

© М.В. Новикова, Е.Н. Приступа

DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.11>

УДК 37.013.42

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

М.В. Новикова, Е.Н. Приступа

Новикова Мария Витальевна,

аспирант кафедры педагогики и психологии семейного образования, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

E-mail: en.pristupa@mpgu.su**Приступа Елена Николаевна,**

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии семейного образования, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

E-mail: en.pristupa@mpgu.su

Аннотация. Семейное воспитание представляет собой отдельное направление в современной педагогике в целом и социально-воспитательной деятельности, в частности. Современная законодательная база Российской Федерации гарантирует ребенку право жить и воспитываться в семье. Решением данной проблемы является передача ребенка на воспитание в замещающую семью, где он сможет познать культурные ценности, семейные традиции, получить полноценное развитие. Замещающую семью рассматривают как «особый тип семейной системы, результат объединения базисной семьи и приемного ребенка в новое системное целое, обладающее собственными закономерностями становления и развития».

Научный интерес к изучению исторического развития педагогической мысли о так называемом замещающем семейном воспитании обусловлен актуальностью идеи целостного воспитательного процесса, направленного на всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, оставшегося без попечения родителей. Замещающее семейное воспитание является основой семейной педагогики и формой оказания социальной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Исследование проблем семейного воспитания направлено на поиск наиболее эффективных механизмов социализации несовершеннолетних, которые лишены родительского попечения. Особую роль играет историографический подход, направленный на изучение широкого массива первоисточников ведущих мыслителей прошлого, где изучаются теории, понятия, идеи семейного воспитания как в кровных семьях, так и в замещающих. В статье представлены подходы изучения истории семейного воспитания с учетом периодизации педагогической мысли в России. Также рассматриваются основные подходы к анализу семейных ценностей и принципов, правил семейного воспитания.

Ключевые слова: семейное воспитание, замещающее семейное воспитание, история педагогики, историографический подход, воспитательный процесс, социально-воспитательная деятельность, социальное воспитание, социальная педагогика.

UDC 37.013.42

FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF A HISTORIOGRAPHICAL APPROACH

M.V. Novikova, E.N. Pristupa

Maria V. Novikova,

Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation.
E-mail: en.pristupa@mpgu.su

Elena N. Pristupa,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department Pedagogy and Psychology of Family Education, Institute Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.
E-mail: en.pristupa@mpgu.su

Abstract. *Family education is a separate direction in modern pedagogy in general and social and educational activities in particular. The modern legislative framework of the Russian Federation guarantees the child the right to live and be brought up in a family. The solution to this problem is to transfer the child to a substitute family for upbringing, where he will be able to learn cultural values, family traditions, and receive full development. The replacement family is considered as "a special type of family system, the result of the unification of the basic family and the adopted child into a new systemic whole with its own laws of formation and development."*

Scientific interest in the study of the historical development of pedagogical thought about the so-called substitute family education is due to the relevance of the idea of a holistic educational process aimed at the comprehensive and harmonious development of the personality of a child left without parental care. Family education is a separate direction in social and educational activities. Substitute family education is the basis of family pedagogy and a form of providing social assistance to orphans and children left without parental care. The study of the problems of family education is aimed at finding the most effective mechanisms for the socialization of minors who are deprived of parental care. A special role is played by the historiographical approach aimed at studying a wide array of primary sources of the leading thinkers of the past, where theories, concepts, ideas of family education are studied both in blood families and in substitute ones. The article presents approaches to studying the history of family education, taking into account the periodization of pedagogical thought in Russia. The main approaches to the analysis of family values and principles, rules of family education are also considered.

Keywords: *family education, substitute family education, history of pedagogy, historiographical approach, educational process, socio-educational activity, social education, social pedagogy.*

Семья и дети – основные субъекты педагогической деятельности. Воспитание, социализация, развитие личности – содержание воспитательной функции семьи. Семья для ребенка остается основным и единственным первичным институтом социализации, закладывающим основу базовой культуры личности в целом [16].

Семейное воспитание – это часть процесса воспитания и основная категория, и феномен педагогической науки и практики. Семейное воспитание, как категория семейной и социальной педагогики, учитывает результаты множества теоретических и практических исследований, нацеленных на создание теоретической модели и практических способов реализации воспитательного процесса [17].

История педагогики, социальная и семейная педагогика в качестве основного подхода ставят социокультурные и историографические подходы к семейному и семейно-ориентированному воспитанию. Каждый этап развития общества характеризовался особыми социальными проблемами: в дореволюционной России – сиротство, связанное с сословным характером воспитания, в послереволюционный период – проблема безнадзорности и беспризорности, в период Второй мировой войны – обыкновенное сиротство, в постсоветский период – социальное сиротство. Все это обуславливает необходимость рассмотрения семейного воспитания через призму теоретических подходов и моделей воспитания и социализации ребенка. [18].

Таким образом, определение семейного воспитания, которое станет одним из базовых, сформулировано профессором А. В. Мудриком, который пишет о том, что «семейное воспитание представляет собой осознанные воздействия старших членов семьи на младших с целью формирования их личности в соответствии со взглядами старших на то, какими должен обладать качествами ребенок, подросток, юноша» [10].

Общеизвестно, что семья является основным социальным окружением ребенка и во многом сохраняет свое влияние на его жизнедеятельность даже в подростковый период. В основе семейного воспитания лежат эмоциональный контакт и привязанность родителя и ребенка. В процессе семейного воспитания младшие получают представление о жизненном опыте старших родственников, усваивают социокультурные нормы и принятые в семье поведенческие модели, с помощью родителей приобретают знания об устройстве мира, вовлекаются в творческую и трудовую деятельность, и вырабатывают различные умения и навыки. Семейное воспитание решает задачи физического, эмоционального, эстетического, трудового, интеллектуального и нравственного развития детей с учетом их возрастных особенностей.

Воспитательная система каждой семьи индивидуальна, хотя и не столь научна, поскольку складывается эмпирическим путем. По мнению А.В. Петровского, в семейном воспитании много как педагогических ошибок, так и находок [15]. Методам семейного воспитания присуща большая естественность и ориентированность на конкретного ребенка – с его индивидуальными склонностями, интересами, возможностями, привычками – и конкретную ситуацию, для которой выбирается педагогическое воздействие, считает А. К. Луковцева [9].

Е. И. Холостова и соавторы, описывая семью как воспитательный институт, отмечают следующие важные моменты.

Во-первых, воспитание и потребность в эмоциональном контакте – потребность «ориентиров» в эмоциональном настрое других. У человека как существа общественного имеется своеобразная форма ориентировки – направленность на психический облик другого

человека. Ребенок становится центром потребности, единственным объектом ее удовлетворения.

Во-вторых, воспитание и потребность в смысле жизни заключается в том, что каждый стремится найти смысл своей жизни; без удовлетворения этой потребности человек не может нормально функционировать, мобилизовать все свои способности в максимальной степени. Большие проблемы возникают в общении с ребенком, если воспитание стало для родителей единственной деятельностью, реализующей потребность смысла жизни, а каждое проявление самостоятельности ребенка преследуется с паразитическим упорством.

В-третьих, воспитание и потребность достижения результатов состоит в следующем: добиться того, что не удавалось родителям из-за отсутствия необходимых условий, или же потому, что сами они не были достаточно способными и настойчивыми.

В-четвертых, воспитание как реализация определённой системы встречается в семьях, где цели воспитания как бы отодвигаются от самого ребенка и направляются не столько на него самого, сколько на реализацию признаваемой родителями системы воспитания.

В-пятых, воспитание как формирование определенных качеств, желательных для родителей. Родитель строит свое воспитание так, чтобы ребенок был обязательно наделен «особо ценным» качеством [20].

Воспитательная функция семьи обусловлена необходимостью социализации молодого поколения для поддержания культурной непрерывности общественной жизни. Социализация ребенка в семье осуществляется благодаря благополучному психологическому окружению, здоровым отношениям других членов семьи с ребенком и всех членов семейного коллектива между собой. М. М. Рубинштейн отмечал, что «общественному воспитанию недостает теплоты и естественности семьи, а в нем всегда присутствует доля рассудочности и холодности» [20].

Конструктивное семейное воспитание является условием формирования личности ребенка, благополучной в обществе, поскольку предоставляет лучшие возможности для личностного и психологического развития, удовлетворяет потребности в заботе и социальном взаимодействии, способствует развитию социальных навыков, овладению социальными и культурными ценностями, приобретению опыта социального взаимодействия, жизненного опыта, нравственно-эмоционального опыта, усвоению норм поведения.

Воспитание детей, лишенных родительского попечения и находящихся на попечении государства, проходит в особых условиях, которые можно организовать по-разному. Существующие в настоящее время формы жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, представлены двумя направлениями: помещением детей в сиротские учреждения (интернаты, детские дома и детские дома семейного типа) и устройством их в семьи (усыновление, опека, приемная семья, патронатная семья) [5].

Альтернативой институциональной форме замещающего семейного воспитания является воспитание в замещающей семье. Под замещающей семьей мы вслед за отечественным автором И. И. Осиповой будем понимать любую форму семейного воспитания детей, где воспитатели и приемные родители не являются биологическими родителями ребенка [11].

Научный интерес к изучению исторического развития педагогической мысли о замещающем семейном воспитании обусловлен актуальностью идеи целостного воспитательного процесса, направленного на всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, оставшегося без попечения родителей. Истоки становления замещающей семьи исходят из истории развития системы призрения детей-сирот и социально-педагогической защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [18]. Исследование идей российских ученых-педагогов XX века о воспитании детей, оставшихся без попечения родителей, имеет существенное методологическое значение как для построения современных теоретических моделей, так и для практической деятельности педагогов в поиске

путей совершенствования в профессиональном педагогическом сопровождении детей, поскольку учитывает особенности отечественного социального контекста и практики применения педагогических технологий.

В истории развития представлений о воспитании детей, оставшихся без попечения родителей, можно выделить определенные периоды в соответствии с социальными потребностями и мировоззрением определенного исторического периода и в зависимости от возможностей осуществления образовательного процесса на государственном уровне. Развитие идей о замещающем семейном воспитании в различные периоды истории связано с тем, что благодаря накоплению новых экспериментальных данных и открытию новых педагогических феноменов происходит пересмотр прежних теоретических представлений. Каждый период истории педагогики отличается своеобразием менталитета научного сообщества, новыми фактами и теоретическими моделями, а также тем, как они отражаются на педагогической практике. [12].

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

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

- развитие является ведущей идеей педагогики;
- воспитание обусловлено биологической природой человека, наследственностью;
- личностные свойства меняются под влиянием среды, воспитания и внутренних стимулов;
- идеал воспитания является общечеловеческим;
- сущность воспитания состоит в организации помощи ребенку в развитии его природных сил и социализации личности;
- социальные и личностные стимулы развития личности взаимосвязаны;
- воспитание – организация самодеятельности ребенка;
- целостность личности, единство индивидуального и общего в человеке;
- реализация цели воспитания в условиях семьи происходит главным образом через формирование интеллекта и разностороннюю деятельность [3].

В результате проведенного теоретического исследования мы приходим к выводу, что формирование и развитие педагогической мысли обусловлено совокупностью экономических, социально-политических и культурных факторов, и на этом основании в развитии представлений о замещающем семейном воспитании в России можно выделить три периода:

- 1) досоветский период развития антропологически обоснованных концепций воспитания (1900–1917 гг.)

2) советский период формирования и развития социоцентристских идей воспитания (1918–1991 гг.);

3) постсоветский период возрождения гуманистических идей воспитания и научного обоснования идей воспитания в семье (1992–2000 гг.).

Период 1920-ых–1930-ых гг. характеризуется развитием научной мысли о замещающем семейном воспитании обусловлен значительными социальными и политическими изменениями в истории российского государства, уточнением педагогико-антропологических идей в контексте педагогических течений. В связи с потребностями образовательной практики, с целью разработки новой методологической основы в русле марксистской философии, интерес людей к психологии образования растет. Важным направлением педагогики этого периода являлась педология. В трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Д. Эльконина, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божовича, С. Л. Рубинштейн и др., посвященных концепциям личности, проблема человека рассматривалась как проблема объекта и субъекта воспитания. В этот период чрезвычайно актуальной оказывается идея исследовательского отношения педагога к ребенку и обосновывается положение о единстве и целостности изучения, воспитания и обучения ребенка как научный принцип педагогики [1].

Во второй половине 1930-х гг. начинается так называемый социоцентристский (социоидеологизаторский) этап советского периода развития отечественной педагогики. В этот период педагогическая теория разрабатывалась в контексте проблемы отношений человека и общества. Ученые предпринимали попытки объединить обе парадигмы воспитания, исторически сложившиеся в России: социоцентристскую и антропоцентристскую. Это был не единственный эпизод в развитии российской педагогики. Еще XIX в. ученые обратили внимание на раскол отечественной педагогической культуры на антропоцентристскую и социоцентристскую [13]. Однако под влиянием социально-политического контекста в педагогике происходит отказ от гуманистических позиций и запрет педологии. В это время в России осуществлялась государственная политика, приоритетом которой было общественное воспитание, а с помощью системы образования и воспитания производилось идеологическое воздействие на социум. Воспитание нового типа личности – всесторонне развитых строителей коммунистического общества как педагогический идеал советской России рассматривался как важное звено в культурной революции и необходимое условие строительства коммунизма. В рамках общественного сознания и правовых систем действовала установка: защита прав сирот и организация их жизни были заботой государства, а понимание замещающей заботы сводилось к интернатному жизнеустройству детей-сирот.

В 1960-е годы в СССР политика строилась таким образом, что у воспитания ребенка профессиональными педагогами в общественных воспитательных учреждениях был приоритет перед семейным воспитанием. Считалось, что в процессе становления личности ребенка воспитание в семье играет второстепенную роль по сравнению со школьным воспитанием. Это объясняет трудности развития теории семейного воспитания, а также научного руководства практикой семейного воспитания. Семья в отечественной концепции семейного воспитания была представлена прежде всего как неразрывно связанный с обществом и государством социальный институт [4].

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

В педагогических трудах К. Д. Ушинского впервые представлена теория воспитания, опирающаяся на совокупность гуманитарных антропологических научных данных о человеке, критический анализ отечественной и зарубежной педагогической практики XIX века, а также

на личный опыт инноваций в педагогической практике. Идеи К. Д. Ушинского о воспитании человека представляют особую научную ценность, поскольку в комплексе они являют собой первую концепцию воспитания, созданную на базе междисциплинарного антропологического научного знания, благодаря которой педагогика получила статус особой науки.

Воспитание детей-сирот было предметом особого внимания и заботы выдающегося педагога. Обосновывая необходимость семьи как института первоначальной социализации ребенка и понимая семейное воспитание как среду, определяющую самобытность личности и развивающую ее социальную адаптивность, К.Д. Ушинский писал о важности замещающего семейного воспитания для детей-сирот: «В таком строго воспитательском заведении, каково сиротское, заменяющее сиротам семью, ... Главное лицо должно быть воспитателем в полном смысле этого слова, отцом сиротского дома». По мнению ученого, главной задачей сиротского заведения должна быть забота «о воспитании сирот и о возможно лучшем устройстве их судьбы», которой лишены дети, оставшиеся без попечения родителей. «Заведение заменяет сиротам родителей, насколько, конечно, такая замена возможна, и в этом его главное основное значение, к которому все остальное в нем должно относиться, как средство к цели. ... приняв сироту на свое попечение, заведение обязано поступить в отношении его, как поступил бы добрый, умный и попечительный родитель, и с одинаковой ревностью заботиться как о злых, так и о добрых; как о талантливых, так, а о бесталаных», – писал Ушинский, подчеркивая важность гуманного отношения и индивидуального подхода к каждому ребенку в реабилитационно-педагогической работе учебно-воспитательного заведения: «Сиротское заведение есть строго воспитательное заведение, а не департамент, не богадельня, не казарма и даже не простое учебное заведение. ... Воспитатель сиротского заведения не должен думать, что при неуспехе ему остается только сбрызнуть с рук воспитанника. Откройте причину неуспеха и действуйте против этой причины, если она лежит в природной малоспособности ребенка, то ограничьте круг его учебных предметов, дайте ему работу по силам» [19].

В рассматриваемый период антрополого-педагогические теории развиваются в двух направлениях: гуманистическом и социально-биологическом [14]. Эти направления определяются отношением к человеку в целом и их исполнением как системой учебных категорий. Представители обоих направлений стремятся к наиболее полному познанию человека и разделяют неразделимое представление о нераздельности человеческого духа и тела.

Представители гуманистического направления развивали новый подход к воспитанию ребенка, рассматривая каждого как неповторимую индивидуальность и считая основной целью воспитания реализацию возрастных и индивидуальных возможностей ребенка. Социальнобиологическое направление развивали русские педагоги, врачи, гигиенисты, психологи, учёные-естественники, полагавшие, что педагогическая наука должна опираться на биологическое и социальное знание о человеке, может стать фундаментом новой педагогики, преодолевшей умозрительность, метафизичность и рецептурность.

Антропологически обоснованные идеи воспитания получили развитие в трудах П.Ф. Каптерева (1849–1922 гг.) – выдающегося теоретика и методолога общей и педагогической психологии, историка педагогики. Общим основанием педагогики Каптерев вслед за Ушинским считал антропологию (прежде всего физиологию и психологию). В основе авторской концепции воспитания – такие научные подходы автора к воспитанию, как гуманистический, психологический, социологический, культурологический [7].

Видный педагог своего времени, Каптерев отмечал кризис семейного воспитания и приводил следующие аргументы в пользу общественного воспитания: возник социальный класс, представители которого не имели возможности воспитывать своих детей в семье; у родителей отсутствовала специальная педагогическая подготовка; опыт общения со сверстниками имеет серьезное значение в становлении личности ребенка. Однако как ученый

гуманистического направления, Каптерев не мог не признавать, что полное замещение семейного воспитания общественным может быть чревато невосполнимыми потерями для формирования личности ребенка: «Строго индивидуалистическое воспитание может быть только штучным, а не совместным, не общественным», «Только семья может внести в воспитание элемент необычайной важности – любовь, раскрытие и воспитание детского сердца» [6].

Каждого ребёнка педагог-гуманист П.Ф. Каптерев рассматривал как неповторимую личность-индивидуальность. «Каждый ребенок несет с собой новизну, небывалые еще на свете сочетания психических свойств, предпосылки новых творческих возможностей, «одаренность» [6?7]. Воспитание Каптерев определяет как «систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному заказу» [6].

Авторская концепция воспитания Каптерева основана на идее развития личности «по педагогическому идеалу, выражающему общественную направленность всего воспитания» и определяет ее целью воспитания. По мнению ученого, цели, содержание, структура и средства воспитания должны учитывать потребности личности и социума, которые отражаются в закреплённых в культуре представлениях об идеале.

В число педагогических идей, разработанных Каптеревым, входят идеи дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, истории педагогики, педагогической психологии, которые ученый изложил в своих многочисленных статьях и монографиях. Первая российская «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» издана под редакцией этого выдающегося педагога. Педагогические труды П.Ф. Каптерева – серьезный вклад в формирование педагогики как науки.

Семейная педагогика опиралась на научные данные физиологии и психологии, этики и социологии. Антропологическое направление оказало самое значительное воздействие на становление этой отрасли педагогической науки. Представители данного подхода считали, что воспитание должно носить целостный характер, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, и способствовать формированию личности, соответствующей гуманистическим идеалам. Педагоги этого направления говорили о том, что семья и родительский пример играет главную роль в становлении личности ребенка, а для совершенствования воспитательного процесса родителям и профессиональным педагогам необходимо объединиться в применении научно обоснованных методов воспитания.

В число наиболее значимых педагогических трудов начала XX века по проблематике семейного воспитания, оказавших влияние на последующее развитие этого научного направления, входят труды П.Ф. Каптерева и П.Ф. Лесгафта антропологической теории воспитания, работы М.М. Рубинштейна, посвященные проблемам полового воспитания, работы по медицинской педагогике В.М. Бехтерева, работы Л.Н. Толстого и К.Н. Вентцеля по теории свободного воспитания и др.

Говоря о становлении науки о семейном воспитании в начале XX века, невозможно не упомянуть о выдающемся российском педагоге К.Д. Ушинском, чьи идеи значительно повлияли на развитие отечественной педагогической мысли. Он привлек внимание педагогов к необходимости обучения родителей основам педагогических знаний. Ушинский призывал родителей осознанно относиться к воспитательному процессу, читать педагогическую литературу, внимательно выбирать для ребенка воспитателей и учителей. По мнению педагога, в воспитании дошкольников и младших школьников ключевую роль играет мать, поскольку именно мать заботится о детях с момента рождения, знает об их особенностях и выстраивает с ними близкие отношения. К. Д. Ушинский рассматривал воспитательную деятельность матери как общественно значимое явление, утверждая, что, будучи воспитательницей своих детей, мать тем самым становится воспитательницей народа.

Поэтому педагог ратовал за всестороннее образование для женщин: «уже, так сказать, не для одного семейного обихода, но, имея в виду высокую цель – провести в жизнь народа результаты науки, искусства и поэзии».

Таким образом, историография педагогического феномена семейного воспитания (замещающего семейного воспитания) учитывает особенности социальных проблем и культурных особенностей периода развития общества, научные подходы и формы работы по надзору и попечению родителей, поддержку воспитания в кровных семьях.

Литература:

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. - М. - Л.: ГИЗ, 1928 и 1931.
2. Бехтерев В.М. О социально-трудовом воспитании. Доклад на Съезде по экспериментальной педагогике 23 мая. Пг, 1917.
3. Гранкин А.Ю. Проблемы семейного воспитания в русской демократической педагогике конца XIX-начала XX вв: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 1996.
4. Гранкин А.Ю. Развитие теории семейного воспитания в России (1917-1991): автореф. дисс. ... док. пед. наук. - Пятигорск, 2003
5. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. - 2012. - № 8. - С. 226.
6. Каптерев П.Ф. Избр. Пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
7. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. - СПб.: Алетейя, 2004. - 560 с.
8. Коджаспирова Г.М. История педагогики в схемах и таблицах. - М.: Проспект, 2017. -176 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35253849>
9. Луковцева А.К. Психология и педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: КДУ, 2008. - 192 с.
10. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. - 2021. - № 2. - С. 224-230. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
11. Осипова И.И. Государственная стратегия предотвращения социального сиротства // Народное образование. - 2008. - №6 (1379). - С.46-50. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=11585938>
12. Наумов Н.Д. Философские основания педагогических теорий в России в XX в.: автореф. дисс. ... док. филос. наук. - Екатеринбург, 2004.
13. Ослон В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве // Российский научный журнал. – 2012. - № 6 (31). - С.191-198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18155145>
14. Парамонова А.А. Основные проблемы детского психоанализа (к 100-летию становления детского психоанализа) // Прикладная юридическая психология. - 2012. - № 3. - С.107-115. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18372683>
15. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. - Москва: Знание, 1981.
16. Приступа Е.Н. Современные парадигмы семейного воспитания // Традиции и инновации в национальных системах образования. Материалы Международной научно-практической конференции. - Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. Акмуллы, 2021. - С. 271-275. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46253934>
17. Приступа Е.Н. Социальное и семейное воспитание в междисциплинарном взаимодействии // Психология и педагогика социального воспитания. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. - Кострома: Костромской государственный университет, 2020. - С. 167-171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42638385>

18. Трафимчик Ж.И. Основы психологии и педагогики: учеб.-метод. пособие для студентов 2 курса всех факультетов медицинских вузов / Ж.И. Трафимчик. - Гомель: ГомГМУ, 2014. - 168 с. ISBN 978-985-506-671-3
19. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах. / Ред. коллегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев и др. - М.: Педагогика, 1990.
20. Холостова Е.И., Прохорова О.Г., Семейведение: теория и практика. Учебник для бакалавров. - М.: Юрайт, 2020. - 379 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41565271>

References:

1. Basov M.Ya. *General foundations of pedology*. Moscow, GIZ Publ., 1928, 1931. (In Russian).
2. Bekhterev V.M. *About social and labor education. Report at the Congress on Experimental Pedagogy on May 23*. Pg, 1917. (In Russian).
3. Grankin A.Yu. *Problems of family education in Russian democratic pedagogy of the late XIX-early XX centuries*. Dokt., Diss. Pyatigorsk, 1996. (In Russian).
4. Grankin A.Yu. *The development of the theory of family education in Russia (1917-1991)*. Dokt., Diss. Pyatigorsk, 2003. (In Russian).
5. Zaretsky V.K., Dubrovskaya M.O., Oslon V.N., Kholmogorova A.B. Ways of solving the problem of orphanhood in Russia. *Questions of psychology*, 2012, no. 8, pp. 226. (In Russian).
6. Kapterev P.F. *Fav. Ped. Op.* Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 704 p. (In Russian).
7. Kapterev P.F. *History of Russian pedagogy*. Saint Petersburg, Aleteya Publ., 2004. 560 p. (In Russian).
8. Kodzhaspirova G.M. *History of pedagogy in diagrams and tables*. Moscow, Prospect Publ., 2017. 176 p. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35253849>
9. Lukovtseva A.K. *Psychology and pedagogy. Course of lectures*. Moscow, KDU Publ., 2008. 192 p. (In Russian).
10. Mudrik A.V. Education in the context of human socialization: retrospective and pedagogical reality. *Education. The science. Scientific personnel*, 2021, no. 2, pp. 224-230. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46126369>
11. Osipova I.I. State strategy for the prevention of social orphanhood. *Public education*, 2008, no. 6 (1379), pp. 46-50. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11585938>
12. Naumov N.D. *Philosophical foundations of pedagogical theories in Russia in the XX century*. Dokt, Diss. Yekaterinburg, 2004. (In Russian).
13. Oslon V.N. Orphans in the educational space. *Russian scientific journal*, 2012, no. 6 (31), pp. 191-198. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18155145>
14. Paramonova A.A. The main problems of child psychoanalysis (to the 100th anniversary of the formation of child psychoanalysis). *Applied legal psychology*, 2012, no. 3, pp. 107-115. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18372683>
15. Petrovsky A.V. *Children and family education tactics*. Moscow, Knowledge Publ., 1981. (In Russian).
16. Pristupa E.N. *Modern paradigms of family education*. Ufa, Bashkir State Pedagogical University Akmulla Publ., 2021. pp. 271-275. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46253934>
17. Pristupa E.N. *Social and family education in interdisciplinary interaction*. Kostroma: Kostroma State University Publ., 2020. pp. 167-171. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42638385>
18. Trafimchik Zh.I. *Fundamentals of psychology and pedagogy*. Gomel, GomGMU Publ., 2014. 168 p. (In Russian). ISBN 978-985-506-671-3

19. Ushinsky K.D. *Pedagogical works in 6 volumes*. Moscow, Pedagogy Publ., 1990. (In Russian).
20. Kholostova E.I., Prokhorova O.G. *Family studies: theory and practice*. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 379 p. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41565271>

Submitted: 30 September 2021

Accepted: 30 October 2021

Published: 02 November 2021

