

Волгоградский государственный
социально-педагогический университет

Волгоградская государственная академия повышения
квалификации и переподготовки работников образования

МЕЖВУЗОВСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ МЕТОДОЛОГИИ
ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

И.В. Власюк

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Учебное пособие

Волгоград
2012

УДК 37.018.2 (075)
ББК 74. 205 я 73
В 58

Публикуется по материалам НИР «Разработка методологии гуманитарно-целостного подхода в педагогическом исследовании» в рамках программы Минобрнауки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы» (2011-2012 гг.).

Автор:

ВЛАСЮК Ирина Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета

Научный редактор:

БОРЫТКО Николай Михайлович — доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты:

Е.В. Бондаревская — заслуженный учитель РФ, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор;

А.В. Кирьякова — заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор.

Власюк И.В.

В 58 Педагогическое взаимодействие школы и семьи : учеб. пособие / И.В. Власюк; под ред. Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2012.— 80 с.

ISBN 5-7087-0254-0

Учебное пособие подготовлено в соответствии с действующим государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Обоснован ценностный подход как научная основа социально-педагогического феномена института семьи. В учебном пособии конкретизируется научное представление о семье как ценности развивающегося социума и личности, о сущности и содержании взаимодействия семьи и школы, актуализируется проблема затруднений молодых специалистов в работе с родителями.

Адресовано преподавателям вузов, студентам педвузов и педколледжей, может быть полезно учителям школ и педагогам учреждений дополнительного образования, аспирантам.

ISBN 5-7087-0254-0

ББК 74. 03
© И.В. Власюк, 2012

ВВЕДЕНИЕ

Семья как основополагающий институт в структуре общества особенно чувствительна к происходящим в стране реформаторским изменениям последних лет в экономике и социальной сфере, поскольку их результаты напрямую отражаются на ее уровне жизни, стабильности, воспитательной дееспособности. Материальные и психологические трудности, переживаемые семьей сегодня, привели к возникновению ранее неизвестных, нетипичных для нашего общества проблем воспитательного характера. Родители теряют свой авторитет и перестают быть образцом для подражания у своих детей, поскольку последние часто считают их неудачниками, не способными преуспевать в новых социально-экономических условиях.

Изменение экономических общественных отношений в стране сопровождается также значительной переоценкой нравственных основ жизни. Поскольку основным хранителем и транслятором социальных и нравственных ценностей является семья, такое резкое изменение ориентаций общества непосредственным образом отражается на формировании семейной идеологии.

Еще одна воспитательная проблема дня связана с изменением ментальности общества в целом. Наблюдается, качественные изменения нравственных принципов в российском обществе привели к резкому снижению ответственности родителей за воспитание детей.

Такая тенденция отразилась крайне негативно на состоянии дел с защитой детства: ежегодно растет число детей группы риска, детские дома наполнены до предела детьми-сиротами при живых родителях, жестокое обращение с детьми в семье становится нормой, происходит массовое бегство детей из собственного дома на улицу. Следует отметить, что указанные негативные явления часто могут быть следствием не столько семейного благополучия, сколько низ-

кого воспитательного потенциала родителей, что актуализирует необходимость работы органов образования в этом направлении.

Мы в этой работе не претендуем на полное рассмотрение фамилистических проблем и вопросов взаимодействия семьи и школы. Предполагается и самообразовательная деятельность по изучению литературы, заявленной в библиографии, в которой освещаемые аспекты рассмотрены более глубоко и подробно по соотношению собственного опыта с полученной теорией.

Глава 1.

СЕМЬЯ КАК ЦЕННОСТЬ

РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА И ЛИЧНОСТИ

1.1. Ценность как педагогическая категория

Категория «ценность» относится к числу таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико для педагогики. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, социологии, психологии и педагогике для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих в качестве эталонов должного.

Каждая исторически конкретная общественная форма характеризуется специфическим набором и иерархией ценностей, система которых выступает в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции. Ценностные системы формируются и трансформируются в историческом развитии общества.

Понятие «ценность» является центральным в аксиологии (теории ценностей), оно положило начало специальной области философской науки, которая исследует природу ценностей, их место в реальности, структуру ценностного мира, взаимосвязи различных ценностей между собой, их отражение в структуре личности.

Термин «аксиология» ввел французский философ П. Лапи в 1902 г., а в 1908 г. применил немецкий ученый Э. Гартман. В начале XX столетия сформировалось философское направление на основе неокантианских учений (В. Виндельбанд, Г. Риккерт). Широкое распространение оно получило в трудах немецких и американских ученых (М. Шелер, Н. Гартман, Р.Б. Перри, С. Пеппер). В 60-е годы В.П. Тугаринов определил роль теории ценностей для развития комплекса наук о человеке и обществе.

Категории «ценность», «ценностное отношение», «ценностные ориентации» рассматривались в философии (С.Ф. Анисимова, Л.П. Бучева, В.А. Василенко, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов и др.), в психологии (В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе), в социально-педагогических исследованиях (Т.К. Ахаян, В.П. Бездухов, З.И. Васильева, М.Г. Казакина, А.В. Кирьякова, Т.Н. Мальковская, Н.С. Розов, др.).

В современном человекознании существуют различные подходы и концепции, но общее направление развития теории ценностей обозначено утверждением приоритета общечеловеческого и гуманистического начала в контексте

различных культур. Анализ научной литературы показывает на наличие различных точек зрения относительно определения этой категории:

1. Проблема ценности есть проблема значимости (Geltung) ценности. Ценности не относятся ни к области объектов, ни к области субъектов. Они образуют совершенно самостоятельное царство, лежащие по ту сторону субъекта и объекта (Г. Риккерт).

2. Ценность есть избирательный принцип, избирательная установка, производная от потребностей. Ценности — это характеристики «вочеловеченности», это то, к чему стремится «вочеловеченный» человек (А. Маслоу).

3. Ценности — это некий личностный смысл, это категория «значимости», а не категория знания (Г.Олпорт).

4. Ценности — это «ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений» (Д.М.Архангельский).

5. Суждение ценности представляет собой мыслительное выражение ценностного отношения человека к действительности (О.М. Бакурадзе).

6. Ценности — это осознанные смыслы жизни (Б.С. Братусь).

7. Ценности — это система смысла вещей и явлений, окружающих человека (В.Вичев).

8. Ценность (ценное, благое) — это то, «что содействует более полному развертыванию специфических человеческих способностей и что поддерживает жизнь» (Э.Фромм).

9. Ценность — это значение данного предмета для субъекта, это «отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом...Ценность возникает в объектно-субъектном отношении, не будучи ни качеством объекта, ни переживанием другого объекта-человека» (М.С.Каган).

10. Ценности или жизненные смыслы выражают ценностное отношение человека к миру, его сущностные силы (В.Н. Сагатовский).

11. Ценности — это «идеальные представления, смыслы моральных понятий» (В.А.Титов).

Философия рассматривает ценности как «специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества». Данное определение, раскрывая социальную природу категории «ценность», объясняет широкий спектр его применения: все многообразие понятий и явлений действительности может оцениваться с точки зрения понятий зла и добра, истины или не истины, красоты и безобразия, справедливого. Философы, говоря о «ценности», уточняют: «Ценность — это не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии общества: она в конечном счете связана с социальным прогрессом». По мнению О.Г. Дробницкого и А.М. Коршунова, функция предметов — служить деятельности людей, их общественная значимость составляет ценность, а отношение к ним — ценностное отношение. Предметы, их свойства, мысли, идеи, цели, убеждения становятся ценностью в зависимости от удовлетворения потребностей общества или личности.

А.Г. Здравомыслов считает, что категория «ценность» связана с духовным содержанием жизни людей: «ценность» — это обособившиеся в ходе развития самой истории, благодаря разделению труда в сфере духовного производства, интересы. Но объектами этих обособившихся интересов, предметами стремлений человека в данном случае выступает некое духовное содержание, состоящее в особой концентрации чувств и мыслей, воплотившееся в образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного. В сопоставлении с этими нормами, получившими общественное признание, человек, занятый в сфере духовного творчества или действующий на поприще гражданских интересов, стремится утвердить свою индивидуальность».

Данную позицию разделяет М.Г. Макаров, который рассматривает ценность как продукт культуры, в выработке и движении ценностей автор наблюдает некую преемственность, «передачу от поколения к поколению, сохранение и умножение их». Определяя ценности в более узком смысле, М.Г. Макаров отмечает, что «ценности суть регуляторы духовной жизни, нравственного художественного, социально-политического, религиозного сознания». Автор указывает, что в ценностях фиксируется социальный опыт, который выступает в качестве внутренних ориентиров и импульсов личности, служит устойчивости общественной системы.

В.А. Василенко считает, что понятие «ценность» существует только при наличии объекта, значимого для бытия человека с его потребностью и возможностью их практического взаимодействия. В ценности он видит момент единства объекта, наделенного определенными свойствами, и субъекта, обладающего потребностями, причем первый приобретает ценность для последнего только в практическом взаимодействии.

Ценность — это форма проявления определенного рода отношения субъекта к объекту. Ценность есть единство объективного и субъективного, абсолютного и относительного, прошлого, настоящего и будущего. В ее содержании подчеркивается, что нужно, полезно, важно и необходимо для развития человека.

Проблема ценности — это в значительной мере проблема отношения субъекта (человека, класса, нации, народа) к объективным материальным и духовным результатам человеческого труда. Понятие ценности в этом смысле включает оценку субъектом общественных явлений, их объективного значения в определенных явлениях, их объективного значения в определенных исторических условиях.

Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную quintessence потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она, в свою очередь, оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов.

Таким образом, каждая ценность из системы ценностей имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

Исследователи отмечают также, что особенностью ценностей является их динамический характер. С.Л.Рубинштейн показал, что переоценка ценностей, происходящая в жизни человека, является закономерным результатом диалектики жизни человека, перестройки его взаимоотношений с миром, с другими людьми, более или менее глубокого переосмысления жизни по мере накопления им жизненного опыта. По его мнению, процесс переосмысления жизни человека образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа и определяет мотивы его действий. В результате изменений его внутренней направленности личности актуализируются те или иные ценности.

Категория «ценность» — субъективно-объективная категория, поскольку ценность по своей природе объективна, но реализация ценностной функции предметов связана с субъективными факторами — желаниями, потребностями, эмоциями, которые служат средством осознания этой функции, направленности отношения человека на предметы действительности. Таким образом, субъективную сторону отношения составляют идеальные побудительные силы (мотивы деятельности): желания, идеалы, побуждения, а отношение личности может быть названо мотивационно-ценностным.

Поскольку ценности влияют на поведение людей во всех сферах их жизнедеятельности, то простейшим основанием для их типологии является их предметное содержание.

По этому основанию различают ценности социальные, культурные, экономические, политические, духовные, педагогические и т.д. Специалисты насчитывают многие десятки, сотни таких ценностей. А если связывать ценности с качествами личности, то Олпорт и Одберт насчитали 18 000 таких черт, а Андерсону удалось сократить этот список до 555, а затем до 200 названий.

Но наиболее общих базовых ценностей, составляющих основание ценностного сознания людей и подспудно влияющих на их поступки в различных областях жизни, не так много. Их число оказывается минимальным, если соотносить ценности с потребностями людей: З. Фрейд ограничился двумя, А. Маслоу — пятью потребностями — ценностями, Мюррей сформировал список из 28 ценностей, М. Рокич оценил число терминальных ценностей в 18, а инструментальных — в 5-6 дюжин, но эмпирически исследовал по 18 тех и других. Словом, речь идет о двух — четырех десятках базовых ценностей.

В качестве высших ценностей А. Маслоу выделяет 14 групп ценностей: «правдивый», «хороший», «красивый», «цельный» и т.д. Каждая группа включает в себя определенные свойства человека. Так, группу ценностей «хороший» составляют истинность, желанность, обязательность, справедливость, доброта, честность, приятность.

Базисные ценности индивидуального сознания человека, как определено психологами, формируются в период так называемой первичной социализации индивида — к 18-20 годам, а затем остаются достаточно стабильными, претерпевая существенные изменения лишь в кризисные периоды жизни человека и его социальной среды.

Изменения затрагивают не столько состав, сколько структуру ценностей, т.е. их иерархические взаимоотношения друг с другом в индивидуальном, групповом и общественном сознании: одни ценности получают более высокий статус или ранг, другие становятся менее значимыми. В этом выражается изменение их социокультурного смысла для индивидов и других социальных субъектов. Ценность — это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почетом. Ценности — это предпочтение или отвержение определенных смыслов и построение определенных на их основе способов поведения.

Определяя центральную позицию личности, ценности играют важную роль в формировании и развитии структуры личности, они оказывают влияние на общий подход к миру и самому себе, придают смысл и направление общественной позиции. Ценности опосредуют самооценку путем сопоставления с идеальным «Я».

Таким образом, теория ценностей позволяет раскрыть новые стороны действительности и человеческих отношений, связанные с выбором людьми их жизненных ориентиров, увидеть процесс социализации личности.

Известны различные классификации ценностей (В.А. Ядов, В.И. Сагатовский, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова). В приоритетную аксиологическую группу ценностей «Человек» в качестве ведущего понятия входит «семья — как ценность». Семья — одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлась без семьи. Центральным звеном этой группы ценностей выступает образец, пример жизни человека, на которого стремится быть похожим подрастающее поколение, идеал.

Задания для самостоятельной работы

1. На основе знакомства с различными источниками по изучаемой проблеме проследите эволюцию системы ценностей в обществе и способов приобщения личности к ним в контексте социокультуры. Акцентируя внимание на семью как ценность в разных странах и эпохи, представьте результаты анализа в виде схемы, циклограммы, таблицы.

2. В различных словарях (педагогическом, философском, психологическом, социологическом и др.) найдите определение слова «семья». Выпишите их и проанализируйте, есть ли между ними сходство, противоречия, отличия.

1.2. Семья XXI века как социально-педагогический феномен

XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования». Интеллект, здоровье, знания, образованность, духовность, культура, нравственность должны стать приоритетными в жизни каждого человека. Какие же социальные институты призваны решать эту задачу? В первую очередь, это возлагается на семью.

Только нормальная семья способна обеспечить требуемый минимум благосостояния, социальной защиты, необходимый психологический комфорт, любовь и эмоциональную поддержку всем своим членам, создать условия для полноценной социализации детей.

Организация Объединенных Наций во Всеобщей декларации прав человека провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь. В Конвенции ООН о правах ребенка отмечено, что «семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов, и особенно детей, должны быть предоставлены необходимая защита и содействие, ... ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания».

Существует множество подходов к определению понятия семьи.

Семья — группа живущих вместе родственников (муж и жена, родители и дети) — такое токование дает «Словарь русского языка» С.И.Ожегова.

Семья — вид социальной общности, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Жизнь семьи характеризуется различными материальными (биологическими, психологическими, хозяйственными) и духовными (нравственными, правовыми, эстетическими) процессами.

С.Л. Рубинштейн, определяет семью как духовно-нравственный союз (сообщество), состоящий из родителей и детей, обладающих устойчивостью, постоянным характером и связанный в единстве не только жилищем, но и ценностями, целями, чувствами, основанными на кровном родстве.

Прежде чем обратиться к изучению семьи как социального института, рассмотрим, что представляет собой понятие «институт».

Институт (от лат. *institutum* — установление, учреждение) есть совокупность норм, установленных в тех или иных общественных отношениях; порядок, соблюдение которого связано с правовыми нормативами.

Облик семьи как института и малой социальной группы можно определить на основе наиболее существенных показателей: наличие кровного родства на основе чего складываются другие, вторичные признаки. Устойчивость семьи обусловлена интересами супругов-родителей и потребностями общества. Репродуцируя себя, супруги-родители тем самым воспроизводят общество.

По мнению социологов А.И. Антонова и В.М. Медкова, функционирование семьи как социального института обусловлено потребностями социальной системы, заинтересованной в сохранении человечества, общности, нации. Семья не может не существовать, она не может быть заменена какой-либо иной формой организации. Следовательно, общество заинтересовано в поддержании социального института семьи ради собственного существования и развития.

Г.А. Харчев рассматривает семью как малую социальную группу, основанную на браке и родстве, члены которой заинтересованы в совместном проживании и взаимопомощи. Он выделяет такие черты социально-правовой характери-

стики семьи, как: общность быта, систему взаимоотношений супругов, родителей и детей как малой социальной группы, совместные усилия по реализации социальных потребностей членов семьи, реализацию потребностей общества в физическом и духовном воспроизводстве себя в новом поколении.

Институт семьи находится в постоянном изменении, определяемом развитием самого общества. Для семьи как социального института характерны многие процессы, происходящие в обществе: кризисы и расцвет, разобщенность и взаимопонимание.

Не случайно А. Трофлер, представляя историю человечества состоящей из аграрной, индустриальной и информационной волн развития, постоянно возвращается к институту семьи: «большая семья» аграрного периода, «ядерная» («нуклеарная») семья промышленной эпохи, «разнообразная» семья информационной фазы. Адаптируясь, семья меняет свою форму, те или иные функции, способы коммуникации, но сам институт семьи неизменно сохраняется.

На протяжении истории семья менялась и развивалась вместе с обществом. Из экономического института брак превратился в морально-правовой союз мужчины и женщины, а семья все больше сосредоточивалась на внутрисемейных проблемах и коллизиях.

Еще в начале XX века Э. Дюркгейм констатировал негативные тенденции в развитии семьи. Он отмечал, в частности, уменьшение солидарности семьи как жизненного источника межличностных отношений, что было следствием уменьшения размера семьи. Особенно остро эти процессы протекают на Западе под влиянием вовлечения женщин в производство, «сексуальной революции», движения феминизма, в ходе которого было переосмыслено традиционное разделение на мужское и женское.

Перемены, происходящие в институте семьи повлекли, за собой создание новой области знания. Новая наука «фамилистика» (название предложено видными отечественными философами и социологами А.Г. Харчевым, М.С. Мацковским в 1978 г.) представляет собой интеграцию научных знаний о семье и методов ее изучения, а также обеспечивает междисциплинарный подход и системный анализ современной семьи

В России главным фактором кризиса стал цивилизационный кризис, связанный со сломом советского цивилизационного этапа и трудностями построения нового. Это повлекло за собой утрату Смысла и Идеала, разрушения системы ценностей, которая задает ориентиры развития личности. Ценностный хаос, царящий в голове молодых, вполне объясняет столь типичное сегодня отсутствие трудовой морали, антиобщественного поведения, жестокость, агрессивность, подверженность внешним влияниям.

Ряд ученых (В.Н. Архангельский, И.В. Бестужев-Лада, В.М. Медков) придерживаются следующего мнения: «Современное состояние семьи как социального института можно оценить как кризисное». Составляющие этого кризиса можно считать: 1) невыполнение семьей как социальным институтом таких функций, как деторождение, 2) массовую малодетность; 3) депопуляцию нации;

4) распад функций воспитания детей; 5) отсутствие посредничества с социальными институтами.

В связи с трансформацией Российского общества кризис института семьи прослеживается по ряду реальных показателей:

- семья является лишь декларируемой ценностью и не находит должной государственной поддержки;
- увеличением числа разводов (ежегодно около 500 тыс. детей остаются с одним родителем) и в этой связи растет детская беспризорности и безнадзорности (более 160 тыс. детей отданы на полное государственное обеспечение, хотя 90% из них имеют родителей);
- катастрофическое падение рождаемости (рождаемости снизился на 30%);
- увеличение семей входящих в группу социального риска, возрастает опасность социальной деградации семьи вообще;
- большой рост детской наркомании и алкоголизма, появление заболеваний, имеющих социальный характер;
- рост подросткового и юношеского суицида;
- падение авторитета родителей и педагогов, обострение конфликтности в школе и семье.

Большинство родителей не имеют ни малейшего представления о путях выхода из кризиса, проявившегося, ко всему прочему, в росте отчуждения детей, развития эгоцентрических настроений, вседозволенности.

Кроме того, из 42 млн. российских детей до 18-летнего возраста только 10 млн. можно считать абсолютно здоровыми, число нездоровых молодых граждан превышает 90%, увеличилось количество детей с недостатками умственного и физического развития, численность детей-инвалидов в возрасте до 16 лет составляла в 2000 г. — 341 тыс.

В советский период влияние на семью было многоканальным (государство, общественные и политические организации, школьные, внешкольные центры) и носило целенаправленный характер. Экономический кризис нарушил систему общественного воспитания. Семья в современном Российском обществе утрачивает главные функции — воспроизводство населения, социализация и как следствие оказалась дезориентированной относительно своей роли и возможностей воспитания детей в новых условиях.

На современном этапе развитие общества все еще остаются не сформированными ценности семейного воспитания. Мы не привыкли к тому что, прежде всего, семья, отвечает за рождение и воспитание ребенка. В развивающемся социуме не утвердилось понимания того, что дети нуждаются в индивидуальной любви, которую может дать только семья. Как правило, нет четкого определения цели семейного воспитания, нет условий, достаточных для решения образовательных и воспитательных задач. А это, в свою очередь, говорит о неготовности воспитательных институтов и педагогов выполнять в соответствии с возросшими требованиями времени свои функции.

Общероссийские статистические данные показывает, что более 80% детей имеют отклонения в психике, основной причиной которых является жестокость

и насилие в семье. Насилие над детьми имеет множество форм — от эмоционального и морального давления до применения физической силы.

Самой неприглядной стороной в семейных отношениях является физическая расправа над ребенком. На вопрос: «За что бьют детей?» — 20% родителей — затруднились ответить, остальные респонденты определили следующие причины: 26% — «за провинность»; 29% — «срывая раздражение»; 20% — «когда в доме беда»; 19% — «когда не могут справиться другим способом»; 5% — «потому что их не любят»; 14% — «это делают психически неуравновешенные»; 29% — «это делают алкоголики». Если основываться на этих оценках, то следует признать, что лишь в одном случае из семи физическое наказание ребенка происходит по его вине. Тем не менее, от произвола родителей страдают ежегодно около 2 млн. детей в возрасте до 14 лет. Каждый десятый из них умирает, а 2 тыс. кончают жизнь самоубийством.

Неблагополучной является любая семья, где ребенок испытывает дискомфорт. Родители должны помнить, что их любовь к ребенку — это залог его психического здоровья, поэтому все, что укрепляет эту любовь, играет решающую роль в формировании детской личности.

По данным исследования, проведенного Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ), каждое пятое преступление в России совершается подростками, 85% преступных группировок включают в себя детей. Среди выпускников детских домов и интернатов 40% — зарегистрированные преступники, 30% — алкоголики и наркоманов, 10% совершали попытку самоубийства.

Трансформация семьи во многом связана с постоянным притоком женщин на рынках труда. Все чаще женщины овладевают недоступными для них специальностями и должностями, включая высокие государственные посты. Значительно возрос женский контингент бакалавров, магистров, докторов наук. В России среди специалистов с высшим и средним образованием — 61% женщин. Поэтому, для рассмотрения данной проблемы необходимо было обратиться как к отечественным, так и к зарубежным исследованиям в области фамилистики.

По мнению ученых, в большинстве западных стран уменьшается количество заключенных браков. На 1000 браков в США приходится 21 развод, в Великобритании и Канаде — 13, в Японии 5, в Италии и вовсе 1.

В 1998 г. их число на 1000 жителей снизилось в США с 10,0 до 9,7 в Великобритании — с 7,2 до 6,7, в Италии — с 6,2 до 5,5, во Франции — с 6,9 до 4,9. Массовый характер приняло сожительство мужчины и женщины без оформления браков. Во Франции в середине 90-х гг. 12% семейных пар в возрасте до 35 лет жили без регистрации.

Американское общество ищет выход в разнообразии форм брака, которые учитывали бы реальные жизненные условия, позволяли лучше приспособиться друг к другу, чтобы уменьшить число разводов. Самым приемлемым считается зарегистрированный брак, незарегистрированный брак уравнивается юридически. Третья форма: зарегистрированный брак с раздельным проживанием супругов («сеперейтед»). И четвертая форма — «близкая дружба» или «пробный брак».

В 1998 г. во Франции 50,5% семей не имели детей, 22,7% имели только одного ребенка, 18% — двоих, 6,5% — троих, 1,7% — четырех. По расчетам специалистов для нормальной в количественном отношении смены поколений нужно, чтобы семья имела двух детей. В настоящее время в западных странах этот показатель составляет примерно 1,8–1,9.

В исследованиях ученые П. Бюхнер, Г.Г. Крюгер, М. Дюбуа отмечают, что уменьшение количества детей в семье имеет противоречивые последствия для социализации ребенка. К положительным последствиям относятся большие возможности непосредственных контактов ребенка с родителями и тем самым ускорение его интеллектуального развития, обогащение речи и т.д. Отрицательные же состоят в отсутствии развития коммуникативных навыков, что затем может сказаться на положении ребенка в школе, затруднить вступление в мир труда, общение со сверстниками.

Развивающийся процесс нуклеаризации семей оказывает определенное негативное воздействие на воспитание. Происходит ослабление преемственной связи между поколениями. «Дети фактически лишены общения с дедушками и бабушками — констатируется в одном французском социологическом исследовании. В область прошлого уходит картина, когда дед рассказывает сидящему у него на коленях малышу об истории их рода и о многих неповторимых приметах прошлой эпохи. В результате исчезают важные аспекты в формировании личности ребенка. Никакая историческая книга не в состоянии заменить живого слова, непосредственной связи поколений».

Как утверждают западные исследователи Парсонс, Р. Бэлз, Ф. Мередат, на рубеже 90-х годов обнаружилась тяга широких слоев населения к прочным нравственным нормам, к традиционным ценностям брака и семьи. Разочаровавшись в «ультрареволюционных идеалах, устав от постоянных стрессов, люди пытаются обрести защиту в семье. Уравновешенным человеком и «удачливым семьянином» скорее всего становится тот, кто имел в детстве любящих друг друга родителей, был сильно привязан к ним, имел возможность говорить с ними обо всем, к которому относились благожелательно, уважительно, но и требовательно.

В 1999 году одновременно в Москве и Париже было проведено исследование на тему: «Семья, равенство, свобода». Подросткам 11-18 лет предложили общую анкету, включавшую вопросы об их представлении, о семье как ценности.

Метод селективной ассоциации — заключается в том, что респондентам предлагалось соотнести ключевые слова («семья», «развод», «алименты») с одним или несколькими из 10 слов: «право», «закон», «справедливость», «ответственность», «безопасность», «свобода», «равенство», «солидарность», «авторитет» и «дисциплина».

На первый взгляд представления русской молодежи о семье являются идеалистическими. Среди всех понятий, самое большое количество положительных оценок (42%) получило понятие «семья». Во Франции — схожая ситуация, но число положительных оценок ниже — 34%.

В России внешне стабильное число положительных оценок семьи. В 11-м классе положительно оценили понятие «семья» 56% девушек и 20% юношей. Во Франции — результаты схожи, 56% юношей и 36% девушек положительно оценили семью.

В России семья ассоциируется с чувствами любви, радости и счастья у 36% опрошенных девушек и 29% юношей. Французские подростки меньше говорят о любви и счастье (в среднем 20% девушек и 17% юношей).

Французские подростки всех возрастных групп (от 11 до 18 лет) в ходе опроса отказались от ассоциаций, связывающих семью с тремя ценностями, которые являются символами правовой системы: это ценности закона, справедливости и права.

У русских подростков представления, связанные с понятием «семья», в общей системе ценностей резко сокращаются в группах 11-17-летних. Главной причиной является система школьного воспитания, которая придает большое значение систематической передаче ценностей.

Во Франции шестиклассники часто говорят о значительной семейной ответственности, причем очевидно, что речь идет об ответственности родителей за детей.

В России ответы — прямо противоположные. Шестиклассницы много говорят о семейной ответственности, что, видимо, передается им в процессе воспитания: 96% девочек и 85% мальчиков связывают понятие «семья» с «ответственностью». Но с возрастом эти ассоциации встречаются все реже. У девушек 16-18 лет эти ассоциации по частоте упоминания равнозначны ассоциациям, увязывающим понятие семьи с «солидарностью» и «авторитетом», — 56% тех и других ответов.

Французские подростки главной ценностью семьи определили понятие «солидарность» (100%). В России семейное счастье, семейная жизнь есть результат взаимодействия всех членов семьи — их взаимной «ответственности», «солидарности». Каждый из них ощущает свой статус как равноправного члена семьи.

Во Франции «семья» воспринимается молодежью как синоним «ответственности» и «солидарности», но эти две ценности держатся не на равенстве, а на авторитете.

Эти представления подростков косвенно отражают характер традиционных семейных моделей, типичных для обеих стран: в России — модель «семьи» ориентирована на фигуру матери, во Франции — на фигуру отца. В России родительский авторитет равнозначен понятию прав и обязанностей, он никогда не оспаривается подростками. Для них — это гарантия охраны и безопасности.

Свобода, как ценность семьи, у русских и французских подростков также резко различается по смыслу. Французы говорят о свободе действий; «иметь право делать, что, когда и как хочешь», «свобода слова». Русские подростки требуют — и с возрастом все сильнее — полной свободы действия и мысли: «ни от кого не зависеть», «самостоятельность», «независимость», «когда никто тобой не командует» — об этом говорили 57%.

На первое место западные исследователи ставят поиск фундаментальных принципов, на которых должно быть основано семейное воспитание. По этой проблеме идет постоянная полемика, в которой нередко сталкиваются противоположные идеи. С одной стороны, установка на авторитаризм, жесткую дисциплину, четкую иерархию в отношениях между родителями и детьми, с другой — концепция абсолютной свободы ребенка.

Зарубежные исследователи выделяют корреляцию между возрастом ребенка и эффективностью воспитательного воздействия со стороны родителей. Во Франции в 2000 г. проводился опрос: двум тысячам родителей был задан вопрос: «В каком возрасте ребенка Вам легче или труднее воспитывать?» Большинство респондентов заявили, что чем старше ребенок, тем труднее эффективно оказывать на него позитивное воспитательное воздействие.

На вопрос о том, «Какую модель воспитательного воздействия на ребенка предпочитают родители?», опрошенные разделились поровну между двумя противоположными мнениями, половина считает, что они должны воспитывать своих детей примерно так же, как их самих воспитывали, другая половина убеждена в необходимости коренных изменений, соответствующих тем трансформациям, которые происходят в обществе и в самой семье.

Зарубежные исследователи выделяют три педагогических стиля в отношениях родителей к детям. Один стиль — авторитарный («делай так, как я сказал, потому что я — отец»). В таких семьях дети чаще всего вырастают скрытными, недоверчивыми, пассивными. Другой стиль — полная снисходительность («делай, что хочешь»). В этом случае дети не отличаются ни старательностью, ни упорством в достижении поставленной цели. Третий стиль представляется оптимальным («поступай так, по такой то причине»). Дети, как правило, любознательны, оптимистичны, проявляют самостоятельность мышления.

В условиях развивающегося социума резко возросла общественная значимость образования, следовательно, от степени ее эффективности зависит не только развитие науки, техники и производства, но и степень его воздействия на общие перспективы развития человечества и вместе с тем — на жизнь и судьбу каждого отдельного человека.

Поэтому, большинство семей проявляют заботу об образовании своих детей. Расширение социального спроса на образование обусловлено так называемым «эффектом снежного кома»; родители, получившие определенное образование хотят, чтобы их дети получили образование более высокого уровня, так как благополучие и последующие успехи в жизни зависят от «стартовых позиций».

Обращаясь к семье как социальному и личностно-ценностному феномену, невозможно избежать проблемы взаимодействия семьи и школы, проблемы воспитания нового поколения будущих педагогов.

Кризисное состояние современной семьи также осложняет процесс взаимодействия образовательного учреждения с родителями, формируются новые отношения между семьей и школой, родители все больше становятся субъектами образовательного процесса, выступая заказчиками «образовательных услуг».

Ребенок и родители нуждаются в более мобильном, компетентном, педагогически грамотном учителе нового поколения, сориентированного на ребенка как на ценность, способном вступить в ценностное взаимодействие с семьей, а не работающего в традиционной системе воздействия.

В связи с актуальностью данного факта во многих странах созданы и активно действуют разнообразные ассоциации и объединения родителей. Они стремятся участвовать в формировании школьной политики и определении ее приоритетов, выступают как «группа давления», настаивающая на увеличении государственных ассигнований на школу, а также способствуют привлечению частного капитала к финансированию образования.

В США, Англии, ФРГ родители включаются в попечительские советы школ: они оказывают большое влияние на стиль школьной жизни, контролируют финансовые расходы школ, разбирают конфликтные ситуации.

Во Франции при каждой государственной школе функционирует выборный комитет родителей, члены которого входят в совет лица или колледжа. Это консультативный орган, дающий рекомендации по установлению распорядка жизни учебного заведения, по связям учителей и родителей, большое внимание уделяет учебной и воспитательной работе школ. Родители принимают участие в учебном процессе: ведут уроки домоводства, занятия по физкультуре, музыкальные, художественные и технические кружки и т.п.

Со своей стороны, учебные заведения — школы, колледжи, университеты уделяют большое внимание педагогическому просвещению родителей. С этой целью издается разнообразная литература, проводятся лекции и семинары. На занятиях семинара рассматриваются примеры различных конфликтных ситуаций между родителями и детьми, обсуждаются способы их разрешения, родители ссылаются на собственный опыт семейного воспитания.

Так, например, в США начиная с 60-х г. XX века, значительное развитие получило движение за организацию помощи родителям в обучении и воспитании детей, прежде всего дошкольного возраста. В различных штатах стали успешно осуществляться разнообразные программы. Со временем эти программы в масштабах страны получили общее название «Хед старт».

Учитывая положительный опыт этого движения, федеральное министерство здравоохранения приступило к разработке и осуществлению проекта «Хоум Старт» — «Домашний старт». Проект включает в себя 16 местных программ семейного воспитания. В основе проекта лежит положение о том, что родители — первые воспитатели ребенка, они во многом наиболее влиятельные воспитатели, могущие по своей природе наилучшим образом обеспечить успешное развитие детей. Проект содержит ряд конкретных рекомендаций об организации физического, умственного, нравственного развития и воспитания ребенка в семье.

В осуществлении программы семейного воспитания важное место отведено специально подготовленному консультанту, который ведет постоянную работу с родителями, оказывает им повседневную помощь, сообщает необходимые знания по данной проблематике.

К сожалению, современная педагогическая мысль пока еще уделяет недостаточно внимания проблемам семьи, и современные родители не получают квалифицированную педагогическую поддержку со стороны науки. Поэтому, важно еще раз отметить, что кризисное явление в семье также связаны с неустойчивостью и недостаточной научной обоснованностью педагогической практики, с невозможностью до конца рассмотреть и развить вопросы, связанные с формированием личности ребенка, его духовно-нравственным становлением.

Однако, использование достижений передовой педагогической науки в области семейного воспитания необходимо для ответа на насущные вопросы, встающие перед воспитательными учреждениями, педагогами и родителями. Обществу необходимо признать, что без разрешения проблем семьи не может быть успешно решена задача формирования свободной личности в современной России. Что труд по уходу за детьми и их воспитанию в семье общественно необходим. Что именно в семье формируются основы характера человека, его отношение к работе, окружающей природе, людям и самому себе, к моральным, идейным и культурным ценностям. Труд по развитию личности ребенка это искусство, овладение которым требует глубоких разносторонних знаний, душевного равновесия и доброты.

В социологической и педагогической литературе прогнозируется переход к новому типу семьи — персоналитарному, где высшими ценностями станут индивидуальность каждой личности, ее права и свободы, будут созданы условия для творческого развития и самовыражения каждого члена семьи, включая детей и людей преклонного возраста, на основе уважения, достоинства, любви и согласия.

Таким образом, именно семья в России может первой осуществить прорыв в новое пространство — любви, нравственности и духовности.

Задания для самостоятельной работы

1. По собственному выбору подготовьте для «презентации» одну из книг о семье. Книги могут быть разных жанров, иметь разный адресат (для педагогов, родителей, исследователей проблем семьи). Напишите на нее рецензию, какие проблемы в ней поднимаются, что, на ваш взгляд, представляет интерес с педагогической точки зрения, для кого она предназначена.

2. На основе ретроспективного анализа собственного детства докажите, что семья — незаменимый фактор развития человека.

3. Назовите признаки семьи как социального института.

4. Обоснуйте проблему кризиса современной семьи и сформулируйте пути разрешения данного явления.

5. Проанализируйте, при каких условиях современная семья может оказаться островом устойчивости.

1.3. Современные подходы к изучению семьи как социально-педагогического феномена

В последние годы усилилось внимание к изучению семьи. Однако возможности ученых в исследовании ограничены в связи с тем, что семья представляет собой достаточно закрытую ячейку общества, неохотно посвящающую посторонних во все тайны жизнедеятельности, взаимоотношений, ценностей, которые она исповедует. Следует учесть уникальность и неповторимость каждой семьи.

Может ли исследователь быть более, настойчив в отношении семьи, чтобы собрать о ней интересующие его данные? Нет, потому что он должен помнить о границах «вторжения» в семью. У этих границ есть законодательные критерии: соблюдение прав человека, неприкосновенность личной жизни семьи. Исходя из этого, определяются параметры исследуемого объекта, методы осуществления работы.

Подходы изучения семьи, представляют собой, инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности семейного воспитания.

Традиционный анализ семьи включает в себя ряд оснований, обозначенных в научных исследованиях. Классики социологии в конце XIX – начале XX вв. акцентировали появление рационального начала в семье в условиях развития капитализма и отхода от феодальной патриархальности. Ими подчеркивалось господство коллективного начала над индивидом, высказывалось отношение к социальному институту наследования и семейному образу жизни в обществах разных типов, исследовалось эволюция семьи и брака, проводился сравнительный анализ матриархата и патриархата, доказывалась связь между институтом семьи и собственности, демонстрировалась универсальность родовой организации для родового строя и описывался коммунизм домашней жизни древних людей.

Трансформации семьи в новое время исследовались учеными двадцатого столетия. В более обобщенном и целостном виде их изложил известный русско-американский социолог П.А. Сорокин. Им впервые разделены функции семьи и других социальных институтов, прежде всего — наследование социального статуса родителей, образования и воспитания.

Исследователи более позднего поколения внесли в научный оборот такие понятия, как социальные нормы, ценности, ролевые статусы, социализация.

В науке существуют различные подходы в изучении семьи как социально-педагогического феномена: функциональный; системно-структурный; социологический (инновационный); подход с позиции «теории конфликтов»; деятельностный; дифференцированный; ценностный.

Остановимся на основных характеристиках некоторых подходов.

Функциональный подход в изучении семьи как социально-педагогического феномена представлен в науке учеными М.М. Ковалевским, Н.Я. Данилевским,

С.Г. Струмилиным, С.И. Голодом, М.И. Панкратовой, А.Г. Харчевым, З.А. Янковой, М.С. Мацковским, А.П. Заостровцевым, А.Г. Хрипковой, Р. Флетчер, Г. Маркузе, Дж. Митчел, Е.П. Скрынник и др. Основные функции четко выделяются А.Г. Харчевым как *специфические* (воспроизводство населения, социализация) — в противовес *неспецифическим* (хозяйственным, организации и потребления досуга) функциям.

З.Я. Янкова и М.К. Панкратова особо выделяют функции эмоционального контакта, организации повседневной жизни, супружеско-гедонистическую, организации досуга. Е.П. Скрынник предлагает рассматривать функции семьи в двух основных «блоках»: функции социальные и биологические.

М.С. Мацковский показал взаимосвязь между экономическими условиями жизнедеятельности общества и характером функций, исполняемых семьей, их иерархией. Им разработана *классификация основных функций современной семьи*: репродуктивная; воспитательная; хозяйственно-бытовая; экономическая; сфера первичного социального контроля; сфера духовного общения; социально-статусная; досуговая; эмоциональная; сексуальная.

При исследовании семьи как социального института в рамках данного подхода учеными обычно используются такие понятия, как «общественные потребности в сфере брачно-семейных отношений», «социальные функции семьи», «успешность функционирования семьи».

Семья анализируется в русле основного направления — функционализма. Сторонники функционализма анализируют семью с точки зрения ее функции или социальных потребностей, которым она служит. Среди основных функций семьи следует отметить социализацию детей, хотя в ней принимают участие и другие группы. По мере развития промышленного общества и государства всеобщего благосостояния коренным образом изменились функции семьи по обеспечению благосостояния ее членов.

Системно-структурный подход к изучению семьи в науке представлен учеными: И.В. Бестужевым-Ладой, К. Витеком, С.И. Голодом, А.Б. Орловым, И.А. Герасимовой, А.И. Антоновым, В.М. Медковым.

Подобному анализу в контексте данного подхода подвергаются такие понятия, как внутренняя семейная структура, качество брака, потребность в детях, успешность воспитания подростков, отношение между членами семьи, нравственные отношения, семейная власть и лидерство, исторический тип семьи.

К числу наиболее исследуемых проблем следует отнести:

- классификацию ценностей супружества;
- типологию супружеских конфликтов;
- типологию ценностей семьи;
- типологию семьи в целом.

Среди наиболее интересных концептуальных моделей обращают на себя внимание концепции воздействия условий жизни на систему репродуктивного поведения, детерминации факторов рождаемости, исторических типов рождаемости. В их трудах выдвигается тезис о «кризисе российской семьи» угрожаю-

щем самому существованию человеческого рода; о том, что возвращение к нормальному функционированию семьи фактически невозможно.

Сторонники социологического (инновационного) подхода сравнивают семейную структуру в разных обществах по шести параметрам: форме семьи, форме брака, образцу распределения власти, выбору партнера, месту жительства, а также происхождению и способу наследования имущества.

Э. Гидденс предложил свою периодизацию развития семейных форм, вычленил мотивацию брака и развода, дал анализ альтернативных форм брачно-семейных отношений, семейных ценностей.

Инновационный теоретико-методический подход к семье, обозначенный исследователями как субъектно-центрический, ставит во главу угла интересы самой семьи, оценивая как естественные и исторически обусловлены все те процессы, которые в ней происходят.

Социоцентрический подход рассматривает семью как социальный институт и как малую социальную группу общества. В настоящее время особую популярность приобрел эгоцентрический подход, появившийся в процессе гуманизации и гуманитаризации общественного сознания в пореформенную эпоху.

Понятно, что не может быть семьи вообще. А есть семьи городские и сельские, семьи молодые и пожилые, семьи, принадлежащие к различным образовательным, профессиональным группам и т.д.

Важность выделения типов семей объясняется тем что, несмотря на общность внутренних отношений, в них кроется своя специфика, объясняемая образовательными, возрастными, профессиональными и другими различиями. Можно разделить семьи на *счастливые и несчастливые*.

Классификация К. Витека выделяет несколько типов супружества — от идеального брака до брака в стадии развода: идеальный; в целом хороший; эмоционально-разлаженный; эмоционально-разлаженный с сознательной неверностью; на грани развода; в стадии развода.

Социологи-исследователи выделяют четыре типа семей: гармоничные, распадающиеся, распавшиеся, неполные.

По видам отношения между членами семьи выделяются: патриархальная; нуклеарная; эгалитарная; традиционная; многодетная; бездетная; демократическая и авторитарная.

Встречаются семьи полные, но деструктивные, где нет согласия, где постоянные ссоры. Семья внешне кажется крепкой, сплоченной, а на самом деле ее сплоченность — лишь видимость. По существу это псевдосолидарная семья.

Знание внутренней структуры супружеской жизни, особенно того, что именно приводит к распаду семьи, поможет сосредоточить и активизировать интерес общества на проблемах этой важнейшей сферы человеческих взаимоотношений. По данным К. Витека, только меньшая часть существующих браков (от 1/10 до 1/5) относятся к так называемым «идеальным», «гармоничным», «удавшимся» бракам. Большая же часть — это браки «в целом хорошие», то есть такие, которые выполняют свои общественные функции и не испытывают угрозы развода. Остальные браки — это распадающиеся союзы, даже если не всегда

остро стоит проблема развода. Есть «полуудачные» и «полунеудачные» браки. Их от трети до половины всех браков, то есть 20-30 млн. В нормальных семьях там, где у жены и мужа, у детей и родителей хорошие отношения, живет примерно треть взрослого населения — около 60 млн.

Сторонники **теории конфликта** придают большое значение распределению власти внутри семьи; исследования показывают, что члены семьи, владеющие материальными средствами, имеют большую власть. В соотношении с современным вариантом этой концепции семья является местом, где осуществляется экономическое производство и перераспределение материальных средств, при этом возникают конфликты между интересами каждого члена семьи и других ее членов, а также общества в целом. Современная семья изменяет свои функции, структуру и приспосабливается к развивающемуся социуму.

Дифференцированный подход понимается как система целенаправленных воздействий на выделенные по сходным показателям группы отцов и матерей с целью повышения эффективности их деятельности по семейному и общественному воспитанию детей. Выдвигается идея дифференцированного подхода к работе с родителями по повышению их педагогической культуры (Г.И. Куцебо, Е.И. Наседкина).

Конкретизируются теоретические положения по организации беседы с группами родителей, раскрываются причины возникающих педагогических конфликтов в семье, даются конкретные рекомендации по оказанию действенной помощи с учетом воспитательных возможностей каждой группы родителей. Родителям предлагается занять позицию активных участников воспитательного процесса. В комплектовании групп родителей выделяются наиболее типичные показатели: уровень педагогической культуры; воспитанность и успеваемость их детей; структура семей школьников (полная, неполная, многодетная, одноподетная).

Среди обозначенных подходов значительный интерес представляет **ценностный подход**. В науке он рассматривается такими учеными, как Л.М. Архангельским, Т.К. Ахayan, В.П. Бездуховным, С.И. Голодом, А.В. Кирьяковой, И.С. Коном, В.С. Собкинским, В.А. Петровским. Проведенный анализ научной литературы и исследований по проблеме выявил, что ученые используют ценностный подход при изучении фактов, явлений социально — нравственного характера.

Ценностный подход в изучении института семьи в настоящее время приобрел статус междисциплинарного (философия, социальная психология, право, демография, этнография, этика, педагогика, экономика и социология) к исследованию явлений и фактов социально-нравственного характера. Он отражает реалии многообразных сфер ценностной жизнедеятельности человека, его отношений к миру, людям и себе, фиксирует конкретную область применения, конкретную систему отношений.

В русле ценностного подхода исследуется общая для всех наук, изучающих человека, проблема — ценностные основания жизнедеятельности. С нашей точки зрения, определить сущность ценностного подхода — значит, выявить

системообразующее, смыслообразующее его начало, предстающее способом его реализации и выражения.

Сущность ценностного подхода следует определять исходя из смысла термина «ценностный», который, на наш взгляд, в первую очередь означает относящийся к «ценности». Это дает основание утверждать, что в основе данного подхода находится теория ценностей. Педагогика видит семью как особую ценность и заинтересована в исследовании семьи как целого, как системы. Ценностное рассмотрение предполагает интеграцию всех знаний о семье. Ценностный подход позволяет рассмотреть семью как социально-значимую ценность, выработанную человечеством, осознать эту реалию в развивающемся социуме и одновременно изучать семью как личностную (субъектную) ценность.

Мы исходим из представления о том, что ядром педагогического изучения семьи с позиции ценностного подхода может стать **взаимодействие семьи и школы**. Ценности являются системообразующим компонентом профессиональной деятельности учителя, они регулируют и направляют его деятельность, общение и взаимодействие с учащимися и родителями.

Ценностный подход в изучении семьи приводит к убеждению в том, что возникает новый характер взаимоотношений в триаде «учитель — ученик — родители» в современных социально-экономических условиях. Ценностный подход позволяет не только вычленить внешнюю сторону процесса взаимодействия семьи и школы, но и внутреннюю, раскрывающуюся через новый характер взаимоотношений семьи и школы в развивающемся социуме, который определяется ориентационно-ценностным единством.

Вторая позиция, раскрывающая характер ценностного подхода к взаимодействию семьи и школы, заключается в следующем: внутренняя сторона данного взаимодействия содержит актуализацию субъектной позиции всех участников процесса.

Итак, ценностный подход связан с реализацией ценностей, ценностного отношения субъекта к объекту. В формировании такого отношения следует видеть сущность ценностного подхода к взаимодействию семьи и школы как ориентации учителя на развитие и становление ребенка как личности, индивида и субъекта деятельности.

Изменившиеся условия требуют переосмысления и обновления содержания педагогического образования, которое будет учитывать современные тенденции развития и функционирования семьи как социально-педагогического феномена, как механизма самоорганизации общества, работа которого направлена на утверждение целого ряда общечеловеческих ценностей.

Таким образом, на основе функционального, системно-структурного социологического (инновационного), подхода с позиции «теории конфликтов», деятельностного, дифференцированного и ценностного подходов может быть сформирована модель семьи, отвечающая современным представлениям о ее состоянии и функционировании.

Задания для самостоятельной работы

1. Докажите, что семья является социально-педагогическим феноменом.
2. Перечислите основные подходы к изучению современной семьи и дайте им характеристику.
3. Объясните Ваше понимание понятий «семья как ценность» и «ценности семьи».
4. Составьте список функций, выполняемых современной семьей. Сопоставьте его с функциями, помещенными в тексте.

1.4. Воспитательный потенциал современной семьи

Воспитательный потенциал семьи, по мнению ученых (И.В. Гребенников, Э.К. Васильева, Г.М. Миньковский, С.А. Расчетина, А.С. Роботова, А.Г. Харчев и др.), определяется возможностями, условиями осуществления каждой конкретной семьей своей воспитательной функцией, характером возможной системы воспитательных отношений.

Воспитательный потенциал зависит от многих обстоятельств: социокультурного статуса семьи; освоения родителями новых социальных ролей; условий и образа жизни семьи; состава семьи; стиля отношений в семье; отношения к ребенку; общей духовной атмосферы; ценностных ориентаций родителей; ценностей семьи.

Качественную характеристику семьи, ее воспитательного потенциала дают в своих исследованиях А.Г. Харчев, И.В. Гребенников и др. По мнению А.Г. Харчева, этот потенциал рассматривается как совокупность факторов, максимально способствующих развитию и формированию личности. А.В. Турьян успешность семейного воспитания связывает непосредственно с воспитательным потенциалом семьи, который зависит от ряда факторов, условий, а в совокупности и определяет ее педагогические возможности.

Р.Г. Гуров и Г.И. Куцебо рассматривают воспитательный потенциал в его качественной целостности, опираясь на следующие параметры: уровень образования и педагогической подготовленности родителей, состав семьи, благополучный или неблагополучный морально-психологический климат, материальное обеспечение, место жительства (город, деревня). Эти параметры, эмпирически выведенные из самой жизни, не случайно является самообразующим элементом для типизации семей.

Во-первых, в наши дни еще сохраняются существенные различия между городом и деревней. Ясно, что они не могут не вызвать существенных различий между городской и сельской семьей и воспитанием в них молодежи (исследования М.Г. Панкратовой, Р.Г. Гурова).

Во-вторых, многочисленные исследования как педагогов (И.В. Гребенников, А.М. Низова и др.), так и социологов (Л.Г. Земцов, Э.К. Васильева, В.Д. Попов и др.) доказали, что образование родителей — один из главных системообразующих элементов всей жизни семьи, определяющих ее установки, интересы,

ценностные ориентиры, систему отношений и характер труда и досуга, ответственность за воспитание и образование ребенка.

В-третьих, морально-психологическое неблагополучие семей, как доказано юристами, является важнейшей причиной, порождающей преступления несовершеннолетних.

В-четвертых, исследования педагогов, начиная с А.С. Макаренко, доказали, что количество детей — существенный фактор семейного воспитания.

В наши дни не менее важным становится и тот факт, является ли семья полной, так как число неполных семей постоянно растет, принося с собой много сложных проблем. Наконец, отмечается поляризация семей по материальному признаку, — это тоже новый и существенный фактор, обуславливающий воспитательные возможности семьи, игнорировать который мы не можем.

И.В. Гребенников определяет воспитательный потенциал как комплекс условий и средств, которые в совокупности составляют педагогические возможности семьи. В них входят: материальные и бытовые условия; численность и состав семьи, ее нравственный и эмоционально-психологический климат; уровень развития семейного коллектива; характер отношений между ее членами; трудовая атмосфера; жизненный опыт и культурно-образовательный уровень взрослых членов семьи; наличие свободного времени и характер организации семейного досуга; личный пример родителей, система и характер внутрисемейного общения и общения семьи с окружающей средой; уровень педагогической культуры взрослых членов семьи; семейные традиции; особенности профессионального опыта родителей.

В современных условиях необходимо качественное изменение воспитательного процесса, которое включает в себя идеи народной педагогики, этнопедагогической культуры воспитания (Г.Н. Волков, З.И. Равкин, И.А. Колесникова, Г.С. Виноградов).

Этнопедагогика сохраняет уникальную духовную культуру народа, в которой отражены его философия, религия, мировоззрение, жизненные идеалы, специфика этнических особенностей системы воспитания в семье, опыт типичных народных форм взаимодействия.

Возрождение прогрессивных народных традиций и самобытной культуры, приоритет общечеловеческих ценностей — все это богатое наследие народной педагогики сегодня является едва ли не единственным источником воспитания нравственности, формирования духовного мира у подрастающего поколения. Целостный процесс воспитания личности включает в себя и воспитание на традициях народной педагогики и особенностях семейного воспитания.

Освоение подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, которые также представлены в народной педагогике, повышают престиж школы и семьи. Поэтому так важно использовать идеи, образы, представления, традиции, входящие в состав общечеловеческих ценностей для решения задач воспитания.

Задача школы и семьи состоит в том, чтобы эта ориентация на народные традиции воплотилась в практическую созидательную деятельность. Все это

свидетельствует о глубине и воспитательном потенциале содержания народной педагогики.

Определенный тип семьи имеет свой воспитательный потенциал, который или благоприятно, или не очень влияет на формирование личности.

К началу XXI века, сформировались типы семей (в зависимости от воспитательного потенциала), специфически воздействующие на ребенка:

- 1) воспитательно-сильная;
- 2) воспитательно-устойчивая;
- 3) воспитательно-неустойчивая;
- 4) воспитательно-слабая, с утратой контроля и контакта с детьми;
- 5) воспитательно-слабая с постоянно конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно-слабая с агрессивно-негативной атмосферой;
- 7) маргинальная с алкогольной, сексуальной деморализацией;
- 8) правонарушительная;
- 9) преступная;
- 10) психически отягощенная.

Если в семьях первого типа (15-20%) и второго типа (35-40%) созданы в основном благоприятные условия для воспитания детей, то воспитательная ситуация других типов в какой-то мере искажает нормальное воспитание ребенка, а 10-14% семей являются непосредственными носителями криминогенных факторов.

Значительную роль для нормального функционирования (семьи в целом и воспитания детей в частности) играют внутрисемейные отношения, и в первую очередь, отношения между супругами. Нездоровый психологический климат в семье, ссоры, грубость в отношениях между родителями содействуют формированию у детей ряда отрицательных качеств, которые влияют на успеваемость детей, на их поведение в школе и дома. Даже мелкие эпизодические семейные конфликты, свидетелями которых становятся дети, негативно влияют на становление их нравственных качеств.

В последнее десятилетие все больше внимания уделяется **ценностному потенциалу семьи** (Т.К. Ахаян, И.В. Власюк, С.А. Расчетина, А.С. Роботова). Исследователи, вычленив различные иерархические системы, вместе с тем приходят к общему выводу — чем ярче ориентационно-ценностное единство семьи, тем выше ее потенциал. Это динамическое образование, которое может меняться, наращиваться за счет изменившегося характера отношений семьи и школы.

Таким образом, учителю в своей работе необходимо анализировать все многообразие факторов, определяющих состояние семейной микросреды.

Задания для самостоятельной работы

1. Обоснуйте, в чем заключается воспитательный потенциал семьи. Назовите факторы, способствующие и препятствующие его реализации.
2. Составьте схему «Компоненты воспитательного потенциала семьи».
3. Дайте характеристику типам семьи.

4. Отберите несколько радио- (теле) передач, посвященных семье, и проанализируйте их. Какие проблемы оказываются в центре внимания: взаимоотношения взрослых, детей или межпоколенческие отношения? В какой степени они отражают реальные проблемы жизни современной семьи?

5. Разбейтесь на микрогруппы и выберите одно из суждений:

- «Я думаю, что ребенок должен выполнять все, что я от него требую».
- «Я думаю, что делаю все, что необходимо для своего ребенка».
- «Все решения, которые мы принимаем в семье, обсуждаются с детьми».
- «Ребенок должен делать все, что хочет».
- «Самое главное для меня в жизни мой ребенок».

Какие суждения следует отнести к авторитарной, формальной, партнерской, либеральной и детоцентрической позициям?

На основе выбора, каждая группа должна сформировать свою «концепцию» воспитания.

6. Вам надо продолжить правила для родителей «Как вести себя с единственным ребенком»:

- заботиться и опекать, но не до безрассудства;
- хвалить за то, что выполнил, приложив усилия...

7. Назовите основные формы семейных отношений, дайте им краткую характеристику.

8. Раскройте основные функции родителей и детей в разные периоды формирования семейных отношений.

Глава 2.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

2.1. Взаимодействие семьи и школы как современная педагогическая проблема

Категория «взаимодействие» является в настоящее время одним из основных понятий отечественного и западноевропейского человекознания. Она анализируется философами (Л.М. Архангельский, В.Г. Афанасьев, Л.П. Буева, В.П. Фонарева и др.), психологами (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов и др.), социологами (Н. Смелзер и др.), педагогами (Б.В. Вульфов, Г.М. Иващенко, Л.И. Новикова, В.Д. Семенов, С.З. Хозе, А.Т. Фонотова).

Социальное взаимодействие изучается учеными как на макроуровне, так и на микроуровне.

Взаимодействие на макроуровне, которое связано с такими крупными структурами, как правительство, торговля или церковь. В общем, макроуровень социального взаимодействия включает основные институты общества: религию, семью, экономику и др. На макроуровне можно обнаружить крупные общественные структуры.

На микроуровне изучается взаимодействие людей друг с другом иногда в группах, иногда в парах. В любом данном социальном контексте сочетаются элементы обоих уровней. Повседневное общение между членами семьи осуществляется на микроуровне. В то же время, семья является социальным институтом, изучаемым на макроуровне, где он связан с рынком рабочей силы, законодательной системой и системой общественных классов.

Термин «взаимодействие» в социальном плане рассматривается как «форма социальных коммуникаций» или общение, по крайней мере, двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень солидарности или согласия между ними.

Понятие «взаимодействие» отражает общую форму движения, влияние объектов друг на друга. Для человека характерно стремление к взаимодействию с различными объектами окружающего мира. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и

поведения, с этим понятием связана и потребность человека к общению, обучению, образованию, собственному развитию.

Взаимодействие — одна из философских категорий, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого, взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами.

Взаимодействие человека с другими людьми — есть особый тип связи отношений, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфической форме субъект — субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфической форме субъект — субъектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью. В западном человекознании социальное взаимодействие трактуется в контексте различных теорий.

Т а б л и ц а 1

ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Теория	Теоретик	Основная идея
Теория обмена	Джордж Хоуманс	Люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты
Символический интеракционизм	Джордж Герберт МИД, Герберт Блумер	Поведение людей по отношению друг к другу и предметам окружающего мира определяется тем значением, которое они им предают
Управление впечатлениями	Эрвин Гофман	Социальные ситуации напоминают драматические спектакли, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления
Психоаналитическая теория	Зигмунд Фрейд	На межличностное взаимодействие оказывают глубокое влияние понятия, усвоенные в раннем детстве, и конфликты, пережитые в этот период

Анализ педагогических исследований позволил рассмотреть понятие «взаимодействие» как «педагогическое взаимодействие» (Г.И. Щукина), «продуктивное учебное взаимодействие» (В.Я. Ляудис), «ценностное взаимодействие» (Т.К. Ахayan, А.В. Кирьякова); как «развивающее и развивающееся явление» (Н.Ф. Радионова), как «процесс раскрытия творческого потенциала учителя и ученика» (А.П. Тряпицына, В.Г. Рындак), как «условие актуализации человеческой субъективности» (В.В. Горшкова, А.Н. Ксенофонта). Педагогика вычленяет различные «плоскости» взаимодействия:

- взаимодействие «учитель — ученик» в учебно-познавательном процессе. Эта проблема изучалась на фундаментальном уровне различными научными

школами. (Т.Е. Конникова и ее ученики, Я.Л. Коломинский, З.И. Васильева, Т.П. Мальковская, Н.В. Седова);

- взаимодействие «личность — коллектив» (Л.И. Новикова, М.Г. Казакина, С.Е. Хозе, Б.В. Вульф);

- взаимодействие «учитель — родители» (В.Н. Гуров, Е.И. Наседкина, А.Т. Фонотова, Л.Ц. Ваховский, Т.В. Воликова, С.М. Коссая, Г.М. Рогозина, Н.Г. Спицын, А.Г. Хрипкова, Л.А. Николенко).

Субъект — субъектное взаимодействие (общение в широком смысле) включает коммуникацию как обмен информацией (общение в узком смысле), взаимодействие как обмен действиями и восприятие на его основе людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях.

К.А. Абульханова — Славская определяет взаимодействие как основной отличительный признак совместной деятельности. Под воздействием следует понимать такую систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых. Совместная и индивидуальная деятельность отличается друг от друга не только наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, но и характером включения взаимодействия в психическую структуру самой деятельности.

Выделяются социально — психологические типы взаимодействия, которые условно обозначают следующим образом:

- *сотрудничество*: оба партнера по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности.

- *противоборство*: оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого;

- *уклонение от взаимодействия*, т.е. оба партнера стараются избегать активного взаимодействия;

- *однаправленное содействие*, когда один из участников совместной деятельности способствует достижению индивидуальных целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

- *однаправленное противодействие*, т.е. один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с первым участником;

- *контрастное взаимодействие*: один из участников старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия первому (в подобных ситуациях такое противодействие может маскироваться в той или иной форме);

- *компромиссное взаимодействие*, когда оба партнера проявляют отдельные элементы, как содействия, так и противодействия.

Таким образом, целевое взаимодействие участников совместной деятельности исследователем рассматривается в качестве необходимой «единицы» пси-

психологического анализа совместной деятельности. Целевое взаимодействие людей одновременно предполагает и отношение их друг к другу как субъектов, и совместное их отношение к общему объекту деятельности.

В концепции З.И. Васильевой о нравственном формировании личности в учебной деятельности взаимодействие рассматривается как особое общение, которое является структурным компонентом целостного педагогического процесса и методом нравственного воспитания учащихся. Н.Ф. Радионова в своих трудах рассматривает общение как особый компонент взаимодействия «учитель — ученик». Такое общение (функционально-ролевое) выступает как объективная необходимость самой деятельности. В процессе совместной деятельности и общения педагога и воспитанника реализуется целый ряд функций (преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентированная, коммуникативная). В ходе взаимодействия педагогов и воспитанников происходит обмен информацией о ценностях, и формируются ценностные ориентации и у педагогов, и у воспитанников».

Рассматривая особенности взаимодействия школы и семьи на современном этапе развития общества, необходимо учесть следующее: взаимодействие людей — это процесс, в основе которого лежат объективные социально-психологические механизмы. Наиболее важные из них — обмен взаимодействующих сторон информацией, деятельностью; неравномерность объема этого взаимодействия (школа более активна в повышении педагогической культуры родителей, нежели семья), взаимообусловленность изменений, которые происходят в каждой из участвующих сторон. Содержание и формы взаимодействия зависят от конкретных социально-демографических условий, а также от задач и целей, стоящих перед школой и семьей на данном этапе.

Избрать содержание и формы для эффективного протекания взаимодействия — это, в первую очередь, дело школы. Задачи и цели воспитания зависят от общественных установок и устремлений родителей: школа при этом должна учитывать, что цели и задачи в отдельных семьях не всегда могут соответствовать общественным потребностям и особенностям личности школьника. Вычленяются следующая закономерность: чем раньше начинается процесс взаимодействия учителя и родителей, чем более активно вовлекаются они в процесс взаимодействия, тем эффективнее, происходит совместная работа семьи и школы по формированию личности.

Встречаются разные типы взаимодействия (взаимопонимание, взаимная поддержка, доверительность, заинтересованность, творческий подход или конфликтность, инертность, безразличие, настороженность, подавление, шаблонный подход).

В.С. Финогенко рассматривает процесс взаимодействия семьи и школы в трех аспектах: *социальном*, характеризующем общие тенденции взаимосвязи семьи и школы; *психическом*, раскрывающем особенности родителей и учителя; *педагогическом*, представляющем собой выработку единой программы действия по организации жизни и деятельности подростка и управления развитием его личностных качеств.

Включение человека в общественные отношения осуществляются через различные социальные общности, социальные группы, институты и социальные организации и «системы принятых в обществе норм и ценностей, то есть через культуру».

Таким образом, ребенок оказывается включенным во множество социальных систем, каждая из которых оказывает на него формирующее воздействие. Вот почему необходимо взаимодействие различных систем в развитии и формировании личности и, в первую очередь, самых важных для ребенка — семьи и школы.

К.И. Пекишева, Л.С. Дмитриевская, В.М. Синяев отмечают, что «только через взаимодействие семьи и школы можно достигнуть успеха в воспитании. Связь школы с родителями осуществляется через постоянное общение членов семьи со школой». В работе с родителями выделялись два основных вопроса: воспитание характера у ребенка и дисциплина и успеваемость.

Таким образом, в данный период осознается необходимость взаимодействия школы и семьи в интересах воспитания ребенка. Описываются основные формы работы с родителями, определяются содержание работы учителя с родителями. Однако преобладание авторитарного стиля взаимодействия школы и семьи исключало двустороннее межличностное общение педагогов и родителей. Взаимодействие было однонаправленным — от школы к семье, от педагога к родителям предъявлялись требования, предписывались нормативы, а за отклонения учащихся следовали порицания.

Вместе с тем уже в те годы складывался положительный опыт взаимоотношений педагогов и родителей, их объединяла ответственность и отношение к детям. Начиная с 80-х годов, в педагогической литературе более настойчиво ставится задача включить родителей в целостный педагогический процесс. Вырабатываются «Единые педагогические требования к родителям», в которых перечисляются основные обязанности родителей (ответственность за будущее детей, физическое, умственное, нравственное воспитание).

В исследованиях и педагогической литературе, посвященной психологии общения учителя и родителей (С.В. Ковалев, Т.П. Гаврилова, В.С. Грехнев и др.), подчеркивается важность знаний законов общения в профессиональной деятельности учителя, необходимость овладения техникой общения для решения учебно-воспитательных задач.

Очерчивается новый круг проблем: работа учителя с семьей должна быть направлена на оказание психологической помощи родителям в воспитании через «диалогическое общение»; отмечается, что профессиональным долгом является оказание помощи ученику через родителей; особо выделяется необходимость заботиться о личностном росте своих учеников и их родителей. Главная цель — установление конструктивных взаимоотношений с учениками и их родителями, поиск форм помощи, которая обеспечила бы личностный рост тех, кто обращается за помощью к учителю, и собственное личностное развитие.

Психологи рекомендуют учителю обращать внимание, анализировать сложившиеся взаимоотношения в семье между родителями и детьми. Если наблю-

даются крайности — разъяснять, что необходим пересмотр их взглядов на вопросы власти и авторитета с взрослеющими детьми. Определяется стиль взаимоотношений взрослых с детьми, как своеобразный, весьма действенный метод воспитания. В общении с взрослыми юность более всего усваивает (и закрепляет) будущие модели поведения, в том числе и стиль взаимоотношений с людьми.

Важную роль в процессе взаимодействия имеет организация совместной деятельности родителей вне школы. Учитель разрабатывает с ними виды совместной деятельности, которыми они могут заняться с детьми в выходные дни, после уроков, организует консультации по совместному проведению досуга. Традиционный способ работы с родителями основан на волевом давлении на психику человека, и поэтому он менее эффективен. Большинство родительских собраний, лекториев проводилось именно таким способом. Более эффективным методом является косвенное, опосредованное воздействие на родителей — не прямо, а через их потребности, интересы, запросы. Следует стремиться поставить человека в такие условия, когда он будет действовать одновременно в общественных и личных интересах. Школа не должна непосредственно вмешиваться в жизнь семьи, а искать другие косвенные подходы воздействия на нее путем создания наиболее эффективных средств воспитания, способствующих выполнению семьей ее функций.

Задача учителя — разумно сочетать два способа воздействия на человека, научиться более широко применять опосредованный способ воздействия на родителей. Л.А. Бодалев отмечал: «Ситуация, когда один человек воздействует на другого, — это ситуация взаимодействия, а потому эффект воздействия, как правило, связан с характером отношения особенностей, имеющих и у одной, и у второй личности. Проблему психологического влияния Л.А. Бодалев рассматривал как процесс взаимодействия, при котором меняются обе стороны, а основным средством взаимодействия является общение учителя и родителей при организации разнообразных видов деятельности. Опытные педагоги используют разные по своим функциям воспитательные средства, создают действенные программы по повышению педагогической культуры семьи, воспитанию ответственности родителей за развитие детей, строят свою работу творчески, интересно.

При этом они стихийно подходят к идее дифференциации работы в зависимости от личностных данных ребенка: здоровья, увлечения, интеллектуальных способностей. В результате — педагогическое воздействие школы устраняет нежелательные тенденции в формировании не только личности ребенка, но и в развитии самой семьи. Дифференциация во взаимодействии с семьей не исключает, а наоборот предполагает индивидуальную работу с родителями и детьми.

Для этого необходимы: психологическая подготовка учителя (осознание необходимости организации педагогического руководства семейным воспитанием); действенное руководство воспитанием детей в семье (создание целенаправленной системы перспективного планирования работы с родителями); побуждение учителя к творческому поиску, к критическому анализу своей работы

с родителями, к изучению лучшего опыта семейного воспитания. В индивидуальном подходе нуждаются родители, которые допускают ошибки в воспитании своих детей.

В ходе развития педагогического знания сложились *три теоретических подхода к планированию, организации и реализации взаимодействия школы и семьи: «воспитание родителей», системно-комплексный подход, социально-ориентированный.*

«Воспитание родителей» как подход к организации взаимодействия школы и семьи раскрывается в трудах К.Е. Егощева, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, Г.М. Миньковского, И.С. Марьенко и др. Основной функцией школы в процессе взаимодействия с родителями является педагогическое руководство воспитанием в семье, заключающееся в осуществлении процесса коррекции семейного воспитания через педагогическое просвещение родителей на основе сложившихся в педагогической науке представлений о нормах семейного воспитания.

Реализация взаимодействия школы и семьи в рамках **системно-комплексного** подхода отражена в трудах Ю.К. Бабанского, И.В. Гребенникова, В.Н. Гурова, В.А. Караковского, М.М. Поташника и др. Работа с семьей в рамках системно-комплексного подхода взаимосвязана с другими видами воспитательной работы школы и призвана способствовать решению в первую очередь воспитательных задач школы. Цели, а значит и содержание взаимодействия с родителями в условиях системно-комплексного подхода, подчиняются целям общественной воспитательной системы.

Основы **социально-ориентированного** подхода отражены в трудах В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульfoва, В.Д. Семенова, В.А. Сухомлинского, М.М. Плоткина, С.Т. Шацкого и др. В рамках данного подхода взаимодействие школы и семьи преобразуются во взаимодействие в сфере «школа-среда», где семья рассматривается как часть социальной среды, окружающей школу. Социально-ориентированный подход предполагает использование в реализации взаимодействия школы с семьей положительное влияние семьи на воспитание детей и купирование отрицательных влияний среды.

Исходя из сложившейся практики и на основе работ С.П. Апупиной, З.П. Бушминой, Т.Ф. Гопоновой, Л.Д. Гуткиной, Е.Ю. Дьяченко, Т.В. Лодкиной, Л.И. Маленковой, И.В. Мешковой, М.И. Рожковой, Н.А. Рыбаковой, А.Г. Севериной, В.И. Тихоновой, Л.М. Фридмана и других можно выделить *три основных подхода к организации школы и семьи, реализуемые на практике: «воспитание родителей», социологический и развивающий.*

Вся деятельность школы в рамках первого подхода, обозначенного как «воспитание родителей», в основном сводится к передаче школой группе родителей некой педагогической информации, которая соответствует представлению школы об актуальных потребностях родителей в сфере воспитания.

При втором подходе к организации работы школы с родителями, семья воспринимается как часть организованной среды, окружающей школу. Такой подход условно можно назвать социологическим. При этом подходе основной за-

дачей школы является изучение особенностей семьи и учет этих особенностей в своей работе с ребенком.

Третьим, наиболее редким в практике подходов, являются создание школой условий, позволяющих актуализировать имеющийся в семье позитивный воспитательный потенциал. Этот подход модно обозначить как развивающий.

В современных социально-экономических условиях и в системе рыночных отношений в социуме возникает новый характер взаимоотношений в триаде «учитель-ученик-родитель», который ставит родителей в позицию потребителей образовательных услуг, а учителей — в позицию исполнителей.

Процесс взаимодействия семьи и школы, *во-первых*, — явление динамическое, зависит от разнообразия видов деятельности и активности родителей, *во-вторых*, в нем является общность и различие семей (общими являются задачи и цели воспитания), различия проявляются в дифференцированном подходе к семье (личности ребенка). Эффективность процесса взаимодействия школы и семьи зависит от **ценностного подхода** к личности ребенка.

Место школы и учителя не ослабевает, а усиливается, так как учитель может изменить характер взаимодействия с семьей в сторону ценностного единства. Оно может быть реализовано через осознанное стремление родителей помочь школе в деятельности по тем направлениям, которые им представляются актуальными и важными в современных условиях (здоровье ребенка, учебные достижения).

Взаимодействие семьи и школы основанное на ценностном подходе предполагает добровольность включения родителей в ту или иную деятельность, предлагаемую учителем, приоритет субъект — субъектного взаимодействия и собственную активность родителя в стремлении к самовоспитанию самообразованию и становлению родительской компетентности.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте категорию «взаимодействие» как основное понятие современного человекознания.

2. Разведите понятия «общение», «совместная деятельность», «сотрудничество».

3. Назовите виды «педагогического взаимодействия».

4. Дайте характеристику понятия «ценностное взаимодействие семьи и школы».

5. Выпишите из учебных пособий по педагогике и дидактике педагогические понятия, которые определяются с использованием термина «взаимодействие». Какое значение имеет термин для объяснения сущности педагогических понятий?

6. Объединившись в творческие группы по 4-5 человек, разработайте модели педагогических ситуаций взаимодействия в триаде «учитель-ученик-родители». Защитите свой проект на практическом занятии в студенческой группе.

7. Сформулируйте типичные трудности педагога в работе с родителями.

8. В студенческой группе проведите диспут по теме: «Проблемы взаимодействия школы и семьи на современном этапе». Повторите диспут в школьном классе на педпрактике.

9. Психотерапевт А.Г. Добрович описывает специальные умения, которые помогают хорошо ладить с людьми: «умение держать улыбку» (сохранять приветливое выражение лица), обращать внимание на других, слушать, что говорят другие, говорить «нет», не обижать других, не вступать, не вмешиваться в конфликты, одобрять других. Раскройте, что значит каждое из этих умений, из каких действий оно состоит. Схематично охарактеризуйте ситуации, которые целесообразно использовать для формирования у себя таких умений. Докажите необходимость таких умений для эффективного общения с родителями. Подумайте, можно ли отнести эти умения к профессиональным умениям современного педагога.

10. На основе приложения (1, 2, 3) проведите микроисследование, имеющее цель изучить систему взаимодействия «ребенок–родители». По данным исследования проведите родительское собрание в классе.

11. Выполните курсовую работу по данной проблеме. Тему сформулируйте вместе с руководителем.

2.2. Историко-педагогический анализ роли общественности во взаимодействии с семьей в России (конец XIX — начало XX века)

В конце XIX — начале XX века в России семейное воспитание основывалось на важнейших принципах, присущих большинству русских семей: ее самобытности, прочности, родственной любви, теплоте отношений между всеми ее членами, общности духовных интересов. В литературе тех лет отмечалось, что все необходимое для жизни и блага человека, высокие нравственные качества зарождаются в нормальной семье, будущность ребенка — в руках семьи. Семья понималась как колыбель человеческой цивилизации, хранительница общечеловеческих, культурных и нравственных ценностей, семейное воспитание связывалось с развитием дарований человека.

До революции 1917 г. школьное воспитание рассматривалось как дополнительное к основному воспитанию в семье. Задача школы состояла лишь в том, чтобы образовывать ученика. Во многих педагогических изданиях освещалась проблема всеобщего образования, отмечалось повышенное внимание общества к вопросам семейного и домашнего воспитания. Учитывая особую роль семьи в воспитании ребенка, ее непреходящую ценность, прогрессивные педагоги, общественные деятели говорили о необходимости помощи родителям в воспитании детей.

О значении педагогической литературы писал К.Д. Ушинский. По его мнению, литература может спасти педагога от упрямой односторонности, она устанавливает в обществе правильные требования в отношении воспитания, откры-

вадет средства для удовлетворения этих требований. Педагогическая литература необходима не только для специалистов, но и для родителей. К.Д. Ушинский подчеркивал, что родители, отдавая детей на руки педагогу или помещая их в учебное заведение, не избавляются от священной обязанности наблюдать за формированием их личности. Но для этого родители должны иметь здравые понятия о том, что они могут требовать, с одной стороны, от педагога, с другой — от детей. Родители определяют род воспитания для своих детей, выбирают дорогу в жизни. Они всегда являются хотя бы отчасти воспитателями своих детей и закладывают первые семена их будущих успехов или неудач. Понятно, как важно для них в этом случае приобретение педагогических знаний.

На основе изучения и анализа выходившей в те годы педагогической литературы, поднимаемые в ней проблемы можно обобщить в следующем виде: воспитание и обучение ребенка с рождения; изучение утробной жизни, наследственности и индивидуальности ребенка; гигиенический аспект воспитания; организация игр, занятий, проведение досуга с детьми дома; ошибки родителей в воспитании.

В пособиях для родителей подробно освещались вопросы оказания ребенку первой доврачебной помощи при различных травмах, укусах, ожогах и т.д. Родителям давались конкретные советы, например, говорилось о мерах, предупреждающих нарушение зрения; о детском питании, одежде, предлагалось меню для детей и др.

Особо подробно в литературе раскрыты вопросы организации игр и занятий детей в семье. Представляет интерес в этом плане пособия И.Герд «Сборник игр и полезных занятий для детей всех возрастов» (СПб., 1912), Е.И.Петровской «Что мне делать, мама? В помощь матери при выборе занятий» (СПб., 1896), «Умственное воспитание ребенка с колыбели» (М., 1897). В этих пособиях авторы детально раскрывают роль игры в развитии ребенка, говорят о необходимости совместных игр родителей и детей, о помощи родителям в проведении педагогически грамотно организованного увлекательного досуга ребенка дома, даются рекомендации взрослым по наблюдению в природе, по проведению прогулок, проведению домашних спектаклей, праздников, по использованию игр с детьми в условиях семьи, приводятся их подробные описания, сценарии, ноты, стихи. Родителям советуют поощрять детей, бережно относиться к выполненным детьми работам, сохранять их. Говорится о подготовке ребенка «к сиденью в классах», о сочетании малоподвижных игр и занятий с движениями, о формировании у детей умения заниматься, быть внимательными, активными, самостоятельными.

В педагогической литературе для родителей поднимались различные частные проблемы, например, «Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям» А. Кириллова (М., 1887), «Художественное воспитание в раннем детстве» Е. Буссе (СПб.; М., 1904); «Как обучать детей» Л. Резник (М., 1914) и др. В этих пособиях имеются разделы, освещающие разные стороны воспита-

ния; например закаливание детей, раннее обучение музыке, воспитание храбрости и др.

Особо говорилось о методах воспитания детей: нельзя держать ребенка в страхе и допускать несправедливое к нему отношение, между тем как любовь и уважение побуждают человека предпринимать и совершать самые трудные дела. Рекомендации для родителей проникнуты уважением к внутреннему миру ребенка. Родители должны беречь здоровье ребенка, раскрывать ему красоту природы, научить его доброжелательности к людям, внушать «веру в Бога и вечность».

Острым являлся вопрос о вреде преждевременного учения, ведущего к перегрузке нервной системы ребенка. П.Ф. Каптерев был против того, чтобы семья порой становилась «отделением» школы, где родители слишком много времени уделяли обучению детей в ущерб играм, и это приводило к умственной пассивности школьников.

Анализ работ А.В. Воронова, Н.В. Казмина, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта позволяет увидеть те изменения в организации социально-педагогической помощи семье, которые произошли в России XIX века.

В 1834 г. вышло «Положение о домашних наставниках и учителях», на основании которого лица, посвящающие себя домашнему воспитанию, должны были представить свидетельство о безукоризненной нравственности, а иностранцы — одобрительные свидетельства от наших посольств в тех государствах, откуда они прибыли. Домашние наставники и учителя были поставлены этим «Положением» в разряд государственных чиновников с правом на отличия и награды. Семейное воспитание и помощь семье становятся великим государственным делом.

Во второй половине XIX века в России стали возникать различные родительские кружки и общества. В Санкт-Петербургском родительском кружке под руководством П.Ф. Каптерева в 1889 г. была создана «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», которая стала настоящей настольной книгой для родителей. В ней были опубликованы материалы по умственному, физическому, религиозному воспитанию детей, опыте семейного воспитания в Англии, Америке, Германии Финляндии.

Впервые в отечественной науке П.Ф. Лесгафта разработал естественнонаучные и генетические основы типов поведения детей в различных семейных условиях. Он убедительно обосновал гуманные принципы семейного воспитания: признание личности ребенка и ее неприкосновенности, отсутствие произвола в действиях воспитателя, последовательность слова и дела, развитие детской инициативы и самостоятельности. «Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку самому развернуться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня его появления на свет как человеку с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности».

П.Ф. Лесгафт написал книгу «Семейное воспитание ребенка и его значение», в которой вскрыл типичные недостатки семейного воспитания и доказал, что действия родителей должны быть продуманными, чтобы воспитать у детей навыки спокойного поведения, сознательного отношения к своим поступкам, волю и умение преодолевать трудности.

Особое внимание уделялось ошибкам родителей в воспитании, которые, как справедливо отмечалось «отзываются крайне печально на всей жизни их питомцев». П.Ф.Лесгафт, анализируя такой факт, как недовольство родителя ми ребенком, утверждал, что испорченность ребенка не возникает сама по себе и за нее не ответствен сам ребенок. П.Ф. Лесгафт считал, что ошибки допускаются родителями из-за незнания ими воспитательных мер. Подобное бессознательное руководство личностью, говорил он, никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей будущей жизни человека. Именно педагогические ошибки родителей готовят ребенку горькую будущность, «оставляя на его личных проявлениях и привычках неизгладимые следы нравственной горечи и умственного бессилия».

К ошибкам взрослых авторы относят излишнюю опеку и предосторожность. Так, А.Н. Филиппов приводит примеры: укутывания ребенка — этим взрослые ограничивают его двигательную активность. Родители увлекаются чтением детям книг по несколько часов ежедневно, вследствие чего дети переутомляются, нарушается их сон, аппетит, они недостаточно времени проводят на свежем воздухе, мало играют, снижается их интеллект и любознательность.

В пособиях конца XIX века освещались проблемы, которые в современной литературе обозначаются понятием «педагогическая рефлексия». А.Н. Филиппов, обращаясь к матерям, говорил о том, что можно избежать ошибок в воспитании детей, только осознав их. Е. Джунковская писала: родители должны следить за каждым своим поступком, помня, что любой жест, слово, выходки запечатлеваются в душе ребенка, для ребенка хороший пример — лучший педагог и наглядная школа. В книге «Картинки домашнего воспитания» И. Казиной приводятся размышления автора от лица матери, показан ее педагогический поиск, изучение опыта воспитания в семьях своих знакомых, критическое отношение к собственному педагогическому опыту. В работе отмечается, что необходимо пони мать ребенка. Н.И. Пирогов писал: чтобы судить о ребенке справедливо и верно, надо не переносить его из детской сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир.

Итак, педагогическая литература сыграла важнейшую роль в оказании родителям педагогической помощи. Она была столь значима еще и потому, что в то время не было других средств информации.

В конце XIX века в России создается множество обществ содействия воспитанию и защите детей, которые оказывали педагогическую помощь семьям: устраивали заседания для родителей, издавали педагогические сочинения, создавали библиотеки и читальни, справочные бюро. Во многих городах России общества занимались организацией культурно — досуговой и физкультурно-оз-

доровительной работы с семьей, создавая катки, спортивные площадки и спортивные городки.

Так, в 1898 году в г. Ставрополе «Общество содействия воспитанию и защите детей» устроило выставку в здании юнкерского училища. Педагогический отдел выставки состоял из четырех разделов: детская литература; литература по детским играм и гимнастике; литература по воспитанию; классная мебель. На средства, собранные от членских взносов, пожертвований, субсидий учреждений и частных лиц, сборов от концертов, «Общество» устраивало курсы садоводства, огородничества, открывало учебные мастерские, кружки технического и художественного творчества, строило спортивные площадки, организовывало совместные поездки для детей и родителей.

Работа с семьей проводилась попечительскими советами, созданными при народных школах в 1907 году. Они оказывали материальную помощь семьям и занимались организацией различных вечеров, спектаклей, новогодних елок, образовательных экскурсий, публичных чтений, воскресных и вечерних занятий для взрослых, содействовали поступлению наиболее способных учеников и учениц в высшие образовательные и профессиональные учебные заведения и оплачивали их обучение. Дети из крестьянских семей, имеющие хорошие задатки и способности, всегда получали материальную помощь, и попечители считали своим долгом заботиться об их дальнейшей судьбе.

В эти же годы прогрессивные педагоги России В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, Л.Н. Толстой разрабатывали научные основы развития, обучения и воспитания одаренных детей. В.П. Вахтеров отстаивал идею, что «talанты и гении работают на всех, а не на одну только буржуазно, и, чем больше будет гениев и талантов среди демократических слоев населения, тем больше внимания они уделят нуждам наиболее обездоленных».

П.Ф. Каптерев отмечал, что дети «с явной преобладающей склонностью к наблюдению и изучению природы, насекомых, растений, животных, звезд и т.п., которые каждую свободную минуту употребляют на любимое занятие, и дети, выдающиеся своей способностью к счету и математике, к изучению языков, к состраданию другим, к твердости и выдержке действий, могут развиваться успешно только тогда, когда социально-педагогическая среда оказывает стимулирующее влияние, и им должна быть предоставлена возможность привлекательной их деятельности».

Прогрессивные русские деятели понимали значение народных талантов для развития общества, а анализ деятельности попечительских советов показал, что одаренные дети из бедных семей получали материальную поддержку и заботу попечителей.

К началу XX века относится и появление в России первых родительских комитетов при школе, главнейшими задачами которых являлись: поддержание нормального хода занятий; вопросы воспитания учащихся; забота об интересах учащихся и учебного заведения; сближение семьи и школы. Увеселительные поездки, развлечения учащихся, вечера, спектакли также составляли значительную часть программы деятельности родительских комитетов.

Педагогическая общественность России широко обсуждались важнейшие проблемы семейного воспитания: какова русская семья как воспитательница, создались ли в России национальные русские черты воспитания, в какой мере нужна семье помощь общественных учреждений? Эти вопросы нашли отражение в работе первого Всероссийского съезда по-семейному воспитанию, который состоялся 30 декабря 1912 года. Съезд обсудил важнейшие вопросы: семья как воспитательная среда; научное изучение ребенка; физическое воспитание; нравственное, эстетическое и умственное воспитание и обучение в семье; общественные организации по вопросам воспитания и защиты детей. Он привлек всеобщее внимание и затронул многие социально-педагогические проблемы, обратив внимание на огромное влияние микросоциума на детей. Н.В. Казмин считал, что «воспитание не только там, где педагог или родитель сознательно употребляет те или иные приемы влияния на детей. Воспитывает вся жизнь, все впечатления окружающего. Личность ребенка создается на почве наследственности многосторонним, часто бессознательным влиянием членов семьи, прислуги, товарищей, соседей, влиянием всей среды, всего окружающего быта».

В резолюциях съезда подчеркивалось, что воспитание молодого поколения должно быть совместным делом семьи, государства и школы. Съезд предложил создать Всероссийский родительский союз, а на местах в микросоциуме создавать семейно-соседские сообщества. Современных условиях жизни отдельной семье не всегда по силам задача воспитания детей. На помощь семье должен прийти небольшой семейный коллектив из семей более однородных по своему социальному положению, и одной из форм такого объединения является семейный детский клуб. Задачей детского клуба является разумный отдых в семейном кругу, сообщение им знаний, соответствующих их стремлениям, а также удовлетворение их творческих запросов.

Педагогическая помощь семье занимала определенное место в России и после 1917 года. Создавалась та педагогика среды, главным принципом которой явилось взаимодействие. Она развивалась в следующих направлениях: формирование методологических основ взаимодействия школы с семьей; разработка методик педагогически целесообразных связей с семьей, общественностью, государством; подъем духовной культуры социальной среды.

Много внимания уделялось помощи трудновоспитуемым детям. А. Зеленко и С.Т. Щацкий создавали поселения для таких детей. Многие отцы и матери занимались с детьми в поселении рукоделием, черчением, шитьем, фотографией и т.д. другие «общества», существовавшие в то время, тоже вовлекали подростков в разнообразную деятельность, чтобы устранить дурное влияние улицы.

Н.К. Крупская в своих работах развивает идеи о важности семейного воспитания. «Если члены семьи люди отзывчивые, чуткие, если у них широкие общественные интересы, если труд соединяет семью в дружный союз, семья будет иметь хорошее влияние на ребенка». Очень важной она считала социально педагогическую помощь семье со стороны всех общественных организаций.

Н.К. Крупская предлагала, чтобы помощь родителям систематически оказывал педагог-консультант на производстве: «...самое важное, чтобы педагог кон-

сультант научился внимательно вслушиваться в вопросы и лучше обсуждать поведение ребят с глазу на глаз в более или менее длительной беседе». По ее мнению таких консультантов надо готовить по целому ряду вопросов, имеющих отношение к школе, к домашней жизни, к детскому движению.

Теоретическое обоснование о роле школы тех лет принадлежит С.Т. Шацкому. Важнейшая задача школы — содействовать тому, чтобы дети жили лучше, полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношениях. Школа, однако, не единственное учреждение, воспитывающее детей. Воспитывает семья и социальная среда. «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции своей программы: главные факторы, которые формируют человеческие типы — экономику среды, ее быт, природные условия».

Организация связи школы с семьей были весьма разнообразны: школьные кооперативы, советы содействия школе, всероссийское общество «друг детей», родительские комитеты в школе, уличные, квартальные и домовые комитеты. В 1925 году введен клубный день в школе, создается система педагогического просвещения родителей, проходят массовые компании за новый быт и правильные методы семейного воспитания.

В 30-х годах в России выдвигается идея о замене семейного воспитания общественным. Некоторые деятели культуры считали, что неподготовленная к решению революционных задач семья должна уступить функции государству, и именно такая социально-педагогическая помощь будет полезной и родителям, и детям. В связи с недооценкой роли семейного воспитания, весьма противоречивыми взглядами на его место и роль дальнейшее изучение семьи и ее воспитательного потенциала было почти приостановлено.

Внимание к семье как фактору социализации и развития личности привлек А.С. Макаренко, который поднимал вопросы о родительском авторитете, о дисциплине, об игре, о воспитании в труде, о половом воспитании, о воспитании культурных навыков и т.д. Он давал советы родителям, которые и в настоящее время не потеряли своей ценности.

«Ваше собственное поведение, писал А.С. Макаренко, — самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Ей воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома». По его мнению, ребенку необходима свобода. «Вы должны хорошо знать, что делает, где находится, кем окружен ваш ребенок, но вы должны предоставить ему необходимую свободу, чтобы он находился не только под вашим личным влиянием, а под многими влияниями жизни».

Резюмируя анализ содержания взаимодействия социальных и воспитательных институтов с семьей в России XIX — начала XX вв. можно выделить основные направления деятельности в этой сфере:

- научное обоснование гуманистических традиций семейного воспитания;
- педагогическое просвещение родителей, наличие множества педагогических кружков, журналов, книг, брошюр, энциклопедий по семейному воспитанию, родительских ассоциаций, обществ;

- организация культурно-досуговой и спортивно-оздоровительной работы с семьей различными благотворительными организациями;
- педагогическая помощь одаренным детям из бедных семей;
- педагогическая помощь детям из неблагополучных семей, наличие сети детских домов призрения, приютов и т.д.

Задания для самостоятельной работы

1. Какие проблемы воспитания детей в семье обсуждались в педагогической литературе в конце XIX века?
2. В чем, по-вашему, была заслуга «родительского кружка»?
3. Какие формы работы с родителями были рассмотрены на I Всероссийском съезде по семейному воспитанию?
4. Назовите пути оказания педагогической помощи семье в рассмотренный исторический период.
5. Что такое «педагогический всеобуч»?
6. Назовите фамилии исследователей проблем семейного воспитания.
7. Перечислите традиционные и нетрадиционные формы работы с семьей.
8. Продумайте свой сценарий одной из форм работы с родителями. Выбор группы и темы — свободный.
9. Подготовьте презентацию какой-либо книги по проблемам семейного воспитания. Это может быть пособие для родителей, воспитателей, студентов и т.д. (докажите актуальность проблем, определите адресат, расскажите, как можно использовать данное пособие в работе с родителями или воспитателями). Ваша задача — заинтересовать книгой слушателей.

2.3. Современные теории ценностного взаимодействия семьи и школы западного человекознания

Взаимодействия семьи и школы за рубежом представляет собой целую индустрию, включающую помощь со стороны государства, общественных, религиозных, коммерческих организаций и частных лиц. Концептуальные подходы, лежащие в основе различных проектов и программ, адресованных американской семье как социальному институту, выступают не книжным знанием, а проходят проверку на жизнеспособность: все они подвергались испытанию непосредственно на практике, реальными условиями «экологии семьи» в современной Америке.

В США, например, одним из центров работы с семьей является община. Под общиной понимается совокупность населения тех или иных территориально-административных единиц, включающих ряд кварталов в города или поселения, состоящие из индивидуальных домов в пригородах. Государственные законы закрепили существование общинных центров и часто ими становятся школы. Термин «общинная школа» в смысле «центр общественной жизни общины» применяется к тем школам, которые предоставляют населению общины

свое здание, оборудование и т.д. Говоря о школах, преобразованных в общественные центры, А. Деккер подчеркивает, что они открыты с утра до позднего вечера в течение всего года и туда приходят родители с детьми, чтобы учиться и отдыхать.

Интересной является программа «устроители семьи» (Homebuilders), распространенная в общинах Такота штата Вашингтон и нацеленная на сохранение семей, находящихся на грани развода.

Во многих американских школах существуют учебно-воспитательные программы, которые связывают детей с родителями и с окружающей средой. Существуют разнообразные творческие комитеты и научно-исследовательские общества для учащихся и их родителей. Эта форма деятельности позволяет включать семью в различные междисциплинарные проекты и дает возможность семье увидеть, насколько школа заинтересована в развитии задатков детей. Популярны в американской общине такие формы работы с семьей, как постановка с родителями спектаклей, инсценировка музыкальных произведений, в которых родители художники, костюмеры, сценаристы, режиссеры и т.д.

В начальных школах США распространена программа «Возьми с собой домашнюю папку». Учащиеся еженедельно по средам приносят домой папку, из которой родители получают информацию о своем ребенке. Формы взаимодействия семьи разные, но самое главное — «уважительное, заботливое отношение к родителям и детям». Это позволяет американской школе наладить взаимовыгодное партнерство с семьей на более высоком уровне.

В Германии группа педагогов под руководством Шнейдера создала концепцию «обучение на практике». Совместно с родителями и общественностью был организован эксперимент для тех подростков, которые потеряли мотивацию к обучению. Овладение знаниями происходило через организацию деятельности непосредственно на производстве: родной язык учащиеся узнавали в редакциях газет, литературу — в книжных магазинах, математику — в вычислительных центрах, физику и химию — в лабораториях предприятий, историю — в музеях, общественные науки — в политклубах, охрану природы — в лесничестве. Психологию и педагогику — в детском саду, приготовление пищи — в ресторане. В основе такого обучения лежали два взаимосвязанных принципа: «практическое обучение» в смысле образования через деятельность и «открытие школы по отношению к окружающей действительности». Идея «обучение на практике» получила распространение во многих странах Европы, и в настоящее время ведется работа по созданию концепции в европейском масштабе. Создается проект «Интернациональная сеть обучения на практике в Европе».

В Финляндии с начала XX века существует множество ассоциаций, деятельность которых включает взаимодействие с семьей. Ассоциация родителей успешно работает уже многие десятилетия и за это время провела множество национальных съездов, семинаров для родителей, создала много обучающих компьютерных программ, опубликовала книги, брошюры, буклеты.

В течение долгих лет действует в Финляндии Маннергеймская лига защиты детей и молодежи. Она организует педагогическое просвещение родителей, спор-

тивно-оздоровительную и культурно-массовую работу с семьей. Ежегодно по всей стране проводятся «игровые воскресенья», совместные игры взрослых и детей, которые очень поощряются в Финляндии. В семейных центрах Лиги можно получить советы и помощь, принять участие в разнообразных мероприятиях, отдохнуть, развлечься. Всего там существует более 100 различных видов деятельности. Во многих коммунах у Лиги существуют экстренные телефонные службы, которые оказывают помощь родителям и детям. Лига проводит пресс-конференции и семинары, организует разнообразные мероприятия. Выпускаются видеозаписи, методические руководства, буклеты и компьютерные обучающие программы для педагогов и родителей. Программу и список публикаций можно получить как в центральном представительстве Лиги, так и в представительствах на местах.

Маннергеимская Лига помогает семьям и детям, особенно в кризисные периоды развития (создание семьи, первые годы брака, беременность, воспитание ребенка). Служба помощи семье — новая услуга, опробованная в нескольких коммунах. Профессионалы обеспечивают семьи следующими необходимыми видами помощи: уборка, приготовление пищи, сопровождение детей в детский сад и даже уход за новорожденными, страдающими различными заболеваниями. Консультационный центр Лиги имеет детского омбудсмена — адвоката, который защищает права подростков. Последние годы Маннергеимская Лига развивает свою деятельность и в международном масштабе.

Одной из интересных форм взаимодействия с семьей Швейцарии является «Письма родителям», которые осуществляет частный фонд «Pro Juventute». Они рассылаются бесплатно всем родителям и состоят из двух иллюстрированных буклетов. Первое поздравительное письмо вручается родителям сразу после рождения ребенка, затем каждый месяц в течение первого года жизни, а потом через два месяца в течение второго года жизни и через три месяца в течение третьего года жизни. Главная цель этой формы взаимодействия — создание нормальных взаимоотношений в семье, повышение воспитательного потенциала семьи.

«Письма родителям» имеют форму совета и освещают семейные проблемы: ребенок и родительские конфликты, семейный климат, вопросы интимной жизни, появление второго ребенка и т.д. Авторы подчеркивают, что в пособии нет однозначных ответов на вопросы, ибо каждый ребенок сугубо индивидуален. В каждом буклете есть специальный раздел для тех, у кого материнство чем-либо омрачено и публикуются адреса клубов страны, объединяющих родителей в подобных ситуациях. Авторский коллектив предлагает варианты проведения семейных отпусков, путешествий, уик-эндов с ребенком. В заключительной части «Писем для родителей» публикуются номера телефонов, адреса больниц, консультативных служб, частных институтов, яслей и список литературы. Такая форма взаимодействия семей способствует повышению воспитательного потенциала семьи.

Многие церковные общины в Швейцарии, благополучные в финансовом отношении, помогают женщинам, матерям, вдовам. Они реализуют особые про-

екты: организуют благотворительные обеды, встречи пожилых или молодежи, отдых для семьи и детей. Иногда церковь проводит межобщинные или межкантонные мероприятия (дежурный телефон, специальные консультативные пункты для женщины, подростков, иностранцев, беженцев и т.д.). В службах помощи семье в Швейцарии предоставлена вся палитра социальной работы, созданы воспитательные детские и юношеские интернаты. На так называемых робинзоновских игровых площадках дети под руководством социальных педагогов имеют возможность строить хижину, мастерить. В Швейцарии имеется крупный общегосударственный центр помощи детям, подросткам, молодежи с филиалами во всех кантонах. Он оказывает различные услуги в зависимости от потребности и финансовую поддержку в целях пребывания детей в лагерях отдыха. Во многих кантонах существуют государственные центры социальной помощи молодежи в сфере судопроизводства, где социальные работники разъясняют все существующие правовые акты по наказаниям или защите несовершеннолетних правонарушителей.

Федеральная секция молодежи Австрии совместно с коммерческими организациями ежемесячно предлагает свои программы, которые включают организацию различных видов деятельности для семьи: спортивно-оздоровительную, культурно — досуговую, технического творчества. Примером может служить программа «Цветной город», в которой семьям предоставляется возможность оформить торговые палатки города. Францию выгодно отличают от других стран существующие громадные «Центры каникул и досуга», руководство которыми осуществляет Педагогическое движение обучения активным методам воспитания (СЕМЕА), которое выступает за гуманистическое воспитание ребенка, гармоничное развитие личности, развитие его самостоятельности. Центры организуют отдых для детей и родителей: туризм, посещение исторических мест, спортивные игры, художественные выставки. В распоряжении семей находятся спортивные залы, художественные и музыкальные салоны, бассейны, библиотеки, различные мастерские, игротеки, специально оборудованные кухни для изучения кондитерского искусства. Одним из наиболее крупных и современных центров является «Городок Виллет», расположенный на огромной территории (55 га) в восточной части Парижа.

В западноевропейских странах и в США одной из распространенных является так называемая поведенческая методика нравственного воспитания, предложенная С. Саймоном и его единомышленниками. Придерживаясь этой методики, американские учителя применяют самые разнообразные педагогические приемы и формы: дискуссии, песни специального содержания, выбор нравственных альтернатив, занятия искусством, игры, чтение различной литературы и др.

Свой вариант такой методики предложен американским педагогом Л.И. Рэтсом. В ее основу положены идеи организации при взаимодействии учителя и ученика трех взаимосвязанных процессов: выбора, оценки, поступка.

Американский педагог и психолог С. Файмер предложил собственные приемы, имеющие цель научить школьников искусству не ссориться с родителями,

учителями и друзьями. Он утверждает, что не существует точной рецептуры для снятия напряженности в конфликтах, в которых участвуют подростки. Единственный способ избежать крупных осложнений, пишет он, связан с созданием спокойной и доброжелательной атмосферы в классе. Необходимо научить школьников выходить из конфликтных ситуаций достойно, без нравственного ущерба для себя и окружающих. С. Ваймер предусматривает в этой связи использование ряда педагогических приемов, в частности игры «узелки». Участники игры встают лицом к лицу, затем по команде схватывают друг друга за руки и пытаются далее распутать паутину переплетенных рук, чтобы выстроить в цепочку. При этом один помогает другому, кто-то вызывает о помощи и т.д. В результате возникают взаимные симпатии, чувства приязни и благодарности. После такой игры, уверяет С.Ваймер, поссориться на уроке куда труднее.

По инициативе Р. Дрейкурса в США создано широкая сеть воспитательно-психологического консультирования родителей для оказания им конкретной помощи в оздоровлении взаимоотношений с детьми. Р. Дрейкурс считает, что усилия родителей и педагогов должны быть направлены на распознавание скрытых причин неприемлемых тенденций в поведении детей, а не на критику той формы, в которой они проявляются (леность, агрессивность, упрямство, непослушание и т.п.). Ключом в педагогическом общении должна быть установка на чуткое восприятие «логики» самого ребенка, доверительный и доброжелательный диалог с ними. Это поможет ему осознать подлинные причины своих не одобряемых родителями действий и выработать правильный «жизненный стиль», под которым подразумевается адекватная адаптация к условиям социальной жизни.

Не менее важное и сильное влияние на построение взаимоотношений между педагогами и учащимися оказала психологическая школа Альфреда Адлера и его последователя Рудольфа Дрейкуса, в которой развитие человека рассматривается через призму социальных взаимоотношений. Основные понятия этой научной школы, которые используются педагогами при организации взаимодействия, — это «сотрудничество» и «естественный результат». С ними связывают принципы отказа от «борьбы за власть и учет потребностей детского роста».

Педагогический процесс рассматривается как «свобода, в которой есть порядок», что, предполагает организацию постоянной обратной связи на основе педагогической диагностики и самоконтроля учащихся. Это направление в организации взаимодействия в образовательном процессе отражается при совместном проектировании педагогами и учащимися системы управления, групповой работы учащихся, различных технологических проектах обучения.

Проектированию взаимодействия в воспитательных процессах придают особое значение и последователи транзакционного анализа, теории, основанной на взаимовлиянии людей друг на друга. Транзакционный анализ определяет развитие личности с помощью понятия «социальный обмен». Корни этого направления — в психоаналитической теории Эрика Берна и его последователя 60-х

годов Томаса Харриса, которые и сосредоточили свое внимание на вопросах анализа взаимного влияния. Согласно теории транзакционного анализа, личность каждого человека определяется факторами, которые можно назвать состоянием «Я». Личность может ощущать себя, оценивать действительность и строить свои действия в состоянии «ребенка», «взрослого» и «родителя». «Ребенок» — это спонтанность и творчество, «взрослый» действует последовательно и объективно соотносит свое поведение с логическими рассуждениями, «родитель» соответствует в поведении фрейдовскому «суперэго» — в соответствии с нормами поведения в обществе, привычками, традициями, формируемыми в сознании ценностями. Все три начала развиваются в личности постепенно, во взаимодействии с социальной средой окружения.

Американский педагог и психотерапевт Х. Джинотт разработал концепцию семейного воспитания, основанную не только на глубоком знании психологического мира взрослых и детей, но прежде всего на идее «деневротизации» эмоционально-потребностной сферы родителей благодаря осознанию ими своих подлинных «чувств, ценностей и ожиданий». При этом спонтанно возникает явление, которое можно назвать открытым диалогом с ребенком исходя из реальностей своего внутреннего мира. Предлагаемая Х. Джиноттом стратегия воспитания заставляет отбросить стереотипные представления о том, что значит быть хорошим родителем-воспитателем своих детей. Так же как и модель тренинга воспитательно-психологической компетентности родителей, разработанная этим американским педагогом-клиницистом заслуживает серьезного отношения.

Интересными, на наш взгляд, являются *типы ценностного взаимодействия семьи и школы в различных моделях Запада*.

Здравый смысл (Common Sense) как основа ценностного взаимодействия.

Многие ученые, разрабатывавшие проблему воспитания родителей, были по профессии врачами. Они не создавали собственных школ, это самостоятельно и оригинально мыслящие люди, опирающиеся в своих теориях на практику и здравый ум. Ярким представителем этого течения является американский педиатр, а позднее политик Бенджамин Спок.

Христианское воспитание в основе взаимодействия с семьей. Корни христианского воспитания уходят в далекое прошлое. Материалов по христианскому воспитанию очень много. Сейчас ведущим теоретиком этого направления считается американец Росс Кэмпбелл, работы которого переведены на многие языки мира. Р. Дрейкурс, Т. Гордон и Х. Джинотт ставили перед собой почти те же вопросы. Многие выводы Кэмпбелла совпадали с теориями Гордона, только лишены христианского оттенка. Кэмпбелл подчеркивал необходимость пополнить знания родителей общедоступными и практическими сведениями. Одна из основных проблем — родители не имеют четкого представления о том, как они должны жить и существовать вместе с детьми. По мнению Кэмпбелла, центром христианского мировоззрения и построенного на его основе воспитания, является любовь к детям всех возрастов от младенца до под-

ростка, любовь, передаваемая им так, как они чувствуют, как они важны для родителей и дороги им.

Представитель зарубежной православной церкви А. Милеант в книге «Значение семьи в развитии Человека» в главе «Христианское понимание семьи» пишет: «Из семьи человек выносит знание жизненной правды. В ней воспитывается сознание долга. От первых дней сознательной жизни член семьи научается ценить ту повседневную работу, от которой зависит его питание, его здоровье и удобства жизни. Труд и даже некоторая доля суровости жизни — друзья семьи: они укрепляют характеры, прививают деловитость и трезвый взгляд на жизнь. Семья — хранительница традиций. А при религиозном христианском семейном укладе в ней и закладываются начала христианской веры, молитвы, добрых дел».

Психоаналитическое направление взаимодействия. В 50-60-х гг. XX в. большую роль сыграло психоаналитическое исследование детей. Наибольший вклад в воспитание родителей внес Дж. Боулби и Д. Уинникотт. Они оба подчеркивали важность ухода за детьми в раннем возрасте. Автором научного подхода можно считать американца Э.Ю. Эриксона и Рене А. Спиза. Основой психоаналитической теории развития является биоэнергия, которая определяет все потребности и наклонности индивидуума. Эта энергия наполняет ребенка уже в момент рождения, от нее зависит поведение, мысли, мотивы человека на протяжении всей его жизни.

В теории воспитания родителей особое внимание отводится взаимоотношениям между ребенком и матерью, и роли матери -ухаживающей, с которой малыш чувствует себя в безопасности и которая удовлетворяет его потребности. Связь между ребенком и матерью в дальнейшем развивает социальное и чувственное в ребенке, затем во взрослом человеке, сказывается на формировании личности.

Учебно-теоретическая модель ценностного взаимодействия. В основе этой модели лежат результаты экспериментальных исследований. С их помощью была сделана попытка определить, каким образом установки и поведение родителей влияют на ребенка. Первые исследования были проведены уже в 30-х годах XX века, считается, что бихевиористское направление в воспитании родителей появилось только в 50-60-х годах XX века. Учебно-теоретическое направление воспитания родителей основано на общей теории бихевиоризма (Б.Ф. Скиннер, Ватсон).

В этой модели подчеркивается, что поведение родителей и детей заучено и изменить его можно методом переучивания. Цель воспитания родителей, таким образом, состоит в том, чтобы научить их быть «техниками поведения» или «инженерами окружающей среды».

Согласно основной идее модели, поведение родителей меняется по мере осмысления ими собственного поведения и поведения детей. Постепенно родители овладевают умением управлять факторами, влияющими на поведение членов семьи, и регулировать взаимоотношения в семье. Родители могут научить детей адекватному поведению в обществе. Для этого необходимо самим понять

принцип социального обучения и применение его по отношению к своим детям. Представители этой модели выделяют 3 способа формирования поведения: положительное подкрепление (поощрение), отрицательное подкрепление (наказание); отсутствие подкрепления (нулевое внимание).

С практической точки зрения учебно-теоретическая модель — это направление, которое стремится помочь родителям управлять собственным поведением и поведением детей и по мере необходимости изменять его. Родителей обеспечивают научными данными по регуляции поведения, знакомят со специальной терминологией, помогающей описать эти процессы.

В отдельных программах данной модели речь и идет не столько о общих взглядах В.Ф.Скиннера, сколько о помощи родителей в специфических ситуациях и при решении определенных проблем.

Одной из основных целей воспитания по этой модели является подготовка родителей к диагностическому расчету. Родители должны научиться оценивать и рассчитывать поведение собственное, но и поведение детей, в трех отношениях:

- 1) делает ли человек что-то лишнее;
- 2) делает ли он чего-то слишком мало (недостаточно);
- 3) не трудно ли человеку постоянно делать то, что общепринято и считается целесообразным (поддержка состояния).

Задачи учебно-теоретической модели воспитания родителей реализуется в нескольких параметрах. Родителям прививают навыки социального наблюдения (навыки диагностики): их обучают принципам теории и применению этих принципов в воспитании детей; родителей учат создавать определенную оценочную программу для более эффективного формирования или изменения поведения ребенка (вмешательство в поведение ребенка).

Если выразить цели учебно-теоретической модели воспитания родителей коротко, то можно сказать, что они направлены на привитие родителям, а через них и их детям социальных навыков поведения. Под ним понимают сформированное и закрепленное поведение, с помощью которого индивид, может осуществлять целенаправленное действие в различных ситуациях, взаимодействующих с социальной средой. В семейном воспитании речь идет о навыках семейной жизни, которые необходимо усвоить всем членам семьи, на языке бихевиоризма это означает овладение навыками, необходимыми для решения проблем управления взаимоотношений в семье, коммуникационных проблем.

Помимо названных теорий воспитания родителей существует еще несколько моделей, имеющих определенное влияние на многие семьи.

Теория и практика воспитания родителей может строиться на разных основах. Не существует какой-то одной теории воспитания, а есть множество теоретических направлений. Нашли применение известные общепедагогические теории, например педагогика М. Монтессори или прогрессивные идеи Девейя.

Анализ основных направлений ценностного взаимодействия за рубежом свидетельствует о том, что семья рассматривается как главный фактор социализации, развития и воспитания личности ребенка. Она занимает приоритетное

место по отношению к обществу и государству. За рубежом существует комплексная и эффективная система помощи семье, цель которой состоит в том, чтобы обеспечить каждой семье доступную помощь на личном уровне в преодолении кризисной ситуации, решении жизненных проблем.

Задания для самостоятельной работы

1. Какую из изложенных теорий Вы назовете «своей» и почему?
2. Объясните сущность теории воспитания личности по А.Адлеру.
3. Каковы христианские основы ценностного взаимодействия с родителями?
4. Как вы думаете, что объединяет всех последователей различных теорий.
5. Объясните, почему во многих странах помощь родителям в воспитании детей рассматривается не только в педагогическом, но и в социальном аспекте.
6. Познакомьтесь с книгой Ю. Хямяляйнена «Воспитание родителей»: концепция, направления и перспективы». Выскажите свои предложения для улучшения педагогического просвещения родителей.

Глава 3.

АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

3.1. Проблема взаимодействия семьи и школы на современном этапе

В основе взаимодействия семьи и школы ХХІ в. лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные воспитательные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Уходит в прошлое официально осуществляемая в нашей стране политика превращения воспитания из семейного в общественное, суть которой находит отражение еще в известной формуле основоположников марксизма — ленинизма: «Воспитание всех детей с того момента, как они могут обходиться без материнского ухода, в государственных учреждениях и на государственный счет». Согласно прогнозам академика С.Г.Струмилина, в будущем «каждый советский гражданин, уже выходя из родильного дома, получит направление в детские сады с круглосуточным содержанием или детский дом, затем — в школу-интернат, а из него отправится с путевкой в самостоятельную жизнь...». Счастье, что эти прогнозы не подтвердились.

В течение многих лет складывалось уничижительное отношение к семье, под влиянием которого у учителя укоренилось убеждение в педагогической некомпетентности родителей, их нежелание ее преодолевать («Они ничего не хотят знать, не умеют воспитывать»). Между тем педагоги не стремились познакомиться «некомпетентных» родителей с содержанием и методикой воспитания детей, носителями которых были они — профессионалы. В образовательные учреждения родители допускались, когда требовалась их помощь в уборке, благоустройстве помещений, озеленении участка, ремонте, их приглашали на праздники, собрания. Педагоги искренне считали, что их миссия поучать, контролировать семью, указывать ей на ошибки и недостатки. В результате сложились весьма живучие способы и формы работы с семьей с доминированием монолога педагога (инструктивные сообщения на собрании, консультации, информационные стенды и т.д.). Это повлекло за собой многие ошибки в общении педагога с родителями (безличные обращения, оценка ребенка с акцентом на негативные проявления, пренебрежение к собеседнику, игнорирование его настроения, состояния, жизненного опыта и др.). Таким образом, негативное отношение к общению со стороны учителя с его критическими замечаниями в

адрес ребенка и родителей, с одной стороны, неудовлетворенность общением родителей — с другой, не может не сказаться на самочувствии ребенка, его отношении к учению, школе, взрослым.

Указанные ошибки свидетельствуют о коммуникативных трудностях, возникающих у учителя в общении с родителями (коммуникативной некомпетентности педагога). Решение данной проблемы должно начинаться в педагогическом вузе. Признание приоритета семейного воспитания требует иных линий отношений семьи и школы. Новизна их отношений определяется понятием «взаимодействие».

Изменения в социально-политической жизни требуют от школы решения новых задач во взаимодействии педагогов с семьей. Характерное для многих родителей ощущение растерянности и бессилия, невозможности воздействовать на ситуацию и что-либо изменить приводит к тому, что люди на многие явления начинают реагировать деструктивно (жестокость, эгоизм, гедонизм). Ощущение бессилия приводит к разрушению личности: наркомании, пьянству, токсикомании, проституции. У детей из таких семей только школа может сформировать социально-значимую систему ценностей, ближнюю и дальнюю перспективы, раскрыть истинный смысл жизни, помочь найти свое место в системе общественных отношений.

Поэтому роль школы на данном этапе очень велика в целенаправленном процессе взаимодействия с семьей по формированию личности. А.В. Луначарский писал: «Школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитываться новым духом, от нее должна исходить воспитательная сила. Школа должна выправить те искривления, которые дает ребенку жизнь». Таким образом, место школы, учителя в деле формирования личности в условиях демократизации нашей жизни не ослабевает, наоборот, усиливается, и работу эту надо проводить более научно и эффективно.

Главная причина напряженности, противоречий, затруднений между школой и родителями — завышенный уровень взаимных ожиданий. Родители ждут, что школа сделает из их ребенка именно то, что они хотят, а школа ждет, что родители всегда будут делать в отношении ребенка то, что им скажет школа и учитель. Когда-то учителю и школе как главным носителям образованности был обеспечен в обществе авансированный авторитет. Родители были изначально благодарны школе за учебу своих детей. Но сегодня общеобразовательный монополизм школы ограничен как величайшим разнообразием источников информации, так и высоким уровнем образованности родителей.

Возможно, в недалеком будущем наступит время, когда школа и учителя будут благодарны родителям за то, что именно к ним привели учиться своего ребенка, учитель должен гордиться, что его выбрали, чтобы доверить самое ценное — ребенка. То отношение, которое сложилось в современной школе по отношению к родителям, не случайно; оно отражает традиционное отношение к клиенту в условиях плановой, не зависящей от потребителя и не работающей на него экономики. Представление о том, что родители, являющиеся потребителя-

ми образовательных услуг, и есть тот единственный источник работы, который создает рабочее место уже пришедшее в производство и торговлю, с большим трудом приживаются в школе.

Таблица 2

ХАРАКТЕР ОСНОВНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ ЦЕННОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Традиционные взгляды школы и учителя на семью и характер взаимодействия с ней	Взаимодействие семьи и школы в развивающем социуме
Потребителем образовательных услуг является государство. Школе обеспечен авансированный авторитет со стороны общества.	Родители являются потребителями образовательных услуг, предлагаемых школой и образовательными учреждениями
Образовательная школа — образовательный монополист	Свободный выбор образовательного учреждения (общеобразовательная школа, инновационная — частная и т.д.)
Родители обязаны следить за хорошим поведением и учебными достижениями ребенка	Родители в первую очередь озабочены здоровьем ребенка, как физическим, так и психическим.
Обязательные всеобучи повешения педагогической культуры родителей	Родители «никому ничего не должны»
Школа предъявляет в готовом виде истины, эталон, идеалы, образцы суждения	Предоставление свободы выбора, самостоятельности, самореализации
«Коллективистские» методы, стандарты и штампы в воспитательной работе	Потребность родителей в «новом учителе», сориентированном на ребенка как ценность
Фронтальная работа	Ожидание родителей связано с индивидуальным анализом (индивидуальное консультирование)
Субъектно-объектная позиция школы во взаимодействии с семьей. Семья, родители — объект воздействия	Изменение позиции во взаимодействии семьи и школы (субъектно-субъектная позиция)
Родительские комитеты	Попечительские советы. Желание родителей вкладывать средства в образование
Дифференцированный тип взаимодействия с родителями (по личностным качествам родителей)	Дифференцированный тип взаимодействия с родителями (по личностным качествам детей)

Школа не привыкла относить свою деятельность к сфере образовательных услуг. Учителя готовы быть благодарными клиенту за то, что он дал им возможность оказать ему услугу. Сегодня реальным потребителем образовательных услуг является родительское сообщество. Выбранная обществом государственная власть просто реализует (хорошо или не очень) потребности общества в соответствии с его же возможностями. И настоящим потребителем услуг школы, а значит, и источником работы для педагога является родительское сообщество. Именно родительское сообщество — интегрированный потребитель — оградит школу от отдельных амбициозных, завышенных требований, но

и не позволит опустить уровень (качество и разнообразие) образовательных услуг ниже реально возможного в современных условиях. Родительское сообщество может помочь в разработке устава школы, формированию учебного плана образовательного учреждения, разработке, коррекции и анализу выполнения плана работы школы, организации и оценке результатов экспериментальной работы. Родители могут участвовать в аттестации, поощрении, награждении учителей, в других формах оценки результатов их профессиональной деятельности.

Таким образом, коллективы школ вместе с родительским сообществом определяют цели, задачи, формы организации жизни школы, где родители реально допущены к управлению школой: разработке Устава, утверждению учебного плана, где их мнение учитывается (и не в последнюю очередь) при аттестации и награждении учителей. Родительские собрания должны иметь форму не инструктажа-поучения, а «советования» с заинтересованными и умными людьми.

Сегодня чаще встречаются школы, где реальность далека от тех принципов, которые составляют сущность демократической позиции школы и которые сама школа, как правило, заявляет. Родители редко публично говорят, что они думают о школе и о системе образования в целом, то, чего ждут, на что надеются. Но ведь, чем меньше нас интересует мнение общества о школе, тем меньше общество заинтересованно в такой школе.

Таким образом, школа не только включает на уровне управления потребителя в образовательный процесс, но и формирует внутри школ отношения, соответствующие демократическим принципам организации общественной жизни. Выросший в такой школе ученик в будущем, во-первых, будет готов реально участвовать в решении социальных и других проблем, брать на себя ответственность за последствия этих решений, во-вторых, свое право участвовать в принятии решений будет воспринимать как естественное и необходимое.

3.2. Затруднения молодых специалистов в работе с родителями (диагностический аспект)

Анализ исследований, посвященных профессиональному становлению выпускников педагогического вуза (С.Г. Вершловский, В.А. Кан-Калик, М.Д. Махлин, Р.Н. Овчинников, Т.С. Полякова, П.Г. Пшебильский, В.В. Тарасов, Ю.И. Турчанинова) показывает значительные затруднения молодых специалистов во взаимодействии с родителями.

В.А. Кан-Калик, определяя готовность педагога к общению как важное условие реализации педагогических способностей, отмечает, что педагоги не знают структуры и законов педагогического общения, слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом. Если педагог-мастера автоматически справляются с этой задачей на основе имеющегося у них опыта, то будущие учителя осмысливают каждый раз заново. Среди эле-

ментов педагогической деятельности наибольшие затруднения вызывают такие, как управление своим психическим состоянием; руководством общения.

Будущие учителя испытывают значительные трудности в работе с родителями: они либо перекладывают полностью ответственность на родителей, либо рассчитывают только на свои силы, полагая, что успех в воспитании и образовании учащихся зависит исключительно от их профессиональной квалификации (С.Г. Вершловский, М.Д. Махлин, П.Г. Пшебильский).

Выделяются три группы личностных качеств, развитие которых обусловлено характером профессионально-педагогической деятельности.

Первая группа связана с развитием у педагога способности понимать мир другого человека, проникать в его чувства, откликаться на них, сопереживать им.

Вторая группа характеризуется способностью к активному включению во взаимодействие с субъектами учебно-воспитательного процесса, способностью не просто устанавливать эмоциональный контакт с другими людьми, но и вести их за собой, влиять на их взгляды.

Третья группа включает в себя умение «владеть собой (терпение, настойчивость, выдержка, самообладание).

Проведенный анализ показал, что студенты признают ценности профессиональной деятельности, но отмечают в основном «любовь к детям». В то же время развитие личности ребенка не является ведущим мотивом деятельности. Семья не рассматривается как ценность, как один из главных факторов социализации, развития и воспитания личности.

Выявляется противоречие, связанное с аргументацией их точек зрения, ценностными посылами, мотивацией, свидетельствующими об отсутствии именно, профессионально-педагогической основы их позиций. Так, на вопрос, является ли семья определяющим фактором в развитии личности ребенка, были получены следующие ответы: «да» (определенно-позитивное отношение) — 44,6%, «нет» (определенно-негативное отношение) ~ 22,3%, «ее знаю» (неопределенное отношение) — 33,1%.

Таким образом, становится очевидной целесообразность отбора будущего учителя не только при помощи традиционных экзаменов, выявляющих уровень теоретической подготовки, но и с точки зрения личностной пригодности. Во многих зарубежных странах используются тесты, собеседования, сочинения абитуриентов для отбора будущих специалистов. В Великобритании в качестве основных критериев профессионального отбора были положены следующие: соответствие гуманистического потенциала личности данному роду деятельности: умение устанавливать отношения по схеме «человек — человек» с пониманием отношений в других сферах деятельности.

По мнению Е.Н. Шиянова, при идеальном варианте должны быть поставлены три фильтра: на «входе» (перед началом обучения), в середине обучения (перед специализацией) и на «выходе» (при выдаче диплома). К числу профессионально желательных факторов следует отнести способность личности к эмпатии, высокий социальный интеллект, коммуникативность, субъект-

субъектный характер отношений, толерантность и умение отчуждаться от собственных установок, умение слушать, терпение, самообладание, стрессоустойчивость. Целью отбора и должен быть отсев абитуриентов с профессионально недопустимыми качествами. Большое внимание следует уделять отношению абитуриента к институту семьи, чтобы предотвратить возможную агрессию против нее.

Несмотря на то, что в настоящее время сложилась определенная система профориентационной работы (очно-заочные школы будущего учителя, педагогические классы и т.д.), очень часто в педвузы поступают те, кто имеет искаженное, поверхностное представление о будущей профессии. Поскольку основным этапом профессионального развития личности будущего педагога является подготовка в высшем учебном заведении, важно именно на этом этапе обеспечить адаптацию к будущей профессиональной деятельности. «В своем профессиональном развитии личность проходит несколько этапов: выбор профессии, адаптация к будущей профессиональной деятельности, профессиональное становление, профессиональное самоопределение и профессиональное самообразование», — считает Е.Н. Шиянов.

Анализ учебных планов педвузов показал, что он предусматривает достаточную психолого-педагогическую подготовку. Однако основные программы данного блока не предусматривают разделов и тем, направленных на подготовку будущего учителя к взаимодействию с семьей. Ни одна программа психолого-педагогического блока не рассматривает семью как орган воспитания, и тем более — эффективные средства воспитательного воздействия на детей в семье (личный пример родителей, их авторитет, образ жизни, уклад, традиции, внутрисемейные отношения, эмоционально-нравственный микроклимат, сочетание труда и отдыха и т.д.).

Психологические дисциплины не уделяют времени особенностям общения и взаимодействия в семье, специфике семьи как малой социальной группы (полифункциональность, гетерогенность состава, закрытость, частичная общность целей, совместность быта).

Педагогические дисциплины не затрагивают совершенно проблемы воспитания детей в однодетной, неполной, неблагополучной, многодетной семьях. Программы построены так, что ребенок и его развитие происходит отдельно от семьи и окружающей среды. Практика и наши данные свидетельствуют о том, что у большинства нет ориентации на отношение к семье как ценности, а к ребенку как к личности.

Значительное место в профессиональной подготовке будущего учителя занимает педагогическая практика. Анализ программ педагогических практик показывает, что до настоящего времени в них не предусматривается взаимодействие школы и семьи. Поэтому, будущий учитель не имеет практических умений в работе с родителями, среди которых реально осуществимыми являются: умения анализировать воспитательную ситуацию, сложившуюся в конкретной семье; сформулировать педагогические задачи в работе с родителями; помогать родителям определить перспективы семейного воспитания, опираясь на воспи-

тательный потенциал семьи; привлекать родителей к взаимодействию со школой, к воспитательной работе с детьми по месту жительства.

Центральным моментом в самоопределении будущего специалиста во взаимодействии с семьей является выработка позиции, которая проявляется в ценностном отношении к педагогической деятельности. Именно в становлении деятельности гуманистической сущности педагога-творца состоит реализация ценностного подхода в его профессиональной подготовке.

Специфика педагогического общения определяется назначением педагогической деятельности, направленной на осуществление целей развития личности. Таким образом, причиной того, что студенты затрудняются общаться с родителями, является уровень общения в профессиональной подготовке будущего учителя, когда преподаватель вуза ориентируется лишь на организацию образовательного процесса и в основном апеллирует к познавательным процессам студентов. Отсюда функционализм отношений, приоритет предметного знания, отсутствие нравственных отношений.

Отправной доминантой, обуславливающей и инициирующей все другие характеристики педагогического общения должен быть приоритет субъект — субъектных отношений, «межсубъектной связи», а психологическим условием ее реализации в образовательном процессе педагогического вуза должна быть диалогизация профессионального обучения студентов (Е.Н. Шиянов).

В образовательном процессе вуза должны использоваться диалогические формы взаимодействия, которые получили название активных методов обучения (проблемное изложение материала, деловые игры, организация дискуссий, решение проблемных педагогических задач и ситуаций, тренинги и видеотренинги и т.п.). Активные методы обучения позволяют прожить определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии, моделировать различные педагогические ситуации, проектировать способы действий в условия предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной теоретической проблемы.

Реализация ценностного подхода вместо массово-репродуктивного должна быть направлена на развитие творческой индивидуальности будущего специалиста. Важнейшим показателем творческой индивидуальности является ориентация на творчество в труде.

Анализ работ по проблеме общения с родителями (Р.И. Капралова, В.С. Грехнев, С.М. Корниенко, С.В. Куприянов, Е.И. Наседкина, Л.Д. Павлова и др.), и по проблеме общения субъектов учебно-воспитательного процесса в школе (З.И. Васильева, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, А.В. Мудрик, Л.А. Николенко, Н.В. Седова, В.В. Тарасов и др.) позволил выделить идеи, исходные позиции и критерии эффективности общения учителя с родителями: интерес и стремление к общению с родителями, самостоятельность в деятельности; привлечение родителей к проведению разнообразных форм взаимодействия; активность родителей и т.д.

Методика изучения суждений родителей включала в себя широкий круг вопросов о современной семье, о практике воспитания в семье, ценностных ориен-

тациях родителей, характере взаимоотношений, сложившихся у родителей с учителями. Была получена важная информация по заданным вопросам, позволявшая выделить те проблемы, с которыми встречаются родители в воспитании своих детей: что затрудняет родителей в установлении хороших взаимоотношений с детьми, что их радует, волнует, беспокоит, тревожит в своем ребенке.

Интересно отметить тот факт, что на конкретные вопросы методики о собственных детях практически все родители, принимавшие участие в опросе, ответили достаточно подробно, тогда как на другие вопросы не было получено развернутых ответов. Это еще раз подтвердило предположение о том, что особенно волнует родителей то, что касается конкретно личности каждого отдельного ребенка. На общие вопросы родители отвечали либо односложно, либо игнорировали их.

На вопрос: **«Что больше всего Вам нравится в Вашем ребенке?»** получен обширный перечень личностных положительных и отрицательных качеств, которые можно сгруппировать, взяв за основу: отношение к себе, к людям, к общению. Констатируя наличие у ребенка отрицательных качеств, родители заявляют о своей беспомощности в их преодолении, об отсутствии знаний, опыты, времени, терпения. Они охотно делятся с учителями успехами детей и не всегда охотно — трудностями воспитания, не сложившимися отношениями, нежеланием детей учиться и т.д. При этом родители часто не осознают глубоких причин данных явлений, не способны анализировать возникающие ситуации, не умеют принять решение с выходом из нее с достоинством и без ущерба для психики ребенка. К сожалению, как показали данные исследования, родители прибегают к физическим, телесным наказаниям.

На вопрос: **«Что тревожит, чем Вы обеспокоены больше всего?»** Как показало данное исследование, первое место занимает проблема успеваемости ребенка, его желание учиться — 30,5%. По поводу учебы и поведения чаще всего происходит общение родителей с детьми, и возникают конфликтные ситуации на этой почве. У пятой части родителей (21,6%) разногласия в общении с детьми вызывает нежелание, «леность» выполнять какую-либо работу. Беспокоит родителей отсутствие общительности детей (20,3%). Многих родителей волнует неуравновешенность, вспыльчивость детей (19,1 и 19,7%), замкнутость и скрытность (17,1%). Также в число наиболее часто встречающихся отрицательных черт детей родители включают: агрессивность (15,9%); озлобленность (14,6%); нерешительность (13,3%) и др.

На вопросы: **«Какие ошибки чаще всего допускают родители в воспитании детей?»** получена информация о типичных ошибках, допускаемых родителями в воспитании детей в семье:

- *отсутствие педагогических знаний*: «Не знаем, как поступить в том или ином случае»; «Теряемся, когда необходимо принять важное решение» (36,6% опрошенных);

- *отсутствие времени на воспитание детей*: «Мало времени уделяем детям, не занимаемся настоящим воспитанием. Не интересуемся, чем занимаются дети»; «Не хватает времени и сил на общение с детьми» (34,2% респондентов);

▪ *отсутствие ответственности за воспитание детей:* «Бесконтрольность, вседозволенность по отношению к детям»; «Выполнение всех желаний и требований ребенка»; «Отсутствие требовательности, мягкость»; «Часто оставляем детей без присмотра»; «Равнодушие, безучастность» (32,7%);

▪ *отсутствие сотрудничества между родителями и детьми:* «Нет диалога на равных»; «Неумение встать в позицию ребенка»; «Нежелание вникнуть в проблемы детей»; «Непонимание, неумение выслушать, недоверие к ребенку»; «Авторитетность, навязывание своих взглядов»; «Невыполнение обещанного»; «Приказной тон в общении»; «Не бываем в компании с друзьями ребенка»; «Не имеем дружеских контактов с ребенком» (31,1%);

▪ *чрезмерная опека:* «Уберегаем детей от трудностей»; «Слепая» родительская любовь»; «Часто недостатки, которые видим у других детей, не замечаем у своих»; «Идем «на поводу» у ребенка, воспитываем эгоизм»; «Отсутствие критическое оценивание поступков ребенка» (29,3% опрошенных);

▪ *агрессивность по отношению к ребенку:* «Грубость, срыв зла на ребенке»; «Повышение голоса, телесные наказания, физическая расправа»; «Действия с позиции силы, а не убеждений»; «Споры при детях, семейные скандалы, несдержанность»; «Выплескивание на детей отрицательных эмоций»; «Придирчивость, собственный отрицательный пример» (28,8%);

▪ *отсутствие нравственного воспитания в семье:* «Не учим своих детей человеколюбию, уважению к другим, себе равным»; «Воспитываем эгоизм, потребительство»; «Часто в семье становится важным материальное обеспечение, а не духовное общение». (25,5% респондентов).

Как видно, родители осознают практически все ошибки семейного воспитания, их преодоление и может составить содержательную основу взаимодействия родителей с учителями, обмен информацией и разработку программы совместной работы.

Для выяснения реальные взаимоотношения родителей с учителями, стремление родителей к общению со школой респондентам был задан вопрос: **«Помогаете ли Вы школе в меру своих возможностей».**

Третья часть опрошенных отвечают (33,7%), что иногда помогают школе, по мере возможности. Немногим меньше отметили, что стараются, но не всегда есть время (30,6%), каждый пятый-шестой участник опроса (18,4%) на этот вопрос ответили утвердительно и категорически «нет» — 13,3%.

Насколько полученные данные отражают общую тенденцию отношения родителей к школе, судить трудно. Но не принять их во внимание нельзя. От стремления к общению будет зависеть его интенсивность и стабильность.

Одной из самых распространенных форм работы с родителями учителя называют родительские собрания. Посещение родителями родительских собраний — один из показателей их активности, участия в делах класса, заинтересованности. На вопрос: **«Посещаете ли Вы родительские собрания?»** — 71,9% (113 человек) ответили «всегда»; 26,7% (42 человека) — «редко»; 1,2% (2 человека) — «иногда».

Снижение заинтересованности родителей в посещении родительских собраний происходит по причине однообразия их проведения. И, хотя родители проявляют стремление к взаимодействию с классным руководителем в воспитании детей, в решении тех проблем, которые встают перед ними, тем не менее они не находят удовлетворения в общении с педагогами на родительских собраниях. Этим, видно, объясняется снижение посещаемости родительских собраний.

Чтобы изучить данное явление, мы просили родителей из восьми предложенных качеств, важных для общения учителя с родителями, выбрать три наиболее значимых. Продолжая названные исследования, нас интересовали суждения родителей об удовлетворенности общением с педагогами, о том, что радует и волнует в собственных детях.

В соответствии замыслом исследования мы сочли необходимым на этапе диагностики изучить характер взаимоотношений родителей и учителей. Это было связано с предположением о том, что эффективность подготовки будущего учителя зависит не только от его готовности к этой работе, но и от желания самих родителей общаться с педагогами. С этой целью было проведено анкетирование родителей учащихся шести классов средних школ № 39 и 73 г. Оренбурга с целью определить, существует ли стереотип сдержанных отношений родителей с учителями и как эти отношения определяют характер общения.

Таблица 3

ОЦЕНОЧНЫЕ СУЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О КОНТАКТАХ С ПЕДАГОГАМИ

№ п/п	Показатели общения	1 место по значимости		2 место по значимости		3 место по значимости		Всего	
		абс. ч	%	абс. ч	%	абс. ч	%	абс. ч	%
1	Умение устанавливать контакты с родителями	20	15,8	11	8,7	31	24,6	62	49,1
2	Умение располагать к себе	37	29,3	27	21,4	9	7,1	73	57,8
3	Умение выслушать другого человека	33	26,1	21	16,6	13	10,3	67	53,0
4	Педагогический такт	19	15	28	22,2	26	20,6	73	57,8
5	Умение понимать партнера по общению	3	2,3	7	5,5	4	3,1	14	10,9
6	Способность управлять своим эмоциональным состоянием	1	0,7	14	11,1	25	19,8	40	31,6
7	Способность сопереживать	5	3,9	12	9,5	16	12,6	33	26,0
8	Умение предвидеть результаты общения	8	6,3	6	4,7	2	1,5	16	12,5

Оценочные суждения родителей о контактах с учителями, о показателях общения (в опросе участвовало 126 чел.) оказались не только интересными, но и

достаточно информативными. С учетом этих данных можно прогнозировать общение. Достаточно большое число родителей на 1 и 2-е места выдвинули такие показатели, как умение располагать к себе (37 человек — 1 место, 27 человек — 2 место) и умение выслушать другого человека (33 человека и 21 человек), педагогический так (19 и 28 человек). Это проявление одного ряда и, очевидно, отражают опыт общения с доброжелательным, отзывчивым, сдержанным учителем. Вместе с тем, по этим же показателям третье место выделили 31 человек — по контактам, 26 человек — по педагогическому такту.

Недооцениваются родителями, а может быть не выражены в опыте такие важные показатели, как способность управлять своим эмоциональным состоянием (1 чел. — первое место, 14 чел. — второе место, 25 чел. — 3 место), способность сопереживать и предвидеть результаты общения, умение понимать партнера по общению. А между тем, без такого рода показателей вряд ли можно рассчитывать на полноценное, равноправное общение родителей и педагогов в интересах ребенка.

Далее мы выяснили, удовлетворяют ли контакты родителей с учителями, часто ли складывается негативное восприятие родителями школы и учителей. На вопрос: **«Удовлетворены ли Вы контактами с учителями, работающими с классом, в котором учатся Ваши дети?»** были получены следующие результаты: удовлетворены контактами 40,1% (63 чел.); скорее удовлетворены 15,9% (25 чел.); не удовлетворены — 24,2% (38 чел.); не всегда удовлетворены — 19,7% (31 чел.).

Для объяснения и понимания полученных результатов, составляющих часть диагностической методики, родителям было предложено назвать причины неудовлетворенности взаимоотношениями с учителями: 14,6% опрошенных называют отсутствие времени у учителя для общения; 11,4% — объясняют неудовлетворенность неумением входить в контакт; 10,8% — авторитарным стилем учителя. Были отдельные суждения о профессиональной некомпетентности учителя (3,8%), о нежелании учителя общаться (1,9%).

Суждения родителей о негативном отношении к учителю: низкого качества преподавания предмета; расхождений во мнениях на методы и средства воспитания; в известной мере отражаются нелюбовь к профессии, к детям; авторитарный стиль общения; нежелание или неумение занять позицию родителя, понять его переживания; неумение взглянуть на ребенка глазами родителей.

Итак, мы очертили основной круг вопросов, которые составляют содержание общения между учителями и родителями учащихся. Эта успеваемость, поведение в школе собственных детей, их нравственное развитие, общение с окружающим миром (природой, друзьями), психическое и физическое здоровье детей.

Типичные ошибки, которые допускаются родителями в воспитании детей, осознаются ими, но недостает опыта, знаний, а отсюда — стремления с достоинством выйти из трудных воспитательных ситуаций.

Данные диагностики свидетельствуют о неиспользованных возможностях общения родителей с учителем. Основу общения составит нравственное содер-

жание контактов ради развития личности ребенка, взаимодействие, наполненное обменом информацией, проявлениями сочувствия, эмпатии, заинтересованности.

Опорой в развитии общения послужит взаимное, встречное желание выслушать друг друга, умение расположить к себе, педагогический такт учителя и родителей. Негативное отношение к общению со стороны учителя с его критическими замечаниями в адрес ребенка и родителей, с одной стороны, неудовлетворенность общением родителей, с другой, не может не сказаться на самочувствии ребенка, его отношении к учению, школе, взрослым. Многое будет зависеть от желания обеих сторон, от преодоления личных негативных действий по отношению друг к другу, а главное — по отношению к детям. Это одна из самых острых и актуальных проблем формирования разносторонней личности ребенка. И ее решение начинается в педагогическом вузе, в подготовке будущего учителя к работе с родителями.

ГЛОССАРИЙ

Аспект (лат.*aspectus* — вид), точка зрения, с которой рассматривается какое-либо явление, понятие, перспектива.

Авторитет — влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте.

Авторитет учителя — признание учащимися значимости достоинств учителя и основанная на этом сила его воспитательного и образовательного воздействия. К числу этих достоинств относятся: эрудированность, педагогическое мастерство, справедливость, гражданская позиция, общественные идеалы и ценностные ориентации. От подлинного авторитета учителя следует отличать ложный, принимающий самые разнообразные формы: авторитет подавления, превосходства, мнимой доброты и дружбы.

Взаимодействие — взаимная связь явлений, воздействия объектов друг на друга для решения задачи, взаимная обусловленность действий; форма социальных коммуникаций, социальное действие общностей, согласование и приспособление действий одного к действиям другого. Взаимодействие рассматривается философией, психологией, педагогикой и другими науками.

Воспитательная система — развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов: целей, ради которых система создается; совместной деятельности людей ее реализующих; самих людей как субъектов этой деятельности; освоенной ими среды; отношений, возникающих между участниками деятельности.

Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящих в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Общение (педагогическое) — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся (М.В. Буланова-Топоркова).

Родительское собрание — одна из основных форм педагогического всеобуча родителей, взаимосвязи школы и семьи.

Родительский комитет — один из органов школьного самоуправления, образуемый родительской общественностью, оказывающий помощь и содействие школе в решении учебно-воспитательных и хозяйственных задач. Родительский комитет привлекает родителей к активному участию в жизни школы, оказывает помощь в учебно-воспитательной и оздоровительной работе, в проведении педагогической пропаганды среди населения, в осуществлении задач по укреплению хозяйственной и учебно-материальной базы образовательного учреждения.

Родительское образование — приобретение и обогащение знаний, установок и умений, необходимых для ухода за детьми и их воспитания, обучения,

гармонизации семейных отношений, выполнения родительских ролей в семье и обществе.

Семья — малая социальная группа, основанная на браке, кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной и материальной ответственностью. В социологии семья рассматривается как: первичная социальная группа, социальный институт, регулирующий и контролирующий различные стороны жизни на основе принципов, норм, правил установок, принятых в обществе; социальная система, в которой все ее члены имеют определенные статусы и роли.

Ситуация педагогическая — состояние педагогического процесса, в котором имеются расхождение между желаемым и реальным, достигнутым в формировании личности.

Совместная деятельность — вид групповой деятельности, в которой действия участников подчинены общей цели. Совместная деятельность — сознательное взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели в труде, игре, спорте, обучении, воспитании. От совместной деятельности надо отличать деятельность отдельных лиц, выполняемую только одновременно с другими, а цели и способы ее достижения у них не взаимодействуют. Высший вид совместной деятельности — коллективная деятельность.

Сотрудничество — участие в общем деле, совместная, согласованная, слаженная деятельность.

Ценностно-ориентационное единство — одно из основных показателей сплоченности группы, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношениям к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом. Показателем ценностно-ориентационного единства служит частота совпадений позиций членов группы в отношении значимых для нее объектов оценивания. Высокая степень ценностно-ориентационного единства выступает важным источником интенсификации внутригруппового общения и повышения эффективности совместной деятельности.

Ценностные ориентации — отражение в сознании человека, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и мировоззренческих ориентиров.

Ценность — любой объект, имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеалах, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются в ходе освоения культуры.

Школа — учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для организованного обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Школа в целом представляет собой явление историческое. Школа как учебное

заведение, в зависимости от того, кто является их организатором и на чьи средства они существуют, бывают государственными, общественными и частными; в зависимости от своего отношения к религии — конфессиональными и светскими; по основному уклону образования и подбору учебных предметов — общеобразовательными и профессиональными; по уровню образования — начальными, средними и высшими; по учащимся — мужскими, женскими и смешанными. Конкретное соотношение различных видов школ складывалось под воздействием определенных исторических условий.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М.: Просвещение, 1990.
2. Абдуллина О.А., Загвязкина Н.Н. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1990.
3. Абульханова-Славская К.А. Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995.
4. Абульханова-Славская К.А. Субъект — символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. М: ИП РАН, 1995.
5. Александрова Е.С. Педагогическое проектирование как средство ценностного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 2000.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2000.
8. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. I. — Казань: Изд-во Казан. ун-та. 1996.
9. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Наука, 1980.
10. Антонов А.И. Микросоциология семьи. — М., 1998.
11. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. — М.: Знание, 1996
12. Артюхова И.С. Ценности и воспитание // Педагогика, 1999, № 4.
13. Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. — М.: Знание, 1978.
14. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высш. школа, 1980.
15. Асмолов А.Г. Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
16. Ассоциация родителей в Финляндии (Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт) — Тула, 1993. — Т. I.
17. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя. — Самара. 2000.
18. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. — 1994. — №1.
19. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие. — Ростов-на-Дону. 1999.
20. Бойко В.И. Ценности меняющегося мира (методология исследования) // Гуманитарные науки в Сибири. — 1995. — №2.
21. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1988.
22. Бюхнер П., Крюгер Г.Г., Дюбуа М. Современный ребенок в западной Европе // Социол. исслед. — 1996.
23. Васильева Э.К. Семья и ее функции. — М.: Статистика, 1975.

24. Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. — М.: Знание, 1993.
25. Витек К. Проблемы супружеского благополучия // Пер. с чеш. — М.: Прогресс, 1988.
26. Власюк И.В. Ценности современной семьи: Программа спецкурса. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2000.
27. Власюк И.В. Кризис современной семьи как социально-педагогическая проблема // Здоровье семьи — XXI: Материалы IX Международной конференции, 28 апр.– 8 мая 2005, Далянь, Китай.
28. Власюк И.В. Воспитательный потенциал семьи как педагогическая ценность // Актуальные проблемы современной семьи в современной России: материалы Всерос. научно-практич. конф. — Пенза: 2002.
29. Волжина О.И. Трансформация ценностей семьи в современной России. — М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001.
30. Волков А.Г. Семья — объект демографии. — М.: Мысль, 1986.
31. Воспитать человека. — СПб.- М., 2002.
32. Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность // Педагогика, 1995. — №2.
33. Вульфсон Б.Л., Микаберидзе Г.В. Международный год семьи // Педагогика. — 1994. — № 4.
34. Выготский Л.С. Сборник соч. в 6-ти тт. — М., 1984. — Т. 3.
35. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. — М.: Знание, 1988.
36. Голод С.И. Будущая семья: какова она? — М.: Знание, 1990.
37. Голод С.И. Стабильность семьи: Социологический и демографический аспект : дисс. ... д-ра филос. наук. — Л., 1986.
38. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века (социологические проблемы) . — СПб.: Петрополис, 1999.
39. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. — М.: Просвещение, 1991.
40. Гребенников И.В. Опыт исследования воспитательного потенциала семьи // Социол. исслед. — 1982. — №2.
41. Грехнев В.С. Культура педагогического общения // Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1990.
42. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях // Социол. исслед.-1997.-№1.
43. Гуров В.Н. Семья и школа: деятельностные взаимоотношения // Педагогика. — 2000. — №7/8.
44. Давыдов В.В. Проблемы деятельности как способа человеческого бытия и принцип монизма. Деятельность: теории, методология, проблемы. — М.: Политиздат, 1990.
45. Джайнотт Х.Дж. Родители и дети. — М.: Пер. с англ. — М.: Знание, 1986.
46. Добрович А.В. Воспитателю о психологии общения. — М.: Просвещение, 1987.
47. Егоров С.Д. Ценность общего образования // Педагогика. — 1995. — №3.
48. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации семьи как основной интегрирующий фактор этой социальной группы // Современная семья: проблемы и перспективы: тез. докл. науч.-практ. конф. — Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т, 1994.
49. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения: Социально-психологический подход к проблеме. — М., 1976.

50. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: в 2т. Учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков. — СПб.: Просвещение, 1995.
51. Заостровцев А.П. Социология семьи // Социал.-полит. журн. — 1993. — №9-10.
52. Захаров С.В., Ивашова Е.И. Рождаемость и брачность в России // Социол. исслед. - 1997. — №7.
53. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М.: Политиздат, 1986.
54. Игошев К.Б., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. — М.: Юрид. лит., 1989.
55. Каган М.С. Мир общения. — М.: Политиздат, 1988.
56. Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб., 1997.
57. Казакина М.Т. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. — Л., 1989.
58. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М.: Знание, 1993.
59. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
60. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. — М.: Просвещение, 1980.
61. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально-значимые ценности: теория и диагностика. — Л., 1991.
62. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. — Оренбург, 1996.
63. Коломинский А.Я. Изучение педагогического взаимодействия // Сов. педагогика. — 1991. — №10.
64. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1989.
65. Корняк В.Б. Семья: от выживания — к развитию // Семья в России. — 1994. — №12.
66. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. — Л., 1970.
67. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: методич. пособие. — Рыбинск, 1993.
68. Кунц О.Р. Беседы о семейной педагогике. — Уфа, 1998.
69. Леднев В.С. Содержание образования сущность: структура, перспектива. — М.: Высш. школа, 1991.
70. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1977.
71. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. — 1996. — №7.
72. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. — М., 1992.
73. Лисовская Н.Б. Становление ценностных ориентаций в разных условиях развития (на примере подростков): автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1997.
74. Лисовский В.Т. Молодежь на рубеже веков // Молодежь: тенденции социальных изменений. — СПб., 2000.
75. Ломов Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений // Психология личности в социалистическом обществе. — М. Наука, 1999.
76. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психол. журн. — 1991. — Т.2. — №5.
77. Магамадова Л.Х. Управление процессом развития профессиональных ценностный ориентации будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1993.
78. Маишева В.А. Работа с родителями. — М.: Просвещение, 1982.

79. Мамардашвили М. Психологическая типология пути. — М.: Прогресс, 1995.
80. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. — М.: Педагогика, 1988.
81. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993.
82. Маслоу А. Дальнейшие пределы человеческой психики / Пер. с англ. — СПб.: Евразия, 1997.
83. Мацковский М.С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии. и методики. — М.: Наука, 1989.
84. Миньковский Г.М. Неблагополучная семья и противоправное поведение подростков // Социальная педагогика, 1982.
85. Митина Л.М. Учитель как личность и профессия. — М.: Дело, 1994.
86. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. — М.: Педагогика, 1984.
87. Мясищев В.Н. Психология отношений. — Москва-Воронеж, 1998.
88. Михалевская Г.И. Основы профессиональной педагогической грамотности. — СПб., 2001.
89. Наин А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. — 1996. — №5.
90. Насретдинова Р.Р. Диагностика формирования аксиологических ориентации студентов педагогических вузов: Сб. тр. молодых учителей. — Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1994.
91. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI в. — М., 1997.
92. Никитина О.Н. Ценностные ориентации молодежи избравшей профессию педагога: автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Барнаул, 1995.
93. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
94. Ожегов С.Е. Словарь русского языка. — М.: Сов. энцикл., 1981.
95. Ориентация и деятельность школьников: монография / Под ред. Т.К. Ахаян, А.В. Кирьяковой. — М.: Прометей, 1991.
96. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. — 1995. — №6.
97. Осмоловская И.М. Дидактические основания отбора ценностей в базовое педагогическое образование. — М., 1991.
98. Парыгин Б.Д. Анатомия общения. — СПб., 1999.
99. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. — Ростов-на-Дону: РИО АО «Цветная печать», 1995.
100. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. — М., 1985.
101. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников : учеб. пособие по спецкурсу. — Л., 1989.
102. Расчетина С.А. Методика индивидуального подхода к педагогически запущенному подростку в воспитательном процессе. — М., 1986.
103. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. — М.: Высш.шк., 1990.
104. Роботова А.С. Актуальные проблемы непрерывного педагогического образования. — С.-Пб: Образование1995. — Вып. 11.

105. Роджерс К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию. — М., 2001.
106. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальное приложение конструктивной аксиологии. — Новосибирск, 1998.
107. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973.
108. Рындак В.Г. Формирование творческого потенциала учителя: теория и диагностика. — М.: Ин-т теоретической педагогики и междунар. иссл. в образовании, 1994.
109. Сагатовский В.Н. Системный подход к классификации ценностей. — М.: 1979.
110. Семья в психологической консультации: проблемы психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева. — М.: Педагогика, 1989.
111. Сайко Э.В. Субъект действия, взаимодействия, познания (Психологические, философские, социокультурные аспекты). — М., 2001.
112. Слостенко В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. — 1994. — №6.
113. Смелзер Н. Социология: Пер. с англ. — М.: Феникс, 1994.
114. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. В 3-х т. / Под ред. З.И. Равкина. — М.: Педагогика, 1994.
115. Студенте А.Я. Повышение педагогического потенциала семьи. — Рига, 1999.
116. Студенте А.Я. Содержание, методика и организация подготовки старшеклассников к семейной жизни. Воспитание семьянина. — Рига, 1998.
117. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. — М.: Педагогика, 1979.-560 с.
118. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. — 2-е изд. — М.: Сов. Россия, 1981. — 96 с.
119. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогiku: Пособие для педагогов новаторов. — М.: Ассоциация «ПО», 1991. — С. 23.
120. Татаренко В.Я. Семья и формирование личности. — М.: Мысль, 1997.
121. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. — М. 1999.
122. Узнадзе Д.Н. Теория установки. — М., Воронеж, 1998.
123. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1991.
124. Фролов Д.Е., Малкин В.И. Активность личности студента (Аксиологическая концепция в комплексном социологическом исследовании). — М.: Университет, 1994.
125. Харчев А. Г. Семья как фактор социально-культурного развития общества // Семья и общество. — М.: Наука, 1992.
126. Хрипкова А.Г. Семья, школа, общественность. — М., 1999.
127. Щуркова Н.Е. Классное руководство: Рабочие диагностики. — М., 2001.
128. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студ. пед. вузов. — М., 1999.
129. Юрченко О.Н. Мир ценностей как фактор социализации человека : автореф. дис.... канд. социол. наук. — М., 1995.
130. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. — Казань: Тат. кн. изд-во, 1991.
131. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. — М.: 1998.
132. Янкова З.А. Городская семья. — М.: Наука, 1976.
133. Annuaire statistique de la France. P., 1969.
134. Children in Family Contexts: Perspective son Treatment. L., 1990.

135. Guide for Operating a Home-Based Child Development Program. Wash., 1986.
136. Le Monde. 1996. 17 mars.
137. Mermet B. Francoscopie. Les francais A qui sonties? P., 1985. — P. 111-112.
138. Samalin N. Loving your Child is not enough: Positive Discipline that Works. N.Y., 1992.
139. Toennies F, Gemeinschaft and Genschaft. — B., 1920. S.71.
140. Understanding Adolescence. Boston, 1995.
141. Parsons T., Bales R.E. Family socialization and interaction process. — Glencoe: Free Press. 1955.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Педагогические ситуации в художественной литературе: взаимодействие семьи и школы

1. Не секрет что взаимодействие учителей и родителей — одна из сложных педагогических проблем. Об этом свидетельствует, и сцена телефонного разговора между директором школы и папой одной из учениц описанная в повести Э.И. Пашнева «Белая ворона».

Как разрешить возникшую конфликтную ситуацию?

Каковы последствия подобных разногласий семьи и школы?

Зазвонил телефон. Андрей Николаевич не сразу, после небольшой паузы, взял трубку. Звонил чей-то папа. Голос у него был сердитый. Андрей Николаевич никак не мог понять, что сердитый папа хочет.

— Как вы сказали, ваша фамилия?

— Вы — директор?

— Да, я директор.

— Прибылов с вами говорит из Горпроекта. Мне сказали, что калькулятор передали вам.

— Какой калькулятор?

— ЭВМ, счетная машинка в виде блокнотика.

— Да, — сказал Андрей Николаевич, — да, передавали.

Он вспомнил — Коровина Светлана Викторовна принесла ему вчера этот «блокнотик». Он поискал его на столе, под газетой, под бумагами.

— Алло! — сказал нетерпеливо сердитый папа.

Андрей Николаевич вспомнил, что положил «блокнотик» в ящик стола. Он попылся, нашел.

— Фамилия вашей дочери...

— Такая же, как у меня, — Прибылова Оля!

— Вам надо зайти в школу, забрать калькулятор. И, пожалуйста, проследите, чтобы ваша дочь не приносила в школу никакой счетной техники. Алло, вы меня слышите?..

— Эта вещь принадлежит дочери. И прошу вас вернуть калькулятор ей, — жестко, с нажимом на последних словах проговорил сердитый папа.

— Фамилия вашей дочери — Прибылова?

— Разве я говорю, что у нее другая фамилия? Прибылова Ольга. Я — ее папа.

— Не Ольга, Оленька, — сказал директор. — Она учится в третьем классе. — Он прочитал по бумажке приложенной к калькулятору: — В 3 «А» классе, ваша дочь не знает таблицы умножения.

— Учите ее думать, а считает пусть машина.

— К тому же это, вероятно, дорогая вещь для третьеклассницы.

— Дорогая? Не знаю, — сказал сердитый папа, раздражаясь все больше. — Двести рублей — это дорого? Всего двести рублей, чтобы облегчить ребенку, человеку, всему человечеству примитивный процесс вычисления. Прошу вас вернуть калькулятор дочери.

Пашинев Э. И. Белая ворона // Пашинев Э. И. В году тринадцать месяцев. — С. 101—102.

2. Прочтите монолог ребенка о его отношениях с родителями. Вы — классный руководитель этого ученика. Какие задачи встают перед вами?

И я приуныл. Я ведь еще строил отношения и с родителями. И тут было еще страшней: хорошо учишься — вроде любить тебя можно, плохо учишься — любить не за что.

Я держался, как мог. Во-первых, терпеливо сносил резкие нападки. Во-вторых, переживал и старался изо всех сил: думал только об уроках, просиживал за уроками по два-три часа. Мало того. Вместо прогулок занимался конструктором, чтобы научить голову лучше работать. Я сам помогал себе, как умел. «Все только повышают голос, хмурят брови, пугают и бранят, — рассуждал я, — а я найду в себе резервы, разовью способности и подтянусь в учебе». Была в моих занятиях еще одна подоплека: смонтировав все предложенные в инструкции схемы, я создавал из частей конструктора нечто не предусмотренное, фантастическое, свое: например, металлического геометрического коня, — так я утверждался на конструкторе: я могу творить!

Предельно утомленный, я вечером упрашивал папу сыграть со мной в шахматы. Папа, наверное, думал, что я прошу от безделья, от скуки, для развлечения. У меня же цель была другая. Усталый, я играл вяло, а папа делал колкие замечания, понуждал к активной игре, к энергичному думанью и наступлению и неизменно ставил мне мат. Он играл сильно и разделялся с моими фигурками в два счета. Папа был словно слепой. Он не видел, что я тратил последние усилия не только на развитие своих математических способностей, но и на утверждение самого себя; он играл жестоко, не додумываясь до того, чтобы хоть разок поддаться и укрепить тем самым мое «могу»; не доходил он до этого, не умел сделать умно и тонко — так, чтобы я выиграл и поверил бы в выигрыш без поддавок, а я словно молил его в душе о чем-то таком... Конечно, с его стороны это была спортивная честность. Мой папа очень принципиальный человек.

Я был одинок. Я исхудал и стал «как птичье перышко» — так сказала бабушка, когда я приехал к ней на лето.

«Птичье перышко!» От родителей у меня было другое звание, ученое — «оболтус».

О, как сложно было строить и поддерживать отношения с родителями! Никогда, наверное, не забудется один диалог с папой. «Папа, — уныло говорю я, — зайди в школу по вопросам дисциплины». — «Признавайся, что натворил? Ну?..» — «В окно посмотрел, вот что натворил». — «Врешь» — «Не вру... Первый снег выпал. Учительница сказала: «Работаем! Кто в окно посмотрит, тому «неуд» по поведению поставлю». А я сам не заметил, как загляделся...». Папа стал заедать меня поучениями о внимании, прилежании и тому подобном... Я возьми и скажи ему: «Папа, ну будь ты другом хоть раз!» С минуту он оторопело смотрел на меня.

«Мы тебе не друзья, мы — родители», — с непробиваемой серьезностью и убежденностью сказал он.

Не друзья — вот оно мое горе. О, как сокрушался я! Будь они и родителями, и друзьями, я никогда не злоупотребил бы правами дружбы. Более того — всегда, как самый бдительный часовой, охранял бы чистоту и нерушимость нашей дружбы. Это было моей мечтой.

*Нечаев Л. В. Ожидание друга, или Признания подростка
// Школьные годы. — Вып. 3. — С. 216—217.*

3. Познакомьтесь с двумя разными точками зрения педагогов на проблему участия родителей в учебно-воспитательном процессе. Сторонником, какой из них вы являетесь? Объясните почему?

— Позвольте мне внести предложение.

Петр Леонидович поднял глаза. Говорила председательница родительского комитета Анастасия Вадимовна Марфина.

— Школе трудно воспитывать детей без поддержки родителей. А родители плохо помогают. Отчего? Одним некогда, другие сами не умеют и не знают, что такое воспитывать. Иные даже портят и калечат детей. У меня давно в голове одна мысль, я думаю... — Анастасия Вадимовна замешкалась, боясь, не показалась бы учителям ее мысль неосуществимой фантазией, но взглянула на Андрея Андреевича, тот внимательно и с участием слушал.

— Вот что я думаю: организовать при школе университет для родителей. Не возражайте, пожалуйста, Петр Леонидович, погодите спорить! Может быть, слишком громкое название — университет! Но ведь дело не в названии, а в сути. Вы, учителя наших ребят, и в родительском университете будете нашими лекторами. А может быть, и мы вам поможем, Петр Леонидович?

Он не сразу нашелся. Какая дерзость! В чем собирается ему помогать эта председательница родительского комитета, которая, наверное, не помнит, как решать уравнения с двумя неизвестными?

Прилежаева М. П. Избранные повести и рассказы. С. 137.

— Нет от природы дурных людей, есть дурные воспитатели! да! — гремел Василий Васильевич, и оконные стекла отзывались на его голос. — Мы, учителя, не справляемся с воспитанием, даем брак... Согласен! Подписываюсь! Но!.. Но ведь в школе ученик проводит всего каких-нибудь шесть часов в сутки, остальные восемнадцать часов — дома! Законно спросить: чье влияние сильнее на ребенка? Нас, учителей, или вас, родителей?..

— Вы хотите сказать, Василий Васильевич... — начал, было, отец Дюшки.

— Хочу сказать, Федор Андреевич, — голос Василия Васильевича стал тверд, лицо величественно, — что когда вы в ущерб семье с раннего утра до позднего вечера пропадаете на работе, то не считайте — мол, это так уж полезно для общества. Обществу, уважаемый Федор Андреевич, нужно, чтоб вы побольше отдавали времени своему сыну, заражали его тем, чем сами богаты. Да! Вы трудолюбивы, вы работоспособны, а сын, увы, этого от вас не перенял. Не перенял он и вашу кипучую энергию, и ваше чувство ответственности перед делом. Не обижайтесь за мою прямоту.

*Тендряков В. Ф. Весенние перевертыши // Школьные годы /
Сост. Ю. Томашевский. — С. 162—163.*

4. Как вы считаете, вправе ли педагог таким способом информировать родителей об успеваемости и поведении их детей? Почему? Ваши действия в подобной ситуации?

У дверей второго «А» стоял и плакал Стасик Грачев.

Сережа знал, что Стасик может плакать просто так, по пустякам: или чтобы не попало, или чтобы пожалели. Но так он плакал в окружении людей, громко, напоказ. А сейчас он был один в опустевшем коридоре. И Сережу, который свернул сюда от лестницы, он не заметил. Стасик стоял, прижавшись плечом и голо вой к дверному косяку, молча вздрагивал и ронял крупные слезы. Он был совсем несчастный. И одет он был не в праздничную форму, а в обычный серый костюм.

Сережа подошел.

— Ну что с тобой опять? Стаська!

Тот поднял мокрое лицо. Потом, не сказав ни слова, взял Сережу за рукав и завел в класс. Указал на стену.

Там, против окон, блестели стеклами две витрины, два не больших плоских шкафа, в которых выставляют спортивные трофеи, наглядные пособия, коллекции и книжные новинки. Эти витрины Сережа и раньше видел в Стаськином классе. Там рас полагались разные коробочки, корзинки и пластилиновые фи гурки, которые ребята мастерили на уроках труда.

Но сейчас все было убрано, а за стеклами стояли развернутые дневники. К левой витрине сверху была приколота полоса ватманской бумаги, и на ней красной тушью написаны слова:

МЫ ИМИ ГОРДИМСЯ

Дневники за стеклом пестрели пятерками. Но Стасик показы вал на правую витрину. Над ней, на такой же бумажной ленте, были черные слова:

ОНИ нас тянут назад

Дневников там было всего четыре, не то что в левой.

— Ясно, — мрачно сказал Сережа. — А который твой?

Стасик ткнул в левый верхний.

Страницы дневника были украшены тремя двойками и недельным «неудом» за поведение. Но, прежде всего, бросалась в глаза размашисто брошенная из угла в угол красная запись: «Из-за своей неорганизованности едва не сорвал выступление класса перед ше-фами!» Восклицательный знак был длиной со спичку. Стасик сел за парту, положил голову и заплакал уже в голос.

— Да уймись ты! — с досадой сказал Сережа. — Ну, плюнь ты на это дело. Пускай он здесь стоит, жалко, что ли?

Как ни странно, Стасик всхлипнул и почти перестал плакать. Поднял голову и с какой-то взрослой сумрачностью сказал:

— Хорошо говорить «пускай». Отец знаешь, как налупит...

— Тебя?! — воскликнул Сережа. И чуть не добавил: «Такого цыпленка!».

— Да. Ты не знаешь, — сказал Стасик и опять едва не разразился слезами.

Чтобы он не ревел, надо было с ним разговаривать.

— Ну, за что налупит? Он же не знает.

— Узнает. Сегодня собрание для родителей. Это для них такую выставку сделали.

Крапивин В. П. Мальчик со шпагой. —

С. 226—228.

5. Представьте, что вы классный руководитель. Что вы предпримете в данном случае? Используя имеющийся у вас арсенал психолого-педагогических знаний, сконструируйте один из вариантов своего поведения.

«На другой день в школе ко мне подошла высокая полная женщина в черном пальто, отделанном белым песцом.

— Я родительница Политыко. — Она откинула белую пуховую шаль с головы.

Политыко был похож на мать, только лицо его казалось ярче, отчетливей. Она не привлекала сразу внимания, но миловидное лицо ее было умело подкрашено, а усталые глаза с фарфоровыми белками блестели. Она все время покусывала губы и дышала с одышкой, как сердечница.

— Мне Гена передал. Я сочла долгом не заставлять вас ждать. Что он натворил?

Улыбнулась. Улыбка у нее была умная, открытая.

— Простите, Марина Владимировна, что мы раньше не познакомились, но я так замоталась. Муж в отпуске, никуда не уехал, целые дни морочит голову да, что с Геней?

— Он бы мог учиться отлично. — Обычно это вызывало интерес в матерях, но здесь я ошиблась. — А он много пропускает уроков.

— Марина Владимировна, милая! Какое теперь значение имеют отметки? Уверю вас, с первым разрядом по волейболу он всюду пройдет раньше любого отличника. Разве лучше было бы, если б он девочками увлекался?

— Гена и так высокомерен, а если он не будет подчиняться школьному режиму, у него испортятся отношения с классом...

Знаете, дорогая, — она виновато улыбнулась, — я очень спешу! Вы наладьте там, в классе... а мы вас отблагодарим... Умные люди всегда найдут общий язык. Вы меня понимаете?»

Исарова Л. Т. Война с аксиомой: Спорные истории из школьной жизни. — С. 118—119.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета для родителей

1. Сколько времени в течение суток используется Вами для общения с детьми (менее часа, час, более часа)?
2. Какой характер носит Ваше общение:
 - обсуждение отметок;
 - говорить об интимной жизни;
 - рассказывать о своей работе;
 - ни о чем конкретно;
 - ... (ваш вариант).
3. Знаете ли Вы интересы своего ребенка? Чем он занимается?
4. Знаете ли Вы близких друзей ребенка, на чем строится их дружба?
5. Где удовлетворяет свои интересы Ваш ребенок:
 - ходит в кружок;
 - ходит в музыкальную, художественную школу;
 - ходит в спортивную секцию, Ваш вариант...?
6. Какие семейные традиции Вы сохранили:
 - совместное проведение праздников;
 - совместный летний отдых;
 - совместные прогулки.
7. Какую литературу о воспитании ребенка Вы читаете?
8. Собираете ли Вы книги о воспитании ребенка?

9. Как часто Вы посещаете школу?
10. Помогает ли Вам школа получать специальные знания о воспитании?
11. Какие лекции о воспитании Вы прослушали?
12. Сколько раз классный руководитель в этом году был у Вас дома?
13. Чем был вызван его приход?
14. Считаете ли Вы, что классный руководитель знает психологию вашего ребенка?
15. Ваши предложения по совершенствованию связи школы и семьи?
16. Нужны ли консультанты по воспитанию детей?
17. Ваш пол.
18. Возраст.
19. Место работы.
20. Образование.
21. Состав семьи (полная, нет отца, нет матери).
22. Численность семьи (1 реб., 2 реб., более 3).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Тест для родителей

1. Достаточны ли Ваши контакты с детьми?
2. Считаете ли Вы, что в Вашей семье есть взаимопонимание с детьми?
3. Говорят ли с Вами дети по душам, советуются ли по личным делам?
4. Интересуются ли они Вашей работой?
5. Знаете ли Вы друзей Ваших детей?
6. Бывают ли они у Вас дома?
7. Участвуют ли Ваши дети вместе с Вами в хозяйственных делах?
8. Проверяете ли, Вы как они учат уроки?
9. Участвуют ли дети в подготовке к праздникам?
10. Предпочитают ли дети, чтобы Вы были с ними во время детских праздников?
11. Обсуждаете ли Вы прочитанные книги?
12. Бываете ли Вы в театре, на выставках и концертах вместе с детьми?
13. Обсуждаете ли с детьми телевизионные передачи и фильмы?
14. Участвуете ли Вы вместе с детьми в прогулках, в туристических походах?

Утвердительный ответ оценивается двумя очками. Ответ, выраженный словами «отчасти», «иногда» — одним очком, «никогда» — нулем. Теперь подсчитайте.

Если Вы набрали более 20 очков, Ваши отношения с детьми, в основном, можно назвать благополучными.

Если от 10 до 20 — удовлетворительными, но недостаточно многосторонними. Подумайте, в чем они должны быть углублены и дополнены.

Если менее 10 очков — то Ваши контакты с детьми явно недостаточны. Необходимо решить, как их улучшить.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Анкета родителей к началу учебного года

Данную анкету можно предложить родителям школьников заполнить в начале учебного года.

«Наше образовательное учреждение приглашает Вас принять участие в опросе, посвященном проблемам семьи в современных условиях. С Вашей помощью мы надеемся определить пути повышения эффективности своей работы, а также характер участия в ней раз-

личных организаций и учреждений по воспитанию детей. Анкета анонимная. Нас интересует Ваше личное мнение».

1. К какому типу можно отнести Вашу собственную семью?

- Полная семья
- Неполная семья
- Семья с ребенком-дошкольником
- Семья с подростком
- Расширенная семья (родители, дети и другие родственники)
- Многодетная семья
- Семья с ребенком инвалидом.

2. Какого рода трудности наиболее остро стоят сейчас в Вашей семье?

- Жилищные проблемы
- Рациональное питание
- Взаимодействие между членами семьи
- Болезнь одного из члена семьи
- Образование подрастающего ребенка
- Необходимость подработать

3. Какую помощь в воспитании детей Вам оказывает школа?

4. Удовлетворены ли Вы сотрудничеством с учителем, классным руководителем?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

5. На что необходимо обратить внимание учителю и администрации школы, чтобы повысить эффективность взаимодействия школы и семьи? Предложите свой план укрепления сотрудничества семьи и школы.

6. Какие организации и учреждения могут помочь Вашей семье, кроме нашей школы?

Полученные анкеты анализируются, результаты обсуждаются с классным руководителем и заносятся в банк данных. Эти данные можно использовать при проведении педагогических консилиумов, консультировании и учащихся, и родителей.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. СЕМЬЯ КАК ЦЕННОСТЬ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА И ЛИЧНОСТИ	5
1.1. Ценность как педагогическая категория.....	5
1.2. Семья XXI века как социально-педагогический феномен.....	9
1.3. Современные подходы к изучению семьи как социально- педагогического феномена.....	19
1.4. Воспитательный потенциал современной семьи	24
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ.....	28
2.1. Взаимодействие семьи и школы как современная педагогическая проблема.....	28
2.2. Историко-педагогический анализ роли общественности во взаимодействии с семьей в России (конец XIX — начало XX века).....	36
2.3. Современные теории ценностного взаимодействия семьи и школы западного человекознания.....	43
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ.....	52
3.1. Проблема взаимодействия семьи и школы на современном этапе.....	52
3.2. Затруднения молодых специалистов в работе с родителями (диагностический аспект).....	55
ГЛОССАРИЙ.....	64
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

Учебное издание

Ирина Вячеславовна ВЛАСЮК

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Учебное пособие

Под ред. д-ра пед. наук, профессора Н. М. Борытко

Издательство Волгоградской государственной академии
повышения квалификации и переподготовки работников образования

Подписано к печати 15.03.12 г. Формат 60х84/16. Печать офс. Бумага офс.
Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 4,95. Уч.-изд. л. 5,0. Тираж 500 экз. Заказ

Отпечатано с готового оригинала-макета в ООО «Бланк». Лицензия 3550.
400131, Волгоград, ул. Скосырева, 2а.