

## РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї

*У статті на основі ретроспективного аналізу розглядається проблема становлення педагогічної взаємодії сім'ї та школи. Показано, що протягом періоду, що охоплює XVIII – початок XXI ст., відбувався перехід від заперечення ролі сім'ї у формуванні та розвитку дитини до встановлення паритетних відносин між педагогами і батьками.*

**Ключові слова:** батьки, виховання, взаємодія, вчитель, дитина, сім'я, школа.

*В статье на основе ретроспективного анализа рассматривается проблема становления педагогического взаимодействия семьи и школы. Показано, что в течение периода, который охватывает XVIII – начало XXI века, происходил переход от отрицания роли семьи в формировании и развитии ребенка до установления паритетных отношений между педагогами и родителями.*

**Ключевые слова:** родители, воспитание, взаимодействие, учитель, ребенок, семья, школа.

*In the article on the basis of retrospective analysis the problem of becoming the pedagogical co-operation of family and school is examined. It is shown that during a period which engulfs XVIII – beginning of XXI century transition from objection of role of family in forming and development of child to establishment of relations of parities between teachers and parents took place.*

**Keywords:** parents, educations, co-operation, teacher, child, family, school.

**Постановка проблеми і ступінь її розробки.** Виникнення і розвиток ідеї цілеспрямованого співробітництва школи з сім'єю історично зумовлені характером взаємовідносин сім'ї, школи, держави, сімейного і суспільного виховання, що в кінцевому рахунку детермінувалося мірою усвідомлення ролі сім'ї, батьків в освітній діяльності дитини.

Історія розвитку відносин сім'ї та освітньої політики держави засвідчує непростий пошук форм цієї взаємодії: від повної відмежованості батьків від педагогічного процесу в станових закритих навчальних закладах XVIII століття до активної участі батьків в організації всього шкільного життя шляхом запровадження опікунських рад, рад батьківської громадськості в середині XIX –

на початку XX століття. При цьому міра демократизації суспільства на кожному етапі його розвитку набувала безпосереднього вираження в характері та масштабах батьківських впливів на шкільне життя і професійну діяльність педагогів.

До вивчення питань відносин школи з сім'єю зверталися свого часу С. Полоцький, Т. Кампанела, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег. У пізніші часи заявлена проблема привертала увагу П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, С. Шацького.

**Мета статті** – на основі ретроспективного аналізу простежити особливості становлення і розвитку взаємодії сім'ї і школи.

**Виклад основного матеріалу.** Звернення до історико-педагогічної літератури засвідчує, що в другій половині XVIII століття вважалося, що сім'я формує в дитині індивідуалізм, тому не може забезпечити належного за змістом соціального становлення зростаючої особистості. Тому держава переймала на себе функції виховання, повністю беручи на себе турботу з освіти майбутніх державних діячів, а також чиновників, потреба в яких у зв'язку з переходом до капіталізму значно зросла. Як наслідок, у великих містах Російської імперії створюється система закритих навчально-виховних закладів, до яких належали кадетські корпуси, військово-інженерні інститути, жіночі інститути, виховні будинки – установи, де участь батьків у вихованні обмежувалася недільними побаченнями з дітьми в стінах установи. Відвідуючи дітей, батьки отримували від педагогів інформацію про їхню поведінку та успіхи в навчанні, залишаючись фактично сторонніми спостерігачами. Усталені на той час взаємовідносини освітніх установ з сім'ями учнів, передбачали взаємну коректність педагогів в батьків за повного усунення останніх від процесу виховання [8].

У середині XIX століття, в умовах швидкого розвитку товарно-грошових відносин на основі вільної конкуренції, виникає потреба в ініціативних і підприємливих людях. Стають очевидними недоліки суворого станового виховання в закритих навчальних закладах, яке гальмувало розвиток в учнів відповідних якостей і властивостей. Це зумовило деяке пом'якшення характерних

для них вимог: батьки отримали можливість спілкування з дітьми вдома під час святкових днів і канікул.

Суспільні реформи і ліберальні рухи 60 – 70-х рр. XIX століття (на користь земського і міського самоврядування, встановлення конституційного ладу та ін.) висунули необхідність суспільного визнання і навіть вимоги виховання особистості з новою соціальною позицією, з діловими якостями активного і компетентного діяча, тобто фахівця, який не тільки володіє певною „діяльністю”, а й має державний погляд на свою діяльність. Усвідомлення цих вимог спричинило важливість запровадження співробітництва школи з сім'єю, а батьків – спонукало до активної участі в шкільному житті дитини в процесі отриманні нею освіти. Починає усвідомлюватися і необхідність володіння батьками деякими компетентностями у питаннях освіти і виховання.

Наприкінці XIX століття про необхідність координації сімейного і шкільного виховання писали В. Вахтеров, П. Каптерев, П. Лесгафт.

І сьогодні не втратила актуальності думка П. Каптерева щодо ролі соціального середовища в розвитку особистості. Педагог звертав увагу на те, що навколишнє середовище містить систему взаємопов'язаних факторів, які справляють вплив на розвиток людини; людина, розвиваючись, формує своє життєве середовище, яке, своєю чергою, активізує розвиток її особистості і культури суспільства. Старше покоління, прийнявши у спадок від попередників мову, релігію, устрій сім'ї, суспільства, держави, залучає до цього порядку молодше покоління. Ґрунтуючись на таких ідеях, П. Каптерев наголошував на важливості нерозривного зв'язку різних соціальних інститутів, які справляють вплив на розвиток особистості: сім'ї, системи освіти, суспільства, держави; надавав велику увагу взаємодії школи і сім'ї з метою просвіти не лише дітей, а й батьків, вважаючи, що сім'я і школа мають розвивати нестандартність зростаючої особистості, її індивідуальність [4].

В. Вахтеров, поклавши в основу своєї еволюційної педагогіки ідею розвитку, провідною метою виховання в сім'ї та школі вважав розвиток закладених природою сил і здібностей дитини. Реалізувати цю мету, на його

переконання, мають батьки і вчителі. Проте, стверджував В. Вахтеров, доволі часто природне прагнення дитини до саморозвитку приглушується умовами навколишнього середовища в сім'ї та школі. У сім'ї це відбувається внаслідок нерозуміння батьками значущості дитячих потягів, які зазвичай віддаються на поталу забобонам, наявним у виховній практиці. З огляду на це робився висновок про необхідність виховання самих вихователів для надання їм допомоги в осягненні законів людського розвитку [1].

Аналізуючи взаємозв'язок двох виховних інститутів (сім'ї та школи), треба відзначити, що на початку ХХ століття визнання набула модель взаємовідносин: „школа – помічник сім'ї”, засновниками якої були Поливанов, Май, Алферов. Вони вважали, що школа повинна не тільки враховувати наявний в дитини життєвий досвід, а й допомагати розширювати його, йдучи від сім'ї, мікрорайону, міста до країни, земної кулі, космосу.

У ХІХ – ХХ століттях у Російській імперії освіта починає розглядатися як сфера, в якій відбувається творення людини, здатної перетворювати світ з погляду морального ідеалу. Починається освоєння простору педагогічної взаємодії школи і сім'ї як підґрунтя формування „нової людини”, „людини культури” (П. Лесгафт, К. Вентцель та ін.).

Так, П. Лесгафт бачив мету освіти в тому, щоб „сприяти розвитку розумної людини, яка була б здатна поєднати досвід минулого життя з теперішнім життям, спроможна передбачати наслідки своїх дій і ставлень до іншої особи, виявляти причинний зв'язок явищ, які вона спостерігає, творчо передбачати, в чому проявляється людська мудрість”. Зрозуміло, що такі прояви „можливі лише в тому випадку, коли людина здатна самостійно виробляти свою думку і самостійно реалізовувати її” [6].

Необхідно, стверджував П. Лесгафт, „дати дитині можливість самій розгортатися, все робити самій; дорослі не повинні ... нічого робити для своєї власної зручності й задоволення, а завжди ставитися до дитини, з першого дня її появи на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості і недоторканості цієї особистості” [6]. Тим самим, наголошував педагог, освіта в школі і сім'ї має

сприяти розвитку індивідуальних відмінностей в учнів, виховувати в них самодіяльність і самостійність.

У першій чверті ХХ століття, будучи прихильником теорії вільного виховання, яка спрямовувалася проти насильства над дитиною з боку батьків, суспільних, політичних і релігійних інститутів, які намагалися перетворити її на чинник досягнення своїх цілей, К. Вентцель визнавав самоцінність дитинства. Він вважав, що не тільки дорослі, а й діти потребують „великої хартії свободи”, адже кожна дитина розвивається відповідно до власних індивідуальних законів, які передбачають єдність фізичного та духовного аспектів її природи. Тому „справжній ідеал виховання”, за словами К. Вентцеля, полягає в тому, щоб гарантувати дитині повну свободу розвитку і життя, надати їй можливість вільно і творчо формувати саму себе [2].

Незважаючи на те, що в своїй „Декларації прав дитини” (1917) К. Вентцель обґрунтував право дітей у будь-якому віці „залишати своїх батьків, якщо вони виявилися поганими вихователями”, він вважав „вільну творчу сім'ю” не лише провідним фактором вивільнення дітей, а й створення нових, більш досконалих форм життя. Закликаючи батьків „всіх країн і всіх національностей” об'єднуватися заради блага свої дітей, К. Вентцель поєднував вимогу розвитку їхньої індивідуальності з вимогою підвищення ролі сім'ї в педагогічному процесі. Не тільки вчителі, а й батьки – помічники дітей, які мають спрямовувати свої зусилля на створення найкращої атмосфери для їхнього духовного і фізичного розвитку.

Для В. Розанова моделлю школи, яка максимально наближена до життя, є не держава, а сім'я. Тому провідна мета шкільного виховання – відтворити зруйновану цивілізацією цілісність особистості може бути досягнута лише у співробітництві з сім'єю.

З позицій християнського космізму були сформульовані основні педагогічні ідеї В. Зеньковського, який, так само, як і В. Розанов, наголошував не лише на духовній цілісності особистості, на єдності емоційного, вольового та інтелектуального початку, а й на єдності духовного і тілесного. Для нього сім'я –

це „ідеальний тип соціальної структури”, „ідеал всього світу”. З педагогічного погляду, головна виховна роль сім’ї полягає в розвитку творчих сил дитини, її творчої особистості. Проте, незважаючи на незамінність і пріоритетність сімейного виховання, воно зазнає труднощів, які пов’язані з такими явищами, як винесення трудової діяльності за межі сімейного колективу, урбанізація, що відмежовує сім’ю від природи, та емансипація жінки, котра залучається до сфери суспільного виробництва. Тому школа має стати тим середовищем, яке певною мірою зможе доповнити недоліки сімейного виховання [3].

Революційні потрясіння 1905 – 1907 рр. перевернули не лише соціально-економічні засади функціонування держави, а й зруйнували традиційні уявлення про соціальний порядок у сім’ї. У перші десятиріччя радянської влади питання виховання і навчання дитини, в тому числі й щодо ролі сім’ї і школи в цьому процесі, зумовили активізацію наукового і практичного інтересу до пошуку шляхів їх успішного розв’язання.

У працях П. Блонського, Л. Виготського, Д. Ельконіна та ін. наголошується на необхідності наступності освіти і виховання в сім’ї та школі, що базувалося на розумінні сутності розвитку індивіда як єдності біологічного та соціального.

Потреба в освіті набула масового характеру. Але в умовах жорстких ідеологічних вимог прагнення до духовно-морального ідеалу невідворотно підмінялося стереотипом державно-регульованої поведінки, що не могло не позначитися на розумінні цілей і засобів освіти та виховання зростаючої особистості, а також на вимогах держави до школи, сім’ї й безпосередньо батьків.

Окреслюючи виховні завдання радянської школи наприкінці 20-х рр. ХХ століття, А. Луначарський наголошував, що саме школа, вчителі є тим організованим і організуючим фактором життя, який для того й існує, щоб організувати досвід дитини, спрямувати його в потрібне річище. Перед учителями висувалося завдання глибоко вивчати мікросередовище, яке оточує школярів, і по можливості здійснювати педагогічне керівництво сімейним вихованням. Завдання батьків бачилося у виконанні вимог і норм суспільної системи виховання. Починаючи з цього часу, таке розуміння ролі батьків – лише як помічників школи

у навчанні й вихованні дитини – залишилося провідним до початку 90-х рр. ХХ століття. У шкільних педагогів домінувала авторитарна вимогливість стосовно батьків, а сімейне виховання розглядалося як таке, що доповнює суспільне, зокрема шкільне. Специфіка сімейного й особливо батьківського впливу на дитину порівняно з будь-яким впливом суспільного характеру загалом не враховувалася [5].

Водночас не можна не зважати на те, що в означений період робилися спроби переглянути сутність відносин школи і сім'ї. Так, А. Макаренко, наголошуючи на пріоритетності суспільного виховання, виступав з різкою критикою недооцінки ролі сім'ї, відстоював прогресивні тенденції її розвитку, зокрема, суттєві зміни, що відбулися в стилі сімейного виховання. Він визнавав можливість не тільки підпорядкування, а й цілком рівноправної взаємодії сім'ї зі школою, закликаючи до поєднання специфічних функцій цих соціальних інститутів у процесі реалізації єдиних інтересів і завдань виховання дитини [7].

У 50-ті рр. ХХ століття підвищується увага до проблеми зв'язку сім'ї та школи, робиться спроба обґрунтувати більш демократичний спосіб їхньої взаємодії. Набуває визнання думка, відповідно до якої лише шляхом взаємодії сім'ї і школи можливо досягти успіху у вихованні молодого покоління; наголошується, що тільки тісний зв'язок з батьками сприяє підвищенню успішності та свідомої дисципліни учнів. Підтримувати такий зв'язок мали класні керівники, яким рекомендувалося здійснювати постійну взаємодію з батьками з метою збагачення та активізації виховних можливостей останніх за рахунок їхньої просвіти й залучення до участі у життєдіяльності класу. Традиційними формами роботи з батьками стають батьківські збори, відвідування учнів удома. Велика увага надається педагогічній просвіті батьків. На батьківських зборах класним керівникам рекомендується висвітлювати проблеми дорослішання дитини, розкривати особливості формування характеру, дисциплінованості; аналізувати умови, які сприяють успішному навчанню. Однак, незважаючи на позитивний досвід звернення до сім'ї і батьків як помічників в організації навчального

процесу в школі, усвідомлення необхідності взаємодії школи і сім'ї, сім'я все ж таки розглядається як об'єкт впливу з боку школи, класних керівників, учителів.

Дослідження сім'ї, які проводилися в 60 – 70-х рр. ХХ століття, активізували інтерес до цього соціального інституту як фактору виховання особистості. У цей період, унаслідок виокремлення різних типів сім'ї з різним виховним потенціалом, у педагогічних дослідженнях утверджується необхідність диференційованого підходу до роботи класного керівника з батьками. Диференційований підхід розумівся як система цілеспрямованих впливів на виокремлені за схожими показниками групи батьків з метою підвищення їхньої педагогічної культури, ефективності їхньої діяльності, спрямованої на суспільне і сімейне виховання дітей. В основу формування груп батьків покладаються такі показники: рівень педагогічної культури батьків, вихованість та успішність їхніх дітей, тип сім'ї. Вивчаються теоретичні засади педагогічного впливу на батьків, відпрацьовуються і перевіряються на практиці форми і методи взаємодії з сім'єю [5].

Необхідно визнати, що сім'ї як соціальному інституту протягом соціалістичного періоду розвитку країни відводилася лише другорядна роль. Змінювалися форми, методи і навіть зміст спільної роботи школи і сім'ї, але провідна роль школи як державного представника „замовника” в справі освіти й виховання визнавалася радянськими педагогами-дослідниками незмінною. Таким чином, держава висувала вимоги до школи, а школа – до батьків. Зворотні процеси (тобто вимоги батьків до школи) не підтримувалися, оскільки батьки вважалися недостатньо компетентними в комуністичному вихованні.

Лише на початок 80-х рр. акцент державних вимог до якості освіти і виховання поступово зміщується на безпосередню підтримку й допомогу сім'ї і батькам, що набуває відображення в матеріалах Реформи загальноосвітньої школи 1984 р. При цьому функції допомоги сім'ї і контролю за якістю сімейного виховання покладалися вже не стільки на школу, скільки на громадськість і трудові колективи.



У цей час доволі чітко визначилися два підходи до проблеми взаємодії школи і сім'ї: авторитарний і демократичний. Обидва вони висували завдання залучення батьків до цілісного педагогічного процесу, але по-різному вирішували його. Перший напрям посилював вимоги школи стосовно батьків. Батькам заборонялося критикувати школу і вчителів при дітях, на них покладался обов'язок підвищувати авторитет школи в очах дітей і вимагати від них точного виконання прохань і вимог учителя. На практиці це призвело до того, що деякі класні керівники застосовували дисциплінарні методи впливу на учнів та їхніх батьків. До методів психологічного насильства можна залічити такі методи „виховання” батьків, як: донесення виникаючих проблем до відома керівників підприємств, на яких працювали батьки, виклик батьків на засідання місцевих комітетів, партійних комітетів та ін. Природно, що таке ставлення зумовлювало відокремленню сім'ї від школи, підривало довіру батьків до школи, вчителів, змушуючи їх замикатися в колі своїх проблем.

Розвиток демократичного напрямку пов'язаний з пошуками шляхів співробітництва сім'ї і школи, класних керівників і батьків. Його прихильники вважали, що необхідно впливати на якість взаємодії батьків і педагогів, підвищувати педагогічну культуру батьків. Для цього необхідно навчати, насамперед, самих педагогів, тому що спосіб їхніх взаємовідносин з батьками школярів уже сам собою є дієвим методом педагогічної просвіти, адже формує майбутні моделі педагогічного спілкування і стиль відносин між батьками та дітьми.

**Висновок.** Таким чином наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відбулися суттєві зміни у системі освіти, зумовлені реформуванням суспільства. Чітко визначилися дві протилежні тенденції у взаємодії сім'ї та школи. З одного боку, збільшилася потреба у взаємодії двох провідних інститутів виховання, підвищився рівень взаємних вимог батьків до школи, вчителів до батьків, збільшився рівень контролю батьків за навчально-виховним процесом у школі; формується практика залучення батьків до управління школою. З іншого боку, намітилася тенденція відчуження між батьками і педагогами. Це, на нашу думку,

пов'язано з формалізацією взаємодії школи з сім'єю, а також – зі зниженням якості роботи з батьками. Вчителі все більше відходять від співробітництва з сім'ями учнів, обмежуючись інформаційною та організаційною функціями. Це негативно позначається на освіті й вихованні школярів, викликаючи необхідність перегляду всієї системи взаємодії сім'ї та школи, а отже, й пошуку шляхів вдосконалення підготовки педагогів, здатних вирішувати складні завдання взаємодії.

Сьогодні педагоги здійснюють взаємодію з сім'єю в принципово нових умовах. Змінилася сім'я, як педагогічна система: її цінності, соціокультурне середовище (наявність численних негативних факторів, що впливають на розвиток особистості), батьки (різка відмінність соціальних статусів, зайнятості, соціальна депресія, тривожність, часто – нехтування виховною функцією), діти (акселерація, вимушена рання дорослість, багаторівнева дезадаптація). Сучасний педагог має враховувати всю сукупність факторів, наявних у сім'ї і справляючих вплив на освіту, виховання, розвиток, формування особистості дитини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вахтеров В. П. Избранные пед. сочинения / [сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева] / Вахтеров В. П. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
2. Вентцель К. Н. Провозглашение декларации прав ребенка // Свободное воспитание: хрестоматия / [сост. Г. Б. Корнетов] / Вентцель К. Н. – М.: РОУ, 1995. – С.193 – 198.
3. Зеньковский В. В. Социальное воспитание: его задачи и пути / Зеньковский В. В. – М., 1918.
4. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс // Избранные пед. сочинения / Каптерев П. Ф. – М.: Педагогика, 1982.
5. Кравченко Т. В. Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей (1945 – 1991 рр.): автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Кравченко Т.В. – К., 1998. – 24 с.
6. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значений / Лесгафт П. Ф. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
7. Макаренко А. С. Книга для родителей / Макаренко А. С. – М. : Учпедгиз, 1956. – 360 с.
8. Недвецкая М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи / Недвецкая М. Н. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 152 с.