

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВСЕОБУЧ РОДИТЕЛЕЙ

Дайте матерям возможность самим воспитывать своих детей и страна получит отличных граждан!

*Из мифов общественного сознания*

### Кто проверял домашнее задание?



**Владислав Вершинин,**  
заведующий научно-исследовательской лабораторией развития инновационных процессов в образовательных учреждениях Ульяновского института повышения квалификации работников образования, доцент, кандидат педагогических наук

В плане учебно-воспитательной работы — основном документе, определяющем годичный цикл жизни школы, — издавна утвердился раздел, посвящённый взаимодействию педагогов с семьями учащихся. В необходимости и значимости этого аспекта педагогической деятельности не сомневается никто. Однако за границами теоретического согласия начинается практический разнобой форм, методов и содержания взаимодействий двух воспитательных систем — общественной и семейной. Амплитуда отношений здесь издавна колеблется от единства позиций и согласованности действий семьи и школы до их противостояния; от взаимопонимания — до взаимных обвинений в нерадивости и несостоятельности.

И дело тут не только и не столько в добросовестности одних и непонимании чего-то другими, сколько в резко изменившихся за последние годы дидактических функциях и возможностях семьи и школы. Эта проблема остаётся вне внимания педагогической науки, весьма слабо отражается в общественном сознании, смутно понимается педагогами и родителями учащихся.

У истоков воспитания, конечно, стоит семья — наиболее мощный по исходным влияниям на развитие ребёнка и поразительно стихийный в дидактическом отношении социум. Её педагогическое воздействие издавна пытаются хоть как-то упорядочить теории и практики из общественной системы воспитания.

Такого рода попытки некогда породили организационные формы так называемого психолого-педагогического просвещения населения или, проще, родительского педобуча, задача которого — хоть как-то «окультурить» стихию семейного воспитания. Ликбез для родителей поначалу вполне соответствовал эпохе единой и единообразной школы с её непререкаемым авторитетом у частенько малообразованной, малокультурной родительской массы, эпохе всеобщей политизированности и заорганизованности, времени абсолютного приоритета образования в деле самореализации личности.

Но вот идеологические надзиратели исчезли вместе с хорошо подготовленной армией лекторов из обществ «Знание», «Педагогическое общество» и вместе со средствами на пропаганду. Лишившись привычной материальной и руководящей опоры, педобуч во множестве школ довольно скоро сократился до того минимума текущей педагогической информации, которая выдаётся по крохам классным руководителем либо школьным администратором, импровизирующим очередное родительское собрание.

Так, может, это и хорошо? Идёт естественный процесс отмирания бюрократической обязательности в образовательной системе? Возможно. Но прежде чем утвердиться в каком-либо мнении, обратим внимание на ряд факторов и обстоятельств.



Просветительская работа в родительской среде педагогами-практиками всегда рассматривалась как обязательный элемент профессиональной деятельности. Часть этой трудоёмкой работы до сих пор выполняется классными руководителями (текущее информирование, просвещение по ситуации). Другая часть ведётся, как правило, в рамках общешкольных мероприятий (лектории, плановое просвещение). Такого рода фронтальный педобуч, хорошо известный в последние десятилетия советской школы, имеет свои достоинства. Он прост в организации, весьма экономичен (один лектор может выступить одновременно перед сотней-двумя родителями), имеет годами отработанное содержание. В его рамках удобно учить всех одному и тому же. Другой вопрос, кому из родителей и в какой мере это реально необходимо.

Меняющиеся социальные условия, разрушение однообразной школы советского периода, расслоение родительской массы на различные социальные группы с собственными образовательными запросами заметно обострили напряжённость взаимоотношений семьи и школы. Школа, ощущающая растущие воспитательные возможности семьи (детей стало меньше, образование родителей серьёзнее, коэффициент детско-родительского общения выше и т.п.), всё жёстче требует от неё прямой дидактической поддержки. «Кто проверял домашнее задание? Два!» — это не такая уж редкая сегодня запись в ученической тетрадке. Школа всё чаще перепоручает семье свои собственные дидактические функции.

Родители, вынужденные всерьёз реализовать такого рода учительские требования, поневоле становятся соавторами педагогического труда. Но вследствие этого же начинают гораздо критичнее оценивать работу учителя и школы в целом. Шагреневая кожа педагогического авторитета учителей сжимается, соответственно сокращая продуктивность взаимодействия обеих заинтересованных сторон. Критический настрой родителей по разным кана-

лам передаётся детям, объективно снижая качество дидактической атмосферы в классе и школе. «Золотой век» абсолютного учительского авторитета пришёлся, по-видимому, на время всеобщего начального образования, когда малокультурная и зачастую безграмотная семья доверяла педагогу наперёд, отлично понимая собственную педагогическую неподготовленность.

Вторая сторона той же проблемы — нарастающее осознание собственных дидактических возможностей самой семьёй. Надо признать, что школа сама провоцирует осознание родительской массой собственных возможностей.

**Ведь штопая какими ни на есть средствами семейной дидактики школьные образовательно-воспитательные прорехи, родители невольнo получают элементарный опыт профессионально-педагогической деятельности.**

В результате оказывается вполне возможным вывод семьи из нынешней неудобной для неё позиции вечно виноватого нерадивого учительского подмастерья на более привлекательный и продуктивный уровень. Его можно образно определить как отношения взаимно уважающих себя профессионалов, находящихся, конечно, в «разной весовой категории».

В латентном (скрытом) виде в отношениях школы и семьи проявляется сегодня и новый фактор — разрешение напряжённости взаимных ожиданий и требований путём направленной профессионализации семейно-педагогических воздействий (в определённой группе семей) и обновления системной психолого-педагогической подготовки (в основной родительской массе).

Не использовать сегодня новые возможности семьи — значит заведомо занижить возможный уровень развития ребёнка, а то и общества. Однако нельзя при этом забывать, что чем больше своих проблем переложит школа на плечи родителей, тем тревожнее станет атмосфера внутрисемейных отношений, тем сложнее будет семье реализовывать свою защитно-психологическую функцию. Мать лучше воспитывает в ипостаси именно матери, чем в статусе второго классного руководителя.

## Берём быка за рога?

Психолого-педагогическое просвещение населения одновременно относится к компетенции общей педагогики и педагогики социальной. Однако как быть, если и в той, и в другой отрасли эта проблема мало изучена и освещена лишь на уровне общей постановки вопроса либо эмпирически сложившихся вариантов?

В девяностых годах ушедшего века во многих регионах России возникла аналогичная ситуация: обострившиеся проблемы образования регионы начали решать по собственному усмотрению и собственными силами, не дожидаясь (или не дождавшись?) поддержки от централизованной педагогической науки. Так, в Ульяновской области целое десятилетие



(1995–2005 гг.) весьма продуктивно действовала программа поисково-исследовательской работы, связавшая её с проблемами педагогической практики. В результате множество педагогов-практиков поднялось до уровня серьёзных исследователей.

Конкретный пример — обновлённая система дифференцированного педагогического просвещения родителей, созданная коллективом средней общеобразовательной школы № 7 Засвияжского района г. Ульяновска во главе с её директором, заслуженным учителем РФ Л.И. Засульской<sup>1</sup>.



Основными задачами новой социально-дидактической системы «Семья — школа» ставились:

- из массы родителей выделить группы со сходными образовательными потребностями, для каждой из них разработать и реализовать соответствующие программы психолого-педагогического просвещения;
- компенсировать негативные последствия развития детей, не попадавших в систему дошкольного образования;
- создать условия для ранней коррекции отклонений в физическом и интеллектуальном развитии детей;
- наиболее объективно распределять детей по учебным потокам — для успешности обучения в каждом потоке.

### 1

Научные руководители и консультанты: кандидаты педагогических наук В.Н. Вершинин и В.Г. Балашова, кандидат биологических наук Н.В. Марсакова.

В качестве конечного результата виделась целостная система дифференцированного психолого-педагогического просвещения, адекватная современному социальному заказу характерных групп родителей учащихся и учитывающая реальные возможности сегодняшней школы.

### ЛИХА БЕДА НАЧАЛО

Прежде всего педагоги провели прямой и массовый опрос родителей. Им предлагалось ответить на такие, например, вопросы:

- В какой степени вы испытываете недостаток в знаниях, обеспечивающих наиболее важные сферы жизнедеятельности человека — общественно-политическую, профессионально-трудовую, общение с людьми, сохранение здоровья, воспитание и развитие детей, отношения со школой, охрана окружающей среды и т.п.?
- Каким образом и в каких формах вы предпочли бы получать соответствующую информацию?
- Какие личностные качества вам хотелось бы видеть и развивать в своём ребёнке?
- С какой нравственной проблемой связана последнее время ваша семейная жизнь? И т.д.

Теперь понятно, что это была честная попытка русского интеллигента «пойти туда, не знаю куда, и принести то, не знаю что!». В результате на эти весьма общие вопросы были получены такие же общие ответы типа:

- В обществе произошла переориентация ценностных установок и отношений, существенно дезориентировавшая и рассогласовавшая процессы воспитания в семье, школе, обществе.
- В школе утратилось управление воспитанием в семье через систему лекционной пропаганды.
- Проводимые школой опросы выявляют потребности родителей учащихся в дифференцированном психолого-педагогическом просвещении. И т.п.

И всё же определённую пользу этот опрос принёс. Получив массив данных на



нескольких выборках в различных родительских группах, социальный педагог и школьный психолог приступили к их обработке и даже выявили некоторые сходные родительские проблемы и оценочные отношения. Познакомили с ними педагогический коллектив и совместно начали определять общую стратегию психолого-педагогического просвещения различных групп родителей.

Сначала в поиск включились наиболее опытные классные руководители. Позицию постороннего наблюдателя, придумывающего вопросы для анкет, им пришлось сменить на непосредственную работу в семьях, причём уже в качестве глубоко заинтересованных соратников по воспитанию, вникающих во все детали и проблемы семейной жизни.

В результате возник «Социальный паспорт класса», а затем и «Социальный паспорт школы», концентрирующие информацию, далеко выходящую за рамки стандартной школьной отчётности. Они фиксировали семьи: безработных и предпринимателей; с высококультурными родителями и социально безответственными, получающие пенсии по потере кормильца; опекунов; беженцев; малообеспеченные; неблагополучные и т.д. В особый ряд, конечно, встали дети различных «групп риска». Круги социальной интерференции теперь просматривались более чётко и создавали содержательное поле педагогического осмысления.

### Проблемное поле

Первичное обобщение информации о потребностях в дополнительных образовательных услугах школы такой разнородной родительской массы привело к определению четырёх блоков проблем, решать которые надо было в первоочередном порядке, начиная с дошкольников и младших школьников. Перечислим их.

1. Здоровье, ранняя коррекция отклонений, пропаганда здорового образа

жизни, вплоть до совместного прямого обучения и консультирования родителей и детей.

2. Дидактическая коррекция подготовленности к обучению и учебной деятельности детей, дифференцированная по типам семей и их педагогическим возможностям.

3. Удовлетворение запросов ряда семей на раннее развитие интеллектуальных способностей ребёнка.

4. Подготовка к школе детей, не посещающих дошкольные учреждения, а также из семей, находящихся в сложных жизненных ситуациях.



В каждом случае сначала педагоги учили детей и родителей совместно, а затем родители дома занимались с детьми, периодически предъявляя результаты работы педагогам и получая у них необходимые консультации.

Для организации такой работы нужны были программы, сопутствующее методическое обеспечение и параллельная наработка опыта. Экспериментальной площадкой для этого стала «Школа будущих первоклассников» для детей микрорайона школы, не посещавших детские дошкольные учреждения.

В общественном сознании давно и устойчиво держится миф о непреходящей благотворности материнского воспитания: «Дайте матерям возможность



самим воспитывать своих детей и страна получит отличных граждан!»

Пусть не от щедрости государственной, а в силу женской безработицы и закрытия множества дошкольных учреждений, но сегодня такая возможность возникла. Добрая половина детей воспитывается теперь дома, под присмотром и по усмотрению родителей до самой школы. Казалось бы, в связи с этим следовало ждать улучшения состояния их здоровья, роста интеллекта и всяческих иных благ. Однако учителя начальных классов фиксируют обратное: уровень умственного и физического развития большинства таких детей относительно низок, коммуникативные навыки недостаточные, слабо сформированы даже элементарные гигиенические навыки и т.п. Вопреки мифу о свободе детей вне садиков около 17% таких детей недостаточно бывают на воздухе; у большинства снижен объём двигательной активности.

Разброс результатов воспитания довольно значителен, а по мере сокращения системы дошкольных учреждений он становится всё шире. Какая-то часть семей добивается более значительных показателей развития, чем давали детские ясли и сады. Большинство же полагает, что вся родительская забота — это присмотр, питание, игрушки, «выгул» своих чад на воздухе да своевременное обращение в детскую поликлинику. В результате ребёнок не выходит на тот стартовый уровень, на котором возможны нормальные обучение и развитие.

Поначалу «Школа будущих первоклассников» предлагала занятия детям и родителям по примерной министерской программе (под редакцией Федосеевой А.Б.), а также в рамках авторских программ «Здоровый образ жизни» и «Как подготовить ребёнка к школе». По мере наработки новых программ веер предложений увеличивался.

На занятиях шёл активный обмен опытом семейного воспитания, формы фронтальной работы чередовались с работой в группах по интересам, с тренингами детско-родительского общения, совместными уроками для детей и родителей, индивидуальными беседами и консультациями.

## Содержание и формы

Постепенно расширялась тематика занятий, возникали новые формы. На первый план всё решительнее выходила проблема выявления и направленной коррекции различных проявлений отклонений в развитии детей. Родители объединялись в группы по характеру имеющихся у детей отклонений.

Лекционное просвещение по направлениям «Здоровый образ жизни», «Профилактика вредных привычек» сопровождалось активными совместными школьно-семейными мероприятиями — «День спорта», «День семьи», «Спортивная семья». Специфическая работа проходила в виде совместных учебно-тренировочных занятий родителей и детей по коррекции осанки

детей, работы органов дыхания, сердечно-сосудистой системы и т.п. Педагоги предлагали родителям памятки о том, как проследить, каким образом ребёнок сидит, спит, ходит, насколько он активен; помогали выполнять рекомендованные упражнения. Координационным центром этой работы стал школьный кабинет коррегирующей гимнастики.

Вот какие разрабатывались и испытывались на практике в различных группах родителей авторские программы педагогов: «Ребёнок имеет ослабленное здоровье», «Мотивация и эмоциональное самочувствие ребёнка при подготовке к школе», «Развитие познавательных способностей детей младшего школьного возраста», «Формирование речевой культуры дошкольников и младших школьников», «Подготовка к школе детей с отклонениями в развитии», «Ребёнок обучается на дому».

Начатую в звене дошкольников работу продолжили с родителями младших школьников, в основной школе и в старшем концентре. В начальной школе наиболее востребованными оказались программы: «Коррекция вычислительных навыков учащихся младшего школьного возраста» и «Коррекция чтения младших школьников», «Воспитание в проблемных семьях (неполных, имеющих детей-инвалидов, имеющих детей на опеке и попечительстве)».

У той части родителей основной и старшей школы, чьи дети отличались девиантным поведением, вызвали самый серьёзный интерес программы: «Охрана прав несовершеннолетних», «Трудные подростки и психолого-педагогическая помощь им», «Профилактика наркомании, токсикомании, алкоголизма».

Родителей из более благополучных, более культурных семей, предъявляющих к развитию своих детей повышенные ожидания, заинтересовали такие программы, как «Развитие познавательных процессов у подростков», «Самопознание и профессиональное самоопределение



подростков», «Формирование в семье культуры общения», «Организация досуга подростков».

Во всех группах сохранялся стабильный интерес к проблемам формирования здорового образа жизни. Неожиданно высокий интерес вызвала программа «Подготовка подростков к службе в Вооружённых силах РФ», затрагивавшая немало вопросов юридического и нравственного плана.

Программы составлялись педагогами школы и привлекаемыми научными работниками<sup>2</sup>. Причём родители сами решали, какие из программ предпочесть, в каких формах занятий принять участие и как долго заниматься.

### Кристаллизация формы

Возраставшее разнообразие затребованного родителями содержания занятий потребовало поиска соответствующих организационных форм. В результате возник «Родительский колледж», который в себя включает:

- «Родительский общешкольный университет», занимающийся проблемами фронтального педобуча и текущего педагогического информирования;
- факультеты, объединяющие родителей по специфике детского возраста, с группами элективного обучения (дифференцированной подготовки), формирующихся по интересам характерных групп родителей и по усмотрению школы;
- организационные формы типа «Мамина школа», «Школа молодых родителей», «Коррекционное обучение», «Коррекция здоровья», «Проблемы классов повышенного уровня»;
- группы «Тренинг общения», «Тренинг родительских способностей», «Совместная деятельность и развитие детей и родителей»;
- клубные объединения «Творческая педагогика», «Проблемы семьи» и др.;
- отделение платных образовательных услуг различным группам населения в микрорайоне школы;

- районный научно-методический центр организации и методики психолого-педагогической подготовки населения (на базе школьного научно-методического кабинета);

- педагогический факультет — для педагогов «Родительского колледжа» и педагогов из других школ, изучающих опыт системной педагогической подготовки родителей.

Работой подразделений и всего колледжа руководит Совет учреждения — орган самоуправления преподавателей и слушателей. В общей структуре школьного управления совет взаимодействует с попечительским советом, администрацией, педагогическим советом и родительским комитетом школы. Деятельность совета регламентируется внутренним локальным актом.

Представленная здесь схема может создать у читателя впечатление перегруженности формами и направлениями работы, угрожающей гибельным для живого дела формализмом. В реальности любая из названных форм задействуется каждый раз по мере возникновения потребности в ней и только на период реальной полезности. Меняются потребности родителей (и детей) — меняются содержание и формы работы. Так что схема отражает тот максимальный веер образовательных услуг, который предлагает родителям (и детям) педагогический коллектив. Это ориентир, задающий направление движения каждому коллективу, который захочет и попытается перенести этот опыт на собственную обетованную педагогическую территорию.

### Из высших сфер на землю

Казалось бы, удачный опыт одной школы можно легко распространять на другие. На деле всё оказалось не так-то просто.

На базе 7-й ульяновской школы несколько лет шли тематические семинары, велось групповое и индивидуальное консультирование. Школа обеспечила свободный доступ педагогов района ко всему наработанному программно-методичес-

## 2

Авторы программ и материалов учителя: В.А. Белова, О.А. Евсеева, Л.И. Засульская, Т.П. Ильина, Г.В. Карева, Л.И. Кокоева, Л.Ю. Лепенина, И.А. Маева, Н.В. Марсакова, Т.В. Мамишина, Г.Б. Попкова, О.В. Пименова. Научные консультанты: В.Н. Вершинин, В.Г. Балашова, Н.В. Марсакова.



Более подробно автор рассматривает проблему в работе «Продвижение инноваций. Пособие по организации и методике переноса инновационного опыта», готовящейся к изданию Ульяновским ИПК ПРО.

кому обеспечению — десяткам оригинальных авторских программ и методическим материалам к ним. Любое открытое занятие в «Родительском колледже» непременно получало высокие оценки гостей любого ранга. Но дальше эмоциональной оценки чужого опыта дело не двинулось: перенос опыта требовал от учителя (да и от руководителя!) значительных затрат времени и сил, резерв которых у них давно исчерпан.

Так, на частном случае родительского педобуча ещё раз высветилась общая для системы образования проблема: самый распрекрасный опыт не идёт дальше трибун, стендов, публикаций. Он фактически застывает на стадии предложения и демонстрации. Практика пользуется постсоветскими останками «методической работы», а теории и методики переноса педагогических инноваций так и не возникло. Словом, инициативное освоение инновации превратилось в благое пожелание, в миф административного сознания.

Кое-что в этом направлении делается. Совместная работа автора с коллективом школы № 63 г. Ульяновска показывает, что сегодня наиболее эффективное освоение инноваций обеспечивают два фактора: коллективная работа над созданием и реализацией долгосрочной программы развития учреждения (инновации — естественная основа такой программы) и материальное стимулирование дополнительных усилий педагогов по освоению инновационных технологий и разработок<sup>3</sup>.

Существует и другая проблема — менеджмент инноваций. Вернее — его эфемерная экономическая и нулевая юридическая база. Авторское право на педагогические инновационные разработки до сих пор не имеет ни юридической, ни экономической регламентации. От кого, к примеру, разработчику требовать оплаты? Потенциальный потребитель также не представляет, кому, сколько и за что он

должен (или не должен?) платить и из чего, собственно, кармана. А о персональном ваучере на повышение своей квалификации он и не слышал.

Вот уже много лет автор по заданию городского отдела образования анализирует планы учебно-воспитательной работы различных школ. Вывод неутешителен. При нынешнем уровне менеджмента педагогических инноваций учителю (как и целому коллективу) проще самим «изобрести велосипед», чем приобрести его в готовом виде и осваивать искусство езды на нём. Так как насчёт велосипеда, уважаемые коллеги? Будем брать сегодня и бесплатно, дождёмся продаж или же изобретём заново?

И ещё одна проблема, психологическая. Родители привычно критикуют качество обучения детей, но сегодня к этому добавились недовольство в связи с утратой школой былой демократичности, абсолютной бесплатности, непонимание смысла нововведений.

Новое содержание образования и новые технологии обучения, плохо знакомые родителям учащихся, а главное, не пропущенные ими в своё время через собственный учебный опыт, вызывают дополнительную напряжённость в отношениях со школой. Суть этих напряжений — тревога родителей за успешность учебной деятельности детей и рост недоверия к школе.

Иными словами, возникла проблема серьёзной дополнительной информации родителей учащихся, связанной, с одной стороны, с новым содержанием и новыми технологиями обучения, с другой — удовлетворением нарастающего спроса родителей на системные психолого-педагогические знания.

Внимание школы к меняющимся потребностям семьи даёт чёткий результат: дидактический потенциал семьи существенно поднимается, семья становится более надёжной опорой и союзником школы. **□**