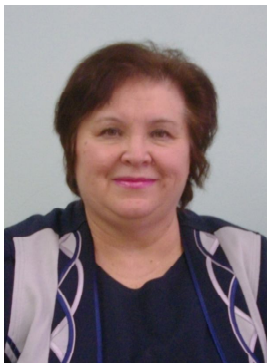


1.1. Теоретико-методологические проблемы работы с родителями на различных этапах развития образования



Е. А. Подольская



Д. В. Подлесный

На современном этапе развития украинского общества наблюдается устойчивая тенденция роста внимания образовательного сообщества к проблеме взаимодействия учебного заведения с родителями учащихся. И это вполне закономерно – ведь именно семья наряду со школой и вузом является ведущим субъектом формирования личностных качеств индивида. Поэтому эффективное и всестороннее сотрудничество с семьёй является одним из главных факторов обеспечения успешной реализации учебно-воспитательного процесса не только среднего или начального, но и высшего учебного заведения. Представляется, что поиск оптимального набора путей и форм взаимодействия учебного заведения с родителями невозможен без всестороннего анализа исторического опыта, накопленного как отечественными, так и зарубежными учебными заведениями.

Актуальность исследования взаимодействия родителей и системы образования усиливается также и в связи с тем, что

потенциальные возможности семьи, её жизнедеятельность, ценностные ориентации и социальные установки, отношение к образованию и воспитанию подрастающего поколения претерпевают серьёзные трансформации, что во многом связано с её адаптационными возможностями и приспособляемостью к новым условиям. Кризис семейного воспитания сказывается для образовательных учреждений не только в усложнении педагогической работы с детьми, но и в усложнении работы с родителями. Материальные и психологические трудности, переживаемые семьёй, привели к возникновению совершенно новых, ранее считавшихся нетипичными, проблем воспитательного характера. Именно поэтому в настоящее время, когда взаимодействие семьи и системы образования приобретает разносторонний характер, проблема их совместной деятельности становится объектом специального изучения.

В современной науке накоплен достаточный объем знаний о семье и взаимодействии педагога и родителей, исследованы различные его аспекты. С позиции ценностного подхода изучали семью Л. М. Архангельский, И. В. Бестужев-Лада, В. А. Каравковский, В. А. Петровский; деструктивные и созидательные педагогические аспекты конфликта в семье рассматривали М. Н. Буянов, И. В. Гребенников; социальную сущность семьи и её взаимодействие с другими социальными институтами общества, в том числе и со школой, исследовали Т. И. Бабаева, Е. В. Корябкина, А. Г. Харчев и др. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся стало предметом изучения Л. В. Байбородовой, Л. И. Новиковой, В. М. Пономарёва, Л. В. Селивановой, Е. И. Соколовой. С учетом современной типизации семьи Г. И. Куцебо и Е. И. Наседкина раскрывают дифференцированную работу учителя и родителей; функции семьи и задачи школы во взаимодействии семьи и школы изучали А. П. Заостровцев, Е. В. Коротаева, М. С. Мацковский, А. Г. Хрипкова и др. Пути интеграции родителей в общеобразовательное пространство предлагали И. Б. Котова, М. В. Легович, М. Н. Недвецкая, С. А. Смирнов, Е. Н. Шиянов.

Всё большую популярность в среде современных учёных приобретает тематика истории становления механизмов взаимодействия между образовательным учреждением и семьями обучающихся. Так, отдельные аспекты данной проблемы рассматриваются в диссертационных исследованиях Н. В. Поликутиной, О. И. Мальцевой, Е. С. Муляр, статьях Н. Н. Журбы, Ю. В. Труниной, Е. А. Слепенковой, Н. П. Щетининой, В. А. Акимовой и др. В то же время данная проблема до сих пор не была предметом специального комплексного исследования.

Несмотря на определённую разработанность исследуемого вопроса, в теории и практике образования в Украине и за рубежом существуют противоречия:

1) между наличием монодисциплинарных исследований отдельных аспектов взаимодействия учителей с родителями и потребностями педагогической науки в создании целостной теории их взаимодействия. В отечественной педагогической науке остро ощущается дефицит научных работ, в которых раскрывается сущность, структура, специфика взаимодействия образовательного учреждения и родителей, а также законы, закономерности, психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителей и родителей;

2) между имеющимся уровнем взаимодействия системы образования и родителей, часто приводящим к отчуждению родителей от образовательного учреждения, и заданной потребностью украинского общества в реализации особых подходов к взаимодействию педагогов с родителями и в разработке психолого-педагогических условий их эффективного взаимодействия с целью формирования личности молодого человека [6, с. 16–17].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что изучение вопроса о взаимодействии образовательного учреждения и родителей в процессе воспитания подрастающего поколения имеет давнюю традицию. Проблема соотношения школьного и семейного воспитания была впервые поднята ещё в трудах античных мыслителей. В период Нового времени данная

тема привлекала внимание таких известных учёных, как Дж. Локк, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. Вышеназванные авторы теоретически обосновали рекомендации родителям по воспитанию детей и, таким образом, стали родоначальниками педагогического просвещения [4; 11; 30].

В то же время, практическая апробация механизмов взаимодействия семьи и школы началась намного раньше. В отечественной практике первые факты такого взаимодействия были зафиксированы в так называемых братских школах, которые с XVI в. начали создаваться на украинских и белорусских землях, входивших в состав Литвы и Польши [25]. Формирование механизмов взаимодействия школы с родителями учащихся было связано со спецификой деятельности данных учебных заведений, которые создавались при городских православных общинах (братствах) и преследовали не только образовательные, но и национально-религиозные цели, заключающиеся в сохранении религиозной идентичности восточных славян в условиях насильственного окатоличивания. Одним из базовых принципов функционирования братских школ была взаимная ответственность учителей и семьи. Согласно уставу Львовской школы деятельность учителей была поставлена под контроль братства и родителей. Приём на работу нового учителя осуществлялся общим собранием, на котором педагог должен был согласовать с братством свои методы работы. Также уставом закреплялись механизмы коммуникации школы с семьёй. Так, учителя были обязаны периодически сообщать родителям об успехах и поведении учеников. Родители, в свою очередь, должны были ежедневно заслушивать сообщения ученика о занятиях в школе и осуществлять контроль над домашней работой. Интересный опыт взаимоотношений между семьёй и школой был накоплен в братской школе Луцка. Согласно её уставу родители обязаны были заключать со школой специальный договор, в котором определялось содержание обучения и взаимные обязанности, среди которых обязанностью семьи было всячески способствовать успеваемости и дисциплинированности ребёнка [25]. Однако уже со второй половины XVII в. братские школы

оказались в состоянии глубокого кризиса. По итогам национально-освободительной войны 1648–1654 гг. большая часть территории Украины вошла в состав Московского царства, в котором православие было официальной религией, вследствие чего деятельность братств утратила свой первоначальный смысл. Также на работе братских школ, как и на функционировании всей культурно-образовательной жизни украинских и белорусских территорий, негативно сказались постоянное ведение военных действий и экономическая нестабильность.

В XVIII в. в Российской империи возобладала сословно-классовая, дворянская система образования, которая практиковала воспитание молодёжи в закрытых учебных заведениях при полной изоляции от семьи. Данная модель была научно обоснована в работах известного русского учёного и государственного деятеля И. И. Бецкого. Исходя из доктрины «просвещённого абсолютизма», он предлагал воспитывать «новую породу людей» в абсолютной изоляции от «дурных влияний семьи и общества». По мнению И. И. Бецкого, именно обучение в закрытых школах способствовало формированию у дворян чувства достоинства, позволяющего справедливо управлять государством и гуманно обращаться с крепостными крестьянами [1, с. 49]. Определённые элементы коммуникации между образовательными учреждениями и родителями стали формироваться лишь в конце XVIII в. после открытия сети народных училищ, которые стали аналогами современных общеобразовательных школ. Впрочем, согласно принятому в 1786 г. Уставу народных училищ взаимодействие семьи и школы сводилось лишь к обязанности родителей информировать школу о причинах пропуска их детьми уроков [25].

Тогда же, в конце XVIII в., начал формироваться опыт взаимодействия родителей с высшими учебными заведениями, который активно возрождается на современном этапе. О. Д. Минаева указывает, что Московский университет в конце XVIII века был устроен на манер дворянской патриархальной усадьбы: совместные трапезы, молитвы, общие праздники для студентов и профессоров с их семьями. Родители и родственники воспитан-

ников часто бывали гостями университета, слушали публичные диспуты, смотрели представления театра, танцевали на балах [22].

На качественно новый уровень взаимодействие учебного заведения и семьи вышло в XIX веке. Как отмечает Е. С. Муляр, именно в этот период необходимость привлечения родительской общественности к участию в деятельности образовательного учреждения была признана на государственном уровне, вследствие чего взаимодействие между семьёй и школой приобрело системный характер [23]. В 1804 г. требование относительно тесного взаимодействия гимназии с родителями учащихся было нормативно закреплено в «Уставе учебных заведений, подведомственных университетам». В данном документе, в подготовке которого принимали участие известные учёные и педагоги Н. Я. Озерецковецкий, С. Я. Румовский, Ф. И. Янкович-де-Мириево и др., подчёркивалось: «Занимая место родителей, учителя не должны почитать себя за самовластных судей над детьми и управлять ими по своеправию, без всякого сношения с родителями... Благоразумие требует, чтобы учитель совокупным трудом и советом с родителями старался о наилучшем воспитании детей». Однако при этом данный документ не содержал перечня конкретных форм взаимодействия учебного заведения с родителями. Положения Устава 1804 г. были конкретизированы в «Уставе гимназий и уездных и приходских училищ» от 1828 года. Согласно данному нормативному акту взаимодействие семьи и школы должно было строиться практически исключительно на основании обмена информацией. Родители должны были в письменном виде сообщать администрации учебного заведения о причинах пропусков занятий. В свою очередь, в обязанности гимназий и пансионов входило информирование родителей об успехах и проступках учащихся. При этом важно, что свидетельство об успеваемости предоставлялось родителям в письменном виде и подлежало возврату в пансион с подписью одного из них [34].

В первой половине XIX в. шла практическая наработка и других форм сотрудничества семьи и школы. Так, родители имели право приходить в пансион при Харьковской гимназии

и докладывать администрации учебного заведения о недостатках в организации учебно-воспитательного процесса и быта учеников. Высокий потенциал с точки зрения коммуникации семьи и школы имела такая форма контроля знаний, как «открытые испытания» (экзамены), присутствуя на которых родители могли составить представление о качестве подготовки своих детей. Распространение также приобрела практика посещения представителями гимназической администрации места жительства учащихся, что давало возможность не только осуществлять контроль над выполнением домашних заданий, но и устанавливать коммуникацию с семьями. В то же время, как отмечает Н. В. Поликутина, нормативно закреплённые возможности сотрудничества между учебным заведением и родителями в первой половине XIX в. использовались лишь в некоторых образовательных учреждениях, тогда как в целом ни семья, ни школа не были готовы к полноценному диалогу [25].

Опыт взаимодействия семьи и школы, приобретенный в первой половине XIX в., был существенно приумножен в 1860–1900-х гг., когда практика сотрудничества родителей и образовательного учреждения стала повсеместной. Реформы 1860-х гг. и последовавшие за ними социально-экономические трансформации дали стимул для развития всех сфер общественной жизни, в том числе и для системы образования. В 1864 г. был принят новый Устав гимназий и прогимназий, в тексте которого, впрочем, родители упоминаются лишь один раз в контексте их права за дополнительную плату выбирать для детей факультативные курсы (музыка или танцы) [33]. В то же время, значение данного документа сложно переоценить, поскольку он существенно расширил полномочия учебных заведений в области решения вопросов внутренней жизни и, таким образом, способствовал реализации творческой инициативы работников образования. Последнее не замедлило сказаться и на взаимодействии школы и семьи. Так, педагогическим советом Тобольской гимназии было принято решение относительно допуска родителей к «слушанию классных уроков и к нахождению в педагогических совещаниях». В свою очередь,

педагогический совет Пермской гимназии разработал целый комплекс форм взаимодействия с семьями учеников, согласно которым родителей предполагалось приглашать не только на открытые занятия, но и на заседания педагогического совета с правом совещательного голоса. Также вводилась и специальная «книжка» (прообраз современного дневника), в которую учитель вносил отметки об успеваемости и замечания за нарушения дисциплины и которую родители должны были подписывать не реже, чем раз в неделю. Целый ряд рекомендаций относительно оптимизации сотрудничества семьи и школы был выдвинут на состоявшемся в 1864 г. педагогическом съезде Одесского учебного округа. В частности, делегаты съезда высказались за допуск родителей к посещению занятий, привлечение их к участию в работе педсоветов и организацию творческих мероприятий (литературные вечера, концерты), открытых для широкой общественности. Некоторые учебные заведения уже во второй половине XIX в. успешно практиковали такую форму взаимодействия с семьёй, как обращение к родителям через средства массовой информации (СМИ). Так, Пермская и Вятская гимназии печатали в прессе протоколы заседаний педагогических советов, что давало родителям возможность широко знакомиться с деятельностью учебных заведений, которым они доверили воспитание своих детей [25].

Важнейшее значение с точки зрения установления устойчивых механизмов коммуникации между семьёй и школой имело введение в гимназиях должности классного наставника, которая соответствует современному классному руководителю. Данный институт был введен Уставом гимназий и прогимназий от 1871 г., согласно которому в сферу компетенции классного наставника в том числе входило и установление отношений с родителями и родственниками учащихся с целью обеспечения успешной реализации учебно-воспитательных задач [25]. В дополнение к Уставу Министерством народного просвещения также была разработана специальная инструкция для классных наставников, которая довольно подробно определяла их функциональные обязанности. Значительное внимание в данной инструкции,

которая была опубликована в 1877 г., уделялось координирующей функции классных наставников как посредников между администрацией, преподавателями и родителями или опекунами. Так, классный наставник был обязан работать в тесном контакте с семьёй, вовремя доводить до родителей необходимую информацию о детях и назначать специальные часы для консультации родителей [29].

Проведенный А. В. Поликутиной анализ педагогической практики нескольких дореволюционных гимназий свидетельствует о том, что в конце XIX в. был наработан чёткий алгоритм взаимодействия классных наставников с родителями. В обязательном порядке родителей с классным наставником знакомил директор гимназии. Во время первой встречи классный наставник и родители обменивались контактной информацией; родители также давали классному наставнику расписку, в которой брали на себя обязательство обеспечивать учащегося одеждой и учебными принадлежностями, своевременно вносить плату за обучение. Во время знакомства классный наставник также должен был рекомендовать родителям как можно чаще посещать гимназию и обращаться к нему по любым вопросам, связанным с обучением ребёнка. При встречах в гимназии наставник указывал родителям «на неодобрительные поступки их детей, равно как и на меры их исправления» (для иногородних родителей информация предоставлялась в письменном виде). В случае, если наставник считал, что негативное влияние на ребёнка исходит от семьи, он был обязан посетить родителей и провести с ними воспитательную беседу [25].

О необходимости координации семейного и школьного воспитания писали в XIX – начале XX века К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др. Роль семьи и семейной педагогики в воспитании определялась социально-педагогическими взглядами тех исследователей, кто обращался к данной проблеме. При этом основным вопросом в этот период всегда оставалось влияние уклада жизни семьи, систематического и целенаправленного воспитательного воздействия взрослых членов семьи, главным образом матери, на воспитание

детей в семье. Руководящей идеей педагогической системы К. Д. Ушинского является принцип народности. В основе народного воспитания, по его утверждению, лежит воспитание в семье под влиянием её традиций и внутрисемейных отношений. К. Д. Ушинский называл семью и личность педагога основными факторами воспитательного воздействия на ребёнка [35].

В то же время, как отмечает Н. Н. Журба, в XIX в. идеи семейного и школьного воспитания развивались, в основном, параллельно, тогда как теоретическая разработка концепции педагогического взаимодействия образовательного учреждения с родителями была начата лишь в XX в. в трудах П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, С. И. Гессена, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, С. Т. Шацкого и др. [11].

В основу разрабатываемой в тот период эволюционной педагогики исследователи заложили идею развития. Так, П. Ф. Каптерев подчёркивал, что необходима неразрывная связь различных социальных институтов, которые оказывают влияние на развитие личности. При этом особое внимание он уделял взаимодействию учителя и родителей с целью образования не только детей, но и их родителей. Он высказывал мысль о том, что семья и школа должны развивать нестандартность личности, её индивидуальность [7; 8]. Целью воспитания в семье и школе В. П. Вахтеров считал развитие заложенных природой сил и способностей ребёнка. Рассматривая взаимодействие учителя и родителей как сложный и длительный процесс, который охватывает все стороны жизни ребёнка, ведущую роль в этом процессе он отводил учителю. Обобщая исследования указанных авторов, Т. А. Стефановская отмечает, что в этот период формируются следующие модели взаимоотношений семьи и школы: 1) «школа – центр воспитания в социальной среде» – модель, объединяющая воспитательные усилия вокруг ребёнка; 2) «иллюстративная школа», которая активизирует внимание к семье с целью влияния на улучшение быта семьи, организацию взаимоотношений в ней; 3) модель «горизонтальных линий», разработанная В. Н. Шульгиным и предполагающая создание образовательно-воспитательных учреждений, роль учителя

в которых заключалась в педагогизации окружающей среды, в помощи саморазвитию, самоорганизации и самообразованию детей и взрослых [2].

Начало XX в. ознаменовалось активным формированием при учебных заведениях коллегиальных родительских органов, среди которых – родительские собрания и комитеты. Впервые такая форма сотрудничества семьи и школы была применена в коммерческих училищах на рубеже XIX–XX вв. На волне Первой русской революции повсеместное создание родительских комитетов было нормативно закреплено постановлением Министерства народного просвещения от 13 ноября 1905 г. Как отмечалось в докладе о родительских комитетах, который в 1912 г. был подготовлен М. О. Фишером, за счёт создания данного института предполагалось решить целый ряд актуальных задач, среди которых преодоление наметившейся в начале XX в. отчуждённости родителей от вопросов образования детей, установление определённого контроля над действиями школы и, наконец, снижение конфликтности в образовательной среде, которая наметилась в условиях революционных событий 1905–1907 гг. Члены родительского комитета и его председатель (который имел право решающего голоса в педсовете) избирались родительским собранием сроком на один год. Постановления родительского комитета должны были обсуждаться на педагогическом совете [25].

Деятельность родительских комитетов была направлена, прежде всего, на решение материальных проблем учебных заведений. Как отмечал М. О. Фишер: «Громадные заслуги родительских комитетов в этом отношении всякому очевидны и всеми признаны и могут быть доказаны цифрами, сводкой статистических данных с распределением их по рубрикам: содействие учебному заведению в материальном отношении при постройке зданий, при оборудовании научных кабинетов, лабораторий, читален, гимнастических залов и приобретении учебных пособий» [36, с. 4]. Кроме этого родительские комитеты брали шефство над учащимися из малообеспеченных семей, оплачивали репетиторство для отстающих, организовывали

культурно-массовые мероприятия. Одновременно родительские собрания и комитеты стали площадками для обсуждения путей оптимизации учебно-воспитательного процесса и разбора жалоб на действия отдельных педагогов. Так, комитет Глазовской женской гимназии обратился к педагогическому совету с требованием об упорядочении преподавания математики и о правильной постановке преподавания иностранного языка, для чего предлагалось пригласить специальную учительницу на средства родительского комитета. В свою очередь, родительский комитет Ижевской женской гимназии обратился к педагогическому совету с просьбой выяснить причины снижения классной наставницей балла за поведение всем ученицам класса [6, с. 15]. При этом известный современный специалист А. Н. Шевелёв отмечает, что безусловной заслугой родительских комитетов являлось то, что «реализуемые ими педагогические начинания имели передовой характер (физическое воспитание, экскурсии, сохранение здоровья детей, решение принципиальных вопросов учёбы и воспитания) [39, с. 163].

Естественно, в работе родительских комитетов существовал целый ряд проблем, среди которых – нечёткость нормативной регламентации их деятельности, пассивность части родителей (вследствие которой многие комитеты работали только на бумаге), противоречия между родителями и преподавательским корпусом. В то же время представляется, что деятельность родительских комитетов в целом имела конструктивный характер и обеспечивала не просто сотрудничество, но и полноценный диалог между учебным заведением и семьёй. При этом необходимо отметить, что воплощённый в комитетах опыт создания родительских организаций при учебных заведениях был уникален не только в отечественном, но и в мировом масштабе. Как указывает А. В. Поликутина, Российская империя являлась на тот момент единственной в мире страной, где при средней школе официально функционировали родительские организации [25].

В начале XX в. нашлось место и для смелых педагогических экспериментов. В 1906 г. известным педагогом К. Н. Вентцелем была создана школа нового типа – «Дом свободного ребёнка».

Обосновывая модель «Дома свободного ребёнка», К. Н. Вентцель акцентировал внимание на «гармоничном слиянии семьи и школы в решении воспитательных задач», находящее выражение в создании «педагогической общины», в которую входят как учителя, так и родители. Одной из особенностей данного учебного заведения, которое совмещало в себе детский сад и начальную школу, стало выполнение функций педагогов родителями учащихся [1, с. 50]. В то же время, организация работы школы, которая делала ставку на «свободное творчество» детей в ущерб непосредственно обучению, не оправдала себя, и уже в 1909 г. данное учебное заведение было закрыто.

Революционные события 1917 г. обусловили кардинальную ломку системы общественных отношений, что сказалось и на функционировании системы образования. Новые типы учебных заведений и формы реализации учебно-воспитательного процесса стали внедряться уже в период гражданской войны. На протяжении 1920–1930-х гг. в СССР происходило становление принципиально новой системы образования, которое сопровождалось, с одной стороны, переходом от элитарности образования к его эгалитарности и всеобщности, с другой – ужесточением государственного и партийного контроля над деятельностью учебных заведений. Естественно, данные тенденции не могли не сказаться на системе взаимоотношений между семьёй и школой.

В 1920-х гг. вопрос относительно роли семьи в воспитании ребёнка стал предметом активных дискуссий в педагогической среде. По мнению наркома образования А. В. Луначарского, ведущим организатором процесса воспитания ребёнка должна была быть школа, тогда как семье отводилась второстепенная роль. Аналогичной точки зрения придерживались и известные педагоги-теоретики Н. Н. Иорданский и М. М. Пистрак, которые считали, что фабрично-заводская среда обладала большим потенциалом для воспитания, нежели семья. В свою очередь, Н. К. Крупская, А. Т. Калашников и С. Т. Шацкий настаивали на ключевом значении конструктивного взаимодействия семьи и школы. Так, Н. К. Крупская поднимала вопрос о педагогической

грамотности родителей и о ведущей роли учителя в решении этого вопроса. Её поддерживал А. Г. Калашников, который рассматривал учителя как организатора воспитательной стратегии родителей. С. Т. Шацкий считал, что школа способна решить поставленные перед ней задачи только во взаимодействии с семьёй, детским обществом и общественными организациями [1, с. 50–51]. Идеи педагогического просвещения родителей также активно развивал А. С. Макаренко. В своей «Книге для родителей», которая считается классикой советской семейной педагогики, он отмечал: «Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а, значит, и историю мира» [14, с. 7].

Данные идеи нашли воплощение в становлении системы повышения педагогической культуры населения, которая вошла в историю под названием педагогического всеобуча. Ведущую роль в рамках реализации программы всеобуча играли народные университеты, рассчитанные на один или два года обучения. Программы родительских университетов предусматривали получение знаний о содержании всестороннего развития ребёнка, методах семейного воспитания. Работа дифференцировалась по возрастным уровням развития ребёнка: воспитание в семье детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста, подростков, старшеклассников. Важными формами педагогического просвещения также стали тематические семинары для родителей, которые организовывались в школах и детских садах, «школы молодой матери», педагогические кружки, благодаря которым родители не только получали знания в области педагогики и психологии, но и сами распространяли эти знания среди других представителей родительского сообщества. При этом, как отмечают современные учёные, мероприятия, проводившиеся в рамках всеобуча, пользовались широкой популярностью в родительской среде, что свидетельствует об их актуальности [30]. Таким образом, уже в 1930-х гг. в СССР сложилась стройная система повышения педагогической культуры родителей, которая достаточно высоко оценивается не только советскими, но и современными авторами.

Дальнейшее развитие в 1920–1930-х гг. получили формы взаимодействия семьи и школы, апробированные в дореволюционный период. Как отмечает О. И. Мальцева, в работе с семьёй советские педагоги использовали самые разнообразные методы, среди которых – родительские собрания, консультации, посещение детей дома, вызов родителей в школу, посещение ими открытых уроков, распространение педагогической литературы, издание школьной газеты для родителей [21, с. 14]. Определённой реорганизации в советский период подверглись родительские органы, функционировавшие при школах. В 1923 г. произошла ликвидация родительских комитетов, вместо которых начали создаваться Комитеты содействия школе (КСШ). В данные органы кроме родителей входили представители от общественных организаций, местных советов, шефских организаций, за которыми были закреплены школы. При этом деятельность КСШ ограничивалась исключительно содействием школе в решении хозяйственных проблем. В 1930-х гг. полномочия КСШ были расширены и стали распространяться не только на административно-хозяйственную, но и на учебно-воспитательную сферу. Постановлением Народного комиссариата образования УССР от 1939 г. были возрождены родительские комитеты. Работа данных органов должна была проходить в четырёх направлениях, которые охватывали все ключевые сферы деятельности учебного заведения: учебно-воспитательная работа, внешкольная работа, работа с родителями, хозяйственная работа [21, с. 12–13]. Существенно трансформировался и существовавший в дореволюционный период институт классного наставника. В 1920-х гг. он был заменён на институт групповода, главными функциями которого были организация ученического самоуправления, руководство учебной деятельностью, работа с родителями учащихся. В 1934 г. была введена должность классного руководителя, которая продолжает существовать по сегодняшний день [11].

В связи с такими реформами в системе образования особую значимость приобретали проблемы трансформации функций учителей и родителей, взаимосвязи школы с другими

социальными институтами. Основатель оригинальной теории семейного воспитания П. Ф. Лесгафт подчёркивал, что родители и педагоги должны сохранить ценнейшие качества ребёнка: «впечатлительность ко всему окружающему, самостоятельность, отзывчивость, искренность, правдивость, интерес к познанию» и др. Он писал: «Всё это возможно только тогда, когда при воспитании ребёнка не преследуется определённая тенденция, не ломают ребёнка системой, не предупреждается всякий его почин...» [19, с. 37–38]. П. Ф. Каптерев признавал необходимость «живой связи семьи с общественными институтами» и видел в этой связи правильное развитие личности [14, с. 166]. С. Т. Шацкий писал о необходимости развития серьёзной педагогической пропаганды среди населения, которая должна была способствовать оказанию помощи в деле массового воспитания детей [38, с. 127–131]. А. С. Макаренко рассматривал семью как трудовой коллектив, который будет взаимодействовать по вопросам воспитания с коллективом учителей и учащихся [20, с. 213–216].

С середины 30-х годов XX века в практике взаимодействия учителя и родителей начинает проявляться авторитарное воздействие школы на семью. В этот период укрепляется модель «школа контроля за социальной средой». Ответственность за поведение детей в школе, на улице, в семье, суждения о ней возлагались на учителя. Всё это предполагало жёсткий контроль за семейным воспитанием. В 50-е годы XX века делалась попытка обосновать более демократичный стиль взаимодействия учителя и родителей. И. В. Власюк, обобщая работы Л. С. Дмитриевского, А. И. Дулова, К. И. Пекишева, В. М. Синяева, отмечает, что только через взаимодействие семьи и школы можно достигнуть успеха в воспитании. Связь учителя и родителей должна осуществляться через постоянное общение членов семьи со школой. В работе с родителями выделялись два основных аспекта: 1) воспитание характера у ребёнка и 2) дисциплина и успеваемость [3; 25].

Значительное внимание взаимодействию семьи и школы уделялось в 1950-х – первой половине 1980-х гг. Не в последнюю

очередь это связано с распространением педагогических идей знаменитого отечественного педагога В. А. Сухомлинского, который обосновал тезис о «содружестве семьи и школы» как ключевом залого успешной учебно-воспитательной работы. Говоря о ведущей роли семьи в воспитании ребёнка, В. А. Сухомлинский писал: «Без ... активного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного обогащения взрослых и детей невозможна сама семья как первичная ячейка общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества» [31, с. 11–12]. Поэтому, подчёркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьёй, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества. Путь к успеху – единство целей и задач семьи и школы.

В целом же, в 60–70-е гг. XX в. происходит дальнейшая демократизация взаимодействия семьи и школы. В отечественной педагогике этим процессам в системе образования уделяли внимание многие учёные: философы (А. И. Аверьянов, Л. М. Архангельский, В. Г. Афанасьев, Л. Г. Буева, И. И. Жбанкова, В. Н. Князев, В. П. Фофанов, О. В. Чернышёв); педагоги (Ю. К. Бабанский, Л. Ц. Ваховский, Б. З. Вульф, И. В. Гребенников, Г. Н. Филонов); психологи (А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, Я. Л. Коломинский). Методические аспекты взаимодействия учителя и родителей исследуют Т. В. Вершинина, С. Э. Карклина, И. Ю. Кузнецов, Е. И. Наседкина. Именно в этот период осуществлялись педагогические исследования (И. В. Гребенников, А. М. Низова и др.), целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа – семья – общественность». Результаты показали следующее: важно сочетать воспитание ребёнка в семье с необходимостью воспитания его в коллективе сверстников [6; 7].

Взаимодействие родителей с учебным заведением стало одним из ключевых вопросов принятого в 1974 г. Закона УССР «О народном образовании». Сотрудничество школы, семьи,

общественности в деле воспитания детей и молодёжи данный нормативный акт возводил в ранг одного из базовых принципов функционирования образовательной системы. Ст. 73–74 Закона также регламентировали взаимные права и обязанности родителей и учебного заведения. Так, родители (или лица, которые их заменяют) имели право принимать участие в обсуждении вопросов обучения и воспитания детей, проведении внеклассной, внешкольной и оздоровительной работы, избирать и быть избранными в родительские общественные комитеты (советы) при школах и учебно-воспитательных учреждениях. В свою очередь, к обязанностям родителей относились: воспитание детей в духе коммунистической морали, забота о физическом развитии и укреплении здоровья, создание необходимых условий для своевременного получения среднего образования и профессиональной подготовки [23]. Расширять взаимодействие семьи и школы планировалось и в дальнейшем. Тема взаимодействия учебного заведения с родителями была одной из центральных в принятом 12 апреля 1984 г. Постановлении Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». В данном документе шла речь о необходимости повышения роли семьи в сфере внедрения новых методов обучения и форм воспитательной работы, активизации деятельности родительских комитетов, развёртывания системы педагогического просвещения родителей (в том числе, за счёт привлечения СМИ) [26].

Однако данным планам было не суждено реализоваться. Социальная травма конца 1980-х – начала 1990-х гг., которая привела, в том числе, и к деформации системы нравственно-этических норм и разрушению сложившихся в советский период традиций школьного и семейного уклада, обусловила значительное снижение интереса к воспитанию вообще, и сотрудничеству школы с семьёй в частности. В условиях активного внедрения либеральных ценностей (свобода, индивидуализм, частная инициатива), к которому общество было не готово, и распада советской системы внешкольного воспитания (кружки, детские оздоровительные лагеря, спортивные секции) подрастающее

поколение было фактически предоставлено само себе, что привело к отчуждённости молодёжи от школы и семьи, всплеску в её среде асоциальных явлений. Свою роль сыграли и социально-экономические проблемы и, прежде всего, катастрофическое падение уровня жизни, в условиях которого многие учителя были демотивированы и лишь формально выполняли свои обязанности, тогда как родители уделяли всё своё время поиску дополнительных источников дохода.

Необходимость преодоления системного кризиса в образовании обусловила возрождение интереса к сотрудничеству семьи и школы. С конца 1980-х – начала 1990-х гг. идёт интенсивный поиск новых подходов к решению вопроса о взаимодействии учителя и родителей. В указанный период осознаётся необходимость взаимодействия учителя и родителей в интересах воспитания ребёнка, описываются основные формы и методы работы с родителями (О. Богданова, Т. Воликова, Р. Капралова, Н. Кожанова, О. Патрушева, Н. Родионова); определяется содержание работы с родителями (Н. Болдырев, К. Волков, Т. Гаврилова, И. Демакова, И. Зязюн, И. Клемантович, О. Урбанская); выдвигается идея дифференцированного подхода к взаимодействию с родителями и повышению их педагогической культуры (Г. Куцебо, Е. Наседкина, В. Онушкин и др.); конкретизируются теоретические положения по организации беседы с группами родителей (Н. Иванова, Н. Самоукина, Л. Сарок, Ю. Синягин); раскрываются причины возникающих педагогических конфликтов в семье, даются конкретные рекомендации по оказанию действенной помощи с учётом воспитательных возможностей каждой группы родителей (К. Волков, И. Гребенников, В. Гуров, М. Рыбакова) [3; 7; 21].

Интерес к данной проблеме на современном этапе также связан с тем, что общество постепенно приходит к пониманию неразрывной взаимосвязи образования и воспитания, которая может быть обеспечена только путём всестороннего взаимодействия между родителями и педагогами, что позволит, во-первых, раскрыть содержание индивидуализации воспитательного процесса в контексте взаимодействия семьи и школы,

включающее в себя постановку индивидуализированных целей воспитания, выбор индивидуализированных форм и методов воспитания, определение индивидуальных направлений и форм взаимодействия с семьёй в решении вопросов воспитания; во-вторых, выделить совокупность условий эффективности совместной работы семьи и школы по формированию культуры межличностного общения подростков [2; 12].

Системный подход, используемый вышеперечисленными авторами, дал возможность выделения: 1) общесоциальных условий (понимания обществом, учёными, учительством, родительской общественностью сущности, особенностей и противоречий процессов социализации и воспитания; перехода семьи и школы на личностно-ориентированную парадигму воспитания; целенаправленных усилий общества, общеобразовательных учреждений, семьи, региональных экономических структур в установлении интегративных связей, основанных на социальном партнёрстве, с целью выработки оптимальных технологий взаимодействия всех участников воспитательного процесса и т. п.); 2) условий на уровне отдельного образовательного учреждения (систематической работы по организации коллективов подростков как формы функционирования педагогической системы, порождающей процесс воспитания; обеспечения высокого качества учебного процесса; частных условий (информационных, организационных и личностных) обеспечения координации усилий школы и семьи в воспитании учащихся как целостного воспитательного процесса; специфических условий, непосредственно влияющих на результативность совместной работы школы и семьи в формировании культуры межличностного общения) [5; 10; 17; 27].

При этом на современном этапе наработка механизмов взаимодействия семьи и школы проходит не только в теоретической, но и в практической плоскости. С начала 2000-х гг. в школах стали активнее применяться все основные формы работы с родителями, среди которых как групповые (родительские собрания), так и индивидуальные (собеседования, консультации, посещение педагогом семей учащихся и др.).

Накоплен достаточно интересный опыт сотрудничества семьи и школы через институты классного руководства и родительского комитета. Широкие возможности для диалога учебного заведения с родителями дают современные средства массовой коммуникации и, прежде всего, сеть Интернет (размещение информации для родителей на сайте учебного заведения, общение родителей с учителями посредством педагогических форумов и социальных сетей). Многие учёные также настаивают на необходимости возрождения системы педагогического просвещения родителей [12; 17; 23].

Интереснейшей особенностью современного этапа развития сотрудничества родителей с учебным заведением является вовлечение в это взаимодействие не только начальных и средних, но и высших учебных заведений. Последнее связано, прежде всего, с двумя факторами. Во-первых, сегодня постепенно происходит осознание роли высшей школы не только как конвейера по подготовке специалистов, но и важнейшего фактора развития личности, формирования нравственных императивов общества (на таком подходе, в частности, настаивают В. И. Астахова, В. С. Бакиров и др.) [3; 7]. Во-вторых, в условиях нарастания социальных рисков на современном этапе объективно повышается уровень опеки студенческой молодежи со стороны родителей. Ситуация, когда родители берут на себя решение львиной доли проблем, которые возникают у студента (в том числе незначительных и таких, которые не требуют их вмешательства), становится нормой. В таких условиях установление диалога вуза с родителями является необходимым ещё и с точки зрения коррекции поведения семьи по отношению к студенту, которое часто деформирует формирование у него самостоятельности и чувства индивидуальной ответственности.

Учитывая вышесказанное, представляется, что основными направлениями взаимодействия вуза с родителями студентов должны стать следующие.

1. Обмен информацией с родителями студентов с целью коррекции семейного воздействия на молодого человека.

2. Консультирование родителей по различным проблемам,

в том числе вопросам социализации студенческой молодежи и трудоустройства выпускников.

3. Включение родителей в отдельные направления работы вуза путем привлечения их к организации и участию в академических мероприятиях.

Анализ сайтов ведущих вузов Украины и постсоветского пространства свидетельствует о том, что с 2000-х гг. в высшей школе начали внедряться самые разнообразные формы сотрудничества с родителями. Сегодня в ведущих вузах регулярно проводятся родительские собрания, индивидуальные консультации с родителями студентов, их информирование посредством сайта организации и социальных сетей. Встречи с родителями в период подачи документов в вуз показывают их высокую заинтересованность в получении своевременной информации об успехах и неудачах их детей-абитуриентов.

Значительная роль во взаимодействии с родителями отводится деканату и куратору (тьютору) академической группы, на которого возлагаются функции установления прямых контактов с семьями студентов. Куратор как координатор взаимодействия вуза с родителями должен стимулировать их желание быть полноправными участниками учебно-воспитательного процесса вуза. Ряд авторов [8; 28] обосновывают положение о том, что адресное взаимодействие высшего учебного заведения с родителями студентов оказывается возможным благодаря именно системообразующей кураторской деятельности. Однако таких работ явно недостаточно.

В то же время, сегодня объективно назрела необходимость научного обобщения и систематизации накопленного опыта работы высшей школы с родителями студентов. Первые шаги в данном направлении были сделаны в 2010-х гг. в работах Т. П. Бугаевой, Н. В. Гафуровой, С. Д. Резник, С. Д. Коноваловой, которые проанализировали основные формы и цели взаимодействия вуза с семьей. При этом, как отмечают С. Д. Резник и С. Д. Коновалова, взаимодействие с родителями играет важнейшую роль в формировании конкурентоспособности студента на рынке труда [8; 28].

Инновационной формой работы с родителями является организация их встреч с работодателями. Важным компонентом участия родителей в вузовской жизни также становится их членство в попечительских советах. Эти и другие формы взаимодействия вуза с работодателями и родителями способствуют решению важнейшей проблемы повышения конкурентоориентированности студентов и конкурентоспособности выпускников на рынке труда. И хотя единой позиции среди учёных относительно способов формирования данного взаимодействия пока не существует, различные его аспекты рассматриваются: налаживание взаимодействия «предприятие – высшее учебное заведение» (И. Артюшина, М. Винокуров, Г. Зборовский, Н. Назарова и др.), педагогическое воздействие на личность студента для повышения его конкурентоспособности (В. Андреев, Р. Давыдов, О. Киржбаум, Н. Семенова, Ж. Шуткина и др.); влияние родителей на конкурентоспособность студента является менее изученным явлением.

Не вызывает сомнения, что существует зависимость между конкурентоориентированием студенческой молодежи со стороны субъектов конкурентоориентирования и конечным результатом обучения студенчества в вузе – успешным трудоустройством по специальности. Высшее учебное заведение, которое является ключевым звеном в системе конкурентоориентирования современной молодежи, может существенно изменить процесс формирования конкурентоспособности студенчества, поскольку именно вуз непосредственно влияет на развитие личности студента и осуществляет взаимодействие с предприятиями-работодателями и родителями студентов.

Понятно, что становление молодого человека как личности происходит под значительным влиянием со стороны родителей. Но поскольку часто родители не уделяют должного внимания вопросам конкурентоориентированности студента, помочь им в данном вопросе должно высшее учебное заведение, которое призвано реализовывать систему проведения родительских собраний студентов младших курсов. Мы согласны с мнением С. Д. Резник и Е. С. Коноваловой, которые отмечают, что вуз,

в лице выпускающей кафедры, может конкурентоориентировать родителей студентов, формируя у них представление о текущих особенностях рынка труда, о проблемах студенчества, способах и методах содействия родителей в процессе повышения шансов студентов на успешное трудоустройство [28]. Помимо создания эффективного взаимодействия с высшим учебным заведением родители имеют возможность конкурентоориентировать студентов при помощи семейного влияния. Для формирования конкурентоориентированного мышления у студента родители могут предпринимать действия в следующих направлениях: поддержание благотворного семейного влияния на развитие личности, сформированного на ранних этапах её становления (воспитание, образование, культура общения, развитость умственного мышления), передача студенту жизненного и профессионального опыта, способствование развитию интереса студента к научно-образовательной деятельности (помощь в создании домашней библиотеки, круга знакомых, в изучении известных примеров для подражания) и др.

В вузе ядром системы конкурентоориентирования является выпускающая кафедра, которая призвана решать следующие задачи: обучить студентов технологиям эффективного вузовского обучения; научить их рационально использовать свое время, выполнять любые дела результативно; обучить технологиям выбора карьеры и жизненных целей; привить современную организационную культуру; дать студентам объективное и достаточно полное представление об избранной ими специальности; обучить технологиям формирования собственной конкурентоспособности; реализовать многоуровневую систему практик, способствующих получению студентами различного опыта и дальнейшему трудоустройству [28].

Проведенное исследование позволило нам выделить основные тенденции, характеризующие становление и развитие теории и практики взаимодействия семьи и образовательной системы:

1. Ведущая тенденция в истории развития теории и практики взаимодействия семьи и образовательного учреждения

заключается в борьбе двух традиций – противопоставления и взаимодействия, при этом в XVIII – начале XIX вв. и в 1917–1950-е гг. доминировала традиция к противопоставлению, в середине XIX – начале XX вв. и с 1960–1970-х гг. – традиция к взаимодействию.

2. При построении взаимодействия системы образования с родителями учащихся необходимо учитывать тенденции, характеризующие современный этап развития семьи на разных уровнях:

– на глобальном уровне (снижение фактора экономической взаимозависимости в семье при одновременном росте фактора эмоционально-психологической привязанности; увеличение нуклеарных и неполных семей; ухудшение межличностных отношений в семьях; утрата лидирующего влияния семьи как воспитательного фактора в эпоху «информационного общества»);

– на локальном уровне (социально-экономическая дифференциация общества под влиянием внедрения рыночных отношений; вхождение Украины в открытое информационное общество и рост открытости информационного пространства семьи; переход от монокультурного общества к поликультурному; формирование новой системы ценностей, основанной на приоритете индивидуального «Я», и распространение их не только среди молодёжи, но и среди нового поколения родителей; распространение социально опасных явлений, в том числе и в подростково-молодёжной среде).

3. Существующая разрозненность действий различных субъектов образовательного процесса (студентов, администрации вуза и преподавателей, родителей, работодателей и др.) не позволяет на сегодняшний день эффективно решать вопрос воспитания конкурентоориентированного и конкурентоспособного молодого поколения. При формировании данной системы влияния на личность студента со стороны высшего учебного заведения, предприятия-работодателя, и собственных родителей будут максимизированы шансы на становление его как успешной личности и востребованного участника рынка труда.

Таким образом, на современном этапе существует объективный социальный запрос на формирование чёткой модели взаимодействия с родителями, в которой будут задействованы все уровни образовательной системы – от детского сада до вуза. При этом от эффективности функционирования данной модели напрямую зависит не только интенсификация учебно-воспитательного процесса, но и перспективы преодоления кризиса образовательной системы.

Литература

1. Акимова В. А. Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи / В. А. Акимова // Вест. Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 4. – С. 47–57.

2. Анализ научных разработок (Научная библиотека диссертаций и авторефератов) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: disserCat <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-vzaimodeistviya-osnovnoi-obshcheobrazovatelnoi-shkoly-i-semi-v-formirovan#ixzz3f8CYpOm>.

3. Астахова В. И. Трансформации социальных функций преподавателя: тенденции и перспективы / Валентина Илларионовна Астахова // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17–18 февр. 2015 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков, 2015. – С. 66–70.

4. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

5. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 336 с.

6. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе подготовки детей к обучению в школе / Л. В. Байбородова, В. М. Пономарёва // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 14–20.

7. Бакиров В. С. Функции высшего образования: вчера, сегодня, завтра / В. С. Бакиров // Трансформация социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар.

укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – С. 17–24.

8. Бугаева Т. П. Современная воспитательная система вуза: условия выхода из кризиса / Т. П. Бугаева, Н. В. Гафурова. – М. : Проспект, 2015. – 130 с.

9. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / под ред. Л. В. Селивановой ; отв. ред. Л. И. Новикова, Е. И. Соколова. – Калуга : Ин-т усовершенствования учителей, 2010. – 248 с.

10. Гребенников И. В. Повышение педагогической культуры родителей – основа совершенствования семейного воспитания школьников / И. В. Гребенников // Советская педагогика. – 1976. – № 11. – С. 61–67.

11. Журба Н. Н. Историко-педагогический обзор проблемы взаимодействия семьи и школы / Н. Н. Журба // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3. – С. 7–15.

12. Ичетовкина Н. М. Взаимодействие классных наставников и родительских комитетов в гимназиях Удмуртии в начале XX в. / Н. М. Ичетовкина // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества : материалы Шестой нац. науч. конфер., Москва, 11 ноября 2010 г. – М., 2010. – С. 54–55.

13. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – С. 142–176.

14. Каптерев П. Ф. История педагогики / П. Ф. Каптерев. – Ижевск : Изд-во Удмуртского ун-та, 1996. – 186 с.

15. Колеченко А. К. Педагогический взгляд / А. К. Колеченко // Энциклопедия педагогических технологий. – СПб. : КАРО, 2008. – 368 с.

16. Кортаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Кортаева. – М. : Academia, 2007. – 256 с.

17. Корябкина Е. В. Становление и развитие института классного руководства в России / Е. В. Корябкина // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 123–128.

18. Легович М. В. Пути интеграции родителей в общеобразовательное пространство / М. В. Легович // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8–7. – С. 1663–1666.

19. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 276 с.

20. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – 314 с.

21. Мальцева О. И. Работа загальноосвітньої школи України з сім'єю у 20-х рр. XX ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мальцева Ольга Іванівна. – Луганськ, 2008. – 22 с.

22. Минаева О. Д. «Отечества умножить славу...» : биография М. В. Ломоносова / О. Д. Минаева ; Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2011. – 96 с.

23. Муляр Е. С. Взаимодействие семьи и школы как условие формирования положительного отношения подростков к учению : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук / Е. С. Муляр. – СПб., 2009. – 21 с.

24. Недвецкая М. Н. Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия семьи и школы / М. Н. Недвецкая. – М. : Перспектива, 2006. – 345 с.

25. Поликутина Н. В. Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX – начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Поликутина. – СПб., 2001. – 222 с.

26. Постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» от 12 апреля 1984 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://intellectinvest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/official_documents/Postanovl_O_reforme_school_1984.pdf.

27. Про народну освіту : Закон УРСР від 28 червня 1976 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.

28. Резник С. Д. Система управления конкурентоориентированием студенческой молодежи вузов России / С. Д. Резник, Е. С. Коновалова // Университ. управление. – 2011. – № 5. – С. 67–73.

29. Слепенкова Е. А. Становление института классного наставника в России во второй половине XIX – начале XX в. / Е. А. Слепенкова, Н. П. Щетинина // Вестн. Мининского ун-та : сетевое издание. – 2015. – № 1.

30. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 544 с.

31. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский // Избранные педагог. сочинения : в 3-х т. – М., 1979. – Т. 2. – С. 11–12.

32. Трунина Ю. В. Проблема построения взаимодействия семьи и школы [Электронный ресурс] / Ю. В. Трунина. – Режим доступа: <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-58>.
33. Устав гимназий и прогимназий 1864 года [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал. – Режим доступа: http://museum.edu.ru/catalog.asp?ob_no=12999.
34. Устав гимназий и училищ уездных и приходских 1828 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
35. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857–1861 / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. – М.; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – 655 с.
36. Фишер М. О. О родительских комитетах при средних учебных заведениях в России / М. О. Фишер. – СПб., 1912. – 19 с.
37. Черноусова Ф. П. Мониторинг и диагностика в управлении воспитательным процессом в школе / Ф. П. Черноусова. – М. : Перспектива, 2011. – 211 с.
38. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 122–152.
39. Шевелёв А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы : монография / А. Н. Шевелёв. – СПб. : СПбАППО, 2005. – 352 с.
40. Щеняева Г. А. Исторические аспекты становления педагогического просвещения [Электронный ресурс] / Г. А. Щеняева. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/5393.pdf>.