

УДК 316.61-057.874:37.064.1

Тамара Кравченко

## ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ЯК ФАКТОРА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Буття в умовах сьогодення характеризується значним ускладненням соціальних суперечностей, конфліктів, що зумовлено прискоренням соціокультурного розвитку українського суспільства, проведенням радикальних суспільних реформ, які розмежували ціннісними бар'єрами різні покоління, соціальні угруповання, посиливши навантаження на психіку особистості, деформуючи її духовну сферу й утруднюючи успішність соціалізації. Людина виявилася неспроможною в культурному відношенні повністю пристосуватися до тих змін, які сама внесла у світ своєї життєдіяльності. Однак, оскільки проблема, яка виникла, перебуває в середині, а не поза людською істотою, взятою як на індивідуальному, так і на культурному рівні, то її розв'язання має виходити насамперед і головним чином із середини її самої. Адже лише «через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни всієї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати її вагомий потенціал для благих цілей. ... І якщо ми прагнемо ... спрямувати людство у достойне майбутнє, треба передовсім подумати про зміну самої людини» [7, с. 86].

У цьому контексті особливої значущості набуває проблема винайдення способів посилення спеціально організованих і систематизованих виховних впливів на дітей шкільного віку як важливої складової забезпечення ефективності їхньої соціалізації. Саме завдяки вихованню суспільство має можливість репрезентувати прийнятий ним спосіб життя: норми і правила поведінки, культуру праці, побуту, дозвілля, відносин громадян і держави. Це актуалізує необхідність визначення й запровадження в педагогічну практику факторів, які б, з одного боку, забезпечували дієвість виховання, а з іншого, – сприяли успішному перебігу загального соціалізаційного процесу. Важливе місце серед таких факторів належить взаємодії сім'ї і школи, яка сприяє узгодженню і взаємопідсиленню виховних впливів, що надходять від батьків і вчителів як провідних агентів соціалізації школярів.

Ідея про важливість організації взаємодії сім'ї і школи як дієвого чинника виховання дитини, покликаною сприяти її успішній життєдіяльності в соціумі, набула висвітлення в працях Л. Бойко, В. Брюхової, Н. Бугаєць, В. Вершиніна, Т. Виноградової, В. Зікратова, А. Кочетової, Л. Обухової, Л. Панфілової, А. Свиридова, Н. Толстоухової, Т. Фалькович, І. Хоменко.

Мета статті – визначити та схарактеризувати підходи до організації й

---

реалізації взаємодії сім'ї та школи як важливого фактора соціалізації дітей шкільного віку.

Взаємодії сім'ї і школи може бути представлена як складний процес взаємовпливу цих соціальних інститутів один на одного з метою виховання дитини протягом усіх років навчання. Адже, для успіху виховання, а отже, і соціалізації, необхідно, щоб усі, хто залучається до його здійснення, однаково розуміли свої завдання і діяли в одному напрямі, взаємно доповнюючи і допомагаючи один одному. Якість взаємодії сім'ї і школи, зокрема в контексті заявленої проблеми, значною мірою зумовлюється тими засадами, що покладаються в основу її реалізації. На нашу думку, провідне місце серед таких засад належить особистісно орієнтованому та діалогічному підходам, провідним ідеям психологічної герменевтики.

Особистісно орієнтований підхід бере свої витoki в гуманістичній теорії, яка розглядає дитину як цілісну особистість, котра постійно прагне самоздійснення. Провідними засадами тут виступають самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її унікальної індивідуальності, що спрямовує виховання на реалізацію сутнісної природи дитини, визнання за нею права на свободу вибору ціннісної позиції, певних дій (наприклад, казати неправду чи залишатися чесною). При цьому останні здійснюються не під зовнішнім тиском, не заради одержання схвалення дорослих чи однолітків, а на основі власних переконань дитини, коли вона відмовляється від хибних уявлень про саму себе, бере всю відповідальність за наслідки «тих дій, які прагне здійснити», усвідомлює, «що для неї добре, а що погано, яка мета її життя» [5, с. 111–114].

Запровадження особистісно орієнтованого підходу під час організації взаємодії сім'ї і школи передбачає: надання дітям і батькам позицій активних суб'єктів взаємодії, за якої вони поставали б не пасивними виконавцями готових рецептів учителя, а самостійними творчими індивідуальностями, кожна з яких може якнайповніше реалізуватися в діалозі з іншими; організацію діяльності, спрямованої на розв'язання кожною дитиною та її батьками особистісно важливих (у плані соціалізації) проблем за підтримки з боку педагога. Відносини «вчитель – учень» за цих умов має вибудовуватися на позитивному стимулюванні, запереченні зовнішнього примусу, партнерському співробітництві, задоволенні потреб кожної дитини у самовдосконаленні в соціально позитивній сфері, орієнтації на самовиховання позитивних, соціально ціннісних якостей, культивуванні творчих доміант діяльності. Досягти цього можливо за допомогою організації міжособистісного спілкування, в основу якого покладається трикомпонентна функціональна структура (І. Бех), що передбачає: соціальне пізнання дитини, емоційне ставлення до неї, певний спосіб поведінки з нею. За умов розуміння дитини, встановлення й

---

розвитку з нею гармонійних відносин, надання першості не психологічному примусу, а переконливій регуляції, спілкування може бути визначене як діалогічне. При доборі виховних ситуацій слід зважати на те, що вони мають спонукати дитину до усвідомлення того, ким вона може і хоче стати. І це усвідомлення, що набуває втілення в певній ідеальній моделі, повинне бути реалістичним. Дитина має ставити перед собою мету створення індивідуального фонду «можу» і «хочу». Причому ці утворення повинні виступати сумісно, підтримуючи одне одного і переходячи одне в одне. У практичному плані ця єдність проявляється в тому, що суб'єкт знає, чого він бажає, має в своєму розпорядженні відповідну схему дій, і, крім того, діє, а не просто мріє. Водночас слід зауважити, що означена ідеальна модель не повинна розглядатися як модель граничної досконалості. Вона має поставати як модель наступного кроку дитини по шляху саморозвитку, набуття в процесі самовиховання якоїсь бажаної якості чи кількох якостей. Отже, під ідеальною моделлю треба розуміти конкретну, реалістичну схему внутрішньої і зовнішньої життєдіяльності дитини, яка, проте, не є сталою, а передбачає внесення, мірою набуття нею соціального досвіду, відповідних змін, коректив, доповнень [2].

Реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає врахування того, що дитина уособлює не тільки власний досвід, а й суб'єктивний досвід своєї сім'ї. Тому батьки як представники дорослого світу й безпосередні учасники педагогічного процесу також потребують стимулювання педагога до особистої перспективної рефлексії у процесі проживання з дитиною шкільної діяльності. Для цього вчитель має відмовитися від повчання та менторства й перейти до індивідуальної – рефлексивної – взаємодії з батьками.

Вибір діалогічного підходу зумовлюється тим, що за своєю сутністю цей підхід спрямовується на підтримку розвитку самої сутності людини, її реального призначення в житті.

Проникнення однієї людини у світ іншої – об'єктивна умова успішної соціалізації. Однак цей процес не є однозначним за умовами, які його викликають. Але в будь-якому випадку таке проникнення спричинює періодичне виникнення взаємної відкритості, емоційної включеності, емпатії. На думку багатьох дослідників, формою спілкування-взаємодії, яка найбільшою мірою спроможна викликати стан міжособистісного взаємопроникнення, є діалог (М. Бахтін, В. Біблер, Г. Гадамер, Е. Фромм та ін.).

Діалог – це не просто «обмін інформацією», а складне явище – розмова, коли двоє або більше людей творять на основі власних знань, позицій певний спільний «третій смисл», «третю цінність». Цей смисл, ця цінність становлять не розкриття першого і другого, а зовсім особливу, таку, яку не можна передбачити до того, як розпочався діалог, смисловою сутністю, що суттєво впливає на індивідуальну траєкторію наступного існування та розвитку кожного з учасників діалогу [6, с. 21].

Вагомий внесок у розробку діалогічного підходу зробили філософі-діалогісти М. Бубер, М. Бахтін, Ю. Габермас, Л. Озадовська, П. Рікер, Ф. Розенцвейг.

М. Буберу першому вдалося розмежувати сферу і досвід особистісного спілкування, здійснюваного за допомогою мови, і сферу та досвід речового ставлення до світу. Діалог між людиною і людиною – це відносини між «Я» і «Ти», яке не є суб'єктивною подією: людина не уявляє «Ти» у своєму власному мисленні, а зустрічає його. Щоб експлікувати факт зустрічі, М. Бубер вводить поняття «Між»: місце зустрічі – не в «Я» і не в «Ти», воно є «Між», яке водночас підкреслює розрив між «Я» і «Ти», але і пов'язує їх, встановлюючи в кожній зустрічі можливу єдність між ними. Двоє людей, які беруть участь у діалозі, повинні бути звернені одне до одного. Зв'язок, що утворився між ними, підтримується завдяки активній позиції «Я», яке несе відповідальність за відносини, що виникають між учасниками діалогу. «Я» людини, що «замкнулася в межах свого особливого власного існування, звучить фальшиво». Визнати «Іншого» – це передусім заговорити з ним. Тільки слово є тим, що пов'язує людей, об'єднує їх і розкриває особистість для інших, оскільки зрозуміти «Іншого» означає стати на його місце [3, с. 50].

Згідно з поглядами М. Бубера, сфери монологічного і діалогічного життя людини не збігаються з діалогом як формою зв'язку «Я» і «Ти», оскільки існують три види діалогу:

- 1) справжній, в якому кожний учасник дійсно має мету встановити з іншими живе співвідношення;
- 2) технічний, зумовлений лише необхідністю об'єктивного взаєморозуміння, або передачі інформації;
- 3) замаскований під діалог монолог, коли двоє чи більше людей доволі химерним чином розмовляють самі з собою, але при цьому вважають, що вони звільнилися від нестерпного перебування на самоті [3, с. 54].

Тільки в справжньому діалозі людина через «Ти» повертається до самої себе, розкриває свою власну сутність.

М. Бахтін дає антропологічне пояснення діалогу: людина формується як людина тому, що має абсолютну потребу в іншій людині. Діалог як протистояння «Я» й «Іншого» є об'єктивною умовою осягнення світу як «буття – події». Саме ставлення до «Іншого» означає самоствердження особистості, умову її існування та пізнання. Тобто діалог, згідно з поглядами М. Бахтіна, – це спосіб взаємодії двох свідомостей. Розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості: актуальний смисл належить не одному (одичному) смислу, а тільки двом смислам, які зустрілися і доторкнулися один до одного [1, с. 305–306].

Вступити в діалог означає не відмовитись від «свого слова», свого погляду на світ, своєї думки, своєї позиції, що дорівнювало б відмові від

---

своєї індивідуальності, від самого себе. Діалог завжди передбачає взаєморозуміння. Розуміння ж потребує самостійних роздумів, а, отже, час від часу «поринання до себе» і самоти, культурної рефлексії [6, с. 21–22].

Запровадження діалогічного підходу в позаурочну виховну діяльність як складову взаємодії школи і сім'ї передбачає забезпечення свідомого привласнення школярами моральних і соціальних норм, формування соціальної свідомості, переведення цих утворень в особистісні ціннісні орієнтації як регулятори соціальної поведінки. Цього можна досягти за рахунок включення до виховної роботи активних та інтерактивних методів, які сприяли б залученню дітей до активного діалогу як важливого елемента міжособистісних відносин, а відтак, і успішної соціалізації, одним із засобів подолання труднощів, з якими вони стикаються у цьому процесі.

Основні ідеї особистісно орієнтованого та діалогічного підходів у взаємодії з батьками передбачають дотримання низки вимог, а саме:

- уміти ставати на позицію батьків, ні в якому разі не звинувачувати їх у поганій поведінці чи незадовільному навчанні дитини, не вимагати їхнього поліпшення, адже на рівні школи і за перше, і за друге відповідальність покладається на вчителя;

- уникати надто негативних оцінок дитини та її поведінки (батьки почасти сприймають таку інформацію як критику на свою адресу), використовуючи натомість техніку «педагогічного захисту»;

- уникати порівнянь конкретної дитини з іншими дітьми і конкретної сім'ї з іншими сім'ями;

- починати спілкування з батьками з висвітлення позитивних моментів, налаштовуючи їх на конструктивний діалог;

- дитина має поставати метою, мотивом і засобом діалогу вчителя і батьків.

Герменевтика – це мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків; теорія та загальні правила інтерпретації текстів. Відомий розробник герменевтики П. Рікер стверджував, що в усіх формах духовно практичного осягнення людиною світу слід вести мову не лише про об'єктивне пізнання, а й про суб'єктивне переживання істини; текст можна розглядати як модель соціального явища, а принципи його інтерпретації – як методологічну парадигму [9, с. 110–111].

Згідно з герменевтикою, інтерпретація – це виявлення смислу і значення соціальних явищ, метод розуміння людських дій шляхом приписування їм певних мотивів, соціальних значень, ціннісних орієнтацій. Тому не можна не погодитися з Н. Чепелевою, яка стверджує, що «в розвитку герменевтики як методології гуманітарного знання є безперечно раціональне зерно, пов'язане з постановкою проблеми розуміння як осягнення сенсу будь-яких виявів людської діяльності, всіх предметів культури» [8, с. 87].

---

Психологічна герменевтика (як безпосереднє пізнання психічної реальності індивіда, що відбувається шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного) дає змогу не лише з'ясувати сутність розуміння та інтерпретацій людиною свого особистісного досвіду, визначити його вплив на особистісне зростання, а й пов'язати це розуміння з її буденним життям, з індивідуальними та віковими особливостями. Тому цілком слушними є твердження П. Лушина про те, що «зміна інтерпретації є достатньою підставою для зміни переживань індивіда і навіть трансформації його моделі реальності. Зміна власної моделі індивіда відбувається через зміну його наративу» [4, с. 64]. Кожна людина має власну «карту» реальності, в якій узагальнено її досвід у формі наративів. Залучаючись до соціального життя, міжособистісних відносин, людина не відмежовується від інших, а, навпаки, намагається дізнатися, наскільки її «карта» і зумовлені нею переживання узгоджуються з «картами» і переживаннями інших людей. Залучаючись до певним чином організованого виховного середовища, індивід має можливість порівнювати свої «карти» з «картами» інших його учасників, що сприяє розширенню і поглибленню його знань, уявлень щодо соціальної дійсності, правил і норм поведінки, формуванню ціннісних орієнтацій, веде до особистісних змін.

Реалізація ідей психологічної герменевтики в процесі організації взаємодії сім'ї та школи передбачає створення передумов для порівняння дітьми та батьками своїх «карт» з «картами» інших учасників педагогічного процесу, комунікації наявних у них карт дійсності, спілкування на предмет їхнього зміщення, що дає змогу генерувати нову карту реальності. Досягненню цього сприяє опрацювання суб'єктами власних проблемних зон, розширення власної моделі реальності шляхом встановлення й розвитку контакту з іншими моделями, переживання почуття «не-унікальності» власних проблем; ознайомлення з різними моделями реальності сприяє розхитуванню ригідних конструктів дітей і батьків, розширює їхню соціальну ідентичність, забезпечує формування нових моделей реальності та самих себе (своїх «карт») у ній. Крім того, на рівні позаурочної виховної діяльності звернення до психологічної герменевтики передбачає включення до її змісту завдань, які давали б дітям змогу переживати ситуації не на теоретичному рівні, а емпірично – це «Я» і це «Мої дії»; спрямовували їх на само- та взаємовивчення, формували настановлення на відмову від стереотипів мислення, пошук нових моделей соціальної поведінки.

Отже, за умов правильної організації, взаємодія сім'ї та школи може стати дієвим фактором соціалізації дітей шкільного віку. Досягненню цього сприяє покладання в основу цієї роботи основних положень особистісно орієнтовано та діалогічного підходів, провідних ідей психологічної герменевтики. Проведене дослідження не вичерпує всіх

---

аспектів проблеми забезпечення ефективності соціалізації дітей шкільного віку. Подальшої теоретико-експериментальної розробки потребує проблематика, пов'язана з акцентуванням на цих питаннях у процесі координації виховної роботи сім'ї, позашкільних закладів, соціальних служб, підготовки студентів педагогічних університетів до відповідної професійної діяльності.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : [сб. избр. тр.] / Михаил Михайлович Бахтин ; прим. С. С. Аварийцева. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості / Бех І. Д. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.
3. Бубер М. Два образа веры / Мартин Бубер ; [сост.: П. С. Гуревич, С. Я. Левит ; пер. с нем. М. И. Левита]. – М. : Республика, 1995. – 462, [1] с.
4. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится?) / Лушин П. В. – Кировоград : КОД, 1999. – 208 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация / Маслоу Абрахам // Психология личности : тексты ; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : МГУ, 1982. – 295 с.
6. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика : [монографія] / Наталія Євгенівна Миропольська. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 204 с.
7. Печчен А. Человеческие качества / Аурелио Печчен ; пер. с англ. О. В. Захаровой. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
8. Проблеми психологічної герменевтики / [Чепелева Н. В., Титаренко Т. М., Смульсон М. Л. та ін. ; за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2004. – 273 с.
9. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика : Московские лекции и интервью / Поль Рикер; РАН. Ин-т философии. – М. : Академия, 1995. – 359, [1] с.