

Зайцева Галина Александровна

## ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ-СИРОТ К БУДУЩЕЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### Аннотация:

*В статье представлен историко-педагогический анализ феномена подготовки к будущей жизнедеятельности детей-сирот, даны различные толкования понятия «жизнедеятельность»; рассмотрены взгляды ученых, нормативно-правовые документы по вопросу подготовки к жизнедеятельности подрастающего поколения; систематизированы проблемы выпускников детского дома, вступающих во взрослую жизнь.*

### Ключевые слова:

*дети-сироты, жизнедеятельность, подготовка к будущей жизнедеятельности.*

Zaytseva Galina Aleksandrovna

## PREPARATION OF ORPHAN CHILDREN TO LIFE ACTIVITIES: HISTORIC AND EDUCATIONAL ASPECTS

### Summary:

*The article presents a historical educational analysis of the orphan children's training for their future life activities. The author reviews some definitions of the life activity concept and researchers' opinions, considers regulatory documents regarding the issue, and systematizes problems the boarding school graduates face when leaving the orphan asylum.*

### Keywords:

*orphan children, life activity, training for future activities.*

Гуманистические тенденции последнего десятилетия усилили интерес к понятию «жизнедеятельность», которое стали применять и в образовании. В психологической и педагогической науке нет однозначного понимания этого термина. Существуют различные толкования «жизнедеятельности»:

– «внутренняя и внешняя активность личности в конкретных условиях» [1, с. 41];  
– «целостное образование, система взаимосвязанных элементов (образовательное учреждение, ближайшее окружение, более широкий внешний мир), в которой молодой человек сталкивается со своими проблемами и трудностями, возможностями и ограничениями, правами и обязанностями» [2, с. 3–4];

– «совокупность сменяющих друг друга деятельностей, в результате которых происходит переход объекта в его субъективную форму или в объективные результаты, продукты» [3, с. 81].

Вышеназванные суждения дают представление о «жизнедеятельности» в разных аспектах: совокупности элементов окружающего мира, видов деятельности человека, внутренней структуры личности, рефлексивно-мировоззренческом. В.И. Слободчиков справедливо отмечает, что в настоящее время недостаточно четко определены соотношения «жизнедеятельности» с близкими по смыслу категориями «деятельность», «поведение», «активность», «практика» [4].

Наше понимание термина «жизнедеятельность» совпадает с определением «деятельности» Л.П. Буевой: «Способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природы и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами» [5, с. 63]. Именно эта трактовка «деятельности» отражает активное преобразующее взаимодействие человека с обществом.

Содержание жизнедеятельности раскрывает ряд родственных понятий: время жизни, жизненный цикл, жизненный процесс, жизненный кризис, жизненный путь, жизненность, жизнеощущение, жизнеспособность, жизнеобеспечение, жизнеустройство, житнетворчество, образ жизни, стиль жизни. Практическая реализация их в учебно-воспитательном процессе повышает качество жизни выпускников, способствует их самореализации.

В историко-педагогической литературе вплоть до 90-х гг. XX в. проблему подготовки к будущей жизнедеятельности рассматривали как «подготовку к трудовой и профессиональной деятельности», «подготовку к жизни», «подготовку к выполнению общественных функций», а позднее – «адаптацию». Переход учащегося из сравнительно искусственной социальной среды образовательного учреждения в среду взрослых людей, где преобладают другие культурные, производственные, межличностные взаимоотношения, накладывает на психику и жизненный опыт выпускника большую нагрузку, требуя быстрого приспособления к постоянно меняющимся социальным условиям.

Проблема подготовки ребенка к предстоящей жизнедеятельности уходит корнями в глубокое прошлое. С разделением труда функция передачи опыта прошлых поколений новым ста-

новится содержанием специально организованной деятельности по подготовке подрастающих поколений к самостоятельной жизни. В странах Древнего Востока сформировались три типа школ: жреческие, дворцовые и школы писцов-чиновников. Набор предметов в каждой школе свидетельствует о сочетании общего образования со специальным. Египетская школа обогатила образование воспитанием хороших манер, говоря современным языком, навыкам культуры поведения (В.Г. Пряникова, З.И. Равкин [6, с. 22]).

Греческая школа представила образование с ранней «специализацией» учеников по их природным способностям и «успехам» и новыми формами организации обучения. По концепции Платона, будущих рабочих и ремесленников обучали практическим делам, «чтобы наши башмаки были хорошо сшиты, а посеvy ухожены» [7, с. 113]. Немногочисленную вторую группу составляли будущие правители и военачальники. Их «учебный план» включал философию, математику, литературу, историю, отчасти естественные науки, телесную выучку. В школе-Лицее Аристотеля образование было построено на всестороннем философском анализе окружающей действительности, сложились новые формы организации обучения: физические тренировки, лекции, беседы, занятия в городском саду.

В эпоху Возрождения возник новый тип общего среднего образования – классический, имеющий отвлеченный от реальности характер обучения. В XVII–XIX вв. в связи с утверждением идей гуманизма появилась концепция целостного развития личности.

Большое значение в подготовке учащихся к жизнедеятельности имеют работы Ф.А.В. Дистервега. Основными принципами обучения и воспитания Дистервег считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Именно обучение в процессе деятельности сообразно врожденным задаткам с учетом исторически достигнутого уровня культуры и социально-исторических условий жизни обеспечивало развитие личности. «Трактовка Ф.А.В. Дистервегом общечеловеческого воспитания ориентировала народную школу на развитие у ее воспитанников таких качеств личности, которые дали бы возможность каждому найти свое место для проявления активности в последующей жизни» [8]. Педагог критиковал классицизм в гимназиях и отстаивал идею реального образования.

Большой вклад в теорию подготовки учащихся к жизни внес отечественный ученый Л.С. Выготский. Его учение о зоне ближайшего развития «позволяет предсказывать, что будет в развитии завтра» [9, с. 400], определяет потенциальные возможности ребенка. Ученым впервые освещены психологические аспекты трудового воспитания [10]. К сожалению, по идеологическим причинам идеи Л.С. Выготского в 20-е гг. не имели практической реализации.

В 1930–1931 гг., стремясь обеспечить тесную связь обучения с общественно полезным трудом детей, в программах была предпринята попытка соединить комплексность с методом проектов. По мнению Дж. Дьюи, жизненно необходима лично выработанная теория исследования этого мира. Само человеческое существование есть воплощение экспериментального метода: человеческий опыт складывается из экспериментов человека с жизнью, он требует владения методами научного исследования в самом широком смысле слова. Человек, преодолевая трудности, накапливает опыт решения проблем. В основу концепции проектов Дьюи положена идея соединения двух направлений: идущей от Руссо школы «психологического индивидуализма» (воспитание как естественный рост активности ребенка, его интересов, способностей) и социального направления в педагогике конца XIX в. (воспитание как приспособление к нуждам общества и целям цивилизации). Таким образом, новая школа должна принимать во внимание запросы общества и в то же время считаться с природой ребенка [11, с. 3].

Постановления СНК РСФСР, принятые 29 января 1933 г. «О мерах борьбы с детской безпризорностью и ликвидации уличной безнадзорности» и 10 ноября 1934 г. «О порядке устройства детей и лиц, находящихся под стражей или отбывающих исправительно-трудовые работы», возложили основную ответственность за своевременное жизнеустройство, трудовое воспитание и обучение детей, оставшихся без попечения родителей, в основном, на местные органы власти. На практике в 30-х гг. в СССР повсеместно создаются бесплатные профессионально-технические учебные заведения, где готовят квалифицированные рабочие кадры. Здесь свою личную путевку в большую трудовую жизнь получили тысячи подростков и беспризорников (М.Р. Зезина [12]).

В целом в 40-е гг. прошлого века более 3-х тыс. школ ФЗО и РЖУ практически готовили из бывших безнадзорных подростков вполне квалифицированных рабочих для соответствующего производства и трудовых предприятий. В 800 школах ФЗО, существовавших в городах с 1940 г., по ускоренной программе было подготовлено более 2-х млн рабочих массовых профессий (штукатуров, каменщиков, плотников, забойщиков, крепильщиков для шахт и других).

В трудные годы Великой Отечественной войны по инициативе Министерства обороны более 300 тыс. детей и подростков, потерявших свой дом и близких были зачислены в войско-

вые соединения в качестве детей полков. Они жили на полном солдатском обеспечении наравне со взрослыми и мужественно несли службу, успешно участвовали в боевых действиях и войсковых операциях. Все это обеспечивало гражданское развитие личности с личным человеческим достоинством воина и труженика, формировало чувства долга и коллективной ответственности за свою страну. В конечном итоге в советском обществе достигались и социальная адаптация, и успешная социальная интеграция беспризорных детей-сирот (А.И. Котов [13]).

В системе культуры советского общества во время общего и профессионального обучения широко распространяется защита прав детей группы риска. Вчерашние детдомовцы обязательно получали стипендию и имели место в студенческом общежитии, а во время летних каникул колесили со студенческими строительными отрядами и участвовали в созидательном труде. По путевкам комсомола они вместе с остальной молодежью успешно работали на государственных стройках коммунизма и на поднятии целины. Юноши исправно служили в армии, а после завершения службы получали в городах и рабочих поселках положенное им по закону социальное жилье. Бывшие беспризорники имели по государственному распределению обязательную работу по полученной специальности, могли строить реальные планы, определять и реализовывать свои личные жизненные перспективы. Как и другие, в большинстве своем, насколько хотели, умели и могли, они создавали свои семьи. Правда, в конце 70-х гг. практически каждая третья семья у бывших детдомовцев (чаще, чем у остальной молодежи) распадалась из-за отсутствия у многих из них личного опыта жизни в родном доме. Однако каждый социальный сирота и детдомовец в СССР был в основном, социально адаптивным, мог свободно и содержательно строить свою трудовую жизнь и на практике реализовать свои социальные цели и перспективы, занять достойное место в системе общества.

К началу 80-х гг. прошлого столетия тема детской беспризорности и социального сиротства в советском обществе практически оказалась закрытой, поскольку социальные сироты, содержащиеся в домах ребенка, школах-интернатах и детских домах, оставленные в роддоме матерями или брошенные родителями, подкидыши и детдомовцы при живых родителях, никак не вписывались в общую картину построенного и развитого социализма, как бы не замечались в массовой культуре образованного российского общества.

Как показывает история общества и педагогики, в частности, образование является бытийной характеристикой жизни людей, без него невозможно существование и развитие общества. Умаление, а тем более отрицание педагогической теории и практики, нарушает «связь времен», открывает путь к умственной, физической и духовно-нравственной деградации общества. С другой стороны, содержание педагогической теории и практики, в конечном счете, определяется обществом, потребностями и интересами отдельных людей, общественных групп населения. Проблема подготовки учащихся к жизни в образовании всегда была центральной. Отдельные ее компоненты исторически появлялись с первых шагов возникновения общества. Но как система взглядов и действий она стала складываться в последнее столетие.

Сегодня особенно важно подготовить выпускников детских домов к самостоятельной жизни, не только подсказать и помочь в выборе профессии, но и сформировать самостоятельность мышления, инициативу и ответственность, поисковую активность и предприимчивость, умение творчески разрешать возникающие проблемы. Исходя из реалий сегодняшней жизни, необходимо отметить, что воспитание творческой самостоятельности – цель и критерий воспитательной работы.

На основании исследований и анализа психолого-педагогической литературы попытаемся очертить круг проблем, с которыми сталкивается выпускник детского дома, вступая во взрослую жизнь.

- адаптация к новой социокультурной среде;
- правильный выбор будущего места работы, исходя из личностных данных;
- построение перспективного жизненного и профессионального плана;
- принятие оптимальных решений, направленных на достижение жизненного результата;
- целостное видение мира, умение вычленять проблемы и находить пути их решения;
- определение своего лично-профессионального рейтинга, адекватно оценивая и сравнивая свои и чужие недостатки и достоинства как конкурентоспособности;
- межличностные отношения различного уровня;
- саморегуляция эмоционально-волевой сферы;
- готовность к дальнейшему обучению и самообразованию;
- раскрытие своего творческого потенциала в профессии и социуме.

Не случайно, исследуя социализацию сирот, многие ученые проявляют интерес к таким категориям и проблемам, как выбор, ответственность, риск, преодоление и переживание критических ситуаций, самоосуществление, жизненный мир, готовность к жизнедеятельности и т.д.

Процесс и результат поиска и выбора личностью собственной позиции, целей и средств самореализации в конкретных обстоятельствах жизни выступают основным механизмом обретения человеком внутренней свободы и ответственности за свои решения, что особенно важно при социальной адаптации и жизнеустройстве сирот.

#### Ссылки:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2000.
2. Смирнова Е.Э., Курлов В.Ф. Мир ребенка: Некоторые черты школьной жизни // Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства. СПб., 1997. 51 с.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995. 384 с.
4. Там же. С. 127.
5. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978. 216 с.
6. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. М., 1995. 95 с.
7. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Философия образования // Завуч. 2001. № 8. С. 109–130.
8. Дистервег Ф.А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Народное образование. 1998. № 7. С. 193–197.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. 480 с.
10. Там же. С. 214–236.
11. Дьюи Дж. Школа и ребенок. М., 1923. 138 с.
12. Зезина М.Р. Система социальной защиты детей-сирот в СССР // Педагогика. 2000. № 3. С. 58–67.
13. Котов А.И. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы // Педагогика. 2002. № 5. С. 82–97.

#### References:

1. Kodzhaspirova, GM & Kodzhaspirov, AY 2000, *Pedagogical dictionary*, Moscow.
2. Smirnova, EE & Kurlov, VF 1997, *The child's world: Some features of school life*, St. Petersburg, 51 p.
3. Slobodchikov, VI & Isaev, EI 1995, *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to Psychology subjectivity*, Moscow, 384 p.
4. Slobodchikov, VI & Isaev, EI 1995, *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to Psychology subjectivity*, Moscow, p. 127.
5. Bueva, LP 1978, *Man: Sexual activity*, Moscow, 216 p.
6. Pryanikova, VG & Ravkin, ZI 1995, *History education and pedagogical thought*, Moscow, 95 p.
7. Gusinsky, EN & Turchaninova, YI 2001, 'Philosophy of Education', *The head teacher*, no. 8, p. 109-130.
8. Disterveg, FA 1998, 'About natural congruity and cultural congruity in training', *Education*, no. 7, p. 193-197.
9. Vygotskiy, LS 2005, *Educational psychology*, in Davydov, VV (ed.), Moscow, 480 p.
10. Vygotskiy, LS 2005, *Educational psychology*, in Davydov, VV (ed.), Moscow, p. 214-236.
11. Dewey, J 1923, *School and child*, Moscow. 138 p.
12. Zezina, MR 2000, 'The system of social protection of orphans in the USSR', *Pedagogy*, no. 3, p. 58-67.
13. Kotov, AI 2002, 'Social protection of orphans in the postwar years', *Pedagogy*, no. 5, p. 82-97.