

УДК 37.01
ББК 74.00
П 44

Т.Н. Поддубная

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной психологии Адыгейского государственного университета; E-mail: tpodd@mail.ru

ВЗГЛЯД НА ЗАЩИТУ И ПОДДЕРЖКУ ДЕТСТВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

(Рецензирована)

Аннотация. Статья раскрывает авторский взгляд на проблему защиты и поддержки детства в аспекте гуманистической парадигмы образования; содержит теоретическое обоснование гуманизации системы социальной защиты детства, необходимости защиты и поддержки детства, улучшения его положения в обществе средствами образования в контексте общей стратегии улучшения социальной защищенности мира детства.

Ключевые слова: детство, гуманистическая парадигма образования, социальная защита детства, поддержка детства, гуманизация системы социальной защиты детства.

T.N. Poddubnaya

Doctor of Pedagogy, Professor of Pedagogy and Social Psychology Department, Adyghe State University; E-mail: tpodd@mail.ru

VIEW OF CHILDHOOD PROTECTION AND SUPPORT THROUGH THE PRISM OF HUMANISTIC PARADIGM OF EDUCATION

Abstract. The paper discloses the author's view of childhood protection and support in aspect of a humanistic paradigm of education. It contains theoretical justification of a humanization of system of the childhood social protection, need of the childhood protection and support, improvement of situation in society by means of education in the context of the general strategy of improvement of the childhood social security.

Keywords: childhood, humanistic paradigm of education, social protection of the childhood, support of the childhood, humanization of system of social protection of the childhood.

Обеспечение защиты и поддержки детей в современном мире — существенный фактор экономического, социального, культурного развития общества. Право на получение защиты представляет собой один из важнейших элементов правового статуса ребенка и закреплено в международных правовых стандартах и конституциях большинства развитых стран. Так, в Конвенции ООН о правах ребенка (1989) подчеркивается, что «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной

охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту» [1]. Однако состояние проблемы защиты и поддержки детства в России свидетельствует о дефиците теоретического обоснования ее сущности и содержания. В условиях реформирования современного российского общества основные концептуальные подходы к данной проблеме недостаточно определились. Прежде всего, это выражается в отсутствии ее четкого теоретического обоснования предметно-дисциплинарной принадлежности: является ли проблема защиты и поддержки

детства педагогической категорией или она выступает предметной областью исследования других наук?

Вполне очевиден взгляд на защиту и поддержку детства как синтезированную совокупность знаний, представляющих предметную область человековедческих наук — философии, психологии, социологии, права, педагогики. Поэтому, опираясь на неоднозначность толкования термина «защита детства» в различных отраслях знания, попытаемся определить некоторые подходы к рассматриваемой нами проблеме в философской, психологической, социологической, правовой, педагогической отраслях знаний в аспекте гуманистической стратегии.

Современные гуманистические философские (Т.В. Карсавская, О.Н. Крутова, Б.Д. Муранов, Н.В. Савенко, Н.А. Мачинская, Т.Д. Попкова) и психологические (Э.М. Александровская, И.В. Дубровина, В.И. Кожарская, М.И. Лисина, В.С. Мухина) концепции развития человека и личности базируются на идее личностно-деятельностного подхода. При этом защита детей характеризуется как постоянная индивидуальная помощь растущему человеку в раскрытии его способностей, помогающих ему функционировать в обществе.

В исследованиях по социологии, политологии, праву защита и поддержка детства освещается как направление социальной политики государства, отражающей гуманистическую сущность всей общественной жизни. В социологических концепциях (Л.В. Касава, Л.Л. Мехришвили, А.П. Платонова) защита детства обосновывается как система законодательно закрепленных экономических, социальных и организационных гарантий для полноценного развития каждого ребенка, которая обеспечивается совокупностью мероприятий, помогающих ребенку не только выжить, но и стать уверенным в себе, в своих силах, активным, находящимся в гармонии с самим собой и с обществом. Некоторые ученые (Л.В. Касава, Л.Л. Мехришвили) едины во мнении, что защита детства представляет собой специфический

элемент по следующим причинам: дети являются особой социально-демографической категорией, их потребности и интересы определяют особенности социальной защиты по отношению к ним; отношение к детству имеет особую моральную и эмоциональную окрашенность, что не может не сказаться на их социальной защите; защита детей является прямой или косвенной функцией не только органов учреждений, специально ориентированных на работу с ними, но также едва ли не всех государственных структур [2; 3].

В работах по политологии (Г.В. Замычкина, В.Ю. Краснова) и праву (В.В. Кулапов, О.В. Соколова) защита детства понимается как деятельность государства по обеспечению социальных гарантий детства. В работе В.Ю. Красновой социальная политика по защите детства включает «совокупность разноуровневых управленческих воздействий через механизмы, обеспечивающие солидарную поддержку обществом жизнедеятельности детей как социальной группы, наиболее подверженной потенциальным и реальным рискам» [4]. Основными направлениями политики государства по защите детства выступают поддержка семьи как базовое условие защиты детства; политика государства в сфере охраны здоровья, образования и воспитания детей; развитие государственной системы поддержки детей, находящихся в особо сложных обстоятельствах.

Не вызывает никакого сомнения и принадлежность проблемы защиты и поддержки детей именно к сфере педагогики. Аргументом в пользу такого утверждения является краткий экскурс в исследование данной проблемы.

Истоки гуманистического подхода к проблеме защиты детей имели место еще в работах выдающихся отечественных педагогов прошлого. Н.И. Новиков, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, Н.И. Пирогов рассматривали защиту детей через призму социального воспитания «нового» гражданина и создания для этого специальной воспитывающей среды. Основная гуманистическая идея

Н.И.Новикова состоит в том, что ребенок должен иметь права (как и взрослые), прежде всего, право на свободу; разница заключается в том, что ребенку необходима чужая помощь [5]. Раскрывая теоретические основы образования, К.Д. Ушинский обосновал идею народности как главнейший принцип воспитания, обязывающий педагогов отстаивать и защищать интересы народа, содействовать всеобщему обязательному обучению детей. Народность в его понимании содействует развитию общественного воспитания, самосознания народа [6]. К.Н. Вентцель обосновывает теорию «свободного воспитания» детей, утверждая тезис о том, что «ребенок не собственность своих родителей и воспитателей, не вещь, не кукла, не игрушка, с которой можно делать что угодно..., настоящее поколение должно гарантировать ребенку полную свободу развития и жизни, чтобы предоставить ему свободно и творчески формировать самого себя» [7]. Таким образом, еще русская классическая педагогика конца XVIII — XIX вв., основанная на прогрессивных философских идеях человеческой свободы, поднимала вопросы защиты детей, заложив своего рода фундамент развития гуманистически ориентированной отечественной педагогической мысли.

Дальнейшее развитие данная проблема получила в контексте идеи создания специальной воспитывающей среды, в которой осуществляется помощь растущему человеку в раскрытии своих способностей с учетом его социальной ситуации, которая нашла отражение в трудах педагогов советского периода (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.). Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий разработали теоретические основы гуманизации среды развития ребенка, ориентированной на понимание значимости потребностей и интересов ребенка и общества [8; 9]. Гуманизация среды развития ребенка, по мнению С.Т. Шацкого, достигается посредством демократизации, т.е. «...при участии в нем тех живых сил, которые среду образуют,

будь это дети или взрослые» [9]. Весомый вклад в разработку проблемы социальной защиты детства внесла педагогическая система А.С. Макаренко. Отдавая дань идеям гуманизма, он обосновал концепцию «педагогике параллельного действия», заключающуюся в единстве воспитательного воздействия педагога и специальной воспитывающей «среды», уделяя при этом особое внимание социально-экономическому фактору формирования такой «среды». Педагог выдвинул тезис: «Воспитывает не сам воспитатель, а среда», причем «...система воспитательных средств не может быть установлена навсегда... Она должна быть так поставлена, чтобы отражать необходимость движения и отбрасывать устаревшие ненужные средства» [10]. В основе педагогической системы В.А. Сухомлинского — гуманистически ориентированная педагогическая деятельность, признание детской личности наивысшей ценностью человеческой жизни. Большое значение педагог придавал защите ребенка в воспитательном процессе, указывая на ведущую роль в нем специально организованного воспитывающего социума — школы, семьи, детских организаций. В.А. Сухомлинский обосновал необходимость учета социокультурных условий воспитания для полноценного развития личности ребенка [11]. Защита личности каждого ребенка явилась исходной теоретической предпосылкой гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили [12]. Ценность образовательной системы Ш.А. Амонашвили в целостности процесса гуманного взаимодействия с ребенком. Гуманистические идеи педагогов-практиков советского периода актуальны и сегодня, когда активизируются интеграционные процессы в области социальной защиты детства, объединяющие теории защиты детства разных стран и регионов, создавая тем самым возможности интеграционных подходов в их проектировании.

Общественные и политические коллизии в России, характерные для переломного момента конца 1990-х гг., актуализировали возрастающую роль

гуманистической проблематики в области педагогики. Гуманность в понимании научной школы Е.В. Бондаревской — «вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказать помощь близким и дальним, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств» [13]. «Гуманизация образования — это поворот к человеку (учащемуся и преподавателю) с целью развития личности в целом, а не только знаний, навыков, умений. Это не дополнение к существующей системе образования, а ее радикальное преобразование... с предметно-содержательных проблем на человеко-предметные, когда в центре становится личность, индивидуальность учащегося преподавателя, их неповторимость и самосовершенствование...» [14]. Гуманизация образования направлена на создание условий для полноценного личностного развития, самоформирования личности, ее самореализацию через продуцирование индивидуально-личностного и социально-культурного опыта человечества, базируется на ценностно-смысловом единстве действий педагога и ребенка, ориентиром которого является ребенок как наивысшая ценность и субъект собственного саморазвития. Современная гуманистическая концепция образования базируется на идее создания предпосылок для самоидентификации, самореализации, саморазвития ребенка как субъекта образовательного процесса в условиях воздействия социально-средовых факторов и призвана обеспечить становление индивидуальности детской личности. В этой переориентации неизбежна гуманизация и самой системы социальной защиты детства, в системе образования вызывает идея статуса защиты

и поддержки детства средствами образования, улучшения его положения в обществе, ориентиром которой является целенаправленный процесс создания условий для эффективной жизнедеятельности ребенка. Следовательно, проблеме защиты и поддержки детства необходимо рассматривать на стыке двух тенденций: социализации педагогического процесса (она была, она есть и всегда будет) и педагогизации современного социума, социальной деятельности со стремлением «заставить» действовать непедагогические учреждения в том же направлении, что и образовательные учреждения.

В настоящее время сложилась неблагоприятная ситуация в детстве, которая касается не только отдельных групп детей, но всего детского социума, а следовательно, будущего всего поколения в целом. Эта ситуация становится объектом изучения современной педагогики, которая чувствует свою ответственность за положение детей в обществе и ищет соответствующий педагогическому ресурсу, то есть образовательному, воспитательному ресурсу, способ его изменения. Если рассматривать ресурс педагогики, то, как нам представляется, он заключается, прежде всего, в том, что педагогика способна выстроить и реализовать новую систему ценностей, касающихся детства, которые становятся детерминантами общественного сознания в отношении к нему. Ведь основная цель современной педагогики, как утверждает академик Е.В. Бондаревская, заключается в гуманизации общества в целом. Рассмотрение же проблемы и защиты детства в контексте гуманистической педагогической парадигмы, по нашему мнению, является частным вкладом в решение этой глобальной проблемы. В наиболее общем виде предметом защиты детства являются межпоколенные взаимоотношения, консолидация усилий общества в решении проблем детей, в подготовке их к взрослой жизни, что созвучно с главной функцией педагогики — обеспечением безболезненной смены поколений. С другой стороны, учитывая тот факт,

что объектом исследования со стороны научной педагогики является не ребенок, а педагогический факт (явление) (А.С. Макаренко), можно утверждать, что эти факты возникают в образовательной деятельности (она является, по утверждению В.В. Краевского, объектом педагогической науки [15]), частью которой выступает и защита детства. Педагогические факты возникают в практической деятельности — в процессе воспитания и обучения, которые выступают основными педагогическими процессами (В.В. Краевский, Е.В. Бондаревская). Поэтому проблема защиты и поддержки детства является педагогической проблемой. К тому же, если мы рассмотрим вклад педагогики в социальное развитие нашей страны в целом, и вклад в развитие образования в частности, который она осуществила за последние 10-15 лет, то этот вклад представляет не что иное, как работу педагогики по гуманизации общества в целом, которая выполнена ею благодаря обоснованию и распространению в обществе новой системы гуманистических ценностей. Это огромный вклад именно педагогической науки в сохранение и развитие нашего государства, прежде всего, демократическое, гуманистическое развитие России. И в связи с этим вкладом взгляд на проблему защиты и поддержки детства как чисто педагогический ресурс рассматривается нами частным вкладом в развитие гуманистических идей образования. Это, в свою очередь, осуществляет определенные сдвиги в традиционной педагогике.

Дело в том, что в современной гуманистической парадигме образования изменяются наши представления не только о ценностях, но и о составе и содержании педагогических процессов. В традиционном образовании основными педагогическими процессами всегда были обучение и воспитание, а в гуманистической педагогике, в современной педагогике и практике образования остается обучение, но ему уже придается функция развития, и развивающее обучение рассматривается как основной педагогический процесс

в контексте гуманистической парадигмы. В связи с этим мы вправе рассматривать теорию защиты детства как часть педагогического знания. Ведь образовательная политика рассматривается как часть педагогики, которая прямым образом влияет на становление целей образования, ценностей и т.п. Аналогичным образом можно рассматривать и защиту детства, которая имеет свои специфические цели и задачи обоснования целостной системы социально-педагогической поддержки, заботы о детях в современной социокультурной ситуации. В связи с этим теория защиты детства выступает частью нового типа образования, новой педагогики. Поэтому теоретически несостоятельными нам представляются мнения ученых, основанные на попытках свести защиту детства к предметной области исследования только социологии, права, экономики или других областей научного знания.

В настоящее время в педагогической науке активизируется поиск решения проблем детства посредством разработки концептуальных подходов к проблеме педагогической поддержки и защиты детства в аспекте гуманистической стратегии образования: социально-педагогический подход (В.Г. Бочарова, А.В. Иванов, О.С. Газман, Т.В. Лодкина, Р.А. Литвак, П.А. Шептенко, Г.А. Воронина, Л.Я. Олиференко, О. Прохорова и др.), личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, А.Г. Бермус, О.В. Гукаленко, П.П. Пивненко, В.Я. Михайлов, Н.Н. Михайлова, С.И. Юсфин, И.С. Якиманская и др.), реабилитационный подход (Е.А. Горшкова, Р.В. Овчарова, М.Г. Хоменко, Л.М. Шипицына, Н.В. Вострокнутов, И.Н. Денисова, А.А. Романов и др.), психолого-педагогическая помощь (Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, А.С. Ткаченко и др.). Оценивая вышеуказанные подходы, можно заключить, что при всем многообразии мнения остается общим вектор направленности защиты и поддержки детства в контексте гуманистических педагогических идей на благополучие мира детства,

предоставление каждому ребенку защищенного пространства, интеграцию образовательных сил в решении проблем подрастающего поколения. В целом предметом защиты детства является целенаправленный процесс взаимодействия общественных институтов и ребенка по оказанию ему помощи и поддержки. Педагогические аспекты защиты детства, как нам представляется, заключаются в обеспечении социальной защищенности мира детства, удовлетворении потребностей и интересов каждого ребенка, содействии его оптимальной жизнедеятельности средствами образования.

Развивая взгляд на проблему защиты и поддержки детства в контексте гуманистической парадигмы образования, считаем целесообразным остановиться на некоторых концептуальных идеях, которые должны, как нам представляется, составлять квинтэссенцию формирования теории защиты и поддержки детства в условиях модернизации современного образования.

Первая идея касается определения пространства защиты детства, определяющего статус ребенка в обществе, его личностную траекторию развития, вектор помощи и поддержки средствами образования, созидательно-интегрирующей деятельности субъектов социальной защиты детства, региональными социокультурными ценностями и традициями. Опираясь на интерпретации понятий «воспитательное пространство» (Л.И. Новикова, И.В. Кулешова), «образовательное пространство» (Е.В. Брондаревская), «пространство защиты детства», следует рассматривать как территориально-обозначенное открытое социальное пространство, интегрированное в образовательное пространство, в котором осуществляется созидательно-интегрирующая деятельность субъектов социальной защиты детства по обеспечению социальных гарантий детства на основе сохранения социокультурных ценностей и традиций, направленная на создание конкретных педагогических условий и возможностей эффективного процесса социализации, самореализации и саморазвития

индивида. Содержательную доминанту пространства защиты детства составляет место ребенка как субъекта гуманистического личностно-ориентированного образования и объекта социальной защиты. Место ребенка в пространстве защиты детства мы понимаем как его личное социальное поле, социокультурное пространство, в котором происходит процесс его социализации. Компонентами социокультурного пространства ребенка выступают социум (социально-политические, социально-демографические, социально-экономические особенности и т.п.); правовое пространство (состояние законодательного и нормативно-правового поля социальной защиты детства); культурное пространство (культурно-этнический компонент) (культура, местные этнические особенности, ценности, смыслы и т.п.).

Следует иметь в виду, что одним из принципов реализации национальной образовательной политики в современных условиях является принцип децентрализации (регионализации), выражающийся в передаче регионам компетенции определения содержания образования с учетом национально-регионального компонента, что создает условия для формирования и развития национально-региональных образовательных систем. При этом осознается важность децентрализованной образовательной политики в сохранении этнических культур, в признании роли этнокультурного опыта региона в создании образовательного пространства. В связи с этим целесообразность создания национально-региональных моделей защиты и поддержки детства не вызывает сомнения и определяется тем, что существует система более высокого порядка: федеральная, решающая наиболее общие задачи — реализацию гарантий детей на полноценную жизнь в обществе. Национально-региональные модели защиты детства выступают подсистемами более низшего порядка, дополняя федеральную модель, позволяя решать актуальные проблемы каждого отдельно взятого региона в контексте механизма его этнокультурного развития в социокультурных

условиях региона. Это особым образом актуализирует использование национально-регионального компонента, определяющего содержание защиты детей в социокультурных условиях того или иного региона. Гуманистическая парадигма образования в числе первоочередных задач выдвигает учет этно-региональной специфики современного образования (Н.Х. Байчекуева, Б.Х. Бгажноков, Г.Н. Волков, З.К. Дахужева, М.Р. Кудяев, И.А. Шоров и др.), создавая тем самым предпосылки для возрождения историко-культурных традиций народов в выработке ценностных ориентаций при проектировании пространства защиты детства. В современном обществе именно этнос (а не социальный класс или политическая группа) способен обеспечить успешную адаптацию индивида к условиям интенсивных перемен во всем укладе его жизни (М.Р. Кудяев, З.К. Дахужева). Следовательно, этнокультурный компонент должен выступать содержательной доминантой пространства защиты детства.

Вторая идея основывается на отношении к ребенку как наивысшей ценности жизни человека, субъекту, обладающему правом на собственное развитие, защиту его интересов и потребностей. Педагогическая функция ценности, по мнению Р.М. Чумичевой, О.Л. Ведметь, Н.А. Платохиной, реализуется в ее ориентирующей, направляющей роли в жизнедеятельности человека, которая выступает в качестве «оси сознания». Признание ребенка высшей ценностью составляет методологический фундамент концепции его защиты и поддержки. В нашем понимании насыщение пространства защиты детства ценностями в рамках аксиологического подхода будет способствовать обеспечению его целостности, сохранению собственной субкультуры мира детства, позволит гармонично встроиться каждому ребенку в систему социальных отношений. Доминирующей идеей является признание периода детства важнейшим этапом развития человека, обладающим собственной субкультурой (Е.В. Бондаревская,

С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Р.М. Чумичева, И.С. Кон, А.А. Пилипенко, И.Г. Яковенко и др.). Рассматривая детство как основную ценность человеческой жизни, главнейший жизненный этап, нуждающийся в особой заботе и помощи, мы определили в рамках аксиологического подхода принцип детствосохранения как способ гуманизации пространства защиты детства, создающий условия для реализации жизненных ценностей, смыслов, интересов в период активного развития ребенка, его социализации. При этом ребенок — высшая ценность, объект (субъект гуманистического личностно-ориентированного образования), нуждающийся в особой заботе и помощи, а педагог, воспитатель, социальный педагог и социальный работник рассматриваются как трансляторы идей государственной социальной политики детства, субъекты социальной защиты детства, выполняющие по отношению к ребенку защитную, поддерживающую функцию. В рамках аксиологического подхода формирование социальной защищенности каждого ребенка должно выступать главной целью защиты детей, которая должна быть осознана и понята как идеал, который необходимо достичь. Ценностный аспект обуславливает необходимость признания индивидуальности ребенка, учет особенностей его социальной ситуации, что выступает системообразующей ценностью и ядром защиты детства.

И, наконец, третья идея, детерминирующая защиту и поддержку детства в условиях модернизации современного образования, — идея объектности-субъектности. Гуманистическое образование базируется на одном из принципов — принципе субъектности. По мнению В.В. Краевского, особенность педагогического процесса состоит в том, что «человек, которого мы обучаем и воспитываем, выступает в одном определенном отношении как объект, в другом он — субъект..., его субъектно-субъектные отношения развертываются внутри отношений субъектно-объектных». В образовательной

концепции А.Я. Данилюка и учащийся, и педагог определяются активными субъектами образования, когда обучение и воспитание становятся исследовательским полем, на котором опыт постижения знаний и поведения «выращивается» не по схеме привития и пересадки из одной головы в другую, а по схеме культурного порождения смыслов этого значения. Благодаря возникшей в образовательной системе разности духовных потенциалов и происходит развитие одного сознания до уровня другого. Реализация принципа субъектности позволила нам определить ребенка двояко: с одной стороны, как объекта социальной защиты, с другой — как субъекта гуманистического личностно-ориентированного образования.

«Личностно-ориентированный тип образования предполагает развертывание всех его компонентов в направлении личностно смысловой сущности ребенка, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности». Взрослый занимает позицию ведущего, организатора, относится к ребенку как субъекту собственного развития (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич). Обозначенная нами идея объектности-субъектности позволяет рассматривать ребенка не только как пассивного объекта социальной защиты, но и как субъекта собственной жизни, как полноценную личность, обладающую потребностью в саморазвитии, самосовершенствовании. В этом заключается особенность применения личностно-ориентированного подхода как главного методологического ориентира модернизации системы социальной защиты детства сквозь призму гуманизации образования. Задачи личностно-ориентированного образования — «не сформировать

и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, ...самозащиты, самовоспитания и др., необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией». Следовательно, личностно-ориентированный подход позволяет рассматривать личность ребенка как высшую ценность, субъект собственного саморазвития, что обуславливает необходимость всесторонней гуманизации содержания защиты детства, технологий, форм и методов данной деятельности. Таковы в самых общих чертах ведущие концептуальные идеи защиты и поддержки детства в аспекте гуманистической парадигмы образования, которые должны выступать главнейшим теоретико-методологическим ориентиром для разработки и проектирования эффективной модели защиты детства в процессе модернизации современного общества.

Данная статья не претендует на полное и всестороннее освещение рассматриваемой проблемы ввиду ее сложности, многогранности и недостаточной теоретической разработанности. Она призвана сориентировать современную научно-педагогическую общественность на разработку полномасштабной научной теории защиты и поддержки детства в аспекте гуманистической образовательной политики. Значимость теоретического обоснования рассматриваемой проблемы особенно очевидна в процессе модернизации российского общества, если мы хотим построить гуманное общество, в котором доминирует приоритет интересов детей.

Примечания:

1. О правах ребенка: Конвенция ООН: [принята и провозглашена Генеральной ассамблеей ООН 20.11.1989 г.] // Народное образование. 1993. №5.
2. Касава Л.В. Социальная защита материнства и детства (на примере Республики Северная Осетия-Алания): дис. ... канд. социол. наук. М., 2002. 180 с.
3. Мехришвили Л.Л. Политика социальной защиты детей (региональный аспект): дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
4. Краснова В.Ю. Политика Российского государства по защите детства: организационно-политические и институционально-правовые аспекты: дис. ... канд. полит. наук. М., 2004. С. 16.

5. Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1959. 250 с.
6. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. Кн. 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / сост. Э.Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005. 541 с.
7. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко. М.: А.П.О., 1993. С. 6-7.
8. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1965. 695 с.
9. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 2. М., 1964-1965. С. 291.
10. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. Педагогические произведения 1936-1939 гг. М.: Академия пед. наук РСФСР, 1984. С. 121.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. 560 с.
12. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд-во Амонашвили, 1996. 494 с.
13. Бондаревская Е.В., Бетин Л.В., Волчегурская Н.Б. Образование в поисках человеческих смыслов / под науч. ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. С. 15.
14. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М.: Алгоритм, 2002. С. 122-123.
15. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. С. 80.

References:

1. On child's rights: UN convention: [adopted and proclaimed by the UNO General Assembly of 20.11.1989] // National education. 1993. No. 5.
2. Kasava L.V. Social protection of motherhood and childhood (based on the Republic of Northern Ossetia-Alania): Diss. for the Cand. of Sociology degree. M., 2002. 180 pp.
3. Mekhrishvili L.L. Policy of social protection of children (a regional aspect): Diss. for the Cand. of Sociology degree. M., 2000.
4. Krasnova V.Yu. Policy of the Russian state on the protection of childhood: organizational-political and institutional-legal aspects: Diss. for the Cand. of Polit. degree. M., 2004. P. 16.
5. Novikov N.I. Selected pedagogical works. M.: Uchpedgiz, 1959. 250 pp.
6. Ushinsky K.D. Selected works: in 4 books. Book 3. Person as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology / comp. by E.D. Dneprov. M.: Drofa, 2005. 541 pp.
7. Ventsel K.N. Free education: coll. of selected works / comp. by L.D. Filonenko. M.: A.P.O., 1993. P. 6-7.
8. Krupskaya N.K. Selected pedagogical works. M.: Prosveshchenie, 1965. 695 pp.
9. Shatsky S.T. Pedagogical works: in 4 v. V. 2. M., 1964-1965. P. 291.
10. Makarenko A.S. Pedagogical works: in 8 v. V. 4. Pedagogical works of 1936-1939 M.: Academy of ped. sciences of the RSFSR, 1984. P. 121.
11. Sukhomlinsky V.A. Selected pedagogical works: in 3 v. V. 1 / comp. by O.S. Bogdanova, V.Z. Smal. M.: Pedagogika, 1979. 560 pp.
12. Amonashvili Sh.A. Reflections on humane pedagogy. M.: Amonashvili's publishing house, 1996. 494 pp.
13. Bondarevskaya E.V., Betin L.V., Volchegurskaya N.B. Education in search of human meanings / under scient. ed. of E.V. Bondarevskaya. Rostov-on-Don: RGPU publishing house, 1995. P. 15.
14. Neymatov Ya.M. Education in the XXI century: tendencies and forecasts. M.: Algorithm, 2002. P. 122-123.
15. Krayevsky V.V., Berezhnov E.V. Methodology of pedagogy: a new stage: a manual. M.: Academia, 2006. P. 80.