

УДК 37.0(091)

Е.Д. Осипов

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В статье прослеживается развитие идей семейного воспитания, его взаимосвязи с общественными и государственными институтами. Автором рассматривается история характеризуемой проблемы, начиная с ее зарождения в древних государствах Ближнего и Дальнего Востока, включая Новейшее время. Отражается роль семьи в воспитании ребенка, взаимодействия школы с семьей. Акцентируется внимание (в разные исторические периоды развития общества) на приоритетности семейного воспитания, на его целях и задачах, основных принципах и др. На основе анализа теоретических источников раскрывается вклад зарубежных и отечественных педагогов в обоснование и реализацию семьей и школой идей: народности воспитания; опоры на труд; гуманистической направленности воспитания; родительской позиции по отношению к ребенку, в частности роли матери; совершенствования педагогической культуры родителей; взаимодействия школы и семьи как фактора повышения эффективности воспитания ребенка; единства системы школьно-семейного воспитания.

Введение

Педагогика семейного воспитания (как и сама семья) прошла длительный исторический путь развития в определении воспитательной роли и функций семьи, ее взаимодействия с общественными и государственными институтами воспитания, в выявлении наиболее приемлемых методов и средств воздействия на ребенка, взаимоотношений в семье и др. Роль семьи абсолютно не отрицалась никогда, даже во времена признания приоритетными общественно-государственных форм воспитания, например, в древних государствах Ближнего и Дальнего Востока, в педагогической культуре Античности, в период Реформации, в советской образовательно-воспитательной системе и др.

Большое значение в истории педагогической мысли, начиная с античных времен (Демокрит, Платон, Протагор, Аристотель и др.), уделялось проблеме взаимодействия семьи со школой. Позже представителями различных наук (философами, психологами, педагогами и др.) обоснованы позитивные идеи о взаимосвязи семьи с образовательными и другими учреждениями, о принципах и методах данного взаимодействия.

Обращение в настоящее время к педагогическому опыту прошлого по обозначенной проблеме может сыграть положительную роль в активизации взаимодействия школы и семьи (на основе перспективности, системности, управляемости и др.) с целью повышения эффективности воспитания детей в семье, совершенствования педагогической культуры родителей, неделимости системы школьно-семейного воспитания.

Назначение данной статьи – систематизировать идеи классиков педагогики по проблеме взаимодействия семьи с общественными и государственными институтами с целью осмысления их позитивности для современной практики.

Основная часть

Начиная еще с древних времен, к примеру, у шумеров и аккадов (Месопотамия, 4–3-е тысячелетия до н.э.), как свидетельствуют исследователи истории педагогики (А.Н. Джурицкий, А.И. Пискунов и др.), в образовательных учреждениях (школы – таблички, или эддубы) проявилось влияние патриархально-семейных традиций: возг-

Научный руководитель – А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

лавлял эддубу «отец», учителя – «брatья отца», ученики – «дети эддубы»; семья выполняла главную роль в воспитании детей, в подготовке их к жизни, к ремеслу [2].

В Египте к 3-ему тысячелетию до н.э. сложились так называемые «семейные школы», в которых практиковалась подготовка родителями-отцами своих сыновей к определенным профессиям, то есть семья выполняла как воспитательную, так и образовательно-профессиональную функцию.

Устойчивые традиции семейного воспитания, дисциплинирующие поведение каждого члена семьи, сложились в Древнем и Средневековом Китае и других странах древней цивилизации.

В Античном мире (Древняя Греция), позже в греко-римской древности, несмотря на полное (Спарта) или частичное (Афины) огосударствление школы, в связи с философским осмыслением воспитания личности в целом были высказаны и конкретные идеи по семейному воспитанию. Так, Демокрит признавал необходимость раннего воспитания детей отцами, рекомендуя такие методы, как пример, сравнение (детей с родителями, добра и зла, природы и воспитания и др.), предупреждал родителей о последствиях плохого воспитания.

Уже Плутарх, описывая биографию спартанского правителя Ликурга, в своих «Сравнительных жизнеописаниях» проводит идею взаимодействия родителей и педагогов в воспитании детей. А Протагор утверждает, что воспитание начинается с первых лет существования человека и продолжается до конца его жизни и на первых годах велика роль матери, кормилицы, отца и дядьки (педагога). Что касается взаимодействия семьи и школы, в которую позже идет ребенок, то родители должны были просить учителей, отправляя своих детей в школу, заботиться больше об их нравственности, нежели о чтении и музыке. Система взаимодействия семьи и школы у Протагора базируется на признании субъектами только учителей и родителей (дети – объекты этого взаимодействия).

В книге «Политика» Аристотель также раскрывает идею взаимодействия семьи и школы на основе общего интереса: «... все граждане принадлежат государству, потому что каждый из них является частицей государства. И забота о каждой частице, естественно, должна иметь в виду попечение в целом» [13, с. 73].

Древнегреческий педагог М. Квинтилиан (I ст. н.э.), впервые сделавший вывод о необходимости и преимуществах общественных форм обучения и воспитания, предложил свою модель взаимодействия школы и семьи. В работе «О воспитании оратора» он говорит о пользе общественного воспитания только после семейного (с 7 лет), о том, что «ни одного времени в жизни человеческой не следует опускать без внимания» [13, с.97], учитывать обстоятельства (какие родители, какой учитель).

Цель взаимодействия семьи и школы в учении М. Квинтилиана – подготовка ребенка к выполнению в будущем серьезных ролей и функций в жизни, поэтому эти роли требуют учета в воспитании возрастных и индивидуальных особенностей детей, построения воспитания на основе опоры на позитивное и использования таких методов, как наставление, внушение, убеждение, но не телесное наказание.

Недостатки семейного воспитания четко изложил немецкий реформатор М. Лютер (XVI ст.): недостаток благочестия и чувства родительского долга; неопытность и неумение родителей; отсутствие времени, даже если они могут и хотят заниматься своими детьми. Но и этот преобразователь школ считал достаточным учиться ребенку в школе 1 – 2 часа, а остальное время проводить дома, где следует учиться ремеслу или тому, к чему склонен, но при этом в 10 раз больше времени оставлять ребенку на игру, чем на подобные занятия.

В целом, в средние века, как и в раннюю эпоху феодализма, и в Западной Европе, и на Руси существовали устойчивые традиции семейного воспитания, и роль роди-

телей, особенно отца, его пример, авторитет в духовном становлении детей признавались как нечто незыблемое (И. Златоуст, С. Полоцкий, Сильвестр, К. Туровский и др.). Убедя родителей и педагогов воспитывать у детей не страсть к украшениям, к богатству, а благонравие, скромность, богобоязнь и т.д., И. Златоуст считал важным установить для них строгие «законы» в душе и тщательно наблюдать за их исполнением, а при их нарушении применять наказание, но не столько побои (их остерегаться), сколько суровый взгляд, язвущее слово, упрек, похвалу, награду, о чем писал в работе «Слово о воспитании детей» [13].

Уже И. Златоуст признавал в воспитании влияние окружающей среды (кормилица, воспитатель и др.). Но еще дальше в признании ее значения пошел С. Полоцкий (XVII ст.), прямо призывая родителей в работах «Обед душевный» и «Вечеря душевная» «запрещать плохое сообщество». С. Полоцкого нельзя назвать гуманистом, так как наряду с такими методами воспитания, как пример, приучение к труду или другому полезному занятию, он признавал жезл – орудие наказания ребенка за строптивость и богохульство. В то же время этим просветителем высказаны и прогрессивные педагогические идеи в воспитании, например, идея не врожденных, а приобретенных нравственных качеств («от пеленок обучаются родителями злонравию и злословию»), единства требований родителей («домашние разногласия подают плохой пример») и др.

Общие основы семейного воспитания в эпоху Средневековья, его цели, направленность, методы отражены в известном памятнике XVI ст. «Домострое» – своеобразной энциклопедии семейного быта, обработанной русским священнослужителем и писателем Сильвестром.

Новая эпоха, наступившая после разложения средневекового уклада жизни и постепенного становления буржуазных социально-экономических отношений, охватывает период с XVII ст. до 90-х гг. XIX ст. (в современной науке – Новое время). Характеризуется она становлением педагогики как самостоятельной науки в тесной связи с другими науками о человеке. И естественно, проблемы воспитания нашли в ней более полное отражение, начиная с ее основоположника Я.А. Коменского – величайшего мыслителя того времени. В рамках своей гуманистической воспитательной концепции, демократической системы всеобщего образования этот педагог и философ достойное место отводит «материнской школе» и роли матери в развитии личности на первой возрастной ступени: «... чему бы мы ни хотели научить человека на его пользу в течение всей жизни, все это должно быть преподавано ему в этой первой школе» – писал Я.А. Коменский в «Великой дидактике» [14, с. 32].

Я.А. Коменский написал специальное руководство по воспитанию детей дошкольного возраста «Материнская школа», в котором с учетом природных особенностей детей определил систему первоначальных представлений об окружающей природе и общественной жизни на основании знаний из разных областей науки, а также систему этических понятий (умеренность, опрятность, уважение к старшим и т.д.), которые должна заложить каждая мать в своем ребенке. Однако главная идея Я.А. Коменского в семейной педагогике – это единство целей во взаимодействии ребенка, родителей, школы, учителей и государства, хотя у каждого из них свои интересы.

Философская теория «чистой доски» в учении о факторах формирования личности (Я.А. Коменский, Дж. Локк и др.), получившая у Ж.-Ж. Руссо логическое завершение в идее «врожденной свободы и равенства» и «естественного воспитания», по сути дела, отразилась в педагогике в переоценке влияния среды и породила сторонников абсолютизации семьи как воспитательного института. Это прослеживается и в концепции воспитания «джентльмена» Дж. Локка, которую он связывает только с семейным воспитанием, ибо, как отмечается в работе «Мысли о воспитании», в школах собрана толпа плохо воспитанных распущенных мальчиков разного происхождения [14], и

в теории «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо как изоляции воспитанника в целом от общества и прежней семьи и создания искусственной среды для формирования свободной личности («Эмиль или о воспитании»). Ставя ребенка в центр воспитательного процесса, отрицая насильственную педагогику, Ж.-Ж. Руссо был в то же время против предоставления ребенка самому себе, что не способствует его развитию. Нравственность ребенка (чувства, воля, убеждения) должна формироваться путем накопления жизненного опыта («от вещей»). Отсюда своеобразный метод Руссо – метод «естественных последствий» как причинно-следственная зависимость ребенка от среды.

Вопреки существовавшей в дворянской системе практике, Ж.-Ж. Руссо призывает родителей взять воспитание в свои руки, сознательно подходя к нему и ставя ребенка в позицию субъекта всей деятельности, хотя в этих субъект-субъектных отношениях не участвует педагог – ему отведена роль только просветителя родителей в воспитательном деле. А вот у Дж. Локка главная фигура в семейном воспитании – нанятый родителями педагог, деятельность которого подконтрольна последним и соответствует запросам самих родителей, поставленным ими целям, задачам; проводится идея взаимодействия в педагогическом процессе между детьми и родителями, детьми и педагогами, родителями и педагогами.

Последующих теоретиков «свободного воспитания» XIX ст. (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов и др.) объединяет с Ж.-Ж.Руссо новый подход к осмыслению позиции ребенка в воспитательной системе, но уже не оторванной ни от семьи, ни от общества. Это учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, гуманизм, ненасильственный подход в применяемых методах воздействия на него, развитие внутренней мотивации, потребности к активному утверждению в себе нравственных принципов и т.д. Так, Л.Н. Толстой сформулировал и реализовал в Яснополянской школе те психолого-педагогические условия (в равной степени приемлемые и в семейной педагогике), при которых «душевные силы» ребенка будут находиться в самых выгодных условиях. К ним относятся творчество ребенка, его активность, самостоятельность, а главное – самосовершенствование.

В последнем Л.Н. Толстого поддерживали многие, в частности И.И. Горбунов-Посадов, издатель журнала «Свободное воспитание», который в своей статье «Перед запертой еще дверью» писал, что первая и главная работа учителей, родителей, воспитателей – это работа над самовоспитанием, в котором он видел создание лучших условий для выявления всех возможностей, заложенных в любом ребенке [15].

Ведущую роль в формировании личности отводил семье и школе (дополняя основные требования успешного воспитания ребенка в них) и такой представитель педагогики Новейшего времени (характеризуется пересмотром представлений о человеке, его месте в обществе, его воспитании и образовании), как П.Ф. Лесгафт – известный русский ученый-физиолог второй половины XIX–начала XX ст.ст. К этим требованиям П.Ф. Лесгафт относил чистоту; последовательность родителей в отношении слова и дела; отсутствие произвола в действиях воспитателей; деятельную, рабочую среду как взрослых, так и самого ребенка; признание за ребенком равноправия, неприкосновенности его личности и др.

Основная заслуга П.Ф. Лесгафта в том, что он не только впервые дал периодизацию дошкольного возраста (до 7 лет) и охарактеризовал каждый период в развитии ребенка, но и в том, что на основе антропологических знаний выделил в работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» [5] типы характера ребенка (лицемерный, честолюбивый, добродушный, забито-мягкий, забито-злостный, угнетенный), связав их с условиями, в которых они формируются.

Идею хорошего психологического климата в семье усиленно пропагандировал и русский педагог 2-й половины XIX ст. А.Н. Острогорский. Он выделил разные стили

неблагоприятных семейных отношений и обосновал требования к нормальным, благополучным отношениям: общие интересы; взаимное уважение; отсутствие «родительского эгоизма», в силу которого родители хотят переделать ребенка, его способность оставаться самим собой; твердые нравственные убеждения самих родителей, о чем писал в работе «Семейные отношения и их воспитательное значение» [14].

Особая роль в психологии семейных отношений педагогами прошлого (И.Г. Песталоцци, П.Ф. Каптерев, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский и др.) отводилась матери. Так, И.Г. Песталоцци видел в материнской любви изначальный элемент нравственности ребенка, основу «благодетельного влияния отцовской силы, братского и сестринского чувства», т.е. задача матери – «постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни», – пишет он в работе «Лебединая песня» [14, с.243]. А в книге «Лингард и Гертруда» И.Г. Песталоцци обосновывает идею взаимодействия педагога и родителей: Гертруда (мать) и Глюфи (учитель) – однодумцы, советуются друг с другом и т.п.; Гертруда учила детей чтению, а Глюфи – письму, вместе помогали детям в учении, развивали интерес к нему.

В истории семейной педагогики прослеживается значение принципа народности как одного из главных принципов воспитательно-образовательной системы (В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, В.Н. Сорока-Росинский и др.). Научно обоснованный К.Д. Ушинским, этот принцип выведен им из осознания факторов формирования личности, из убеждения, что не только целенаправленный воспитательный процесс, но и окружающая природа, семья, общество, народ, его религия, язык, т.е. «природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» имеют огромное влияние на личность указывается в работе «Человек как предмет воспитания». С точки зрения К.Д. Ушинского, «общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание», и чем более семейным делом народа является общественное воспитание (а его вопросы доступны всем через литературу и общественное мнение), тем больше реализуется идея народности в нем, – отмечает автор в статье «О народности в общественном воспитании» [11, с.128].

Свое логическое завершение принцип народности получил в фундаментальной монографии украинского педагога В.Н. Сороки-Росинского «Путь русской национальной школы». В ней автор утверждал семью важнейшим фактором национального воспитания: то есть «... традиции, идеалы и общие чувствования, соединявшие раньше семью, национальная школа должна будет взять из того, что является таким же врожденным, интимным и близким, как и семья, – из сущности родной страны и родного народа» [9, с. 86].

Значение семьи как воспитательного института В.Н. Сорока-Росинский видел в таких факторах, как религия, труд, устное народное творчество, традиции и авторитет родителей. Поэтому и кризис современной ему городской семьи, отсутствие в ней настоящего воспитания как «сознательного, целенаправленного, планомерного воздействия на волю ребенка» связывал прежде всего с отсутствием в ней духовной и трудовой организации. Если в семье детей и родителей не объединяет общий повседневный труд, если в ней нет традиций, конкретизирующих внутреннюю духовную жизнь, направляющих, объединяющих и регулирующих деятельность семьи, то такой семье нечего передавать из поколения в поколение, нечего хранить, некуда вести, – писал он в вышеназванной монографии.

Опора на труд в семейной педагогике – это, пожалуй, то, что объединяет почти всех ее теоретиков и практиков, начиная с Я.А. Коменского, который уже в «материнской школе» считал необходимым приучать детей к труду, воспитывая аккуратность и трудолюбие.

Роль физического труда в процессе воспитания и обучения хорошо обосновали в XVII – XIX ст.ст. Дж. Локк и Дж. Беллерс – как предпосылку общего развития лично-

сти (формирования воли и нравственности, развития мышления); Ж.-Ж. Руссо – как важнейшее условие свободы человека в обществе; И.Г. Песталоцци – как основу гармонического развития физических и духовных сил ребенка и подготовки детей народа к будущей общественной деятельности и др.

Идея И.Г. Песталоцци о необходимости установления внутренней связи между обучением ребенка и производительным трудом, впервые реализованная им в практике, хотя и не приведшая в силу социально-политических обстоятельств к тем результатам, которые предполагались, была в целом развита в конце XIX–начале XX ст. представителями реформаторской педагогики (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.), русской либерально-демократической педагогики (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др.), советской педагогики, развивающейся на платформе марксизма-ленинизма (Н.К. Крупская, П.П. Блонский, П.Н. Лепешинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, С.К. Павлович и др.). Но если это были теоретики и практики «трудовой школы», то в плане организации трудовой деятельности детей в школе и семье следует прежде всего обратиться к трудам А.С.Макаренко, особенно к его работе «Лекции о воспитании детей».

А.С. Макаренко определил значение трудового воспитания детей (подготовка будущего гражданина, развитие творчества в труде, нравственная подготовка, психическое, духовное развитие человека и т.д.), глубоко раскрыл его методику (постановка трудовых задач, организация постоянных поручений, контроль за их выполнением, целенаправленная работа над мотивацией трудовой деятельности ребенка и др.).

Самое ценное, на наш взгляд, в теории трудового воспитания А.С. Макаренко – это идея воспитания гражданина-хозяина. С его точки зрения, семейное хозяйство предоставляет собой именно «удобное поле для воспитания многих очень важных особенностей характера будущего гражданина-хозяина» [6, с. 88]. К таковым он относит: коллективизм, честность, бережливость, заботливость, ответственность и др.

Важное место в развитии педагогической мысли занимал вопрос взаимоотношения общества и семьи, школы и семьи. Швейцарский педагог первой половины XIX ст. И.Г. Песталоцци одним из первых научно обосновывает идею взаимообусловленности общественных воспитательных учреждений и семейного уклада жизни. Цель его детских приютов – сделать детей братьями, сплотить в большую семью и на основе таких отношений оживить в них чувства справедливости и нравственности. При отцовской бескорыстной любви воспитателя к детям даже наказания, по мнению гуманиста И.Г. Песталоцци, редко производят дурные впечатления.

Новые тенденции общественно-экономического развития стран Западной Европы и России, нарастающий в связи с этим кризис семьи в конце XIX–начале XX ст. породили идею единства семейного, школьного и общественного воспитания. В русской педагогической науке эта идея складывалась постепенно, начиная с К.Д. Ушинского, его понимания сути воспитания, факторов, его определяющих. Наиболее же ярко выражена мысль о правомерности общественно-семейного воспитания П.Ф. Каптеревым на организованном им Первом съезде по семейному воспитанию в России (1913 г.). Живая связь семьи с общественными организациями, по его мнению, есть необходимое условие правильного развития детской личности [4].

К этому времени в России проблемы семейного воспитания (цели, задачи, содержание, методы и т.д.) были разработаны достаточно хорошо, в частности, уже П.Ф. Лесгафт с гуманных позиций вскрыл целостный характер процесса воспитания, осуществляемого в семье и школе, т.е. от рождения до зрелости. Как видный теоретик семейной педагогики, П.Ф. Каптерев, сделал много для практической реализации своих идей и идей других педагогов-семьеведов (А.Я. Герд, А.Н. Острогорский, К.Н. Вентцель и др.) через организацию Родительского кружка при Педагогическом музее военно-учебных заведений Петербурга. Он же положил начало изданию «Педагогической энцикло-

педии семейного воспитания и обучения», в которой напечатал около 60 своих статей, в том числе фундаментальную работу «Основные начала семейного воспитания».

Поддерживая идею детских дошкольных учреждений, усиленно обсуждаемую в это время педагогической общественностью России (в детских садах и яслях виделась возможность выработки у детей общественных потребностей), П.Ф. Каптерев в то же время высоко ценил семейное воспитание как самостоятельную часть воспитательной системы и не считал его просто отделением общественных дошкольных и школьных учреждений.

Заслуживает внимания и требование П.Ф. Каптерева просвещения родителей и воспитателей в вопросах психологии, педагогики и гигиены, хотя сама идея педагогического просвещения родителей, подготовки молодежи к родительским обязанностям, к управлению домом, семьей – самая трудная обязанность взрослого человека – принадлежит английскому философу-позитивисту середины XIX ст. Г. Спенсеру.

Подготовка детей к будущей семейной жизни, в целом идея взаимодействия школы и семьи была реализована и в рамках концепции «свободного воспитания» К.Н. Вентцелем в его Доме свободного ребенка – маленькой педагогической общине, состоящей из детей, руководителей-педагогов и родителей. Их объединяла в содружестве, прежде всего, общность дела, те цели, которые ставились: жить полной жизнью, свободно трудиться, общаться с товарищами и взрослыми.

Принципы, на которых строилось школьно-семейное взаимодействие в воспитательной системе К.Н. Вентцеля, – равноправие, творчество, свобода, участие в труде, хозяйстве, цельность, единство и гармония, на что указывается в работе «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления». Эти принципы перекликаются с принципами, заложенными С.Т. Шацким в деятельность его детских трудовых колоний и Первой опытной станции по народному образованию.

Как теоретик социальной педагогики (модели «школа в среде») С.Т. Шацкий предлагал использовать все ценное, позитивное в окружающей среде для социализации личности, при этом активно включал родителей в окультуривание среды, то есть в воспитательный процесс.

В советской педагогической науке 20-х гг. (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич и др.) принцип взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании детей, идея воспитывающего влияния организованной общественности на семью (Н.К. Крупская) прослеживается достаточно четко. В послевоенные годы усилилась тенденция приоритетности общественных форм воспитания над семейными, в частности, в практике расширяется сеть учреждений интернатного типа, что теоретически обосновано в работах В.П. Пискунова, В.С. Стешенко, С.Г. Струмилина и др. Вот почему идея возвращения педагогической ответственности за воспитание ребенка в семью, идея «содружества семьи и школы», прозвучавшая в 60-е годы в трудах В.А. Сухомлинского и успешно реализуемая им в Павлышской школе, не только явилась достаточно новой, но и остается актуальной сегодня.

Считая школьно-семейное воспитание наиболее полноценным, В.А. Сухомлинский ставил семью на первое место: родители не должны снимать с себя и перекладывать на школу ответственность за воспитание своего ребенка. В то же время ответственность за его результаты, за то, как ребенку живется в семье, обладают ли родители достаточными психолого-педагогическими знаниями, чтобы хорошо его воспитывать, он, как руководитель педагогического коллектива, брал на себя, на школу. То есть, хорошо поставленная в школе система родительского просвещения – одно из главных положений воспитательной системы В.А. Сухомлинского, на котором акцентируется внимание в книге «Разговор с молодым директором школы».

В работе «Родительская педагогика» В.А. Сухомлинский много внимания уделил такому важному условию успешного воспитания, как атмосфера семьи, любовь и взаимное уважение в ней и поэтому роль педагога видел в том, чтобы оказывать помощь родителям в формировании благополучного психологического климата в семье, в организации детской жизни и учебы [10].

И все же самое важное в наследии украинского педагога – это разнообразие форм сотрудничества школы с родителями и, наоборот, форм участия родителей в организации школьной жизни, пути пробуждения у них желания участвовать во всех школьных делах (то, чего еще не хватает современному педагогическому взаимодействию).

Таким образом, в науке четко прослеживается развитие идей педагогики семейного воспитания, его взаимосвязи со школьным.

Заключение

Анализ классической литературы свидетельствует о том, что в ней изложены основы взаимодействия школы и семьи, семейного воспитания (прослеживаются роль и функции семьи, ее цели и задачи, принципы, методы воспитания с учетом того или иного исторического периода).

Особый интерес для теории и практики воспитания в современных условиях представляет обоснование педагогами прошлого таких основных принципов, как:

– гуманистическая направленность воспитания (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Т. Шацкий и др.), которая предусматривала оптимальные условия для выявления возможностей и развития способностей, заложенных в ребенке;

– принцип народности (В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, В.Н. Сорока-Росинский), предполагающий воспитание ребенка с учетом национальных традиций, народного творчества, идеалов;

– опора на труд: приучение ребенка к труду как средству физического и духовного его развития (С. Полоцкий, Я.А. Коменский, Дж. Локк, Дж. Беллерс, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

Большое значение классиками придавалось факторам, обуславливающим успешность воспитания детей, одним из которых являлось взаимодействие школы и семьи: акцентировалось внимание на идее их общего интереса (Протагор, Аристотель, Квинтилиан), на единстве целей взаимодействия ребенка, родителей, школы, учителей, государства, хотя у каждого из них свои интересы (Я.А. Коменский), на едином способе социализации личности (Ж.-Ж. Руссо), на опосредованном влиянии педагога на родителей через детей, взаимообусловленности между общественными воспитательными учреждениями и семейным укладом жизни (И.Г. Песталоцци), на взаимодействии школы, семьи и общественности (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, В.А. Сухомлинский и др.), на целостности и единстве процесса воспитания в семье и школе (П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский и др.) и т.п.

К факторам, влияющим на совершенствование семейного воспитания, относятся и просвещение родителей, обращение к которому занимает немаловажное место в истории педагогики: самовоспитание родителей (И.И. Горбунов-Посадов); просвещение родителей, подготовка молодежи к родительским обязанностям и др. (Г. Спенсер, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.).

Вышеперечисленные идеи послужили предпосылками для дальнейшего развития идеи единства школьного и семейного воспитания. Начиная с 60-х годов XX века особое внимание уделяется взаимодействию школы и семьи, повышению педагогического кругозора родителей. В этом направлении приобретают популярность, получают практическую реализацию такие из идей:

неделимость системы школьно-семейного воспитания (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский и др.);

обоснование теоретико-методологических основ взаимодействия школы и семьи, просвещения родителей (Т.В. Воликова, В.А. Маишева, В.Г. Сенько, О.Н. Урбанская, В.В. Чечет и др.);

совершенствование педагогической культуры родителей посредством их психолого-педагогического просвещения и обучения (И.В. Гребенников, В.В. Чечет и др.);

системность взаимодействия школы и семьи, разнообразие его форм (Л.В. Байбородова, В.С. Богословская, Н.И. Дереклеева, Л.И. Маленкова, Т.А. Фалькович, Н.Е. Щуркова и др.).

Большой вклад в исследование данной проблемы вносят отечественные педагоги. В целях совершенствования деятельности национальной школы и семьи, их взаимодействия в современных условиях представляют интерес исследования (С.В. Снапковская и др.), посвященные изучению состояния просвещения, основных направлений и тенденций развития школы и педагогической мысли Беларуси конца XIX–начала XX столетия [8].

Белорусскими учеными разработаны:

концептуальные идеи и положения основ семейного воспитания (Е.И. Сермяжко, В.В. Чечет);

теоретико-методические аспекты семейной педагогики, взаимодействия школы и семьи с учетом тенденций развития белорусской семьи (В.С. Богословская, С.Н. Бурова, Г.А. Бутрим, К.В. Гавриловец, В.Т. Кабуш, И.И. Казимирская, И.И. Калачёва, С.Н. Куровская, А.И. Левко, В.В. Мартынова, Е.И. Сермяжко, Л.И. Смагина, В.В. Чечет и др.);

основы народной педагогики белорусов (В.С. Болбас, С.П. Жлоба, А.П. Орлова, Л.В. Ракова и др.);

научно-методическое обеспечение процесса семейного воспитания, взаимодействия школы и семьи, представленное в ряде работ [1; 3; 7; 16].

Дальнейшее изучение проблемы взаимодействия школы и семьи, на наш взгляд, целесообразно осуществлять по направлению поиска новых подходов к его моделированию, к совершенствованию системы повышения педагогической культуры родителей, что позволит оптимизировать процесс воспитания ребенка в семье, его социализацию. Осуществлять эту работу следует с учетом педагогического наследия прошлого, результатов современных исследований, тенденций развития белорусской семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арлова, Г.П. Народная педагогіка ў выхаваўчай рабоце школы / Г.П. Арлова. – Мінск : ГВЗАТ “Маладняк”, 1995. – 160 с.

2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

3. Калачёва, И.И. Семья в современном белорусском обществе: реалии и перспективы развития / И.И. Калачёва. – Минск : РИВШ, 2008. – 80 с.

4. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

5. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт // Избр. пед. соч. ; сост. И.Н. Решетень. – М. : Педагогика, 1988. – С. 16–228.

6. Макаренко, А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 59–116.

7. Сермяжко, Е.И. Семья и личность: пособие / Е.И. Сермяжко [и др.] ; под ред. Е.И. Сермяжко. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 112 с.
8. Снапкоўская, С.В. Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі : 3 гісторыі школы і педагогічнай думкі Беларусі канца XIX–пачатку XX ст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск : Народная асвета, 1995. – 128 с.
9. Сорока-Росинский, В.Н. Путь русской национальной школы / В.Н. Сорока-Росинский // Пед. соч. ; сост. А.Т. Губко. – М. : Педагогика, 1991. – С. 55–124.
10. Сухомлинский, В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч. : в 3 т. ; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 395–578.
11. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Избр. труды : в 4 кн. – М. : Дрофа, 2005. – Кн. 1. – С. 54–131.
12. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. труды : в 4 кн. – М. : Дрофа, 2005. – Кн. 3. – С. 7–493.
13. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – Т. 1 : Античность. Средневековье. – 512 с.
14. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – Т. 2 : Новое время. – 464 с.
15. Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – Т. 3 : Новейшее время. – 560 с.
16. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Чечет. – Минск : Печатковская школа, 2007. – 187 с.

Osipov Je. D. The interaction of the school with the family in the history of pedagogical thought

This article traces the development of the ideas of family upbringing, its interdependence with social and state institutions. The author of this article considers the history of the described problem beginning with its origin in ancient states of the Near East and the Far East and up to now. It reflects the role of the family in child upbringing and the interaction of the school with the family. It accentuates our attention to the priority of the family upbringing, its aims and purposes and the main principles during different historical periods of the society development. On the basis of the analysis of theoretical sources the author discloses the contribution of foreign and home pedagogues to the basis and realization of ideas by the family and the school: national character of upbringing; labour basis; humanistic orientation of family pedagogics; the improvement of the pedagogical culture of parents; the position of parents on their child, the role of the mother in particular; the interaction of the school with the family as a factor of growing effectiveness of child upbringing; the indivisibility of the system of school-family upbringing.