

Школа и семья: проблемы взаимодействия и перспективы их решения

■ **Во все времена и во всех культурных сообществах школа всегда выполняла важнейшую функцию социализации или подготовки подрастающего поколения ко взрослой жизни. Происходящие сегодня социально-экономические изменения автоматически приводят и к изменениям системы образования, одной из стратегических линий развития которой выступает гуманизация отношений между его субъектами, прежде всего, между учителем и учеником, а также его законными представителями (что отражено в статье 5 Кодекса Республики Беларусь об образовании [1]).**

Вполне естественно, что новые взаимоотношения между школой и семьей, предусматривающие большее участие родителей в образовательном процессе, сопровождаются определенными проблемами и трудностями. Но абсолютно любой конфликт первоначально появляется не в реальности, а в головах его участников. Поэтому в первую очередь следует обозначить те неверные установки обыденного и профессионально-педагогического сознания (их также можно назвать предубеждениями), которые приводят к тому, что активность взрослых субъектов образования принимает деструктивный характер, негативно влияя как на отдельного учащегося, так и на результативность образовательного процесса в целом.

Предубеждения родителей учащегося

Перекалывание ответственности на школу. Одной из самых очевидных из подобных установок является перекалывание родителями ответственности за становление ребенка на школу: «Я к вам ребенка привел(а), вот вы им и занимайтесь. Мое дело накормить и одеть».

Думается, что ее ошибочность не нуждается в каких-либо детальных пояснениях. Обобщение и систематизация опыта разрешения конфликтных ситуаций между родителями и педагогами позволяет выделить ряд менее выраженных предубеждений, которые также негативно влияют на характер и результативность образовательных отношений.

Упрощенное понимание образования как сферы услуг. Школа оказывает совершенно специфические услуги, поэтому здесь категорически не работает навязанный рекламой шаблон «Клиент всегда прав», которым пытаются руководствоваться некоторые родители, диктуя педагогу свои представления об образовании. Услуга в соответствии с исходным значением — это «действие, приносящее пользу, помощь другому» [2, с. 839], т. е. школа как социальный институт в лице конкретного учителя направлена на то, чтобы помочь ребенку образоваться (в буквальном смысле обнаружить свой образ, проявить человеческий лик и найти свое место в жизни). Другими словами, учитель не только формирует систему знаний и умений, он в рамках учебной деятельности формирует личность ребенка в целом. Этому существует достаточно большой объем научных доказательств:

- начатые К. Левиным исследования стиля руководства показали, что определенный стиль общения учителя способствует становлению у учащихся определенных личностных качеств (А. А. Леонтьев, 1979; А. В. Кан-Калик, 1988; Я. Л. Коломинский, 1993 и др.);
- оценка учителя является одним из источников формирования самооценки школьника. Кроме этого, выставляемые отметки для школьников выступают как бы сигналом, своеобразным знаком, по которому они начинают строить межличностные отношения (Б. Г. Ананьев, 1935; Я. Л. Коломинский, 1984; С. В. Кондратьева, 1980; А. А. Люблинская, 1978);

- используемые педагогом способы поощрения и наказания определяют вид учебной мотивации ребенка — внешней или внутренней (Л. И. Божович, 1968; А. К. Маркова, 1982; М. В. Матюхина, 1984 и др.);
- творческие способности учителя стимулируют проявление творческого потенциала у учащихся (А. В. Петровский, 1996);
- позитивное мнение учителя об ученике повышает уровень его интеллекта (эффект Пигмалиона, впервые детально описанный Р. Розенталем, 1968), даже без изменения содержания и технологий образования;
- дети усваивают тот характер объяснения своих успехов и неудач, который отражен в похвале и порицании учителей (К. Двек, 1975).

Этот краткий обзор имеющихся в русскоязычной и зарубежной психологии исследований показывает, что личность учителя в любой системе образования обладает мощной силой, которая в прямом смысле слова созидает, «строит» личность ученика. Таким образом, образовательные услуги имеют особый, творческий характер, связанный с воздействием индивидуальности учителя на индивидуальность ученика.

Поэтому в случае недовольства родителей образовательными услугами неграмотно провозглашать, что плох педагог. Правильнее будет сказать, что индивидуальности взрослого и ребенка плохо подходят друг другу. А плохо они подходят потому, что в своем выборе школы и конкретного учителя родители что-то упустили. И при осознании этого факта они как клиенты имеют право обратиться в другое учреждение образования.

Переоценка собственного «педагогического» опыта. Каждый взрослый имеет довольно разнообразный опыт в роли ученика, который иногда выступает основанием для критики педагога и используемых им методов обучения: «Нас учили по-другому», «Наши учебники были лучше», «Я бы сделал так...», «Мне кажется, что надо...» и т. п. Учитель — это носитель обобщенного, т. е. отработанного и многократно проверенного на практике знания, родитель — знания единичного, собственного, уникального. Безусловно, что в данном случае более сильная позиция у педагога. И если обобщенное знание, которым оперирует учитель, противоречит конкретному знанию, сложившемуся у родителя, то подобное несовпадение можно рассматривать как повод для обсуждения тет-а-тет своих сомнений и получения дополнительных разъяснений от педагога.

Идеализация имеющегося жизненного опыта, который нередко опять же дает родителям основание для осуждения существующей образо-

вательной практики: «Троечники добиваются в жизни больших успехов, чем отличники», «Меня иностранному языку в школе так и не научили. А когда жизнь заставила, я выучил его за 3 месяца» и т. п. Очень многое из того, что сегодня преподается в школе, с точки зрения родителей выступает лишней и бессмысленной нагрузкой. Здесь есть два серьезных возражения.

Первое из них относится к сущности учебы, поскольку учебная деятельность и ее содержание — это инструмент для изменения, развития, усложнения человека. Может быть, не столько важны сами знания, сколько работа, проводимая ребенком по их усвоению. Недаром М. В. Ломоносов утверждал: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». Действительно, взрослые уже давным-давно не помнят аксиомы, теоремы и формулы, но их усвоение способствовало тренировке познавательных процессов, сделав их более восприимчивыми к усвоению «нужных» знаний. То же самое относится и ко всем другим учебным дисциплинам: эти абстрактные знания тоже перестраивают, усложняют психическую организацию человека. В этом смысле показателен опыт американской образовательной системы, которая в соответствии с федеративным стандартом образования в настоящее время не предусматривает обязательного обучения детей письму от руки. И почти половина учителей уже не учит детей писать, а обучает их набирать текст на клавиатуре [3]. Письменная речь — сложная и многоуровневая деятельность, которая только на сенсомоторном уровне требует звуко-различения, установления последовательности звуков в слове и написании букв, перекодировки со звука на букву, а с буквы на комплекс тонких движений руки и др. Иначе говоря, в обеспечение этой деятельности вовлечены различные отделы головного мозга, поэтому в итоге овладения ею у человека формируются совершенно специфические мозговые ансамбли [4]. Печатание на клавиатуре — процесс более простой, а значит, в итоге и человек печатающий будет обладать более простой мозговой организацией.

Второе возражение относительно идеализации родителями сложившегося жизненного опыта касается выбора ребенка: определяя для него, что «важно / не важно», «что пригодилось / что не пригодилось», родитель как значимый авторитетный человек сильно ограничивает возможность приобретения ребенком собственного жизненного опыта, который вовсе не аналогичен родительскому, поскольку накапливать его придется совсем другому человеку, в другом мире и в другом времени.

Предубеждения педагога

Абсолютизация правоты собственного мнения. Это, наверно, одна из самых ярких и известных сторон личностной деформации в профессиональной педагогической деятельности. Привычка вещать из-за учительского стола в рамках конкретного учебного предмета абсолютную истину переносится за пределы классной комнаты и выходит далеко за границы содержания учебной деятельности [5]. С педагогом, который руководствуется девизом «Есть два мнения: мое и неправильное» не только очень трудно взаимодействовать. Ему и самому очень трудно жить в этой однобокой и ограниченной позиции.

Понимание справедливости как единообразия. Выставляемые педагогом отметки являются одним из самых сильных конфликтогенов для всех участников образования. Формализованная шкала, каждый балл которой соответствует определенному уровню выполнения задания, определяется образовательным стандартом. Иначе говоря, балльная отметка воплощает в себе требования общества и является унифицированным инструментом или общей меркой достижений учащихся. Но дети-то очень разные. И если педагог, «прикладывая» эту общую мерку, оценивает сам результат, то дети (и их родители) ожидают, что будет учтен и процесс, т. е. затраченные усилия и время на выполнение задания. Поэтому справедливо, чтобы балльная шкала была не некой абстрактной нормой, с которой одинаково сравниваются результаты всех учащихся, а выступала бы более конкретным инструментом оценивания. Выставляя, например, одну и ту же отметку за один и тот же учебный результат, педагогу важно ее индивидуализировать, дав примерно следующие комментарии: «Чувствуется, что Вася очень хорошо поработал, поэтому и написал контрольную на “7”. А вот Ира много отвлеклась на уроке, поэтому ее отметка ниже, чем обычно».

Уверенность в действенности карательных мер для поддержания дисциплины. Скорее всего, данное предубеждение воплощает особую воспитательную позицию, которую авторитетный российский психолог В. Е. Каган считает наследием тоталитарного сознания и называет концепцией зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок из субъекта взаимодействия превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены — борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости — борьба с жадностью и т. п.» [6, с. 19]. Наивность данного предубеждения очень четко развенчивается в следу-

ющем самоанализе педагога: «Я вдруг осознал, что существует парадокс: я часто прибегаю к тому, что хочу искоренить в своих учениках. Повышаю голос, чтобы дети прекратили шуметь, использую силу, чтобы разнять драчунов, грубо веду себя с невежами, ругаю тех, кто обзывается» [7, с. 169—170]. Наказание и сопровождающее его унижение ребенка как раз способствуют нарушению дисциплины (или существованию такого порядка, который поддерживается только благодаря страху в присутствии педагога-диктатора). Наказание учит ребенка быть более изворотливым, хитрым, замечая следы проступка, придумывая оправдательные истории или сваливая вину на другого. Кроме того, наказание, особенно незаслуженное, порождает у ребенка чувство мести, руководствуясь которым он нередко начинает намеренно раздражать и провоцировать педагога, чтобы лишний раз доказать себе и другим, что учитель «плохой» и к нему придирается.

Таким образом, анализ существующих искаженных установок обыденного и профессионально-педагогического сознания показывает, что противоречия между школой и семьей имеют довольно надуманный характер. По существу, у этих двух важнейших институтов становления человека общие цели и задачи, которые на казенном языке обозначаются как «вырастить полезного члена общества», а в человеческих желаниях и родителей, и педагогов выражаются в мечтах о том, чтобы каждый ребенок был умным (или хорошо учился), здоровым, счастливым и успешным.

Таким образом, школа и семья взаимодополняют друг друга в становлении человека. И оптимально, если они как партнеры выстраивают свое взаимодействие на основе взаимоуважения, придерживаясь следующих основных правил как норм мышления и поведения.

Нормы реализации семьей партнерских отношений со школой

Доверие к учителю, к его профессионализму и добрым намерениям в отношении ребенка. С одной стороны, это означает недопустимость в присутствии ребенка любой критики действий педагога, а с другой стороны, рациональное, критичное отношение к словам ребенка. Дети, особенно в 6—7 лет часто путают вымысел и реальность, и просто неверно употребляют слова. Ребенок заявляет дома: «Меня ударил учитель», а мама, не подумав, в ярости бежит в школу с серьезными обвинениями. А на самом деле, полушутя, учитель только слегка пальцем дотронулся до лба. Или еще более незаслуженные обвинения, нередко спровоцированные «гром-

кими» историями, тиражируемыми в СМИ. Речь идет о готовности некоторых родителей увидеть за прикосновением учителя к ребенку не естественное человеческое желание разделить его переживания, а сексуальные домогательства. В подавляющем большинстве случаев подобные обвинения говорят об испорченности родителей, а не педагогов.

Отсутствие конкуренции за авторитет у ребенка. Некоторые мамы начинают пугаться, обнаружив, что их прежде беспрекословный авторитет уступает место авторитету педагога: «А учительница говорила, что надо делать по-другому...». На самом деле в этом случае надо не пугаться, а радоваться. Во-первых, радоваться следует потому, что такое восприятие педагога говорит о сформированности у ребенка «внутренней позиции школьника» (Л. И. Божович, 1968), т. е. о его готовности следовать за учителем, беспрекословно выполнять его указания, что есть важнейшее условие успешной учебной деятельности в начальной школе. Во-вторых, радоваться следует потому, что ребенок взрослеет, и взрослеет нормативно, правильно. Ведь именно в младшем школьном возрасте происходит первое отделение от семьи, которое на данном этапе выражается в переориентации с родителей на учителя, который в глазах ребенка выступает не просто человеком, а представителем общества.

Своевременное предупреждение педагога об индивидуальных особенностях учащегося. Родителям не следует ожидать, пока учитель опытным путем обнаружит специфику поведения ребенка, его умственной деятельности и какие-либо другие особенности. Чем больше учитель знает об уникальных качествах ребенка, тем эффективнее он сможет выстраивать с ним свое взаимодействие. При высказывании родителями пожеланий педагогу следует не просто требовать, а объяснять: почему так принципиально важно ребенку сидеть именно за этой партой или с этим соседом, почему он не может устно отвечать у доски, почему он стесняется участвовать в каких-то мероприятиях и т. п.

Нормы реализации школой партнерских отношений с семьей

Своевременное и четкое информирование родителей о своих требованиях. Педагогу важно не просто выдвинуть свои требования родителям, но и пояснить их суть, раскрыть их значение для успешности образовательного процесса. Например, учитель требует, чтобы все тетради по математике были зеленого цвета, а по русскому языку — синего. Если педагог хочет, чтобы его

правило не послужило поводом для конфликта с родителями как «странное», надо объяснить им, на решение каких задач оно направлено: «Дети так быстрее находят нужные тетради в своих портфелях. Им проще проверять свою готовность перед началом урока. Дежурным легче раздавать тетради, т. е. опыт подсказывает, что это облегчает ребенку освоение норм школьной жизни».

Отсутствие оценок личности ребенка и его родителей. Отсутствие глобальных характеристик личности другого человека — это фундаментальное правило любого грамотного общения, тем более педагогического. Понятно, что дети не похожи друг на друга. И даже один и тот же ребенок в разных ситуациях ведет себя по-разному. Учитель — не бесстрастный автомат, а человек со своим уникальным жизненным опытом, на основе которого у него возникают произвольные симпатии и антипатии по отношению как к ребенку, так и к его родителям. Но названные естественные причины не дают основания педагогу характеризовать ребенка в целом, а тем более его семью («Чего еще от тебя можно ожидать при таких родителях», «Такой же тугодум, как и твой брат» и т. п.). Особенно осторожными надо быть с негативными высказываниями. Всем известно, что слово ранит. Тем более подобная рана мучительна от такого значимого человека, как учитель начальных классов. Недаром согласно социологическим исследованиям в образовательном пространстве именно педагог выступает как главный стигматизатор или «наклеиватель» ярлыков [8].

Оценивать, конечно, необходимо. Мнение педагога (и родителя) жизненно важно для ребенка, поскольку оно выступает для маленького человека ориентиром в управлении своей активностью, маркером «что такое хорошо» и «что такое плохо». Другими словами, эти оценки выступают в числе основных инструментов социализации или в прямом смысле очеловечивания. Однако оценка должна быть очень конкретной и относиться только к отдельному поступку. Например, «Ты поступил плохо. Давай будем искать, как исправить...» вместо «Плохой мальчик», «Негодяй», «Хулиган» и др. «Твой ответ был исключительно полным и точным. Надеюсь, что такие ответы я буду слышать постоянно» вместо общей оценки «Умничка» и т. п.

Ориентация на использование методов поощрения, а не наказания. Школа, если обратиться к психоаналитической теории, действует по принципу «надо». Но это «надо» совершенно не обязательно должно быть жестким и унижительным для ребенка. Основными методами дисциплинирования ребенка являются поощрение и наказание. При этом поощрений должно быть в несколько

раз больше, чем наказаний (примерно 5 к 1). Такое соотношение этих противоположных методов не случайно, поскольку поощрения более эффективны. Механизм их действия следующий. Когда ребенка хвалят за что-то, это дело насыщается для него положительными переживаниями. Каждому человеку, абсолютно в любом возрасте и при любом статусе, хочется быть хорошим, хочется, чтобы его признавали и ценили. Это универсальная психологическая потребность. Поэтому к этому делу, к этому поступку еще хочется вернуться, повторить позитивные переживания. Таким образом, внешнее поощрение превращается во внутреннюю потребность, у ребенка формируются и закрепляются одобряемые формы поведения. Наказание действует иначе. Чаще всего оно представляет собой запрет на некие действия. А запретный плод, как известно, очень сладок. Рано или поздно запрет снимается (или отсутствует внешний контроль), поэтому ребенок с удвоенной энергией принимается за старое. Следует также отметить, что при общей ориентации на поощрение есть формы поведения, которые обязательно требуют наказания, а именно: обман, воровство и агрессия по отношению к другим людям.

Таким образом, при единстве целей и задач школа и семья выполняют в жизни ребенка разные функции, а значит, и воздействуют на него по-разному. Школа — это модель общества в миниатюре, и ее главная функция — приучение ребенка к социальной жизнедеятельности, в которой существуют обязательные правила и нормы, где есть разделение труда, прав и обязанностей, где складываются разнообразные взаимоотношения и т. п. Важнейшая функция семьи — обеспечение эмоционального благополучия ребенка. Ребенок должен быть счастлив и уверен в том, что его любят. В любом возрасте бескорыстная и принимающая любовь родителей обеспечивает защиту для человека от жизненных проблем, выступает стимулом для преодоления препятствий и ресурсом развития. И чем младше человек, тем важнее для него эта сила любви. Другими словами, школа — это прежде всего режим, дисциплина, ограничения и усилия. Школа действует по принципу «надо», а семья помогает ребенку это общественное «надо» выполнять (а в идеале выполнять с ра-

достью, получать от этого удовольствие). Именно семья выступает посредником между широким социумом и индивидуальностью ребенка. Таким образом, школа и семья — это партнеры, ведущие ребенка в одном направлении, а именно в направлении взрослой продуктивности. Такое грамотное понимание взрослыми субъектами образования своих различий в жизнедеятельности учащегося позволит школе и семье не декларировать, а воплощать свое партнерство в становлении человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovaniib_rb.htm. — Дата доступа: 15.02.2012.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 80 000 тысяч слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
3. Американские школы перестают учить письму от руки [Электрон. ресурс]. — Режим доступа: forumdaily.com. — Дата доступа: 12.03.2014.
4. Цветкова, Л. С. Аграфия, алексия / Л. С. Цветкова // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития; сост. и общ. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. — СПб.: Питер, 2001. — С. 156—177.
5. Гуггенбуль-Крейг, А. Власть архетипа в психотерапии и медицине; пер. с нем. / А. Гуггенбуль-Крейг. — СПб.: Б.С.К., 1997. — 117 с.
6. Каган, В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В. Е. Каган // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С. 14—21.
7. Жинот, Х. Учитель и ребенок. Книга для родителей и учителей: пер. с англ. / Х. Жинот. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 384 с.
8. Липай, Т. П. Социальная стигматизация как объект управления в общеобразовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Т. П. Липай. — М., 2008. — 27 с.

Е. И. МЕДВЕДСКАЯ,
зав. кафедрой психологии
БрГУ им. А. С. Пушкина,
кандидат психологических наук,
доцент.