинство детей в школе не учились. Революция 1917 г. и гра­жданская война привели к разрушению экономики, распаду общественных и семейных связей. В результате - рост числа сирот и беспризорных, что поста­вило перед страной задачу срочного спасения детей.

В феврале 1919 г. начал свою работу Российский совет защиты детей, в функции которого вошли охрана здоровья, организация питания и снабжения одеждой, создание сети учебно-воспитальных учреждений, где воспитанники сочетали бы учебу с общественно полезной деятельностью и производствен­ным трудом. Если в 1919 г. количество беспризорных, находящихся в специ­альных детских учреждениях, составило 125 тыс. человек, то к началу 1921 г. -540 тыс. детей.

В первые послереволюционные годы возникла идея о необходимости пе­редачи государству всей социальной работы с детьми. По мнению Н, К. Круп­ской и А. В. Луначарского, именно государство должно было взять на себя вос­питание и материальное обеспечение детей, чтобы изолировать их от влияния семьи. Все существующие прежде детские приюты передавались в ведение сек­ций социального обеспечения губернских отделов народного образования.

В годы гражданской войны наиболее острой становится проблема массо­вой **детской беспризорности:** к 1920 г. в России насчитывалось свыше 4 млн. таких детей. Еще в январе 1918 г. Совнарком издал Декрет «О комиссиях для несовершеннолетних», которым поручалась организация работы с беспризор­ными. Поначалу проблемы защиты детей возлагались на Наркомат социального обеспечения, но с конца 1918 г. эти функции были переданы Наркомпросу. В губерниях комиссии по несовершеннолетним находились в ведении отделов народного образования или отделов социального обеспечения и здравоохранения. Для упорядочения работы в данном направлении в феврале 1919 г. был создан Совет защиты детей при Наркомпросе. Однако эффективность работы Совета была незначительной. Поэтому в 1920 г. была создана Комиссия при ВЦИК РСФСР по улучшению жизни детей, которую возглавил Ф. Э. Дзержин­ский.

В целом революционные события 1917 г. коренным образом изменили всю общественную жизнь, в том числе и такие ее сферы, как образование и воспитание. Определенную ясность по вопросам строительства новой системы подготовки молодежи к жизни внесли «Положение о Единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.), «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) и ДР- [2, 173].

В 1917-1921 гг. зарождалась советская педагогика, формулировались ос­новополагающие принципы воспитания, которые опирались на марксистские идеалы коммунистического воспитания, а также на теоретический и практиче­ский опыт зарубежной и отечественной гуманистической педагогики. Совет­ское государство взяло на себя функцию социально-педагогической помощи нуждающимся детям и их семьям.

**Билет № 28, 29**

**Развитие социально-педагогической практики в России в 20-30-е годы. Понятие социальное воспитание. Социально-педагогические кон­цепции Н. К. Крупской, М. В. Крупениной, В. М. Шульгина**

Социальная педагогика большое развитие получила в 20-х гг. XX в. в школе. Последовательно развивая идеи о роли человеческой индивидуальности в социалистическом обществе, В. И. Ленин, Г. В. Плеханов, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская в своих работах указывали, что всякая однородность в подходе к человеку, однобокость его развития противоречат идеалам коммунизма. Во многом благодаря их организационной и политической деятельности советская школа, которой они отдавали ведущее место в преобразовании всего уклада жизни, превратилась в активную общественную силу, решительно вмешиваю­щуюся в окружающую ее действительность. Формирование среды социального развития и воспитания учащихся, культурное воздействие на общество в целом стало входить в прямые обязанности учебного заведения - школы.

Социальная педагогика 20-х гг. развивалась в нескольких направлениях:

* формирование методических основ взаимодействия школы социальной средой,
* разработка методик педагогически целесообразных связей с семьей, общественностью, государством,
* участие школы в политической жизни,
* взаимодействие школы с экономикой региона,
* подъем духовной культуры социальной среды, связь с творческой ин­теллигенцией,
* борьба с беспризорностью и трудновоспитуемостью и др.

На первый план в школьной политике были выдвинуты задачи социаль­ного воспитания трудящихся через воспитание подрастающего поколения в коммунистическом духе. Теоретическим обоснованием и технологическим обеспечением педагогического процесса занималась научно-педагогическая секция Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР (НПСГУСа), созданная в середине 1921 г. В ее состав вошли такие крупные педагоги, как П. П. Блонский, А. Г. Калашников, М. В. Крупенина, Н. К. Крупская, А. В. Лу­начарский, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин и др. По сути дела, научно-педагогическая секция стала теоретическим центром Наркомпроса по разработке широкого спектра проблем содержания образования и воспитания.

Началом этой деятельности послужили подготовленные Н. К. **Крупской** «Схемы ГУСа» (1922 г.), в которых была предложена новая классификация об­разовательного материала: природа, труд, общество, нашедшие отражение в так называемых комплексных программах ГУСа. В них связь теоретического обу­чения с жизнью, с трудом выступала для учащегося в форме его личного уча­стия в выполнении экономических, политических и социальных задач диктату­ры пролетариата.

Новая официальная идеология классово-пролетарского подхода реализо-вывалась и в воспитании. Идея всесторонне развитой личности коммунистиче­ского будущего сменялась представлениями о личности борца и строителя со­циализма. Ее направленность характеризовалась марксистским мировоззрени­ем, исследовательским интересом к окружающему, стремлением работать на общую пользу. Это должно было обеспечивать самостоятельную ориентировку в окружающей среде, самостоятельное овладение знаниями, применение их в быту, в труде, в общественной жизни, работу в коллективе и многое другое. В этом проявилась марксистская антропологическая доктрина о том, что человек есть субъект социального действия.

Идея о политехническом образовании на базе соединения обучения с производительным трудом тоже претерпела существенные изменения и ото­двинулась на второй план. Для массовой школы была избрана форма труда как общественно полезной работы, воспитательный потенциал которой оценивался довольно высоко. Воспитание в гуще жизни, самой жизнью, участие в практике социалистического строительства должно было дать высокий результат [1,

174].

В 1923 г. научно-педагогическая секция ГУСа приняла «Тезисы о само­управлении», которые помогали учителям и воспитателям усвоить цели и зада­чи ученического самоуправления, способствовали укреплению связи школы с жизнью. Концепция нового содержания образования и воспитания гусовских программ требовала кардинального переустройства всех компонентов школь­ной жизни. Учащиеся теперь принимали участие в планировании не только об­разовательной, но и воспитательной деятельности. Программы стимулировали общественно-полезную активность. В школах развернулась работа органов са­моуправления, пионерских форпостов. Все это существенно оживило школь

ную жизнь. Важным положительным последствием, внесенным в школу про­граммами ГУСа, стал решительный ее поворот к окружающей жизни.

В результате во второй половине 1920-х гг. образование постепенно на­чинает выходить из кризиса, что проявилось пусть и в незначительном, но все же росте числа учебных заведений. Программы и планы общеобразовательной школы, построенные на основе комплексного расположения учебного материа­ла, стремились увязать обучение и воспитание с окружающей жизнью, исполь­зуя при этом активные методы: исследовательский, лабораторный, экскурсион­ный, активно-трудовой и др. Сильной стороной учебно-воспитательной работы было использование самоуправления, общественной деятельности.

Реформирование системы воспитания и образования требовало подго­товки новых педагогических кадров. С этой целью в 1920 г. была основана ака­демия социального воспитания, которая в 1923 г. переименована в Академию коммунистического воспитания (АКВ). В 1924 г. ей присвоили имя Н. К. Круп­ской [1, 175]. В процессе обучения специалистов большое внимание уделялось трудовой и педагогической практике слушателей на промышленных и сельско­хозяйственных предприятиях, в базовых учебно-воспитательных учреждениях. Будущие учителя и воспитатели реализовывали связь школы с жизнью, осуще­ствляли в организации учебно-воспитательной деятельности трудовой принцип. Благодаря этому Академия стала лучшим образовательным учреждением того времени по подготовке педагогических кадров.

Академия была задумана и организована Н. К. Крупской и П. П. Блон-ским, который и стал ее первым ректором. В АКВ работали видные ученые-педагоги: Л. С. Выготский, А. В.Запорожец, А. Б.Залкинд, А. НЛеонтьев, С. С. Моложавый, Л. Р. Менжинская, Е. Т. Руднева и др.

Одним из лидеров новой педагогики в 20-х гг. был П. П. Блонский, член научно-педагогической секции ГУСа. Именно он вместе с Н. К. Крупской и СТ. Шацким создавал известные программы, в основу которых были заложены прогрессивные педагогические идеи, определял воспитание как преднамерен­ное организованное длительное воздействие на развитие ребенка. Понимание доли человеческой наследственности у Блонского существенно отличалось от позиции крайних биологизаторов, считавших наследственность единственным и решающим фактором развития личности. Признавая важную роль биологиче­ских факторов П. П. Блонский вместе с тем подчеркивал значение социальной наследственности, определяемой общественными условиями жизни.

Социальное воспитание у П. П. Блонского определялось как сложный и неоднозначный процесс не только усвоения воспитанником исторически сло­жившейся человеческой культуры, но и как процесс формирования на этой ос­нове самостоятельной, активной и творческой личности [1, 175].

Творческого подход П. П. Блонского к проблемам педагогики в середине 20-х гг. отошел от биологизаторской позиции в этой области науки, но все же не принял идей отечественных социогенетиков, которые абсолютизировали значение социальных факторов развития человека, хотя и признавал их несо­мненную роль. Позже, к конце 20-х гг., он уже считал, что воспитание – это воздействие на развитие данного организма, которое организуется в интересах рабочего класса с целью выработки всесторонне развитых людей [1,176].

Проблема взаимоотношения личности и среды, индивиду и социума за­няла центральное место во взглядах М. М. Рубинштейна. Во взаимодействии личности с социальной средой он видел один из необходимых путей ее разви­тия. Однако, признавая факт социальной детерминации поведения личности, М. М. Рубинштейн, как и другие представители антрополого-гуманистического направления, был далек от мысли свести только к ней суть процесса становле­ния и развития человека.

Как преднамеренное воздействие одного человека (одних людей) на дру­гого (других) с целью развития биологических или социально полезных при­родных свойств личности определял воспитание А. П. Пинкевич. Особое зна­чение придавал он влиянию социальной среды - семье, всей окружающей об­щественной жизни, общественным организациям и учреждениям.

Другой известный в 20-е гг. ученый-педагог А, М. Пистрак в своих ра­ботах тех лет выдвигал и отстаивал мысль, что советскому государству нужны люди, ясно и четко представляющие себе задачи нового строительства и гото­вые активно участвовать в нем. Именно на это должно быть нацелено социаль­ное воспитание.

С. Т. Шацкий также считал, что среди многих педагогических правил наиболее важными являются необходимость открытия для детей окружающего мира, помощь в расширении их социальных устремлений до уровня широких общественных интересов, до вовлечения в жизнь общества. Школа, призванная координировать воспитательные воздействия семьи и общественности, должна стать центром воспитания детей в окружающей среды [1, 177].

В. Н. Шульгин воспитание трактовал по-своему, в частности, как систему социальных связей и отношений, охватывающих все сферы общества, как про­цесс социализации личности. В 1924 г. в свет его книга «Основные вопросы со­циального воспитания». В. Н. Шульгин руководил Институтом методов школь­ной работы (1922-1931 гг.), в котором были разработаны методики изучения среды и ее педагогизации. Основным методом педагогической работы, по его мнению, является развитие самодеятельности детей и подростков. Большое значение придавал ученый деятельности детских и юношеских объединений и особенно пионерской организации.

В. Н. Шульгин выступал за то, чтобы педагогика стала наукой, органи­зующей всю социальную среду человека нового типа. Вместе с другим извест­ным ученым-педагогом М. В. Крупениной он исследовал проблему взаимоот­ношений школы и окружающего лира. Именно тогда были впервые проведены массовые исследования влияния социальной среды на педагогический процесс

[1, 178].

М. В. Крупепина организовала опытно-экспериментальную работу, раз­деляя взгляды В. II. Шульгина, на специальной Станции социального воспита­ния, созданной на базе Трехгорной мануфактуры в Москве. Станция объединя­ла несколько школ, детских садов, клуб, детскую библиотеку. Здесь М. В. Кру пенина изучала весь комплекс социального воспитания, включая выявление уровней, типов и критериев педагогики среды; разработку механизма взаимо­действия различных «воспитывающих ячеек общества»; исследовала пути во­влечения учащихся в активную деятельность по преобразованию окружающего мира. В то время под влиянием утопических идей коммунистического будуще­го рассматриваемые проблемы приводили к отрицанию школы и учителей в их традиционном понимании. Эти функции перекладывались на школы-пред­приятия, школы-колхозы, где обучающие и воспитывающие функции выполня­ли все взрослые жители.

Естественно, что такие подходы к проблеме педагогики среды вызывали горячие споры. Особенно в ходе развернувшейся в 1928-1930 гг. педагогиче­ской дискуссии. Большинство ее участников под педагогикой среды понимали совокупность факторов окружающей ребенка среды (семейно-бытовые, обще­ственные, производственные и др.), стихийно воздействующих на детей. Эти идеи поддерживал и В. Н. Шульгин. Отождествляя воспитание со всем процес­сом социализации человека, М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин считали, что предметом педагогики должно стать изучение процесса социального формиро­вания личности в таких сферах жизни, как производство, быт, искусство, обще­ственная среда. Одно из назначений педагогики, считали они, - организация «всей жизни». Но по оценке своих современников этим они принижали роль школы в воспитании подрастающего поколения и вооружении учащихся систе­матическими знаниями основ наук, что нашло отражение в пропаганде «метода проектов» как универсального, активного метода социального воспитания. Он основывался на использовании среды, выработки мировоззрения детей, их ак­тивной деятельности в социуме и влиянии на изменение мировоззрения взрос­лых, на их самостоятельной, наполненной социальным смыслом жизни и т.д.

Главным идеологом этого метода являлся В. Н. Шульгин, давший пер­спективу превращения школы в открытую социально-педагогическую систему. Одним из этапов данного процесса — подчинение общественно необходимой работы социально значимой цели, которое, в свою очередь, предполагало включение детей в систему социальных отношений со взрослыми на основе не­обходимой обществу деятельности [1, 178].

Система продуманной и методически грамотно обеспеченной работы должна была стимулировать самореализацию личности ребенка. Однако по­добные взгляды и методы социального воспитания не нашли поддержки, а со­циальную педагогику отнесли к буржуазным наукам. Идеи М. В. Крупениной и В. Н. Шульгина были объявлены «антиленинскими».

Представители другой точки зрения - А. Г. Калашников, П. П. Блонский и отчасти А. П. Пинкевич - преувеличивали значение биологических факторов в воспитании. Оно рассматривалось как социально-биологический процесс, в котором социальное и биологическое выступают как равнозначные факторы. Предметом педагогики они считали, во-первых, осознанное, организованное, планомерное воздействие на человека, а во-вторых, организацию обществен­ных влияний на сознательное формирование личности.

Российские педагоги 20-30-х гг. творчески развивают концепцию соци­альной детерминированности воспитания, изучают проблемы подготовки мо­лодежи к жизни, исследуют особенности микросреды, непосредственно окру­жающей ребенка. Организация воспитательной работы на материалах их иссле­дований была первыми шагами социальной педагогики.

**Билет № 30**

**Опыт социального воспитания личности в коллективе в 20-х гг.**

**В** начале 20-х гг. беспризорность в стране продолжала носить массовый характер. В результате сильной засухи 1921 г. только в Поволжье голодало 3 млн. детей и подростков. К 1922 г. насчитывалось около 7 млн. беспризорных детей. Поэтому советское правительство продолжало создавать новые детские дома, открывать ночлежки для беспризорных детей, трудовые коммуны, дет­ские социальные инспекции, которые вели борьбу с беспризорностью, защища­ли права детей.

Во второй половине 20-х гг. число беспризорных пошло на убыль, и дан­ное явление перестало быть наследием только гражданской войны и только го­лода в Поволжье. Приток новых беспризорных происходил теперь (1925-1926 гг.) из городских семей с тяжелым материальным положением, вызванным безработицей. В связи с этим было принято решение помещать таких детей в семьи ремесленников, кустарей, крестьян и предоставлять этим семьям опреде­ленные льготы. Однако данная система не оправдывала себя, так как получить льготы семьям, бравшим ребенка на воспитание, из-за бюрократических прово­лочек было очень трудно. Кроме того, происходило сокращение детских домов. Поэтому проблема беспризорности, несмотря на ряд важных правительствен­ных решений (1926, 1927 гг.), оставалась неразрешенной.

И тем не менее, невзирая па неурядицы, трудности, вызванные существо­ванием множества различных видов детских учреждений, непродуманными экспериментами, связанными с массовым переводом детских домов из крупных городов в сельские населенные пункты, к концу 20-х гг. система детских учре­ждений в целом устоялась. Она состояла из дошкольных детских домов, дет­ских домов для учащихся и детских домов с профессиональным обучением. Существовали также детские дома лечебного и полулечебного типа, детские дома для инвалидов.

Совершенно особым типом учреждения были трудовые колонии и трудо­вые коммуны для трудновоспитуемых и беспризорных детей, находившиеся в ведении органон НКВД и ОГПУ.

В 1920 1. под Полтиной была открыта **колония «для малолетних право­нарушителей»** им. Л. М. Горького, которую возглавил А. С. Макаренко, счи­тавший, что организация нормаш.ной жизни детей является сутью воспитатель­ной работы, при пом он делал ставку на воспитательный коллектив.

Во второй поновит- 20 х гг. получила известность **Болшевская коммуна** (первая **трудовая** коммуна **ОГПУ) под** Москвой, **которой руководил** М. С. Погребннский и где носит -мнились несовершеннолетние преступники-рецидивисты. И ней хорошо было поставлено трудовое воспитание, предусмат ривавшее получение рабочей специальности. Для этого имелась прекрасная по тем временам материальная база: четыре фабрики, учебные корпуса, просто­рные общежития. Воспитательная работа строилась на основе самоуправления, ненасильственного воспитания, уважения человеческого достоинства воспи­танников.

Не меньшей известностью пользовалась «Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф. М. Достоевского для трудно воспитуе-мых» (художественной литературе известной как «Республика ШКИД»), кото­рую в 1921 г. возглавил В. Н. Сорока-Росинский. Единство воспитания и обу­чения достигалось развитием деятельностного начала, когда надо «всякое зна­ние превращать в деяние», отмечал он [1, 180]. В качестве основных методов педагог избирает «постоянный надзор», педагогическое использование всех душевных особенностей воспитанников и надлежащее направление их душев­ной энергии, так как во многих случаях потому-то они и стали трудновоспи­туемыми, что их душевная энергия не находила целесообразного выхода и рас­ходовалась либо зря, либо в уродливых формах». Начало перевоспитания - это участие воспитанников во всех хозяйственных, трудовых делах. Труд никогда не становился принудительным, а осуществлялся лишь на добровольных нача­лах. В. Н. Сорока-Росинский выделял три этапа воспитания добровольного тру­да. На третьем этапе воспитанники вводили регистрацию добровольного дела, и это приводило к тому, что дети сами стали просить работу. Стали создаваться артели по починке валенок, пошиву одежды и т.д. Нормой жизни стал добро­вольный труд. В школе-коммуне действовало самоуправление, которое утвер­дилось не сразу. Первоначально беспризорники, не умевшие жить в коллективе, не слушались старост, на собраниях отмалчивались. Лишь когда изменилось отношение к труду, отношение к самоуправлению стало меняется. На началь­ном этапе функционирования школы ребята распределялись для обучения не по знаниям и возрасту, а по желанию учиться. В свободное время от занятий функционировали кружки. Наличие библиотеки способствовало организации инсценировок на исторические темы и различных игр. Одна из основных задач, стоящих перед педагогическим коллективом, - научить детей учиться. Так, по­сле урока истории, в кружке по изобразительному искусству дети рисовали на исторические темы, занимались изготовлением наглядных пособий. В. Н. Соро­ка-Росинский отмечал негативное влияние на ребенка постоянного пребывания в детском коллективе из 25-30 человек. Он считал, что это утомляет ребенка, снижает его творческую активность. Педагог предлагал создавать в детских домах творческие комнаты, в которых ребенок мог поразмышлять в уединении.

Принцип новой педагогики коллектива В. Н. Сорока-Росинский фор­мулирует как «добровольчество», которое выражается в самоуправлении, со­ревновании, самоактивности.

Особое место в разработке теории и практики социального воспитания в данный период принадлежит А С. Макаренко, обосновавшему педагогическую систему организации детского коллектива, определившему условия и средства его динамического развития, в частности, значение перспективных линий, разработавшему и провернувшему на практике методику воспитания в коллективе и через коллектив.

Кроме того, А. С. Макаренко уделял много внимания проблемам, связан­ным с положением молодого поколения в обществе, считая их основополагаю­щими и педагогике. Это значительно расширило представление о сфере воспи­тания и внесло определенный вклад в развитие социальной педагогики.

Суть макаренковской «педагогики параллельного действия, - в противо­речивом единстве воспитания и других социальных явлений жизни детей и взрослых, общественно-коллективного и личного. Самостоятельность и при­родная индивидуальность человека развивается лишь в социуме [1, 180]. По А. С. Макаренко, воспитательный коллектив - это единый трудовой коллектив воспитанников и педагогов, работников образовательно-воспитательного учре­ждения. Именно в воспитательном коллективе, считал он, действует целостный комплекс всех основных типов социальных отношений, которые воплощаются в образовательной, хозяйственно-трудовой, морально-психологической и дру­гих сферах жизнедеятельности.

В 1920 г. А. С. Макаренко предлагается возглавить колонию для несо­вершеннолетних преступников. Уже в первые годы работы колонии Мака­ренко разрабатывает принципы отношений воспитанников и педагогов:

1. равенство прав и обязанностей воспитателей и воспитанников;
2. четкая организация труда;
3. роль общественного мнения в лице совета командиров и общего соб­рания;

4) четкий перечень серьезных проступков: лень, отклонение от тяжелой
работы, оскорбления товарища, нарушение интересов коллектива.

В 1928 г Макаренко был снят с должности заведующего колонией, пере­ходит на работу в НКВД, а вскоре принимает колонию им. Ф. Э. Дзержинско­го.

Концепция социального воспитания А. С. Макаренко основана на фор­мировании личности в новых социальных условиях. Он полагал, что в условиях трудовой колонии возможно воспитать нового человека, советского граждани­на, коллективиста.

А. С. Макаренко осуществлял свою педагогическую работу в условиях советского государства, поэтому во многом она была политизирована. Педагог активно подчеркивал только коммунистическое воспитание. В качестве мето­дов коммунистического воспитания он выделял общественное мнение, сорев­нование, поощрение, наказание, систему перспективных линий.

Ю. В. Васильком» и Г. Л. Василькова выделяют актуальные для совре­менного социального педагога идеи А. С. Макаренко:

1. умение создавать детский коллектив, объединенный разумным, твор­ческим, производиЮПЫ1ЫМ трудом;
2. создание детского самоуправления, различные формы которого были школой для каждого воспитанника;
3. создание особых отношений между воспитанниками и воспитателями;

4) широкий круг методов в создании коллектива [2, 239].

В середине 20-х гг. А. С. Макаренко определенно пытался доказать, что «воспитывает не сам воспитатель, а среда», т.е. комплекс деятельности воспи­танников и воспитателей в определенных социальных условиях. Организация воспитания с привлекательными общественными и личными перспективами играла в его системе важную роль.

Важным средством улучшения жизни детей в 20-е гг. стало привлечение к этой работе общественности. В 1923 г. возникло общество «Друг детей» (ОДД) - добровольное общество по воспитанию детей. Оно проводило широ­кую культурно-массовую работу с детьми и подростками, организовывало пе­дагогическое просвещение населения, осуществляло общественный контроль над детскими воспитательными учреждениями. К 1926 г. такие общества име­лись в каждой губернии. Работали они под руководством местных отделов на­родного образования. Средства ОДД состояли из членских взносов, доброволь­ных пожертвований, доходов от платных концертов, лекций, а в некоторых ре­гионах - даже из доходов от работы буфетов, торгующих спиртными напитка­ми. Общество издавало журнал «Друг детей» [1; 182-183].

По инициативе социальной инспекции в 1925 г. была создана межведом­ственная организация профилактического характера «Ядра», занимавшаяся за­щитой прав детей. Организация выявляла все виды неблагополучия в семье, толкавшие ребенка на бродяжничество и беспризорность.

Проблемами детства занимался также детский фонд им. В. И. Ленина — общественная организация, созданная в июне 1924 г. с целью оказания помощи беспризорным детям. Фонд работал под контролем детской комиссии при ВЦИК.

Воспитанию социальной активности детей в начале 20-х гг.. способство­вало пионерское движение. Пионерское движение вырабатывало новые формы внешкольной работы с детьми, вводило их в самую гущу общественных собы­тий современности, формируя гражданские качества, чувство социальной от­ветственности, интерес к общенародным делам и заботам, стремление участво­вать в них.

Организация общих дел, праздников, приобщение пионеров к активному участию в окружающей жизни - все это отражало значимую сторону социаль­ного воспитания нового поколения.

Заметным становилось влияние пионерской организации на перестройку школы, развивалось школьное самоуправление. Пионерская организация оказа­ла активное влияние на учителей, привлекая их к общественно полезной дея­тельности, что способствовало укреплению связи школы с жизнью и различ­ными общественными организациями.

В 1923-1924 гг. была введена «система этапов». Суть ее заключалась в том, что год разбивался на шесть периодов, вехами для которых служили рево­люционные праздники. В зависимости от характера праздника и времени года менялось содержание политико-просветительской, трудовой, экскурсионной работы пионерских отрядов.

Позже, в 1926-1928 гг., пионерская организация перешла на работу по методу «конкретных заданий», т.е. к привлечению детей к труду на общую пользу. Метод «конкретных заданий» предусматривал сельскохозяйственную и производственную тематику, работу с неорганизованными детьми, школьную деятельность, досуг и его организацию и др. Новая система нацеливала дея­тельность всей пионерской организации на общественно полезные дела, сбли­жала интересы детей с окружающей жизнью, учитывала их возрастные воз­можности [1, 183].

В конце 20-х гг. была разработана и введена в практику пионерской дея­тельности новая программа «К работе по-новому». Содержание работы в ней определялось несколькими направлениями, среди которых ведущим считалась общественно полезная деятельность.

В целом в течение 20-х гг. велся настойчивый поиск педагогически эф­фективной системы деятельности детской организации.

В 20-е гг. развернул свою деятельность школьный комсомол, основными задачами которого были: помощь педагогам в строительстве трудовой школы, вовлечение учащихся в общественную работу, руководство органами учениче­ского самоуправления, участие школьников в борьбе с бюрократизмом и зло­употреблениями на производстве. Однако по масштабу и эффективности рабо­ты он уступал пионерской организации.

Таким образом, воспитание в 20-е гг. было направлено на социальное формирование личности, на включение его в систему новых общественных свя­зей и отношений. Достичь этого можно было лишь коллективным воспитанием. В целом 20-е гг. в России прошли по знаком «школы труда», идеи которой раз­рабатывались в научно-педагогической секции ГУСа. Учеными и практиками того времени была осуществлена детальная разработка теоретических основ единой трудовой школы, созданы методические средства для реализации их в учебно-воспитательном процессе с ориентацией на его гуманизацию, прибли­жение ребенка к реальной жизни. Во многом именно этим объяснялось внима­ние советской педагогики к разработке проблем педагогики среды.

**Билет № 31**

**Педагогика среды С. Т. Шацкого. Социально-педагогические уч-режденин С. Т. Шацкого.**

Понятие «педагогика среды» было впервые использовано С. Т. Шацким и Л. К. Шлегер. В России складывается в 20-30-х гг. целое научное направление -«педагогика среды», идеи которой разрабатывались и отстаивались такими видными деятелями, как Л. Ь. Залкинд, М. С. Иорданский, А. П. Пинкевич, Л. С. Выготский, В. II Шульгин и др. Главным вопросом «педагогики среды» было воздействие окружающей среды на ребенка и управление этим влиянием. Существовали различные точки зрения на роль среды в развитии ребенка: одни ученые отстаивали необходимость приспособления ребенка к той или иной среде; другие ребенок и меру своих сил и способностей может сам организо­вывать среду и виням, на псе. Третьи считали, что следует рассматривать лич­ность и среду рсЬснка в единстве их характеристик; четвертые делали попытку рассматривать среду как единую систему влияния на ребенка и др. Велись глу­бокие и основательные исследования среды и ее влияния на становление и раз­витие личности ребенка и проводилась практическая работа по преобразованию среды. Ставилась задача изучения самой среды, педагогического процесса в ней, ориентировки в вопросах: как эта среда воспитывает, какие имеет средст­ва, возможности и приемы для этого и т.п.

В эти годы проводилась исследовательская работа по изучению различ­ных социальных институтов: семьи, печати, радио, кино и т.д. Перемены требо­вали глубокого анализа и четкости в соотношении семейного и общественного воспитания. В разработке основ внешнего воспитания активное участие прини­мали педагоги: П. П. Блонский, Е. Н. Медынский, К. И. Львов, Н. И. Иордан­ский, М. В. Крупенина, А. Ф. Родин, Е. А. Звягинцев.

Огромный вклад в развитие социальной педагогики в России внес С. Т. Щацкий (1878-1934), который еще в 1905 г. вместе с А. У. Зеленко создал необыкновенное воспитательное учреждение «Сеттлемент» (у нас в стране это переводилось как «Культурный поселок»), начало которому положило раз­мещение нескольких мальчиков, взятых из приюта Сущевского попечительства о бедных, в детской колонии в Щелково. Это общество представляло собой детскую республику со своими принципами «общей жизни» детей и взрослых, законами и правилами. Это был опыт постановки внешкольной работы с деть­ми, основанной на уважении личности ребенка и направленной на воспитание детей в духе коллективизма. В летней колонии жизнь строилась на принципах совместной деятельности взрослых и детей. Объединяющим началом стал труд. Работа с детьми осенью была продолжена в городе. Были открыты клубы для подростков и детский сад. Они объединялись под общим названием «Дневной приют для приходящих детей» Сущевского попечительства для бедных. Вече­рами в клубах занимались до 50 подростков, которые готовили концерты и спектакли, рисовали, лепили. Названия клубам придумывали сами дети: «Аме­риканцы», «Ламдыши», «Заря», «Австралийцы» и др. К 1909г. таких клубов было 10.

К осени 1907 г. общество «Сетлемент» («Культурный поселок») построи­ло собственное здание, где обустроили слесарные и столярные мастерские, де­вочек учили рукоделию, имелась переплетная мастерская. «Сетлемент» пред­ставлял собой систему детских учреждений: детского сада, экспериментальной начальной школы, ремесленных мастерских. В советское время по подобию та­кого общества были созданы дворцы пионеров.

До Великой Октябрьской социалистической революции Шацким также были созданы: дневной приют для приходящих детей, общество «Детский труд и отдых» в Москве, в 1911 г. в Калужской губернии Шацкий на общественные средства создал летнюю трудовую детскую колонию «Бодрая жизнь».

В основу воспитания учеников им были положены самообслуживание, самоуправление, труд (в саду, на кухне, в огороде, мастерских), в сочетании с занятиями искусства, умственной деятельностью и играми. Колония «Бодрая жизнь» стала началом Первой Опытной станции, проект которой был написан Шацким в 1912 г., а реализован в виде показательных станций Наркомпроса уже после революции в 1919-1932 гг. По сути именно у Шацкого концепция педагогики среды, адекватная уровню развития научной педагогики начала XX в., нашла свое наиболее полное воплощение.

С. Т. Шацкому, П. В. Рудневу, Н. П. Кузину принадлежит разработка тео­рии и практическое моделирование социально-педагогической деятельности. В основу концепции и непосредственного эксперимента ими была принята, глу­боко осмыслена и положена в основу учебно-воспитательной работы системно-образующая идея взаимообусловленности влияний воспитания и среды. В ис­следовательской программе Шацкий выдвигал задачу обеспечения связи жиз­ненного опыта воспитанника, который он приобретает в семейном социуме, в межличностном общении с родителями, другими членами семьи, со сверстни­ками в детских и юношеских организациях с системой овладения интеллекту­альным богатством, накопленным исторической практикой человечества.

С. Т. Шацкий положил в основу принятой им парадигмы социальную обусловленность воспитания и развития личности ребенка. Поиск источников формирования личности в глубинных процессах социо-культурных влияний, средовых взаимодействий существенно изменял направленность и стратегию педагогического исследования. Суть этой методологии - условия социальной среды, их функционального воздействия в целостном процессе социального воспитания рассматриваются в качестве важнейших стимулов интеллектуаль­ного, мировоззренческого, эстетического и физического развития личности.

С. Т. Шацкому принадлежит теоретическое обоснование социальной ро­ли школы тех лет. Шацкий являлся сторонником единства школы и среды, вы­ступал за организацию целостного воспитательного процесса в микросреде. Школа, по его мнению, является организатором массового воспитания детей, центром, направляющим воспитательную работу, выполняемую семьей, ком­сомольскими и другими общественными организациями. Шацкий утверждал, что создать школу, организующую вокруг вопросов воспитания силы населения и общественности, можно лишь при условии глубокого изучения социальной среды, факторов, влияющих на формирование ребенка, и умения педагогически целесообразно использовать их в практической работе.

Реализацией этой идеи и была его Опытная станция по народному обра­зованию. Она охватывала все возрастные группы детей, включая детский сад, школу, 2 детские колонии, клубы, мастерские, детскую библиотеку и библиоте­ку для педагогов и воспитателей. Направлениями исследовательской работы Первой Опытной станции были:

1. Изучение экономики и быта района, где находились учебно-воспита­тельные учреждения станции;

2. Тщательный анализ социально-экономических и культурно-бытовыхособенностей семьи и средств воспитания ребенка;

3. Исследование различных проявлений детей в детских обществах и кол­лективах

Первой Опытной станцией разрабатывались и на практике проверялись организация, содержание и методы учебно-воспитательной и общественной ра­боты советской школы. В практике и теории С. Т. Шацкого были проработаны самые основные проблемы детского коллектива, детского самоуправления, не­которые закономерности детского общества, то есть основные проблемные во­просы социальной педагогики.

.

**Билет № 32**

**Детские летние колонии Е. Н. Орловой, колонии семейного типа Терновских, классы для отстающих детей Е. С. Петуховой. Появление детских объединений**

В начале XX в. в педагогике России отмечается демократический подъем, что выражалось в поиске путей просвещения народных масс.

Рассмотрим опыт организации летнего отдыха детей, инициатором кото­рого явилась попечительница московского городского начального училища Е. Н. Орлова. В собственном имении в селе Фандееве 1887 г. она создала пер­вую детскую летнюю колонию. Дети жили в этой колонии на правах гостей, за­нимались трудовой деятельностью, учебой, проводя экскурсии на природу, по­ходы.

Эта инициатива была одобрена, что привело к росту подобных детских летних колоний. Так, в Москве был создан кружок устроителей детских коло­ний московских городских начальных училищ, который занимался разработкой организации летней работы с детьми, содержанием воспитательной работы с элементами образования и т.п. Этот кружок стал центром организации летних детских колоний. За 25 лет его деятельности к 1912г. в России было создано 729 колоний, из них: 377 - в усадьбах, 317 - в сельских школах, 22 - в частных поместьях, 13 - в семьях [2].

Социальная педагогика начала XX столетия имела еще такое направле­ние, как работа с больными детьми, «отстающими в умственном и физическом развитии. Впервые вспомогательные классы для умственно отсталых детей бы­ли созданы в Москве Е. С. Петуховой при Ольгинско-Пятницком городском училище.

Современная педагогическая практика использует термины «классы вы­равнивания» и «классы коррекции», основы таких классов были заложены Е. С. Петуховой.

Первый вспомогательный класс на 20 человек был открыт в 1908 г. В со­ставе класса выделялись две подгруппы: первая - дети, которые через некото­рое время могли сравняться с детьми обычных классов; вторая — дети, для ко­торых была доступна лишь грамотность. Мальчики и девочки обучались от­дельно. В школе имелся кабинет психологических наблюдений. Количество де­тей в классах не должно было превышать 15-20 человек. Программы создава­лись самими преподавателями, в основе лежали программы нормальной школы. Годовую программу обычной школы дети этих классов осваивали за 1,5-2 года. Практиковались уроки по исправлению речи, девочек обучали домоводству,мальчиков - ремеслу. Проводились ежедневная гимнастика, подвижные игры, летом детей вывозили в летние колонии.

Опыт Е. С. Петуховой был одобрен Московской городской думой. В 1912 г. в 70 российских городах функционировало 120 учреждений, частных кружков или летних колоний для слаборазвитых детей.

**Билет № 33**

**Политика советского правительства защиты детей-сирот**

**после 1917 г.**

В мерные ю.лы советской власти в результате первой мировой войны, ре­волюции и гражданской поймы детская беспризорность стала первостепенной проблемой правительства и общества: к 1920 г. в России насчитывалось свыше 4 млн. таких детей. В 1917 г. все приюты и сиротские дома правительство преобразовало в го­сударственные. По мнению Н. К. Крупской и А. В. Луначарского, именно госу­дарство должно было взять на себя воспитание и материальное обеспечение де­тей, чтобы изолировать их от влияния семьи. Все существовавшие прежде дет­ские приюты передавались в ведение секций социального обеспечения губерн­ских отделов народного образования. Еще в январе 1918 г. Совнарком издал Декрет «О комиссиях для несовершеннолетних», которым поручалась организа­ция работы с беспризорными. Поначалу проблемы защиты детей возлагались на **Народный комиссариат социального обеспечения.** Но с конца 1918 г. эти функ­ции были переданы **Наркопмросу просвещения.** В губерниях комиссии по несо­вершеннолетним находились в ведении отделов народного образования или от­делов социального обеспечения и здравоохранения.

Для упорядочения работы в данном направлении в феврале 1919 г. создан **Государственный Совет защиты детей** при Наркомпросе под председатель­ством А. В Луначарского, куда вошли представители наркоматов труда, продо­вольствия, здравоохранения, социального обеспечения. Однако эффективность работы Совета была незначительной. В условиях гражданской войны и разрухи у этого государственного органа явно не хватало сил и возможностей. Поэтому в 1920 г. была создана **Комиссия** при ВЦИК РСФСР **по улучшению жизни де­тей,** которую возглавил Ф. Э. Дзержинский. Комиссия объединяла, точнее, ко­ординировала работу всех ведомств по ликвидации беспризорности, оказывала детям помощь продовольствием, жильем, топливом, одеждой; принимала реше­ния, касающиеся охраны жизни и здоровья подрастающего поколения. Они были призваны помочь в воспитании детей, лишившихся попечения родителей, а также детей, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье.

Огромная работа по спасению детей-сирот была проведена во время го­лода 1921 г. Началась массовая перевозка детей из бедственных районов в дру­гие регионы, где создавались детские дома.

В проведенной Деткомиссией «Неделе беспризорного и больного ребен­ка» принимали участие широкая общественность, профсоюзные и комсомоль­ские организации. В 1924 г. был создан фонд им. В. И. Ленина для оказания по­мощи беспризорным детям. В 1926 г. правительство приняло постановление «О мерах по борьбе с детской беспризорностью», после которого активизировалась деятельность всех ведомств, было создано **общество** «Друг детей», проведена большая работа по определению в детские дома беспризорных ребят комсомоль­скими организациями на местах.

Ю. В. Василькова и Т. А. Василькова отмечают, что в 20-30-е гг. кроме приютов и детских домов для беспризорных детей открывались трудовые коло­нии, детские коммуны, детские городки, пионерские дома В пионерские дома, ку­да определяли детей-сирот, принимали только пионеров с 12 лет. В каждый такой дом собирали по 60-80 ребят.

По данным комиссии по улучшению жизни детей, в Москве и Москов­ской губернии зарегистрировано такое количество беспризорных: 1924- 1925гг. - 6790, 1925-1926гг. - 6984, 1926-1927гг. - 7332, 1927-1928гг. - 7477 детей.

В период борьбы с беспризорностью было открыто много новых прием­ников-распределителей по определению детей в детские дома, практиковалось усы­новление, патронат, назначение опеки. В 1926 г. было принято постановление пра­вительства о передаче воспитанников детских домов в крестьянские семьи. В эти же годы создавались детские трудовые колонии, в которые помещали подростков-правонарушителей 12-17 лет. Такие колонии для мальчиков и девочек были раздельными, и главным методом воспитания являлся труд, промышленный или сельскохозяйственный.

В 1935 г. на основании постановления ЦИК и СНК СССР «О мерах борь­бы с преступностью среди несовершеннолетних» были созданы трудовые коло­нии вместо ранее существовавших трудовых домов и школ ФЗУ особого типа, отдельно для девушек и юношей. Трудовых колоний было три категории: об­щего типа, для осужденных за тяжкие преступления и трудовые колонии со строгим режимом. Созданием трудовых колоний ставилась задача исправления и воспитания трудных подростков в духе исполнения законов, честного отно­шения к труду. Содержались воспитанники в колонии до установленного срока или до совершеннолетия [2, 210].

Общественно-педагогическое движение за всеобщее образование, обуче­ние детей рабочих и крестьян, за новый быт и культуру, воспитание нового чело­века в новом обществе охватывало широкие массы. В Ленинграде была создана коммуна «За новый быт», которая стала «Ядром коммунистического быта»; в Москве, в Бауманском районе, была организована пионерская коммуна.

Члены созданной коммуны на Соколиной горе - «фабзайчата» создали «легкую кавалерию», вели борьбу с браком на производстве, проводили допри­зывную учебу подростков, занимались физкультурой и спортом.

**Билет № 34**

**Деятельность детских домов, коммун, колоний. Понятия: усынов­ление, опекунство**

Из всех воспитательных учреждений, создаваемых в годы советской власти, главной формой призрения детей-сирот являлись **детские дома.** Чаще всего они были смешанными, так как в них воспитывались малыши — дошкольники и ре­бята школьного возраста.

Созданные в первые годы советской власти детские дома размещались в хороших особняках, с большими наделами земли, с садами и огородами. В них существовали швейные, столярные, сапожные и переплетные мастерские. В дет­ских домах обязательно были хор и духовой оркестр, клуб и библиотека.

В 1917 г. в детских домах воспитывалось30тыс. детей, в 1918— 80 тыс., в 1919 - 125 тыс., в 1920 400 тыс, в 1922г. ■- 540 тыс. детей [2, 211].

В феврале 1919 на **первом Всероссийском съезде по охране детства** об­суждались вопросы содержания воспитательной работы в детских домах, задачи воспитания новою коммунистического поколения.

Во второй половине 20-х гг. число беспризорных детей пошло на убыль, и данное явление перестало быть наследием только гражданской войны и толь­ко голода в Повопжье. Приток новых беспризорных происходил теперь (1925-1926 гг.) из городских семей с тяжелым материальным положением, вызванным безработицей. Решено было помещать таких детей в семьи ремесленников,кустарей, крестьян и предоставлять этим семьям определенные льготы. Однакоданная система не оправдала себя, так как получить льготы семьям, бравшим ребенка на воспитание, из-за бюрократических проволочек было очень трудно.Кроме того, происходило сокращение детских домов. Поэтому облема бес­призорности, несмотря на ряд важных правительственных решений (1926-1927 гг.), оставалась неразрешенной.

И тем не менее, невзирая на неурядицы, трудности, вызванные существо­ванием множества различных видов детских учреждений, непродуманными экспериментами, связанными с массовым переводом детских домов из крупных городов в сельские населенные пункты, к концу 20-х гг. система детских учре­ждений в целом устоялась. Она состояла из дошкольных домов с профессио­нальным обучением. Существовали также детские дома лечебного и полуле­чебного типа, детские дома для инвалидов.

Совершенно особым типом учреждений были трудовые колонии и тру­довые коммуны для трудновоспитуемых и беспризорных детей, находящихся в ведении органов НКВД и ОГПУ.

В 1920г. под Полтавой была открыта колония «для малолетних право­нарушителей» им. Л. М. Горького, которую возглавил А. С. Макаренко, счи­тавший, что организация нормальной жизни детей является сутью воспитатель­ной работы, при этом он делал ставку на воспитательный коллектив.

Во второй половине 20-х гг. получила известность Болшевская коммуна (первая трудовая коммуна ОГПУ) под Москвой, которой руководил М. С. По-гребинский, где воспитывались несовершеннолетние преступники-рецидивис­ты. В ней хорошо было поставлено трудовое воспитание, предусматривавшее получение рабочей специальности. Для этого имелась прекрасная но тем вре­менам материальная база: четыре фабрики, учебные корпуса, просторные об­щежития. Воспитательная работа строилась на основе самоуправления, нена­сильственного воспитания, уважения человеческого достоинства воспитанни­ков. Опыт работы этой коммуны был обобщен в нескольких книгах, отражен в фильмах.

На Всероссийских съездах (втором в 1924 г., третьем в 1930 г.) обсуждались проблемы трудовой подготовки воспитанников детских домов, содержание воспитательной работы, направленной на подготовку выпускников к самостоя­тельной жизни. Правительство приняло постановление (1925) о трудоустройстве воспитанников детских домов. На третьем Всероссийской съезде - 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.

Опека и попечительство представляют собой комплексный институт се­мейного и гражданского права, включающий все виды попечения над гражда­нами, которые нуждаются в особых формах охраны своих прав и интересов, и имеющих своей целью защиту личных и имущественных прав недееспособных и ограниченно дееспособных граждан. Потребность в опеке и попечительстве как в форме воспитания ребенка в условиях семьи существовала во все времена и у всех народов. На Руси первое летописание упоминание об опеке относится к 879 г. сведения далекого прошлого дополняются ст. 99 «Русской Правды», где говорится, что дети после смерти своего отца отдавались тому, кто им был ближе, при этом перед смертью отец мог назначить опекуном постороннее лицо

Постепенно круг вопросов, возникающих при опеке над несовершенно­летними, стал обозначаться более четко. Появилась опека при жизни родителя по его завещанию или по назначению церковью. При Петре I опекун мог быть назначен либо по завещанию, либо в соответствии с законом, либо по распоря­жению правительства. В период правления Екатерины II отношения по опеке подверглись серьезным изменениям - ее главной чертой стала сословность.

В начале 20 века в России по-прежнему основу деятельности опекуна со­ставили правила, аналогичные разработанным во времена Екатерины II. Несо­вершенство опеки того времени связано с отсутствием четкости в отношениях между опекунским учреждением и опекуном, а также четких правовых границ в деятельности опекуна.

После Октября 1917 г. форма устройства детей вместо сословного приня­ла общегосударственный характер. Предметом особого внимания стало обеспе­чение общественного воспитания осиротевшего ребенка, общеполитические, сугубо идеологические установки значительно влияли на судьбу детей. Кодекс законов о браке, семье и опеке РСФСР 1927г. по-прежнему много внимания уделял опеке и попечительству над несовершеннолетними как одному из спо­собов защиты их личных и имущественных прав. На каждом этапе историче­ского развития России опека и попечительство имели свои особенности, про­диктованные потребностями общества.

В соответствии с современным законодательством РФ опека устанавли­вается над детьми, оставшимися без родительского попечения вследствие гибе­ли родителей или неисполнения ими родительских функций, а также над лица­ми, признанными судом недееспособными в силу душевной болезни. Опека -социально-правовая форма защиты прав и интересов несовершеннолетних от рождения и до достижения возраста 14 лет, а также граждан, признанных судом недееспособными. Опекун несовершеннолетнего, оставшихся без попечения родителей, компенсирует утраченные семейные связи и обеспечивает воспита­ние ребенка в условиях семьи [7].

Анализ истории становления института усыновления свидетельствует, что данную форму устройства детей на воспитание в семью использовали все народы, хотя его виды изменялись в зависимости от этапа развития обществен­ных отношений, особенностей определенной социокультурной среды, менталь­ное™ населения.

Усыновление — это переход прав и обязанностей от биологических роди­телей (родителя) ребенка к усыновителям (усыновителю). При этом ребенок в правовом отношении полностью приравнивается к биологическим детям усыновителя, все права и обязанности родных (биологических) родителей ребенка утрачиваются .

Лица, желающие усыновить ребенка, обращаются в орган опеки и попе­чительства (отдел образования или иную службу, на которую возложены функ­ции по охране прав детей) по месту своего жительства, чтобы получить заклю­чение о том, что они являются надлежащими кандидатами в усыновители. Для получения заключения кандидата в усыновители представляют следующие до­кументы:

* паспорт, справки с места работы о размере заработной платы,
* справку о занимаемой площади либо копию декларации о доходах,
* копию финансового лицевого счета с места жительства,
* копию свидетельства о браке,
* медицинское заключение о состоянии здоровья [7].

6 февраля 1928 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли постановление «О пере­даче воспитанников домов в крестьянские семьи», а 28 мая 1928г. принимается постановление «О порядке и условиях передачи воспитанников детских домов и других несовершеннолетних трудящихся в городах и рабочих поселках». Пе­редача детей осуществлялась на основе письменного обращения тем лицом, ко­торое намеревалось принять несовершеннолетнего в свою семью для дальней­шего воспитания.

Попечительство — это форма защиты прав и интересов несовершеннолет­них в возрасте от 14 до 18 лет и совершеннолетних граждан, ограниченных су­дом в дееспособности вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотическими веществами. Попечительство над несовершеннолетними уста­навливается, корме того, с целью их содержания, воспитания и образования, а также защиты их интересов в случае утраты ими родителей

**Билет № 35**

**Забота о сиротах в годы Великой Отечественной войны**

Проблемы охраны детства и попечения сирот в условиях военного вре­мени принимают новые черты. Задача теперь состоит не только в том, чтобы открыть новые учреждения, но и в том, чтобы эвакуировать в глубь страны воспитанников детских домов.

14 декабря 1941 г. было эвакуировано 664 детских дома с 7887 воспитан­никами.

В январе 1942 г. правительство приняло постановление «Об устройстве детей, оставшихся без родителей», где предусматривались:

1) создание дополнительной сети детских домов; соответствующих обла­
стных, краевых и республиканских комиссий;

2) участие граждан в воспитании детей в форме опеки и патронажа.
«Комсомольская правда» опубликовала счет специального денежного

фонда, куда поступали средства на содержание детских здравниц, детских домов, детских садов в освобожденных от немцев районах, на стипендии студентам не имеющих родителей. Комсомольскими организациями было создано 126 дет­ских домов, 4 тыс. детских домов содержалось за счет колхозов.

 Во всех крупных населенных пунктах и на железнодорожных станциях организовывались детские приемники, находившиеся в распоряжении органов образования, а с 1943 г. - в ведении милиции, туда направлялись дети до 15 лет включительно, а тех, кому не исполнилось 14, направляли через органы образо­вания в детские учреждения или определяли в патронатные семьи. Дети старше этого возраста устраивались приемниками-распределителями НКВД СССР на работу в строительстве или сельском хозяйстве. Но этих мер было недостаточ­но. Поэтому в июне 1943 г. Совнарком СССР принимает постановления «Об усилении мер по борьбе с детской беспризорностью и хулиганством», «О тру­довом устройстве подростков старше 14 лет - воспитанников детских домов, трудовых колоний НКВД и детей, оставшихся без родителей».

Тем не менее, несмотря на принимаемые меры, число беспризорных и безнадзорных несовершеннолетних в стране не уменьшалось. Основными при­чинами детской беспризорности стали гибель или смерть родителей, разруше­ние и эвакуация детских учреждений, побеги из семей на фронт.

В августе 1943 г. правительство инициирует организацию 9 суворовских военных училищ (500 человек в каждом, срок обучения 7 лет), 23 специальных ремесленных училищ (400 человек в каждом, срок обучения 4 года) специаль­ных детских домов с общим количеством воспитанников 16300 человек, домов ребенка на 1750 детей, 29 приемников-распределителей на 2 тыс. человек [1]. Сюда направляли детей воинов Красной армии, партизан Отечественной вой­ны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов.

В стране был создан общественный фонд помощи детям. Средства в него поступали от солдат и офицеров, рабочих и колхозников, служащих, деятелей литературы и искусства. Большую помощь детям-сиротам оказывали предпри­ятия, колхозы, общественно-военные организации. Использовалась и такая форма работы, как устройство детей-сирот на воспитание в семьи трудящихся. Все перечисленные выше меры позволили справиться с беспризорностью к

концу 40-х гг.

К концу 1945 г. для детей погибших фронтовиков был открыто 120 детских домов, в них воспитывались 17 тыс. детей. Получило широкое распространение создание детских домов при колхозах, промышленных предприятиях за счет профсоюзов комсомольских организаций, милиции.

Огромную роль в судьбе детей сыграли общественные организации: профсоюзные, комсомольские, органы внутренних дел, система трудовых ре­зервов. Общественники снимали ребят с поездов и через приемники-распредели­тели устраивали в детские дома. Подростки определялись на работу.

Великая Отечественная война потребовала перестройки деятельности общественных организаций. Важнейшими задачами, к примеру, пионерской ор­ганизации стали забота о здоровье детей, предупреждение беспризорности и безнадзорности, всеобщее обучение детей школьного возраста. Несмотря на сложную обстановку, необходимо было вооружить детей прочными знаниями, добиться высокой дисциплины учебы поведения пионеров. Возросла роль и ответственность школы, пионерских организаций за социальное, нравственное воспитание детей-сирот, за формирование общественной активности.

Широкий размах во время войны приняло усыновление детей. Так, Алек­сандра Аврамовна Деревская (г. Ромны, Сумской области) усыновила 48 ребят.

Таким образом, в годы войны была возрождена практика передачи детей-сирот в семьи. Так, за 1941-1945 гг. было взято под опеку и патронирование 270 тыс. детей-сирот. В 1950г. в стране было 6543 детских дома, где жили 635,9 тыс. человек. В 1958- 4034 детскихдомас 375,1 тыс. детей **[1].**

**Билет № 36**

**Послевоенная социальная политика защиты детей. Школы-интернаты**

**В** 50-е гг. в стране открылись несколько домов для одаренных детей-сирот (Москва, Киев), куда отбирали талантливых ребят, которые поступали в музы­кальные, художественные училища и балетные школы. Это были «специаль­ные» детские дома, где создавались условия для индивидуальных занятий таких ребят; в них они находились до окончания училищ. Выпускники музыкальных училищ чаще всего определялись в музыкальный взвод военных оркестров, что решало их дальнейшую судьбу.

Заметные изменения в системе образования произошли в конце 50-х гг. На основе принятого в 1958 г. Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР в стране вводи­лось всеобщее обязательное восьмилетнее образование, ставшее ступенькой к переходу к всеобщему среднему образованию.

В рассматриваемый период по решению правительства для детей-сирот, детей одиноких матерей, инвалидов войны и труда, пенсионеров за счет сокра­щения детских домов стали создаться **школы-интернаты** (они были призваны помочь в воспитании детей, лишившихся попечения родителей, а также детей, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье).

Однако такой подход еще больше ограничил социальные контакты детей-сирот с окружающей средой и снизил возможности их социализации. Поэтому в 70-х гг. интернатские учреждения превратились практически в «закрытую зо­ну», а к началу 80-х гг. резко проявилась проблема социального сиротства: уве­личилась численность воспитанников интернатских учреждений, изменился их состав. Большинство детей, находящихся в интернатах, были оставлены одино­кими матерями на попечение государства. Увеличилось количество детей, чьи родители были лишены родительских прав решением суда.

Они были призваны помочь в воспитании детей, лишившихся попечения родителей, а также детей, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье.

В этой ситуации государство и общественность предпринимали реши­тельные действия по правовой защите сирот, укреплению материальной базы детских учреждений. В 1987 г. был возрожден Советский детский фонд им. В. И. Ленина.

После войны, в 60-70-е гг. детские дома были дошкольными и школьными. В дошкольном детском доме жили дети с 3 до 7 лет в группах по 30-40 чело­век, содержание и методика воспитательной работы повторяла работу детских са­дов.

В школьном детском доме содержались ребята с 7 до 18 лет. В большин­стве были хорошо оборудованные мастерские, большие подсобные хозяйства, где воспитанники получали первые навыки будущей профессии. Все посещали школу, в режим дня входило приготовление домашних заданий. Ребятам помо­гали два воспитателя, закрепленные за группой. Детское самоуправление осуще­ствлялось через детский совет, который руководил всей жизнью ребят, связы­вая мероприятия детского дома и школы, где учились воспитанники. Участие ребят во внешкольной работе было также тесно связано со школой.

Воспитанники посещали предметные кружки в школе, кружки эстетиче­ского цикла (хор, оркестр, изо), чаще были в детском доме. Несмотря на ту по­ложительную роль, которую сыграл детский дом в судьбах многих беспризор­ных ребят, нельзя не обратить внимание на его отрицательные стороны.

Исследования показали, что 37% детей в детском доме, воспитывающих­ся с 3 месяцев без матери, несмотря на хорошее питание и уход погибали впер­вые два года. Оставшиеся в живых впоследствии страдали разнообразными невротическими нарушениями. Они были печальны, заторможены, страдали бессонницей и отсутствием аппетита, большинство замыкались в себе. Психо­логи связывают это с отсутствием материнского ухода, постоянного общения с матерью. У ребенка существует настоятельная потребность в общении, и в пер­вые месяцы жизни его развитие зависит от общения со взрослыми. Практика показала, что взрослый человек может младенцу заменить мать, если не будет нарушен процесс общения.

Во время войны и на протяжении двадцати лет послевоенного времени сеть внешкольных детских учреждений сократилась. Причинами были не толь­ко экономические трудности, но и дискуссии ученых-педагогов, в результате которых труд и игра изгонялись из школы, что, в свою очередь, сказалось на содержании работы внешкольных учреждений.

Общественно-педагогическое движение в стране, направленное на орга­низацию досуга детей и подростков, выливалось в отдельные направления. Ес­ли в 20-е гг. это была организация детских клубов, то в 40-е - это тимуровское движение, в 50-60-е - «коммунарское движение», в 70-е - создание педагогиче­ских отрядов, возникновение родительских «семейных клубов» в 80-е гг.

Тимуровское движение создавалось на основе организации добрых дел «по секрету». Во время войны добрые дела «по секрету» - это помощь семьям фронтовиков, шефство над ранеными, работа в госпиталях и т.д. И когда тиму­ровцы стали приписываться к классам - отрядам, энтузиазм детей погас. На его смену пришло «коммунарское движение».

«Коммунарское движение» 60-х гг. стало своеобразным возрождением опыта С. Т. Шацкого и Л. С. Макаренко. Главным здесь было создание детско­го, подросткового самостоятельного коллектива, организация самоуправления, свободного тнорчества личности. Это была попытка возродить детские клубы, где подростки стремились освободиться от давления извне, от формальных ус­тановок поведения молодежи. Подростков увлекали поисковые экспедиции, творческие дела, «трудовые десанты».

**Билет № 37, 38**

**Система социального обеспечения в 1950-1991 годы**

После войны с восстановлением народного хозяйства преобразуется и административная система управления социальным обеспечением. Так, в 1949 г. Вместо НКСО образовывается **Министерство социального обеспече­ния,** деятельность которого разворачивается в последующие десятилетия.

Новым этапом в становлении социального обеспечения можно считать конец 50-х гг. Верховный Совет СССР 14 июля 1956 г. принимает **Закон о госу­дарственных пенсиях,** по которому не только расширяется круг лиц, которым предоставляются пенсии, но и в самостоятельную отрасль выделяется **законо­дательство о социальном обеспечении.** Практически положено начало все­общему государственному обеспечению трудящихся.

В январе 1961 г. изменяется положение о Министерстве социального обеспечения РСФСР, где его функции по сравнению с 1937г. значительно рас­ширяются. Согласно постановлению Совмина РСФСР, на Министерство возла­гались следующие функции:

* Выплата пенсий.
* Организация врачебно- трудовой экспертизы.
* Трудовое устройство.
* Профессиональное обучение инвалидов.
* Материально- бытовое обслуживание пенсионеров, многодетных и одиноких матерей.

Предоставление протезно-ортопедической помощи.

В 1964 г. принимается Закон о пенсиях и пособиях членам колхозов. Тем самым в стране осуществляется всеобщее государственное пенсионное обеспе­чение.

Важнейшим направлением деятельности социального обслуживания на­селения являлось материальное обеспечение, которое шло по трем направлени­ям:

• Государственное социальное обеспечение.

• Государственное социальное страхование.
Социальное обеспечение колхозников [10, 171].

Финансирование **государственного социального обеспечения** осуществ­лялось за счет государственных, республиканских и местных бюджетов (оно распространялось на военнослужащих, учащихся и другие категории граждан).

**Финансирование государственного социального страхования** обеспечи­валось за счет страховых взносов предприятий, организаций, дотаций государ­ства (оно распространялось на рабочих и служащих).

**Социальное обеспечение колхозного крестьянства** осуществлялось за счет колхозов и дотаций государственного бюджета. На всех граждан распро­странялось бесплатное медицинское обслуживание.

С 1955 по 1968 гг. наблюдалась тенденция роста расходов государствен­ных ассигнований на социальное обеспечение и страхование. Если по РСФСР в 1965 г. расходы на нужды социального обеспечения составили 40%, то в 1967 -45%. К 70-м гг. основными принципами социального обеспечения в СССР яв­лялись:

1. Всеобщность социального обеспечения.
2. Многообразие видов обслуживания.
3. Обеспечение граждан различными видами социальной помощи за счет государственных и общественных средств.

В начале 80-х гг. происходит переосмысление функций и задач социаль­ного обеспечения. Помимо традиционных к ним добавляются такие функции:

1. Выполнение заданий государственного плана и обеспечение строгого соблюдения государственной дисциплины;
2. Рациональное использование капитальных вложений и повышение их эффективности.
3. Снижение себестоимости и сокращение сроков строительства.

4. Своевременный ввод производственных мощностей [10, 172].

Основным направлением деятельности стало социальное обеспечение не­трудоспособного населения. Динамика расходов на социальное обеспечение в СССР, согласно официальной статистике, такова: 1950 г. - 3,7 млрд.р., 1960 г. -9,9 млрд.р., 1970 г. - 22,8 млрд.р., 1975 г. - 34,6 млрд.р., 1980 г. - 44,5 млрд. р., 1985 г. - 61,1 млрд.р.,1987 г. -69,2 млрд.р. [10, 172].

Однако негативные общественные тенденции к середине 80-х гг. приво­дят к необходимости реформирования общества. Социально-экономические реформы в конце 80-х гг. существенно изменяют ситуацию в стране. На опре­деленном этапе становления советского государства происходит идентифика­ция общества и государства, практически Россия лишается гражданского обще­ства, и, как следствие этого, в системе помощи и зашиты начинает доминиро­вать государство; общественные организации, существующие лишь номиналь­но, не принимают участия в данной деятельности. Такой подход не мог не отра­зиться и на том, что общественное призрение, охватывающее различные сферы человеческой деятельности, практически сводится данный период только к проблемам социального обеспечения. Мы можем констатировать, что происхо­дит сужение парадигмы помощи, многие виды социального патронажа, офор­мившиеся эволюционным путем, в общественной практике утрачиваются.

**Билет № 39**

**Сотрудничество как неотъемлемая часть социальной педагогики**

Среди наступившего в 80-е гг. кризиса образования, как оазис среди тя­желейшего состояния отечественной школы, работали и создавали уникальный опыт отдельные учителя, которые находили пути выхода из острейших про­блем образования.

«Творчество учителя - творчество ученика» - таков девиз педагогов-новаторов. Увлеченность своим предметом, умение построить урок так, чтобы все ученики участвовали в учебном труде, любовь к детям, уважение к лично­сти ребенка с того самого дня, когда он переступил порог школы, - это то, что отличает настоящего учителя.

Опыт учителей-новаторов подхватила пресса, и вокруг их методов раз­вернулась дискуссия. Их формы работы с детьми, их методы ведения урока разрушили устоявшиеся министерские каноны и вносили живую струю в сис­тему образования. Одни их новаторство отметали полностью, другие рассмат­ривали как предмет дискуссий, третьи, и это было большинство, брали на воо­ружение и работали по их методам.

Выпущенные книги об опыте педагогов-новаторов разошлись по стране миллионным тиражом. Это: А. Ш. Амонашвили «В школу - с шести лет», И. П. Иванов «Воспитывать коллективистов», В. Ф. Шаталов «Куда и как ис­чезли тройки», А. Ф. Иванов «Учитель, которого ждут», И. П. Волков «Учим творчеству», Е. Н. Ильин «Искусство общения», Т. И. Гончарова «Уроки исто­рии - уроки жизни». Всего об опыте учителей-новаторов за семь лет вышло 25 книг тиражом 2,5 млн. Инициаторами объединения педагогов-новаторов стали главный редактор «Учительской газеты» В. Ф. Матвеев и публицист С. Л. Соловейчик.

**Педагогика сотрудничества** - направление в отечественной педагогике, в котором в середине 70-х годов стали возрождаться гуманистические идеи. Педагогика сотрудничества представляет собой систему методов и приемов воспитания и обучения, основанная на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности [6, 189].

**Основные положения педагогики сотрудничества:**

1. отношение к обучению как к творческому взаимодействию учителя и ученика;
2. обучение без принуждения;
3. идея трудной цели (перед учеником ставится как можно более сложная цель, и внушается уверенность в ее преодолении);
4. идея крупных блоков (объединение нескольких тем учебного материа­ла, уроков в отдельные блоки);
5. использование опор (опорные сигналы у Шаталова, схемы у Лысенко-вой, опорные детали у Ильина);
6. самоанализ (индивидуальное и коллективное подведение итогов дея­тельности учащихся);
7. свободный выбор (использование учителем по своему усмотрению учебного времени в целях наилучшего усвоения учебного материала);
8. интеллектуальный фон класса (постановка значимых жизненных целей и получение учащимися более широких по сравнению с учебной программой знаний);
9. коллективная творческая воспитательная деятельность (коммунарская методика);
10. творческое самоуправление учащихся;
11. личностный подход к воспитанию;
12. сотрудничество учителей;
13. сотрудничество с родителями [6, 189].

В основе педагогики сотрудничества - глубокий гуманизм и демокра­тизм, уважение к личности ребенка, сочетание доверия с разумной требова­тельностью, вовлечение детей совместно со взрослыми в активную, творче­скую, преобразующую окружающий мир деятельность, опора на интересы и потребности детей, учет их реальных сил.

Педагогика сотрудничества, которую развивают педагоги-новаторы, ос­новывается на воспитательном подходе **к** обучению: судить о ребенке следует не по знаниям, а по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям и качествам.

Педагогика сотрудничества ознаменовала собой отчетливо выраженную тенденцию перехода к **диалогической, замену су&ьектно-объектных отно­шений субъектно-объектными** в **сферах общения учителей и учащихся.** Пе­дагогика сотрудничества привела к осознанию необходимости пересмотра фи­лософских оснований образования и педагогической науки. Прямое обращение педагога к воспитаннику, диалог с ним, понимание его действительных потреб­ностей и проблем и, в конечном счете, действенная помощь ребенку возможно только тогда, когда он принимается «таким, какой он есть» (Ш. А. Амонашви-ли, Е. Н. Ильин); увидеть ребенка таким, какой он есть «внутри себя», каким знает себя «только он сам» (Е. Ю. Сазонов).

Другая **установка связана с эмпатийным пониманием ученика.** Учи­тель действует по принципу «здесь и теперь», пытаясь проникнуть во внутрен­ний мир ученика и увидеть окружающее его глазами: «понимать детей - значит встать на их позиции» (Ш. А. Амонашвили); «посмотреть на все глазами своего детства» (Е. Н. Ильин); «постоянно учиться смотреть на себя глазами детей» (И. П. Иванов). Эмпатийное понимание ученика, дает педагогу возможность полноценного и неиссякаемого межличностного общения с учеником, оказания ему помощи именно тогда, когда она больше всего ему необходима.

Важна **установка на открытое, доверительное общение.** Мысли и пе­реживания педагога не маскируются социальной ролью, а раскрываются адек­ватно учащимся. Духовный мир педагога, мир его проблем, радостей и печалей открыт для воспитанников. Такое доверие учителя порождает, в свою очередь, доверие учащихся к нему, их желание поделиться с ним своими устремления­ми, вступить в равноправный диалог: «по-настоящему учитель открыт только ребятам» (Е. Н. Ильин); «истинный урок - это всегда диалог всех, кто в классе: учителя и учеников» (Т. И. Гончарова); «важно, чтобы поступки, образ жизни воспитателей не расходились с тем, что они внушают ребятам» (А. А. Дубров­ский). Установка на открытое общение требует, чтобы педагог не играл свою роль, а всегда оставался самим собой. В этом случае он дает возможность уча­щимся понять, принять и полюбить себя таким, какой он есть. В свою очередь, доверительное отношение учащихся к педагогу есть условие его личностного роста и совершенствования. Главное - это личностная позиция педагога, в ко­торой находит отражение практическая педагогическая философия как сово­купность гуманистических установок по отношению к самому себе и учени­кам.

Педагогика сотрудничества **делает упор на вовлечение детей в учение,** на совместный труд учителя и детей, требует переосмысления не только отно­шений, но и структуры познавательных операций, логики коллективного добы­вания знаний и самостоятельной работы в одиночку, чтобы быть «достойным партнером» (В. И. Журавлев).

**Педагогика сотрудничества** имеет следующие **классификационные ха­рактеристики:**

- по уровню применения: общепедагогическая технология;
по философской основе: гуманистическая;

* по основному фактору развития: комплексная: био-, социо- и психоген­ная;
* по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторная поэтапная инте-риоризация;
* по ориентации на личностные структуры: всесторонняя гармоничная;по характеру содержанию: обучающая + воспитательная, светская, гу­манистическая, общеобразовательная, проникающая;
* по типу управления: система малых групп;
* по организационным формам: академическая + клубная, индивидуаль­ная + групповая, дифференциальная;
* по подходу к ребенку: гуманно-личностная, субъект-субъектная;
* по преобладающему методу: проблемно-поисковая, творческая, диало­гическая, игровая;

- по категории обучаемых: массовая [6].
Целевые ориентации педагогики сотрудничества:

1. переход от педагогики требований к педагогике отношений;
2. гуманно-личностный подход к ребенку;
3. единство обучения и воспитания [6].

**В педагогике сотрудничества** выделяют **четыре направления:**

**1. Гуманно-личностный подход к ребенку.**

В центр школьной образовательной системы ставится развитие всей це­лостной совокупности качеств личности.

Цель школы - разбудить, вызвать к жизни внутренние силы и возможно­сти, использовать их для более полного и свободного развития личности. Гу­манно-личностный подход объединяет следующие цели:

а) новый взгляд на личность как цель образования, личностную направ­ленность учебно-воспитательного процесса;

б) гуманизацию и демократизацию педагогических отношений;

в) отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результатов в современных условиях;

г) новую трактовку индивидуального подхода;

д) формирование положительной «Я - концепции», т.е. системы осознан­ных и неосознанных представлений личности о самом себе, на основе которых она строит свое поведение.

**2. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.**Открываются новые принципиальные подходы е тенденции в решении

вопросов - чему и как учить детей; содержание обучения рассматривается как средство развития личности, а не как самодовлеющая цель школы.

Совершенствование методов и форм учебного процесса раскрывается в ряде дидактических идей, используемых в авторских системах педагогов-новаторов: опорных сигналах В. Ф. Шаталова, в идее свободного Штейнера, в опережении С. Н. Лысенковой, в идее крупных Эрдниева, в интеллектуальном фоне класса В. А. Сухомлинского, развитии личности по Л. В. Занкову, в спо­собностях творческих и исполнительских И. П. Волкова, в зоне ближайшего развития Л. С. Выготского и других.

**3. Концепция воспитания.**

Концептуальные положения педагогики сотрудничества отражают важ­нейшие тенденции, согласно которым развивается воспитание в современной школе:

* превращение школы Знания в школу Воспитания;
* постановка личности школьника в центр всей воспитательной системы;
* гуманистическая ориентация воспитания, формирование общечеловече­ских ценностей;
* развитие творческих способностей ребенка;
* возрождение русских национальных и культурных традиций;
* сочетания индивидуального и коллективного воспитания;
* постановка трудной цели.

**4. Педагогизация окружающей среды.**

Педагогика сотрудничества ставит школу в ведущее, ответственное по­ложение по отношению к остальным институтам воспитания, деятельность ко­торых должна быть рассмотрена и организована с позиций педагогической це­лесообразности. Важнейшими социальными институтами, формирующими подрастающую личность, являются школа, семья и социальное окружение. Результаты определяются совместным действием всех трех источников воспи­тания. Поэтому на первый план выдвигаются идеи компетентного управления, сотрудничества с родителями, влияние на общественные и государственные институты защиты детства.

Ряд положений педагогики сотрудничества опровергал традиционные системы обучения и воспитания, поэтому педагогика сотрудничества вызвала большую полемику. Педагогика сотрудничества дала импульс творческой дея­тельности многих педагогов, инициировала деятельность авторских школ.

**Билет № 40**

**Понятие сотрудничества в социальной педагогике в трудах М. П. Щетинина, Т. И. Гончаровой, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, В. Н.**

**Дубинина М. П. Щетинин** родился в 1944 г., генеральный директор государствен­ного лицея (Краснодарский край, Геленджикский район, поселок Текос). Ще­тинин поставил перед педагогическим коллективом цель - формировать физи­чески и нравственно здоровых людей, развивать у детей их задатки и способно­сти, воспитывать достойных граждан, которые смогли бы найти свое место в жизни и обществе. Исходя из этого, педагоги изменили всю систему препода­вания, весь учебно-воспитательный процесс, разработали систему эстетическо­го, физического и умственного развития личности ребенка, сосредоточив вни­мание, прежде всего, на социальных проблемах каждого ученика, его воспита­нии в семье. Вся учебно-воспитательная работа школы фокусировалась на дея­тельности «кафедр», а также на системе занятий ребят по интересам во второй половине учебного дня. М. П. Щетинин ввел в практику педагогов школы «ме­тод погружения», когда функции учителя выполняли «консультанты» из ребят; положительные результаты достигались в работе с небольшими группами уче­ников по 4-5 человек. Важным было то, что практиковались задания персо­нально для каждого ученика. Специально составленное расписание предпола­гало чередование умственной нагрузки ребят: через час учебного времени «ле-вололушарных» предметов (математика, язык, физика, история) включали один час «праводолушарных» (музыка, изо, хореография, физкультура). Работа ди­ректора школы, его эксперимент захватил весь педагогический коллектив, но главным было то, что атмосферой творчества, поиска были охвачены не только учителя, но и все ученики.

**Т. И. Гончарова** - преподаватель ленинградской школы, одна из отме­ченных, в свое время высшей наградой страны. В своей книге «Уроки истории -уроки жизни» Т. И. Гончарова рассказывает о том, как и что нужно сделать, чтобы урок стал поиском истины учителя и ученика. Социальный педагог най­дет в ее опыте учителя истории нужные для себя приемы в работе с детьми. Гончарова считает, что изучение прошлого, обращение к истории своего народа - это путь познания современности. Ученик, переживая и осмысливая прошлое, его победы и поражения, обязательно сопоставит их с сегодняшним днем. Ее методика поиска истины заставляет ребенка думать, развивает его творческие способности. В основе методов Т. И. Гончаровой лежат отношения учителя и ученика. Ученик на ее уроке - ее соратник, «человек с большой буквы». Как и учитель, он ищет истину в человеческой истории, в обществе, отношениях ме­жду людьми. Она советует: для успеха важно вовлечь ребенка в самостоятель­ную творческую работу познания истории своего народа, постоянно придумы­вая разнообразие форм вовлечения, привлечь к этому процессу родителей.

Е. **Н. Ильин** родился в 1923 г., педагог-новатор. Цель, которую ставит перед собой педагог, - формирование духовных и нравственных устоев ребен­ка, эстетических взглядов, воспитание истинного гражданина через художест­венные образы. Это социальное воспитание средствами искусства, контроль за результатами нравственного и интеллектуального развития личности.

В 60-70 гг. разработал оригинальную концепцию преподавания литерату­ры на основе педагогического общения и систему организации занятий по сво­ему предмету. В практике современной педагогики это воплощение идеи вос­питывающего обучения, что, конечно, было не новым в истории отечественно­го образования; новаторством стала оригинальность подхода к решению воспи­тательных задач в новых условиях.

Ильин использует приемы «живой этики», перехода «учебного в воспита­тельное, с некоторой задержкой обратного процесса». Кроме того, проведение воспитательной работы с «исторической партой», когда учитель рассказывает классу о ребятах, которые сидели когда-то за теми же партами, знакомит с их именами, мыслями, находками. Некоторые парты имеют целый «список» инте­ресных учеников. Широко использует Ильин прием «Пишем книгу», когда уче­ник на время урока становится известным писателем или поэтом. Он анализи­рует свое творчество, т.е. учитель вовлекает ученика в процесс переживания сотворчества с этим писателем. При изучении работ драматургов на уроках Ильина разыгрываются фрагменты театрализованных представлений, прово­дятся дискуссии о творчестве автора, весь класс активно ищет истину в оценке произведения. Ильин дает ученикам навыки по использованию радио, кино, те­атра для получения знаний. Он определяет каждому ученику свой темп, свой путь, учитывая возможности каждого в процессе обучения. Результатом учебного процесса, организованного этим талантливым педагогом, являются глубо­кие знания учеников.

Для социального педагога книга Ильина «Искусство общения» представ­ляет интерес в плане его опыта с учениками. В книге Ильин размышляет о том, что, когда современный подросток мало читает, не пишет стихов, не ведет дневник, в нем гибнет духовность. В практике современных методов изучения литературы, когда «разбор» произведений и писателей привел к отвращению подростков к чтению книг, педагог идет по другому пути. Он делится опытом, как следует разговаривать с учеником, подчеркивает, что важно уметь это де­лать не только во время урока. Различая процесс общения, Ильин выделяет ис­кусство вопроса. При вопросе у ребенка мысль оживает, но при ответе она за­тухает. Вот здесь и должно проявиться искусство педагога - направить ребенка на путь творчества. Ученики «оживают», когда учитель вместе с ними ищет ис­тину. В процессе общения учителя и ученика важно, подчеркивает Ильин, пом­нить об «этике отметки». Отметка, оценка поступка, деятельности ребенка иг­рает особо важную воспитательную роль.

В. Ф. **Шаталов** родился в 1927 г., педагог, заслуженный учитель УССР (1987), народный учитель СССР(1990), 1951 г. преподавал в школе; с 1956 г. вел экспериментальную работу с учащимися, в то числе как научный сотрудник НИИ педагогики УССР (с 1973 г.) и АПН СССР (с 1985 г.). Шаталов разработал для средней и старшей школы оригинальную систему интенсивного обучения; создал авторские учебные пособия, представляющие программный материал в вербально-графической форме и ориентированные на развитие творческого мышления школьников, а также разнообразные нестандартные формы контроля знаний учащихся. Система Шаталова позволила проходить полный курс обще­го среднего образования за 9 лет, при общей нагрузке не более 30 учебных ча­сов в неделю.

В. Ф. Шаталов сумел заинтересовать ребенка в умственном труде, воспи­тать стремление к знаниям, пробудить уверенность в своих силах, чувство соб­ственного достоинства. В. Ф. Шаталову удалось предоставить ученику условия работать в полную силу, дать такую интеллектуальную нагрузку, которая обо­гащала бы его ум и развивала желание познать окружающий мир. Важно, по мнению Шаталова, воспитать стремление познавать, научить самостоятельно овладевать знаниями, которые необходимо цивилизованному человеку. Для достижения этой цели Шаталов изменил систему преподавания, в своей книге «Точка опоры раскрывает методику преподавания учебного материала круп­ными блоками с использованием опорных сигналов и индивидуальным подхо­дом к каждому ученику. Он разработал листы учета знаний, которые контроли­ровали сами ученики, что позволило им видеть результаты и перспективы обу­чения. Интересным так же является построение В. Ф. Шаталовым урока по принципу разделения учеников на группы, пары при освоении знаний.

В. Ф. Шаталов создал атмосферу коллективной, увлеченной и творческой работы. Он боролся за избавление детей от унижающего их достоинство страха перед двойкой, вселяет в них оптимизм, дает возможность ощутить свой успехв учебе. Для этого Шаталов использует такие приемы: объясняет учебный ма­териал максимально четко, ясно, логично, используя наглядно блок-схемы, от­ражающие логические связи учебного материала, ученики отвечают, опираясь на блок-схему, дома первоначально решают те же задачи, которые рассматри­вались на уроке, в результате даже «слабые», но желающие учиться ученики могут добиться успеха. По мере усвоения материала учебной темы ученики имеют право творчески выбирать любые задания из набора предложенных, на­ходить свои творческие варианты решения, при проверке исправляются внут­реннего мира ребенка, его переживаний, сомнений, слабостей.

**Н. Н. Дубинин** - народный учитель, директор школы-интерната города Владивостока. Дубинин в процессе перевоспитания малолетних правонаруши­телей выдвинул в качестве главного пути воспитание интереса к занятиям, к учению, что должно помочь подростку стать личностью. Учитывая, что без ин­дивидуального подхода достичь этого невозможно, был выбран путь воспита­ния через искусство. Каждый воспитанник был вовлечен в какой-то из его ви­дов: хор, пение, танцы, живопись. Педагогический коллектив школы организо­вывал декады искусств, в подготовке которых принимали участие все воспи­танники. Ребята занимались исследованиями, построили собственными руками космодром, где запускали ракеты. В этой школе вместо классов были созданы разновозрастные отряды, объединяющие ребят с 4 по 7 класс. Организация дет­ского самоуправления давала возможность каждому воспитаннику выбирать для себя сферу творчества в соответствии с его реальными способностями, са­мому решать, где принимать участие: в труде, искусстве, в спорте или техниче­ском творчестве. Принятие такого решения способствовало самоутверждению личноста. Педагогическим коллективом был проведен эксперимент по укреп­лению здоровья воспитанников. Были разработаны систематические оздорови­тельные меры для каждого возраста и для каждого воспитаннику.

В практике педагогов-новаторов их педагогическая техника базируется на плодотворных психологических механизмах; учитель не просто сообщает зна­ния, он думает вместе с учениками, спорит и ведет за собой, готов прислушать­ся к любой точке зрения.

**Билет № 41**

**Коммунарская методика воспитания**

**Коммунарская методика** - система приемов и организационных форм воспитания учащихся школьного возраста, направленная на формирование и творческое развитие воспитательного коллектива в процессе совместной дея­тельности взрослых и детей на принципах гуманизма [6, 124]. В педагогической литературе используются и другие обозначения коммунарской методики: мето­дика коллективного творческого воспитания, методика коллективной творче­ской деятельности и другие.

Коммунарская методика разработана в России в 60-х гг. 20 века. И. П. Ивановым и его единомышленниками для учебных заведений и внешко­льных учреждений на основе педагогических идей А. С. Макаренко. И. П. Ива­нов родился в 1923 г., педагог, доктор педагогических наук СССР (1989). Родился в городе Батуми, окончил философский факультет ЛГУ (1941). Вел большую исследовательскую работу в области воспитательной деятельности общественных организаций в школе. С 1954 г. старший научный сотрудник в АПН СССР, профессор ЛГПИ им. А. И. Герцена. Коммунарская методика ап­робирована как методика коллективной организаторской деятельности И. П. Ивановым, Л. Г.Борисовой, Ф. Я. Шапиро в созданной ими Коммуне юных фрунзенцев - сводной пионерской дружине при Фрунзенском районном доме пионеров.

Коммунарская методика включала три **основные направления:**

1. Коллективное планирование.
2. Повседневную организаторскую работу.
3. Коллективное обсуждение и оценку ее результатов [6, 124]. Разработку методики продолжил коллектив студентов и преподавателей

ЛГПИ им. А. И. Герцена (Коммуна им. А. С. Макаренко, 1963-1973 гг.).

Идеи коммунарской методики были также положены в основу деятельно­сти Всесоюзного пионерского лагеря « Орленок », где в 1936-1966 гг. О. С. Газман, А. Ф. Дебольская и другие педагоги создавали модель образа жизни коммунарского коллектива.

Коммунарская методика возникла как новаторская система воспитания, которая противопоставлялась официальной педагогике. С 80-х гг. коммунар­ская методика развивалась в русле педагогики сотрудничества. Центральное звено методики - общая творческая забота об улучшение окружающей жизни.

**Основные положения** коммунарской методики:

1. создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов;
2. организация социально значимой и интересной для всех деятельности;
3. построение самоуправления ученического на принципах сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в активную работу;
4. особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ре­бенке и взрослом [6, 124].

В коммунарской методике деятельность организовывалась по тематиче­скому признаку (общественная, познавательная, художественно - эстетическая). Особую роль играл коммунарский сбор, который выступал как средство эмо­ционального сплочения коллектива.

**Билет № 42**

**0пыт Волкова И. П. «Учить творчеству»**

Лучше учить, лучше воспитывать - настоятельное требование времени. Эффективность педагогического труда во многом зависит от того, насколько каждый учитель осознает свои возможности в совершенствовании учебного процесса, найдет пути и средства повышения качества обучения. Активность, инициатива, творческий поиск педагогов, которым общество доверило воспи­тание и обучение детей, - необходимое условие успешного решения тех слож­ных задач, которые поставлены перед школой. Одной из важнейших задач се­годняшнего дня является улучшение подготовки школьников к жизни, к труду, воспитание личности, готовой и способной творчески, с полной отдачей сил работать на различных участках народного хозяйства после окончания школы. В решении этой задачи немалая роль принадлежит начальным классам, где за­кладываются основы трудовой подготовки, качества характера творческой лич­ности.

В книге «Учить творчеству» освещается опыт работы учителя труда и ри­сования, заслуженного учителя школы РСФСР, кандидата педагогических наук И. П. Волкова. Свою систему обучения младших школьников он назвал урока­ми творчества. Цель этих уроков - раскрыть способности детей, вооружить их общетрудовыми навыками и умениями, позволяющими сделать первые шаги в творчестве, воспитать любовь и уважение к труду. Уроками творчества занятия, проводимые И. П. Волковым, названы, разумеется, условно. Творчество - явле­ние сложное, комплексное, обусловленное многими социально-педагогичес­кими и психофизиологическими предпосылками. Изучением творчества и творческой личности занимается ряд наук. В названии «уроки творчества» от­ражена направленность, «сверхзадача», которую имеет в виду учитель, плани­руя и организуя уроки. Учить творчеству применительно к этим урокам - это, прежде всего, учить творческому отношению к труду, воспитывать не потреби­телей, а активных строителей жизни, не боявшихся никакой работы. При этом труд рассматривается как источник формирования познавательной самостоя­тельности, черт характера, без которых не может быть творческой личности. Любовь к труду, творческое отношение к нему невозможны без привычки тру­диться, без выработки мастерства, умелости, смекалки и сноровки. Эти качест­ва, в свою очередь, стимулируют стремление пробовать свои силы при выпол­нении задач различной степени сложности - от простых до творческих, искать дело по душе. В процессе труда при изготовлении самых различных изделий у младших школьников вырабатываются такие ценные человеческие качества, как трудолюбие, усидчивость, настойчивость, любознательность, целеустрем­ленность, инициативность, самостоятельность, умение выбирать работу и опре­делять, как лучше ее выполнить, способность доводить дело до конца, т.е. каче­ства, без которых и невозможно и творчество. Эти черты (характеристики) личности еще слабо развиты у младших школьников, и на их становление учи­тель обращает особое внимание. Большое количество разнообразных и доступ­ных детям этого возраста видов работ, включенных в содержание уроков, дает пищу для ума, развития воображения, наблюдательности - качеств, сопутст­вующих творчеству, расширяет кругозор, знакомит с важными элементами профессиональной деятельности, позволяет младшим школьникам осуществ­лять первые пробы в различных видах труда. Учитель нашел возможность эф­фективно использовать принцип межпредметных связей на уроках, формируя некоторые общие, политехнические знания и умения, необходимые для осмыс­ленного и продуктивного выполнения всех работ, включенных в программу уроков творчества (в целом эти виды работ соответствуют действующей про­грамме по труду и рисованию для 1-3 классов, но более разнообразны). Реали­зация межпредметных связей позволяет лучше усвоить эти правила и умения. На уроках творчества дети не только получают необходимый круг знаний и умений, но и более успешно продвигаются в общем развитии. Это дает импульс и для проявления творческих способностей. Успеху обучения благоприятству­ет:

1. постоянное поощрение учителем нестандартного, оригинального ре­шения, целесообразного отступления от образа;
2. тренировка в умении видеть общее в различном и различия в общих явлениях;
3. многократное упражнение в анализе, синтезе и обобщении, переносе приобретенных знаний и умений в новую ситуацию.

Развитию творческих способностей, бесспорно, содействует стиль прове­дения самих уроков:

1. творческий, доброжелательный микроклимат;
2. обстановка уважения и сотрудничества учителя и учеников;
3. внимание к каждому ребенку;
4. поощрение даже малейшего успеха [4].

Учиться на уроках этого педагога интересно и радостно, а это тоже нема­ловажное условие результативности обучения.

**Билет № 43**

**Период возрождения социально-педагогической теории и практики**

В России в 60-х гг. медленно и робко возобновляется научная разработка вопросов социальной педагогики. Начатые за рубежом дискуссии об ее предме­те привели к оформлению позиции, что социальная педагогика - теоретическое осмысление и обоснование массового социального воспитания, то есть помощь делинквентам, внешкольная работа по месту жительства, воспитательная рабо­та в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах и т.п.

Изучение проблем воспитания и социального формирования молодежи XX съездом КПСС оживило интерес к социальным проблемам. Эта свежая струя проникла и в педагогику. Так, вопрос о причинах детских правонаруше­ний и средствах их предупреждения стал предметом научно-педагогического анализа; при изучении проблем нравственного воспитания значительно больше внимания стало уделяться семье, воспитательной работе среди детей по месту жительства, роли внешкольных учреждений.

С середины 60-х гг. российские ученые, педагоги обращаются к социаль­но-педагогическому наследию 20-30-х гг., к теориям коллектива и личности (П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Н. К. Крупской и др.). Дет­ский коллектив рассматривается как инструмент воспитания. Начинается цикл исследований детского коллектива, методов его воспитания, процесса его раз­вития, его структуры, исследований, связанных с изучением характера внутри-коллективных отношений, их влияния на формирование личности ребенка.

В связи с изучением школьного коллектива в 60-70-х гг. возобновляется научный интерес к проблемам среды (А. Т. Куракина, Л. И. Новикова, В. А. Ка-раковский и др.). Среда (природная, социальная, материальная) становится объ­ектом целостного системного анализа. Изучаются и исследуются различные виды сред: учебная, внешкольная среда ученического коллектива, домашняя среда, среда микрорайона.

60-70-е гг. были периодом накопления опыта, эмпирического поиска, по­явления в социально-педагогической практике категорий работников, непо­средственно сориентированных на организацию воспитательной работы в со­циуме. Это и организаторы внеклассной и внешкольной работы в школах, и различные категории работников внешкольных учреждений, педагоги-организаторы и воспитатели, работающие в учреждениях других ведомств: культуры, спорта, жилищно-коммунального и социального обеспечения, право­охранительных органов, в системе профсоюзов, в общежитиях, клубах, комна­тах школьника и др. Уровень развития социальной педагогики на этом этапе может быть обозначен как организационно-эмпирический.

 В эти годы воспитательная работа становится прерогативой общественности жилищно-коммунальных учреждений (родилось даже понятие «жэковская педагогика»), Однако воспитательная работа зачастую сводилась к периодическим контактам школы с ЖКУ по созданию отдельных клубов при ЖЭКах, которые даже в самых лучших вариантах в полной мере не решали проблемы воспитания. Эта работа с детьми носила бессистемный характер, так как начи налась не с постановки задач и подчинения им содержания, методики, а с конкретных форм работы, выбор которых зачастую определялся случайными факторами.

 На рубеже 70-80-х гг. общественная потребность, а также отдельные очаги передового опыта социального воспитания вывели оциальную педагогику на качественно новый уровень. Школа была объявлена центром воспитательной работы, откликнувшись на нарастающие проблемы социального порядка. Од­нако сколько-нибудь значимых результатов это не дало, так как за долгие годы пренебрежения этими проблемами были утрачены, во-первых, навыки управле­ния средой воспитания, а, во-вторых, из педагогических коллективов ушли лю ди, осуществлявшие реальную связь с социальным окружением. Более того, даже в теоретическом плане школа не смогла подняться выше банальных дек­лараций, сформулированных в самом общем виде.

 Эта позиция сохранялась на протяжении двух десятилетий. Школа по существу в одиночку пыталась решать вопросы формирования взаимоотноше­ний детей и взрослых, проблемы их общения, коррекции поведения, организа­ции досуга в открытой среде. Это отрицательно сказывалось на выполнении образовательными учреждениями собственно педагогических функций.

 Работа в социуме сопровождалась отчуждением семьи от социального воспитания, неоправданными попытками подменить ее функции различного рода государственными структурами, преобладанием «педагогики мероприятий» без должного учета интересов, потребностей, возможностей детей и их микроокружения.

 Кризис системы воспитания требовал появления новых вариантов работы с детьми и разработки соответствующих методических рекомендаций.

 В начале 80-х гг. заслуженный учитель школы Г. В. Гасилов (примеру которого последовали некоторые московские школы) предложил вместо школьной продленки организовать разновозрастные группы, отряды в домах, во двоpax, в микрорайоне. Руководили этими отрядами воспитатели, ставшие прототипами социальных педагогов. Вначале их деятельность охватывала только учащихся, потом она уточнялась, расширялась, входя в семью, объединяя в совместных делах детей и взрослых, оказывая профилактическое влияние на назревающие негативные ситуации.

 Среди наступившего в 80-е тт. кризиса образования, как оазис среди тяжелейшего состояния отечественной школы, работали и создавали уникальный опыт отдельные учителя, которые находили пути выхода из острейших проблем образования, Объединившись вокруг педагогики сотрудничества как общегуманистической идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений, ряд ученых (И. П. Волков, Е. Н. Ильин, Ш. Амонашвили, В. Кара-ковский, А. Тубельский, В. Ф. Шаталов, Н. Н. Дубинин, М. П. Щетинин, Т. Ко­валева и др.) стали реализовывать авторские модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение и самовоспитание личности.

Курс современной отечественной системой образования на гуманизацию, «возвращение» в педагогику ребенка вновь актуализирует идеи Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого и других представителей социально-педагоги­ческой теории и практики.

Появляется разветвленная сеть разнообразных комплексов: социально-педагогических, культурно-спортивных, физкультурно-оздоровительных, сель­ских школ-комплексов и т.д.

**Билет №44**

**Введение и развитие института социальной педагогики в России**

К концу 80-х - началу 90-х гг. в стране созрели все предпосылки для пе­рехода от отдельных очагов передового опыта социального воспитания к госу­дарственному уровню решения проблемы, к созданию новой концепции воспи­тания подрастающего поколения, разработке новых социально-идеологических ориентиров.

В феврале 1989 г. создается Временный научно-исследовательский кол­лектив (ВНИК) «Школа-микрорайон» совместно Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР на основе лаборатории воспитательной работы по месту жительства. Руководите­лем ВНИКа была назначена кандидат педагогических наук В. Г. Бочарова. За­дача ВНИКа - создать принципиально новую концепцию социального воспита­ния детей и подростков, которая бы предусматривала совершенствование вне­школьной среды, преодоление духовной пустоты в сфере семьи, свободного времени, моделирование единой системы воспитания детей и взрослых по мес­ту жительства как решение одной из важнейших социально-педагогических за­дач [3; 105-106].

Перед ВНИКом «Школа-микрорайон» ставится задача научно-методи­ческой разработки новой должности - социального педагога, специально ори­ентированного на работу с детьми по их воспитанию в социуме, на оказание им помощи в процессе социализации. За три года работы ВНИКа на его экспери­ментальных площадках был развернут социально-педагогический эксперимент, одним из направлений которого была отработка параметров новой профессии.

Новая педагогическая должность была остро необходима. Было понятно, что набирающие силу социально-политические процессы обостряют и без того плохо решаемые в практике вопросы воспитательной работы с «группами рис­ка». Кроме того, на всех уровнях управления сформировалось понимание даль­нейшей невозможности интенсификации труда учителя — предметника, а в ре­альной жизни образовательного учреждения каждый день приходилось решать множество социально-педагогических проблем, выходящих за рамки непосред­ственного учебно-воспитательного процесса, но тем не менее впрямую или косвенно влияющих на его результаты и качество.

«Своего» педагога должны были получить и другие ведомства и сектора социальной сферы. Имелась потребность не в учителе с базовым образованием предметника, а педагог широкого профиля с основами юридических, медицин ских, психологических знаний.

Ко времени развала социалистического государства (1991 г.) должность социального педагога была введена только в систему образования, хотя по стратегическим замыслам это была педагогическая должность, универсальная по своему назначению и возможностям ведомственной, типовой и видовой (уч­режденческой) модификации, поэтому предполагалось постепенно «продви­гать» ее в систему социального обеспечения, культуры, здравоохранения, жи­лищно-коммунального хозяйства и др. ведомства, везде, где требуются профес­сии типа «человек-человек». Этот процесс, вызванный объективными общест­венными потребностями, начался стихийно и лишь спустя 10 лет,

Официальное открытие нового социального института дало огромный импульс для методологических, теоретических и научно-практических иссле­дований в сфере деятельности и в подготовке новых кадров. Возвращение по­сле 70-летнего перерыва России в мировое образовательное пространство спо­собствовало ускорению становления социальной педагогики у нас в стране.

Научный коллектив ВНИКа «Школа-микрорайон» в 1992 г. составил ос­новной костяк Центра социальной педагогики Российской академии образова­ния, затем Института педагогики социальной работы РАО. Переименование от­ражало борьбу двух тенденций: распространение и укрепление западных кон­цепций, опыта, моделей и технологий социальной работы, в том числе и в сфе­ре работы с детьми и молодежью, и разработку фундаментальных и приклад­ных аспектов социальной педагогики как отрасли общей педагогики, претен­дующей на роль базовой науки для всей социальной работы.

Ключевой вопрос педагогики с 1985 г. - о понимании сущности природо-и культуросообразности, в котором определились две тенденции: образова­тельная, требующая подчинения природы ребенка требованиям социальной системы, выражаемым образовательным учреждением, и социально-педагогическая, неинституциональная, включающая ребенка в широкий кон­текст социальных связей, мобилизованных и приспособленных специально для решения социально-педагогических задач.

В современных условиях потребность в социально-педагогической тео­рии и практике не исчезла, а наоборот, усилилась, потому что с одной стороны, усиливается роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей, а с другой - не уменьшается, а возрастает число детей и подростков, которые нуждаются в социальной защите вообще, в оказании социально-педагогической помощи в частности. В настоящее время должность социального педагога раз­личных специализаций имеется в системе образования, социальной защиты, ор­ганов по молодежной политике, в отдельных случаях - в учреждениях здраво­охранения, на производстве, в армии, системе внутренних дел, культуры.

Современный этап, названный периодом профессиональной социально-педагогической деятельности в России, имеет свои особенности. Накоплен огромный опыт работы с детьми, требующими особой защиты и заботы, имеются методы и методики разрешения возникающих у них проблем, создаются новые технологии социально-педагогической работы, изучается, корректируется и ис­пользуется зарубежный опыт социально-педагогической деятельности, опыт подготовки специалистов - социальных педагогов и социальных работников.

По состоянию на начало 1998 г. в России среди учебных заведений, зани­мающихся подготовкой и переподготовкой кадров для социальной сферы (то есть в том числе социальных педагогов), было 10 государственных академий, 62 государственных университета, 9 институтов социального и гуманитарного профиля, 1 учебный центр [3, 107].

В целом по стране можно выделить несколько уровней подготовки кад­ров:

1. Допрофессиональная подготовка на курсах, в школе, лицеях.
2. Профессиональная подготовка:
* обучение в средних специальных учебных заведениях.
* обучение в университетах, академиях, отраслевых вузах (педагогиче­ских, медицинских и т.д.) на дневных, вечерних и заочных отделениях (срок обучения — от 3 до 6 лет), на спецфакультетах (имеющие высшее образование обучаются 1-3 года).
* послевузовское профессиональное образование (в аспирантуре, докто­рантуре).
1. Переподготовка и повышение квалификации (разносрочные курсы) [3,108].

**Билет № 45**

**Сущность и содержание социального воспитания в современной**

**России**

Свое «второе рождение» термин «социальное воспитание» получил в 90-е гт., что связано с крушением коммунистических идеалов, теории коммунисти­ческого воспитания. Однако фактически вместе «с водой» (коммунистическое воспитание) был выплеснут и «ребенок» (воспитание). В официальных доку­ментах школа из «учебно-воспитательного учреждения» превратилась в «обра­зовательное учреждение»; внешкольные учреждения, основной функцией кото­рых было, прежде всего, коммунистическое воспитание детей, стали называться «учреждениями дополнительного образования»; были ликвидированы общест­венные - комсомольская и пионерская - организации детей, главной задачей которых также было утверждение идеалов коммунистического воспитания.

Это повлекло за собой пересмотр соотношения воспитания и образова­ния, закрепление за образовательными учреждениями, в основном, образова­тельных функций и перенос центра тяжести воспитательной работы на семью, которая в силу объективных причин оказалась к этому не готовой.

Возникновение социальной педагогики как области научной и практиче­ской деятельности совпало с периодом переосмысления сущности воспитания как социального феномена и определения содержания социального воспитания, которое оказалось в центре внимания этой новой отрасли знания.

Определяя социальное воспитание как предмет социальной педагогики, следует обратить внимание на работы ученых, занимающихся проблемами со­циальной педагогики: В. Г. Бочаровой, А. В. Мудрика, В. Д. Семенова, Г. Н. Филонова и др. В этих исследованиях можно найти различные определе­ния социального воспитания как категории социальной педагогики: воспитание подрастающего поколения детей в социуме; высококачественное воспитание и образование детей; воспитание ,всех возрастных групп и социальных категорий детей, то есть социальное воспитание рассматривается как социальный инсти­тут.

Есть и другие точки зрения, но все их объединяет одно - акцентирование в воспитании как многогранном, сложном общественном явлении его социаль­ной составляющей.

Педагогика рассматривает воспитание детей как целенаправленный про­цесс формирования нравственных качеств личности. Качества личности высту­пают в человеке на первый план, когда речь идет об определенной роли и функции человека в обществе, об активности его действий, о том, насколько он осознает свое место в обществе.

В педагогической литературе качества личности рассматриваются как по­стоянно закрепившиеся отношения человека к природе, обществу, продуктам деятельности человека, самому себе; как определенная система мотивов, форм и способов поведения, в которых эти отношения реализуются.

Известно около 1500 слов, которые могут характеризовать личность. Из них выбирают доминирующие, которые составляют конкретную программу воспитания, учитывающую индивидуальные качества личности, помогающую ребенку реализовать их. Необходимо не только назвать эти качества, но и уяс­нить, что собой представляет каждое из них, как они между собой взаимосвяза­ны, какие структурные элементы отражаются или не отражаются в реальной действительности, а также уметь владеть методикой формирования этих ка­честв [3, 86].

Качества личности проявляются в действии, которое рождает поступок, если оно рассматривается во взаимосвязи с порождающими его целями и зада­чами. Поступки же в конечном итоге формируют поведение человека.

В связи с происходящими изменениями в экономической, политической, социальной и духовной сферах жизни нашего общества вносятся новые момен­ты, а иногда меняется содержание в направлениях воспитания. Так, в умствен­ном воспитании усиливается внимание к развитию способностей многомерно-диалектическою мышления, в соответствии с которым отрицается одномер­ная оценка явления, предмета, состояния, признается ценность научных и не­научных форм и методов мышления, утверждается терпимость к иным взглядам, интеллектуальным позициям. В области эстетического воспитания сiлю­бится необходимым пробуждение эстетической потребности, воспитания эстетического вкуса, а также культуры потребления. Кроме того, следует способностей, формирование представления о прекрасном связывать не mm.ко с произведениями профессионального творчества, но и с красотой повседневных отношений между людьми в процесс их общественной и личной жизни. Слова Ф. М. Достоевского «красота спасет мир» могут быт реализованы только в том случае, если каждый член общества будет понимать, что прекрасное должно пронизывать все стороны жизни, и всей своей деятельностью, поведе­ние будет способствовать этому. Сам будет творить эту красоту в своей жизни, а также инициировать и помогать другим это делать.

В основе нравственного воспитания ребенка лежит формирование нрав­ственных убеждений - знаний, бесспорных для человека, в истинности которых он уверен, которые проявляются в поведении человека и становятся его руко­водством к действию. Следующими составляющими нравственного воспитания являются формирование нравственного поведения и нравственных чувств.

Нравственные убеждения, поведение регулируются в обществе нравст­венностью - совокупностью принципов и норм поведения людей по отноше­нию к обществу и другим людям [3, 87]. Гарантом нравственных требований, объектом социального контроля выступает общественное мнение. Таким обра­зом, нравственное воспитание ребенка - одна из важнейших и сложнейших за­дач педагогической деятельности.

Однако этот процесс не всегда бывает достаточно эффективным. Процесс их формирования связан и с формированием отношения, например к отцу, ма­тери, - заботливое, внимательное, любовное и др. Если по какой-либо причине у ребенка не сформированы социальные знания, значит, и но сформированы отношения, то есть не сформированы и какие-то необходимые ему в социали­зации качества личности. Поэтому в процессе социально-педагогической дея­тельности такие социально значимые качества у ребенка должны быть сформи­рованы - это и есть задача социального воспитания. То есть под социальным воспитанием понимается целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социали­зации.

Все больше нарастает роль социального воспитания, смысл которого се­годня состоит в том, чтобы помочь человеку не только в социальном ориенти­ровании, но и в приобретении способности социального функционирования, и том числе в развитии таких качеств, как милосердие и сострадательность, а главное - потребности и способности к такой деятельности на практике. Это должно найти отражение в теории и практике обучения. В частности, развива­ются тенденции соединения общечеловеческих и национальных ценностей, дифференцированного обучения людей с учетом степени их одаренности. Большое значение приобретает разнообразие организационных и правовых форм, применяемых органами и учреждениями образования, плюрализм в ме­тодах обучения, отказ от идеологической завершенности и т.п.

Ведущей целью воспитания, согласно разработанным «Основным на­правлениям развития воспитания в системе вариативного образования», являет­ся формирование личности, способной принимать решения в ситуациях мо рального выбора и нести ответственность за эти решения перед собой, рефе­рентной группой, своей страной и человечеством. Главное в воспитании соз дание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, как лич­ности и как индивидуальности [3, 87].

Изменение общественно-исторических условий в последнее десятилетие обусловило полное отторжение жизнью и самой логикой общественного разви­тия педагогической парадигмы, лежащей в основе социального воспитания че­ловека как единицы коллектива (производственного, учебного). Востребован иной набор личностных качеств, позволяющих человеку успешно интегриро­ваться в сложную и лишенную сентиментальности социальную среду. Вместе с тем, педагогическое сообщество отчетливо понимает опасность морального и нравственно-духовного оскудения, которые явятся неизбежной расплатой за социальную успешность индивидов в антигуманном обществе.

Воспитание подрастающего поколения должно быть признано в качестве особой сферы деятельности, требующей наибольших преимуществ и привиле­гий в сравнении со всеми иными сферами деятельности общества.

Необходима перестройка воспитательного процесса в школе на основе деятельностного подхода с устранением гипертрофии словесных воздействий и обеспечением условий для самореализации детей и подростков.

В воспитательной работе с подростками главным звеном должен стать принцип «сделай себя сам» на основе общечеловеческих ценностей. Переход к самовоспитанию, к самостроительству личности должен и может стать естест­венным способом удовлетворения потребности подростков в самостоятельно­сти и самоутверждении.

Самостоятельный труд, имеющий для подростка личностный смысл, мо­жет изменить его систему потребностей, переориентировав ее с потребления на созидание. Поскольку состояние здоровья человека определяется в основном его образом жизни, формирование «моды» на здоровье и здоровый образ жизни должно стать государственной программой, основанной на поиске и поддержке в престижных для детей и подростков делах тех моментов, которые способст­вуют созданию и поддержанию потребности вести здоровый образ жизни, включая потребность в духовном развитии [3, 88].