

**Основные методологические подходы в исследовании проблемы  
организации взаимодействия семьи и школы  
в социальном воспитании личности**

В начале XX в. в отечественной педагогике актуализировалось исследование проблем, связанных с пониманием роли и места общественных институтов в процессе социального воспитания растущей личности. По мнению К. Д. Ушинского, освоение индивидом социального опыта, развитие его духовно-нравственных начал будет более успешным при условии опоры на комплексное знание о человеке, который «живет в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью».

Н.И. Пироговым была выдвинута идея гармонизации влияющих на ребенка воздействий со стороны воспитателей – педагогов и родителей. В их гармоническом единстве ученый видел условие успеха педагогики.

Положение о единстве семьи и школы в процессе становления личности ребенка нашло отражение и в работах основоположника отечественной семейной педагогики П. Ф. Каптерева. Решая проблему организации их взаимодействия, педагог утверждал, что семейное воспитание есть ядро, а школьное обучение только оболочка ядра в деле развития личности, что домашняя жизнь в образовании человека то же, что ствол для дерева. На нем должны быть как бы привиты все ветви человеческих знаний, научные дисциплины и жизненные цели. Но там, где самый ствол болеет и слаб, привитые ростки вянут и побеги засыхают. Тем самым П. Ф. Каптерев приходит к мысли о приоритете семейного воспитания в становлении личности ребенка, в освоении им ценностей культуры. Именно в семье ребенок должен получить «самые первые начатки всех знаний и искусств»; в последующий период эти знания будут расширяться и обогащаться.

Рассматривая проблему взаимодействия семьи и школы в процессе социального воспитания личности, педагог приходит к выводу, что, несмотря на общность целей и задач их воспитательного воздействия, каждый институт социализации осуществляет его по-разному. Эта специфика обусловлена тем, что семья и школа преимущественно содействуют развитию одной из сторон личности: общественной или индивидуальной. Школьное воспитание является общественным, поскольку его основная задача – «развитие в детях общих,

т.е. сходных свойств», но при этом индивидуальным особенностям уделяется мало внимания. И только в семье, утверждает П. Ф. Каптерев, ребенок спасается от школьной казенщины, формализма и принудительного обучения. Если школа ориентируется на среднего ученика, то семья придерживается всегда культа индивидуальности, разнообразия воспитательных приемов и свободы. Семья – питомник индивидуальности. В свою очередь, школьное воспитание должно создавать условия для подготовки детей к жизни, обеспечивать выработку у них характера и мировоззрения, свободных убеждений и взглядов на религию, государство и общество, т.е. способствовать становлению общественного начала развивающейся личности.

Исходя из такого осмысления проблемы соотношения общественного и индивидуального в личности ребенка, семейного и школьного воспитания, цель сотрудничества между родителями и педагогами видится П. Ф. Каптереву в том, чтобы оказывать систематическую помощь всестороннему усовершенствованию личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу.

Педагог обращает внимание на то, что достижение данной цели затруднено, поскольку между семейным и школьным влиянием часто бывают нелады, споры, соперничество, что очень вредно для целостности развития воспитываемого. Решение проблемы он связывает с разработкой принципов сотрудничества между семьей и школой, позволяющих обеспечить эффективность воспитательного воздействия. В качестве ведущего принципа он рассматривает принцип единства воспитательных влияний семьи и школы на личность ребенка, при котором семья и школа должны действовать согласно; плохо будет и семье и школе, а еще того хуже будет детям, если эти два непосредственных деятеля в образовании подрастающих поколений разойдутся между собой во взглядах и вступят в борьбу: дети очутятся между двух огней, семья будет тянуть их в одну сторону, а школа – в другую. Не менее значимым принципом сотрудничества является следующий принцип, по которому школа не должна преобладать над семьей, а семья над школой, но обе должны сделать все, что могут по образованию детей. Единство в разнообразии, а не голое единство, – так Каптерев формулирует следующий принцип сотрудничества семьи и школы. Учитывая тот факт, что большинство родителей не имеют специального образования, испытывают серьезные затруднения в решении педагогических проблем, педагог формулирует принцип приоритета школы в просвещении родителей. Консультируя родителей по возникающим в

процессе воспитания проблемам, педагоги создают основу для дальнейшего плодотворного сотрудничества семьи и школы.

Советская педагогическая наука строилась в контексте марксистской теории. Соответственно целый ряд высказанных П. Ф. Каптеревым положений о единстве и различии семейного и школьного воспитания, принципах их взаимодействия были пересмотрены.

Так, Н. К. Крупская, поставив вопрос о педагогической грамотности родителей, выдвинула положение о том, что школа должна играть не только определяющую роль в решении этого вопроса, но и призвана осуществлять педагогическое руководство семейным воспитанием.

А. С. Макаренко, в целом разделяя данную позицию, в то же время утверждал, что речь должна идти о просветительских, методических и ресурсных возможностях педагогического руководства, а не о том, что школа должна выполнять по отношению к семье некие контролирующие функции. Педагог говорил о необходимости создания коллектива воспитателей, включая в него и родителей; о разработке единой воспитательной стратегии, согласованности действий семьи и школы.

Утверждая, что на ребенка воздействуют все средовые факторы, В. А. Сухомлинский гармонию педагогических воздействий называл коренной, основополагающей закономерностью воспитания. Однако определяющее место в системе взаимодействий педагог отводил школе как центру воспитательной работы.

Социально-педагогический подход к организации взаимодействия школы и окружающей среды, частью которой является семья школьника, нашел отражение и в работах С. Т. Шацкого. Высказав критические замечания по поводу имеющихся в данный период развития отечественной школы суждений о том, что школа должна выполнять просветительскую функцию, а среда лишь мешает педагогическому коллективу эффективно работать, он обосновал положение о том, что процесс социального развития личности будет эффективным только при условии организации целостного воспитательного процесса в микросреде. Центром этого воспитательного воздействия и должна стать школа.

В 1980 – 90-х гг. проблема организации взаимодействия семьи и школы в процессе социального воспитания личности вновь приобрела актуальность в работах Ю. К. Бабанского, В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульфо́ва, В. В. Дружинина, В. И. Загвязинского, В. А. Караковского, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, М. М. Поташника, М. М. Плоткина, В. Д. Семенова и др.

Разработанные в этот период теоретические подходы, основанные преимущественно на работах представителей марксистской науки, исходили из положения о субъект-объектном характере взаимодействия школы и семьи, при котором школа является субъектом реализуемой деятельности, а семья воспринимается как объект направленных на него воздействий.

Используя возможности системного и комплексного подхода, Ю. К. Бабанский и М. М. Поташник приходят к выводу, что взаимодействие семьи и школы является частью системы воспитательной работы школы. В рамках этого подхода работа школы с родителями связана с другими видами воспитательной деятельности, призванными комплексно воздействовать на ребенка.

Рассматривая взаимодействие школы и семьи как часть системы воспитательной работы школы, В. А. Караковский характеризует различные формы работы школы с семьей, опыт проведения и анализа ее результатов. Особое внимание он уделяет повышению уровня педагогической грамотности родителей, их просвещению. Педагогическое просвещение родителей, отмечает педагог, должно основываться на разработанных в педагогике методических рекомендациях, включающих в себя содержание проводимой с родителями работы, формы ее организации, рекомендации по планированию взаимодействия школы с семьей.

Несмотря на изменения, произошедшие в нашей стране и в системе образования за последние десятилетия, после которых многие звенья разветвленной системы «воспитания родителей» исчезли, данная система продолжает функционировать на уровне школы. При этом основная функциональная нагрузка по планированию, организации и реализации взаимодействия с семьей ложится на классных руководителей. Положительными моментами данной системы являются: охват широкого круга воспитательных проблем; наличие большого количества теоретических и практических разработок в этой области; возможность взаимодействовать со значительным количеством родителей; отрицательными моментами являются: отсутствие индивидуального подхода к семье, родителям; односторонняя направленность деятельности (от школы к родителям); ориентация на условного родителя и ребенка; постановка родителя в позицию объекта.

Вслед за С. Т. Шацким в работах представителей социальной педагогики В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульfoва, В. В. Дружинина, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, М. М. Плоткина, В. Д. Семенова и др. высказывается положение о том, что в целях комплексного воспитания ребенка необходимо

создание единого воспитательного пространства с учетом специфики среды, окружающей школу.

Семья в рамках данного подхода воспринимается как часть среды, имеющая положительную, нейтральную или отрицательную воспитательную направленность. Основной задачей школы является изучение особенностей семьи и учет этих особенностей в работе с ребенком. В непосредственных контактах школы и семьи направленность идет на максимальное использование положительных моментов и игнорирование или купирование отрицательных моментов, имеющихся в семейном воспитании. При этом взаимодействие осуществляется не только в пространстве «школа – семья», но и в пространстве «школа – общественность», «школа – клуб по месту жительства», «клуб по месту жительства – семья» и т.д.

Обосновав положение о единой направленности деятельности различных субъектов воспитания, В. Г. Бочарова и М. М. Плоткин обращают внимание на специализацию функций профессионально-педагогических и общественных воспитательных институтов. Механизмы взаимодействия школы с окружающей ее социальной средой, в т.ч. с семьей воспитанников, результатом которых является создание единой воспитательной среды, выявлены Б. З. Вульфовой, Л. И. Новиковой, В. Д. Семеновым. В. Н. Гуров рассматривает школу как организационный, методический центр всей воспитательной работы в микрорайоне. Педагоги школы исследуют потенциальные воспитательные возможности семей и окружающей среды, планируют и организуют различную совместную деятельность детей и родителей в школе и внешкольных учреждениях, осуществляют коррекционное влияние на различные категории семей.

Интересен практический опыт Ю. П. Азарова, А. С. Белкина, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, Н. Е. Щурковой в организации и проведении различных форм взаимодействия, выборе и применении методов и приемов реализации взаимодействия педагога и семьи. В их работах обращается внимание на то, что социально-педагогический подход важен для школ, имеющих неблагоприятное социокультурное окружение, где большое количество неблагополучных семей, семей «группы риска».

Следует отметить, что в настоящее время, учитывая ситуацию, сложившуюся в обществе в целом и микрорайонах школ в частности, школы концентрируют все свои усилия на внутришкольной работе, редко взаимодействуя с окружающей ее социальной средой, не выражая заинтересованности в сотрудничестве с родителями.

Несмотря на то, что уже на протяжении длительного времени идет подготовка социальных педагогов, в школах по-прежнему не хватает квалифицированных специалистов, которые могли бы системно решать проблемы взаимодействия семьи и школы.

В работах З. П. Бушмина, Т. В. Лодкина, И. В. Мешкова, Н. А. Рыбакова и др. высказывается мнение, что в работе с родителями необходимо создание условий для актуализации воспитательного потенциала семьи, что позволит ей самостоятельно и эффективно разрешить существующие проблемы. Это положение основывается на суждении о наличии в семье некоего скрытого воспитательного потенциала, который при определенных условиях может быть реализован. Данный подход предполагает наличие диагностики проблемы и потребностей родителей в сфере воспитания, учет особенностей ребенка, наличие индивидуального подхода в организации взаимодействия с семьей, определение резервной области в сфере семейного воспитания.

*Д. Н. Симонов*

### **Особенности развития гендерных качеств у детей младшего школьного возраста**

Данная тема стала особенно актуальной в наше время и в нашей стране. На фоне упадка нравственности, потери духовных и моральных ценностей наше общество всё чаще и чаще обращается к вопросам полоролевого воспитания детей, так как идентификация себя с определённым полом играет основополагающую роль в развитии личности.

Проблемой, побудившей нас к написанию данной статьи, стало наличие противоречия между объективной необходимостью формирования гендерной идентичности ребенка в системе образования и минимизацией работы по данному вопросу в сферах дошкольного, школьного и дополнительного образования. Кроме этого, в отечественной литературе недостаточно освещены способы формирования истинно мужских или женских качеств средствами традиционной культуры.

Для создания целостной картины проблемной области мы обратились к трудам известных педагогов. Ознакомившись с работами Ю. Бронфенбреннера, А. С. Волович, В. Е. Кагана, А. В. Меренкова, мы пришли к таким выводам: а) родители владеют минимальным объемом информации о