

**Общественно-семейное
взаимодействие: методологический
и исторический аспекты**

В.Л. Малашенкова

Воспитательным системам детского сада и семьи присуще много общего, но между ними имеются и существенные, даже принципиальные различия. Сближает их сущность воспитания, его глубинные внутренние механизмы, взаимосвязь с развитием личности и внешними условиями её существования. В то же время цели, содержание, построение взаимодействия между субъектами воспитательного процесса на уровне «взрослый – ребёнок» в семье и дошкольном учреждении обладают своей спецификой.

Общественное воспитание отличается большей научной обоснованностью, целенаправленностью, планомерностью. Однако это не служит доказательством приоритетности общественного воспитания в формировании личности ребёнка, особенно в первые годы его жизни, так как в этот период именно семья является персональной средой для ребёнка, обеспечивающей ему всё жизненно необходимое. Характерные черты семьи как типа социального окружения – глубина контактов между её членами, основанная на отношениях родства, любви и ответственности друг за друга, эмоциональность, открытость. Семья и дошкольное учреждение призваны содействовать максимальному развитию ребёнка, поэтому они заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, учитывая при этом те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает преимуществами. В настоящее время речь идёт не о замене семейного воспитания общественным или наоборот, а об их взаимодопол-

няемости в созидании личности ребёнка, о взаимодействии, сотрудничестве родителей и педагогов.

В философии понятие «взаимодействие» определяется как принцип существования природных и общественных явлений, взаимная связь структурных уровней материи, материальное единство мира [3, с. 64].

Взаимодействие рассматривается прежде всего как единство общения, отношений и деятельности (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), обеспечивающее преобразование совокупности индивидуальных действий в единую систему совместных действий (А.И. Донцов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов). Взаимодействие на уровне межличностных отношений, с точки зрения А.А. Бодалева и Л.И. Уманского, выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной согласованной деятельности субъектов по достижению общих целей и результатов при решении значимых для них проблем [1, с. 57].

Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) сегодня является единственным общественным институтом, регулярно и неформально взаимодействующим с родителями. Другие социальные институты (школа, досуговый центр и проч.) не ориентированы на работу с семьёй на ранних стадиях её развития, хотя именно эти периоды являются чувствительными как для ребёнка, так и для родителей.

Общественно-семейное взаимодействие включает различные по содержанию понятия, отражающие **разные уровни взаимодействия**: воспитание родителей, сотрудничество с ними в воспитании детей, психолого-педагогическое сопровождение родительства.

Первым, в том числе и по времени возникновения, является уровень взаимодействия образовательного учреждения и семьи – **воспитание родителей**. Мысль о том, что родителей надо учить воспитывать своих детей, отражается в трудах выдающихся зарубежных (Я.А. Коменский,

Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель) и отечественных педагогов (Е.А. Аркин, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

При организации взаимодействия на этом уровне ведущая роль принадлежит общественным институтам. На рубеже XIX – XX вв. для оказания педагогической помощи семье создавались родительские клубы, семейные группы, родительские кружки, с целью распространения педагогических знаний среди родителей устраивались публичные лекции. В помощь семье выходили многочисленные периодические издания: «Семейное воспитание», «Свободное воспитание», «На помощь матерям», где публиковались фрагменты сочинений Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, издавались книги для родителей. После революции 1917 г. отношение общества и государства к семье изменилось, политика касательно семьи диктовалась классовыми задачами. Советское государство не доверяло родителям воспитание детей, будущих строителей коммунизма. Семейное воспитание считалось отсталым, поэтому ответ на вопрос о соотношении общественного и семейного воспитания рассматривался по-разному, вплоть до изоляции детей от семьи. Е.А. Аркин, Н.К. Крупская, Л.И. Красногорская, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Радина, А.В. Суровцева, Е.А. Флерина и др. выступали за необходимость оказания родителям педагогической помощи [2, с. 5].

Подобная ситуация была характерна и для доперестроечной России: закрытость государственных границ, наличие «железного занавеса» приводило к проницаемости границ семьи, что выражалось в прямом вмешательстве в её дела со стороны государства (парткома, профкома и т.п.) и недоверии семье. Для педагогов была характерна позиция «Мы (педагоги) знаем, что вам (родителям) надо». Родители выступали как объект приложения сил сотрудников образовательных учреждений. Предпочтение отдавалось информационному воздействию на родителей, при котором во главу угла

ставилась задача научить их тому, как воспитывать детей. Такая сфера деятельности педагога получила название «работа с родителями». В целях экономии сил и времени «обучение» велось преимущественно в коллективных формах (на собраниях, всеобщих лекциях, лекториях и т.п.).

«Воспитание родителей» в узком понимании – это формальное сообщение родителям знаний, необходимых для воспитания детей. В широком смысле этот термин можно трактовать как организацию систематического обучения родителей воспитанию детей и навыкам жизни в семье, способствующим улучшению жизни всех членов семьи, обогащению и укреплению семейного образа жизни, развитию семьи (Ю. Хьямяляйнен).

В настоящее время на Западе существуют и получили широкое распространение следующие модели воспитания родителей: адлеровская модель (А. Адлер); учебно-теоретическая модель (Б.Ф. Скиннер); модель чувственной коммуникации (Т. Гордон); модель, основанная на трансактном анализе (Э. Берн, Т. Харрис, М. Джеймс, Д. Джонгвард); модель групповых консультаций (Х. Джинотт).

Основная задача воспитания родителей по адлеровской модели заключается в том, чтобы, с одной стороны, помочь родителям понять детей, войти в их образ мышления и научиться разбираться в мотивах и значениях их поступков, с другой – помочь каждому из родителей найти свои методы воспитания ребёнка с целью его дальнейшего развития как личности.

Воспитание родителей по учебно-теоретической модели направлено на то, чтобы научить их быть «техниками поведения» или «инженерами окружающей среды». Одной из основных целей воспитания по этой модели является подготовка родителей к диагностическому расчёту.

Модель чувственной коммуникации концентрирует внимание на коммуникационных отношениях и навыках общения в семье. Согласно этой модели, родители должны усвоить три основных умения: активно слушать; выражать слова и собственные чувства доступно для пони-

мания ребёнка; говорить с ним так, чтобы результатами этого разговора были довольны все его участники.

В модели, основанной на трансактном анализе, подчёркивается, что ключ к изменению поведения ребёнка лежит в изменении взаимоотношений между ним и родителями. В соответствии с этой моделью человек может ощущать, оценивать и вести себя в различных ситуациях тремя способами: по-детски, по-взрослому и по-родительски. Задача воспитания родителей – научить их оперировать моделями трансактного анализа при рассмотрении своего поведения или взаимоотношений в семье.

Цель модели групповых консультаций – укрепить у родителей веру в свои силы и помочь им путём передачи определённых навыков в практическом воспитании детей. Самоуважение родителей обязательно приведёт к чувству удовлетворения своей ролью, а довольные собой и уважающие себя родители воспитают здоровую личность. Групповые консультации должны помочь родителям справиться с проблемами, возникающими при воспитании детей.

Общим для рассмотренных моделей является то, что каждая из них по-своему пытается передать родителям какую-то идею действия, необходимого для осуществления ими воспитательных функций, выдвигает какую-то основную мысль, на базе которой родители вольны по-своему строить воспитание. Все эти модели создают условия для того, чтобы родители могли лучше выполнять свою родительскую функцию.

Среди отечественных моделей воспитания родителей особого внимания заслуживает технологическая модель, разработанная Ю.Б. Гиппенрейтер, цель которой – обучение родителей способам правильного обращения с детьми. Основанная на программе «Повышение родительской эффективности» Т. Гордона, она дополнена идеями отечественных учёных-психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Повышение родительской эффективности обеспечивается системой уроков, направленных на освоение важных коммуникативных и педагогических

умений (безусловное принятие ребёнка, помощь родителям, совместная деятельность, активное слушание, выражение и принятие чувств, убеждение, поведение в конфликтной ситуации, приучение к дисциплине, выражение эмоций). Основная форма обучения – тренинг, форма контроля – выполнение родителями домашнего задания с последующим его обсуждением в тренинговой группе.

Крайне важно, что новая информация порождает изменения в сознании родителей, это в свою очередь ведёт к изменению их поведения, а также образа жизни всей семьи и таким образом влияет на поведение и развитие детей (Т.А. Куликова, Ю.Б. Гиппенрейтер).

В послеперестроечный период развития России на смену «воспитанию родителей» приходит **общественно-семейное взаимодействие на уровне сотрудничества педагогов и семьи**: когда государство открыло свои границы, семейные границы закрылись. Теперь воздействие на ребёнка можно оказывать только с согласия семьи и непосредственно через семью.

На уровне сотрудничества ДОУ и семьи каждый из участников взаимодействия вносит свой вклад в достижение общей цели – воспитание и развитие ребёнка. Педагог и родитель идут рядом – «каждый делает своё дело», у обеих сторон есть что сказать друг другу относительно конкретного ребёнка, тенденций его развития. Отсюда – поворот к диалогу с каждой семьёй, предпочтение форм совместной деятельности (проекты, акции, праздники и др.) и индивидуальных форм (индивидуальные беседы, консультации, посещение семьи и др.).

Характерным для диалогового взаимодействия является опора на признаки межличностного сотрудничества: присутствие участников деятельности во времени и пространстве; наличие единой цели, общей для всех участников мотивации; наличие органов организации и руководства; разделение процесса деятельности между участниками; согласованность индивидуальных операций участников для получения конечного продукта, т.е. совмещение прав и обязанностей индивидов в со-

вместной деятельности; получение единого конечного результата (продукта) совместной деятельности; возникновение в процессе деятельности межличностных отношений, которые в свою очередь оказывают влияние на успешность совместной деятельности (А.А. Бодалев, М.С. Каган, М.И. Лисина, Р.С. Немов, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.).

Успех взаимодействия между субъектами определяется их готовностью принять общую цель, задачи, найти согласованные пути решения, добиться установления благоприятного психологического климата коммуникации и осуществить общие планы. Характер позиции субъектов взаимодействия во многом зависит от уровня их знаний, умений, профессиональной подготовки и социально-культурного опыта.

Взаимодействие с родителями на уровне широкого сотрудничества предусматривается в модели Д. Лешли; трёхступенчатой модели взаимодействия детского сада и семьи, разработанной на кафедре дошкольного воспитания Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Т.И. Бабаева, М.В. Крулехт); модели, описанной в программе «Из детства – в отрочество» (Т.Н. Доронова, Л.Г. Голубева, Н.А. Гордова и др.); модели участия родителей в образовательном процессе по программе «Сообщество» (Международный проект института «Открытое общество»).

Модель Д. Лешли предполагает совместное участие взрослых (педагогов и родителей) в работе с детьми. В ней подробно описана технология привлечения родителей к планированию и реализации педагогического процесса детского сада, показана возможность реального повышения роли родителей в воспитательном взаимодействии.

Модель взаимодействия детского сада и семьи, разработанная в РГПУ им. А.И. Герцена, предусматривает совместную деятельность педагогов и родителей на каждой ступени (единство целей, единство подходов и единство действий) и направлена на достижение общей цели – обеспечение со-

вместными усилиями воспитателей и родителей целостного развития личности дошкольника. Технологическими особенностями модели являются создание детско-взрослого сообщества, предполагающего расширение участия родителей в педагогическом процессе детского сада, удовлетворение своих потребностей и реализацию возможностей; взаимодействие родителей и педагогов в обогащении семейных традиций.

В программе для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4–7 лет «Из детства – в отрочество» предложена модель, основанная на идее преемственности в организации содержания деятельности ребёнка в детском саду и в семье. Отличительная особенность этой программы состоит в том, что она выстроена на концепции защиты прав и достоинства ребёнка. Основная тактика взаимодействия ДОУ с родителями – активное включение их в изучение и оценку здоровья и развития ребёнка для выбора индивидуальной работы с ним.

В образовательной программе «Сообщество», философия которой основана на гуманистической идее о праве ребёнка на собственный путь развития, выделяются три основных направления: индивидуализация работы с ребёнком, предоставление ему свободы выбора, вовлечение семьи в процесс воспитания. В результате объединения усилий педагогов и родителей формируется коллектив единомышленников, согласующий свои воспитательные действия по отношению к конкретному ребёнку в семье и в ДОУ.

Дифференцированный подход к взаимодействию с родителями со стороны дошкольного учреждения – отличительная черта современной образовательной парадигмы, и осуществляется она в русле концепции **психолого-педагогического сопровождения родительства**. Его методология отражена в концепции комплексного сопровождения как новой образовательной технологии Е.И. Казаковой. Исходным положением для формирования теории и практики комплексного сопровождения является системно-ориентацион-

ный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных вариантов. Человек постоянно находится в ситуации выбора. Каждая такая ситуация порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»), а следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако часто осуществление этого права затруднено, и тогда становится важным научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги – в этом и заключается основная идея психолого-педагогического сопровождения [4].

Вслед за М.Р. Битяновой сопровождение понимается нами как система профессиональной деятельности педагога-психолога, социального педагога и воспитателей, направленная на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка в ситуации детско-взрослого взаимодействия.

Методолого-теоретической основой психолого-педагогического сопровождения родительства являются:

– культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, позволяющая рассматривать родителей как часть культуры, как развивающую среду ребёнка и сориентировать их на зону его ближайшего развития;

– идеи системно-деятельностного подхода в психологии (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), позволяющие рассматривать психологическое явление как совокупность диалектически взаимосвязанных и взаимообусловленных

компонентов, формирующих целостность системы;

- положения экзистенциально-гуманистического подхода (Р. Бернс, У. Джеймс, Д.А. Леонтьев, К. Роджерс, В.В. Столин) об основах развития позитивного «Я-образа», в нашем случае – позитивного образа себя как родителя и позитивного образа своего ребёнка;

- концепция личности как системы отношений В.Н. Мясищева, которая позволяет рассматривать материнское отношение к ребёнку как сознательную, избирательную в эмоционально-оценочном смысле, основанную на опыте психологическую связь, выражающуюся в действиях, реакциях и переживаниях матери;

- концепция феноменологии бытия и развития личности В.С. Мухиной, согласно которой истина о человеке как личности может быть объективно раскрыта через выявление взаимосвязи культурных условий (реальностей предметного, природного, образно-знакового, социального миров) и индивидуальных достижений в развитии;

- концепция комплексного сопровождения как новой образовательной технологии Е.И. Казаковой, согласно которой сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект.

Содержанием психолого-педагогического сопровождения родительства является:

- развитие различных компетентностей, позволяющих родителям эффективно действовать в трудных, кризисных ситуациях, связанных с воспитанием ребёнка;

- психолого-педагогическое ориентирование процесса семейного воспитания;

- информационное, предметно-развивающее обеспечение процесса воспитания.

Психолого-педагогическое сопровождение родительства предусматривает деятельность детского сада по следующим **направлениям**:

- развитие аутопсихологической и психолого-педагогической компетентностей;

- амплификация детского развития;

- развитие семейных отношений и традиций.

Система общественно-семейного взаимодействия направлена на оказание помощи семье в выполнении прежде всего воспитательной функции на всех стадиях родительства и протраивается в соответствии с этапами жизненного цикла семьи и возрастом ребёнка:

- семья, ожидающая ребёнка – на этом этапе реализуется технология психолого-педагогического сопровождения беременности;

- семья, воспитывающая ребёнка в период новорождённости и младенчества – здесь осуществляется психолого-педагогический патронаж раннего развития ребёнка в семье;

- семья, воспитывающая ребёнка раннего возраста и готовящая его к посещению детского сада в недалёком будущем – на этом этапе акцент делается на психолого-педагогическом сопровождении семьи в процессе адаптации к условиям ДОУ и развитию ребёнка в адаптационных группах;

- семья, воспитывающая ребёнка дошкольного возраста – на данном этапе осуществляется психолого-педагогическое сопровождение родителей при возникновении конкретных проблем воспитания и развития ребёнка-дошкольника через проблемные родительские группы, семейные гостиные, дни семьи и другие формы взаимодействия.

Система общественно-семейного взаимодействия предполагает:

- психолого-педагогическое сопровождение семьи, направленное на личностное развитие её членов, позитивное изменение семейной системы, становление и развитие родительства, реализацию субъект-субъектных отношений в системе «взрослый – ребёнок», что повысит удовлетворённость родителей результатами выполнения родительской роли;

- объединение усилий ДОУ и семьи на ранних этапах развития ребёнка, начиная с пренатального периода, что позволит сформировать позитивную установку на материнство и отцовство и обеспечить формирование

оптимальных детско-родительских отношений;

– диагностику развития ребёнка и воспитательного потенциала семьи, что даст возможность своевременно вносить коррективы в процесс семейного и общественного воспитания.

Система общественно-семейного взаимодействия основывается на принципах открытости, паритетности, добровольности, развивающего диалога, конфиденциальности, индивидуального подхода, системности, активности и деятельности, постоянства обратной связи, преемственности.

Общественно-семейное взаимодействие на уровне сопровождения родителей строится на паритетных началах. Родители и педагоги готовы к решению проблем не только в образовательном процессе, но и проблем, касающихся семьи ребёнка. Решение проблем ребёнка видится не столько в воздействии на него, сколько в изменении самих родителей и семейной системы в целом. Родители осознают свои возможности и потребности как воспитателей и способны осуществить запрос детскому саду. Сотрудники ДОУ оказывают необходимую помощь через формирование пространства выборов, в котором ответственность принадлежит родителям. Особый вес приобретают подгрупповые формы, организуемые с малыми группами родителей (от 3–5 до 12 человек), имеющих общие проблемы. Работа в проблемной группе позволяет родителям как бы со стороны посмотреть на другие семьи, «больные» их проблемой, проанализировать свою воспитательную тактику, увидеть ошибки, приобрести новый опыт.

Признание родителя субъектом образования позволяет расширить пути повышения родительской компетентности, широко используя возможности дистанционного, модульного обучения, андрагогический потенциал неформального образования родителей.

Литература

1. Бабаева, Т.И. Творческое сотрудничество детского сада и семьи как фактор воспитания готовности дошкольников к обуче-

нию в школе / Т.И. Бабаева // Детство : педагогический альманах : РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. : АКЦИДЕНТ, 1998. – № 1.

2. Зверева, О.Л. Общение педагогов с родителями в ДОУ : методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М. : ТЦ Сфера, 2007.

3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Сов. энциклопедия, 1986.

4. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына [и др.] ; под науч. ред. Л.М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003.

Валентина Леонидовна Малашенкова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.