

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Баринаова Лариса Владимировна

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ГИМНАЗИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, доцент
Веденева Галина Ивановна

Воронеж – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты исследования историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века...	21
1.1 Состояние проблемы исследования историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.....	21
1.2 Сущность и характеристика основных понятий исследования.....	35
1.3 Исторические и педагогические предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в гимназиях второй половины XIX века в России.....	51
Выводы по первой главе.....	77
ГЛАВА 2. Характеристика историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века....	81
2.1 Содержание, формы, методы взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века....	81
2.2 Актуальные идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века	102
Выводы по второй главе.....	121
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	125
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	132
ПРИЛОЖЕНИЯ	160

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Поиск новых путей совершенствования процесса взаимодействия педагогов и родителей в современной школе базируется на тех идеях педагогики прошедших столетий, которые составляют золотой фонд отечественной науки о воспитании и обучении подрастающего поколения.

Особого внимания заслуживают педагогические идеи, зародившиеся во второй половине XIX века, когда в России отмечается бурный рост промышленности, экономики, культуры и образования. Перед системой просвещения и общественно-педагогическим движением в этот период возникает задача по совершенствованию педагогического процесса в отечественных гимназиях, опыт которых свидетельствует о высоком профессионализме педагогов, результативности обучения и воспитания учащихся, эффективности взаимодействия учителей и родителей.

Актуальность настоящего исследования определяется следующими обстоятельствами:

– во-первых, целями и задачами государственной образовательной политики на современном этапе, определяющей ответственность школы и семьи в вопросах воспитания подрастающего поколения, в сохранении духовно-нравственного и культурно-исторического наследия. В Конституции Российской Федерации, Семейном кодексе Российской Федерации, нормативных документах по образованию – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Основах государственной культурной политики», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Федеральном государственном образовательном стандарте – указывается на значение взаимодействия педагогов и родителей в решении

социально-педагогических проблем: повышении качества обучения, воспитания, развития обучающихся;

– во-вторых, поиском путей совершенствования образовательного процесса. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», в которой отражена основная роль семьи в воспитании детей, отмечена необходимость применения форм и методов, сформированных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и обучения. Анализ актуальных нормативных документов свидетельствует о важности использования историко-педагогического опыта при организации педагогического процесса, рассматривающегося одним из эффективных путей. Передовой педагогический опыт современной практики образования в своей основе имеет проверенные временем идеи, которые вошли в педагогическое наследие отечественной школы. Однако при организации современных форм работы с родителями (родительские чаты, интернет-консультирование) недостаточно используется историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей в соблюдении педагогической этики, применении просветительских и практико-ориентированных методов. Обращение к историческому прошлому позволит учесть ошибки, не повторить их в образовательной практике и выделить актуальные идеи, имеющие перспективность для успешной организации взаимодействия учителей и родителей;

– в-третьих, необходимостью совместного решения педагогами и родителями ряда вопросов воспитания и обучения детей в условиях информационного общества, цифрового образования.

В истории становления отечественной системы просвещения организация взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе являлась одной из главных задач и важнейшей функцией педагога. Начало развитию взаимодействия учителей и родителей в историческом прошлом было положено отечественными гимназиями, где зарождались и получили

своё дальнейшее развитие прогрессивные идеи воспитания личности, не потерявшие своей актуальности в наши дни.

Степень разработанности темы исследования.

Исследованию историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века посвящён весьма большой пласт литературных источников, что свидетельствует о значительном интересе теоретиков и практиков к истории развития отечественного образования.

Несомненную ценность представляют работы Т. В. Врачинской (дан анализ причин конфликтов в педагогическом взаимодействии учителя и ученика в отечественной педагогике XIX – середины XX века), Т. А. Савченко (раскрыта история становления взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX века), Н. В. Поликутиной (представлен вывод о том, что XIX век явился началом развития идеи и практики взаимодействия школы и семьи), Б. Г. Герша (отмечены достижения в воспитании и всестороннем развитии учащихся гимназий), Н. М. Ичетовкиной (исследована роль классных наставников во взаимодействии учителей и родителей в отечественных гимназиях в XIX веке). Вызывает интерес исследование М. В. Головушкиной, в котором сделан вывод о том, что сложившийся опыт взаимодействия семьи, школы, церкви и других институтов социализации личности оказал положительное влияние на формирование у учащихся нравственности. Проблеме личности учителя как носителю нравственных ценностей, призванному построить доверительные отношения с учащимися, посвящена работа С. И. Лапицкой о взаимодействии педагогов и учащихся в школе XIX – начала XX века. Заслуживают внимания работы, посвящённые деятельности частных отечественных гимназий дореволюционной России.

Диссертационное исследование С. Ю. Майдановой посвящено изучению воспитательных систем частных школ середины XIX – начала XX века. Н. В. Литарова в своём историко-педагогическом исследовании рассматри-

вает формы и методы, содержание учебного и воспитательного процессов, используемые педагогами в частных учебных заведениях России конца XIX – начала XX века. М. В. Богуславский в своих работах подчеркивает, что результатом стремления прогрессивных педагогов дореволюционной России создать учебные заведения, организующие работу на основе доверия и уважения между педагогами, учениками и их родителями, явились частные школы нового типа.

Исследование архивных источников позволило сделать вывод, что в исследуемый период взаимодействие учителей и родителей оказывало положительное влияние на организацию учебно-воспитательного процесса, что, в конечном итоге, отражалось на успехах учеников в усвоении знаний, развитии интересов, отношении к школе, педагогам.

В современной педагогической науке изучение историко-педагогического опыта предполагает не только описание отдельных форм взаимодействия учителей и родителей, но и анализ опыта взаимодействия (предпосылки, обусловившие её формирование, структура и содержание, результативность и перспективность). С позиции данного подхода настоящее исследование вписывается в формулу И. В. Фомичёва, «настоящий прогресс возможен лишь там и тогда, где и когда сохраняются лучшие традиции старого и на их основе происходит созидание нового».

На современном этапе сущность процесса взаимодействия раскрыта в исследованиях А. А. Бодалева, А. В. Мудрика, Н. Н. Обозова, Н. Ф. Радионовой и др. При изучении вопроса взаимодействия учителей и родителей учёными отмечается социально-педагогическая роль семьи в социуме (Е. В. Бондаревская, С. В. Ковалев, А. В. Мудрик и др.), изучаются пути взаимодействия семьи и образовательной организации (Л. В. Байбородова, Б. З. Вульф, И. В. Гребенников, В. Н. Гуров, Л. И. Новикова, В. А. Седов и др.), рассматриваются основные формы и принципы, на которых должно строиться взаимодействие учителей и родителей (И. З. Гликман, О. А. Гнатенко, А. Г. Хрипкова и др.).

Осуществленный анализ источников свидетельствует о заслуженном интересе исследователей к проблеме взаимодействия учителей и родителей в истории российского образования. Однако вопросы становления опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий не выступали предметом специальных исследований. Именно данное обстоятельство побудило нас обратиться к исследованию указанной проблемы.

Проведённый научно-педагогический анализ позволил выделить **противоречия**:

– между исторической результативностью педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей отечественных гимназий второй половины XIX века и отсутствием целостного историко-педагогического исследования этой специфики;

– между ценным опытом взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века и недостаточной просвещённостью современных педагогов о его содержании, формах, методах и актуальных идеях.

Научная задача исследования: какова специфика историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века, а также его актуальные идеи.

Постановка научной задачи определила выбор **темы** диссертационного исследования: «Историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века».

Объект исследования: педагогический опыт в отечественных гимназиях второй половины XIX века.

Предмет исследования: специфика историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

Цель исследования: выявить теоретический и практический опыт взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века и актуальность его идей для современной школы.

В соответствии с научной задачей, целью, объектом и предметом исследования нами сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Охарактеризовать состояние проблемы исследования взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

2. Раскрыть основные понятия исследования.

3. Выделить предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

4. Выявить содержание, формы, методы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

5. Определить актуальные идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

Методологическую основу исследования составляет совокупность методологических подходов, соотнесённых с философским, общенаучным и конкретно-научным уровнями методологии.

Философский уровень представлен: принципом детерминизма, определяющим взаимосвязь и взаимообусловленность процессов, явлений окружающей действительности (Ф. Бэкон, К. Маркс, Б. Спиноза и др.); учением о личности, её духовности в трудах известных русских философов (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, С. Л. Франк и др.). Общенаучный уровень составляют следующие подходы: *системный подход* (В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин и др.), ориентированный на понимание взаимодействия учителей и родителей как целостной

педагогической системы. Взаимодействие учителей и родителей мы анализируем как одну из составляющих педагогического процесса, имеющую свою определённую структуру (цель, задачи, содержание, методы, формы, управление); *комплексный подход* (В. Г. Афанасьев, Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, Ю. П. Сокольников и др.), предполагающий исследование опыта взаимодействия учителей и родителей с учётом его всесторонности, выявление методов и форм взаимодействия учителей и родителей, влияющих на всестороннее развитие учащихся; *герменевтический подход* (М. М. Бахтин, Х. Г. Гадамер, В. Дильтей, А. Ф. Закирова, М. Хайдеггер и др.), позволяющий на основе письменных источников, архивных материалов реконструировать образ мыслей людей той или иной исторической эпохи.

Конкретно-научный уровень предполагает опору на: *социально-педагогический подход* (В. Г. Бочарова, А. В. Мудрик, Т. С. Просветова, В. С. Торохтий и др.), позволивший выявить предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей во второй половине XIX века, определить сущность данного опыта; *аксиологический подход* (С. И. Гессен, М. С. Каган, П. Ф. Каптерев, В. А. Сластенин, К. Д. Ушинский и др.), направленный на выявление взаимосвязи системы социокультурных ценностей с теорией и практикой организации педагогического процесса.

Теоретической основой исследования явились: теоретические положения о взаимодействии учителей и родителей в воспитании (Л. В. Байбородова, Л. И. Новикова, И. А. Хоменко, А. Г. Хрипкова и др.); работы, посвященные вопросам организации учебного процесса в учебно-воспитательных учреждениях XIX века (С. С. Бодров, М. В. Егорова, В. П. Кузовлев, и др.); историко-педагогические исследования, отражающие генезис педагогических, социально-педагогических моделей отечественной школы (П. Ф. Каптерев, Е. Н. Медынский, Л. Н. Модзалевский, В. В. Пономарева, З. И. Равкин и др.); идеи о роли семьи в воспитании (Е. В. Бондаревская, С. В. Ковалев, А. В. Мудрик, И. М. Парфенова и др.);

исследования по современным вопросам взаимодействия (Б. Г. Ананьев, Н. Ф. Радионова, В. А. Седов, Г. К. Селевко, О. Н. Урбанская и др.); труды ученых, где рассматриваются отдельные аспекты общения (А. А. Бодалев, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, А. П. Панфилова и др.).

Методы исследования: теоретические методы (анализ, синтез, систематизация при изучении научной литературы по исследуемой теме и т.д.); историко-педагогические методы (сравнительно-сопоставительный анализ архивных материалов XIX века, частные исследовательские методы и приёмы по изучению темы (контент-анализ педагогической периодики, философской, социологической, исторической, культурологической, историко-педагогической, педагогической, психологической, социально-педагогической литературы по проблеме исследования); историко-логический анализ периодической педагогической печати; обобщение.

Хронологические рамки исследования: период с 60-х годов XIX века (подготовка и проведение школьных реформ, в частности проекта Устава гимназий 1860 года, утвержденного в 1864 году) по 90-е гг. XIX века (циркуляр от 8 июля 1899 года для проведения реформы средней школы, направленный на усиление связи школы и семьи).

Источниковая база исследования: архивные документы Государственного архива Липецкой области, Государственного архива Тамбовской области, Центрального исторического архива г. Москвы, Центрального государственного исторического архива г. Санкт-Петербурга; законодательных актов, периодической печати, педагогической литературы XIX в. сектора редких и ценных книг Липецкой областной универсальной научной библиотеки.

Этапы исследования.

Первый этап (2011 – 2014 гг.) – поисково-подготовительный, направленный на анализ историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века, фактических и библиографических материалов по про-

блеме исследования; формулирование актуальности и разработка научного аппарата.

Второй этап (2015 – 2018 гг.) – теоретический, в ходе которого на основании научных и архивных материалов были определены логика и структура исследования; изучены фонды государственных архивов; публикация статей в журналах.

Третий этап (2019 – 2022 гг.) – обобщающий, на котором была проведена обработка, анализ и систематизация научной информации, полученной из разных источников, апробация основных выводов и результатов исследования, в рецензируемых журналах, формулировались выводы, осуществлялось оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– охарактеризовано состояние проблемы исследования историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в трудах учёных теоретиков и практиков, что позволило соотнести с этапами его зарождения (предшествующий период: XVI-XVIII – первая половина XIX века), формирования (искомый период: вторая половина XIX века) и использования актуальных идей;

– раскрыты основные понятия исследования с целью уточнения терминологического аппарата и представлены авторские определения «опыта взаимодействия учителей и родителей», «историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей»;

– выделены предпосылки (исторические и педагогические) формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века, обусловившие необходимость взаимодействия учителей и родителей, преодоления отчуждения школы и семьи в период закрытости учебных заведений, их сближения благодаря прогрессивным идеям, получившим своё развитие в отечественных гимназиях исследуемого периода;

– выявлены содержание, формы, методы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века: содержание (воспитание: нравственное, эстетическое, физическое; обучение: учебные предметы, виды заданий и их контроль; развитие: изучение индивидуальных особенностей обучающихся), формы (конференции, лекции, родительские собрания, публичные отчёты гимназий перед родителями, педагогические советы с приглашением родителей, индивидуальные консультации для родителей), методы (информирование, требование, поручение, доверие, поощрение);

– определены актуальные идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века: *организационно-методические* (систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении обучающегося; привлечение родителей к процессу воспитания и обучения, осуществлению контроля вне стен школы; изучение учителем семейных условий гимназистов; повышение педагогической культуры родителей через просветительские методы взаимодействия) *и этико-педагогические* (установление доверительных отношений, непосредственный контакт педагогов и родителей, приближение гимназической среды к семейной; корректность педагогов по отношению к учащимся и родителям, конфиденциальность сведений о ребёнке; активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе, участию в учебно-воспитательном процессе; слаженность в работе педагогического коллектива; развитие личностно-творческого потенциала педагогического коллектива, состава родителей и учащихся);

– впервые введены в научный оборот новые архивные материалы (отчёты, журналы, протоколы; всего 14 листов), в которых нашли отражение вопросы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты и выводы вносят вклад в историю педагогики: конкретизируют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века. Наряду с этим, выявленные актуальные идеи историко-педагогического опыта дополняют теорию и методику воспитания по вопросам партнёрства школы и семьи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что *актуальные идеи* историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века и его *содержание* рекомендованы для использования в современном образовательном процессе, разработки учебно-методических материалов, учебно-методических пособий по педагогическим дисциплинам среднего и высшего образования: при чтении курсов теории и методики воспитания (формы и методы взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века); в изучении дисциплин: «История педагогики и образования», «Введение в педагогическую деятельность» (этика взаимоотношений учителей и родителей, доверительность и взаимоуважение); при разработке содержания курсов по выбору для студентов вузов и педагогических колледжей (повышение педагогической культуры родителей, систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении обучающегося); при проведении научно-исследовательской работы студентов (развитие личностно-творческого потенциала педагогического коллектива, состава родителей и учащихся); в работе курсов повышения квалификации классных руководителей (привлечение родителей к процессу воспитания и осуществлению контроля за гимназистом вне стен школы, конфиденциальность сведений о ребёнке; активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе; слаженность в работе педагогического коллектива).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Исследование историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века, представленного этапами: зарождения (предшествующий период: XVI-XVIII – первая половина XIX века), формирования (искомый период: вторая половина XIX века) и использования актуальных идей в современный период, проведено на основе анализа состояния проблемы в трудах учёных теоретиков и практиков, что позволило выявить существующие противоречия, требующие разрешения: отсутствие целостного историко-педагогического исследования, недостаточная просвещённость современных педагогов о содержании опыта, формах, методах и актуальных идеях.

Исследуемый опыт взаимодействия учителей и родителей рассмотрен в логике взаимосвязи с его значимостью для педагогического процесса современной школы.

2. Основные понятия исследования и их характеристика представлены в последовательности: «опыт», «взаимодействие», «социальное взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социально-педагогическое взаимодействие», «педагогический процесс», «опыт взаимодействия учителей и родителей», «историко-педагогический опыт», «сотрудничество», «партнёрство», что явилось основанием для авторской интерпретации понятий: «опыт взаимодействия учителей и родителей» и «историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей». *Опыт взаимодействия учителей и родителей* мы понимаем как практику построения их взаимоотношений, способствующую возникновению и накоплению педагогических знаний и умений, осмысление и обобщение которых обеспечивают возможность их сохранения и распространения в системе образования. *Историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей* представляет собой состоявшуюся в условиях исторического периода педагогическую практику их взаимоотношений для решения педагогических задач.

3. Предпосылки взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века:

1) *исторические* – экономические, социальные и политические преобразования, развитие промышленности, становление капиталистических отношений, формирование новой социальной структуры общества, развитие науки и культуры обусловили необходимость реформы в системе образования, направленной на решение задач повышения уровня образованности, воспитанности подрастающего поколения, где заметную роль должно играть взаимодействие учителей и родителей;

2) *педагогические (теоретические)* – идеи, определяемые взаимосвязью педагогики и философии; идеи совершенствования системы образования, выдвигаемые и формулируемые российскими педагогами: идеи целостного развития ребёнка, формирования гуманистической личности, идеи нравственного воспитания, успешная реализация которых происходит в условиях сотрудничества, соборности, совместных усилий учителей и родителей;

3) *педагогические (практические)* – развитие школьного образования, увеличение числа гимназий (от 76 гимназий в 1842 г. до 87 в 1863 г.), обусловивших проблему повышения качества подготовки учащихся; появление в гимназиях учителей с университетским образованием, владевших теоретическими знаниями о работе с родителями и применявших их в педагогической практике; использование элементов опыта взаимодействия учителей и родителей (при приёме учителя в школу утверждение его кандидатуры проходило с присутствием родителей детей; деятельность школы контролировалось советом, его состав назначался директором школы с обязательным включением родителей), зародившихся до середины XIX века, но не получившего широкого распространения в дальнейшем: семья отделилась от школы; возникновение трудностей, испытываемых педагогами при воспитании и обучении гимназистов и оказавших существенное влияние на процесс формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. В гимна-

зиях утверждаются методы поощрения и наказания; муштра и зазубривание учебного материала; отсутствие доверия в отношениях между учителями и учениками; оторванность от реальной жизни, что вызывало страх и неуверенность у обучающихся в своих силах для получения образования. Преобразованию гимназий способствовали, прежде всего, идеи общечеловеческого воспитания, народности, что объединяло учителей и родителей общей целью – воспитание *человека*; привлечение родителей к взаимодействию с учителями. Вместо эпизодических единичных мероприятий, характерных для учебных заведений до середины XIX века, в педагогическом процессе отечественных гимназий исследуемого периода *стали преобладать* систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении детей, получение сведений о семье гимназистов.

4. Содержание, формы, методы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века были представлены:

– содержание, включающее воспитание нравственных качеств (честности, справедливости, бескорыстия, уважительного отношения к человеку независимо от его сословия, трудолюбие), эстетическое воспитание (эстетический вкус, приобщение к театральному, поэтическому, литературному, изобразительному творчеству), физическое (ловкость, сноровка, гибкость); обучение (учебные предметы – Закон Божий, русский язык, история, география, математика с физикой, немецкий и французский языки, чистописание, черчение и рисование; виды заданий – опытно-экспериментальные, творческие, репродуктивные и их контроль – присутствие на занятиях, выполнение домашнего задания, присутствие на экзаменах); развитие (изучение индивидуальных особенностей обучающихся – беседа с родителями, наблюдение за поведением в социуме, изучение семейных условий, анализ результатов, представленных в характеристиках обучающихся);

– формы (конференции – научно-методические, просветительские; лекции – общеобразовательные, направленные на расширение кругозора,

научно-педагогические по актуальным проблемам воспитания, обучения и развития; родительские собрания – организационные, тематические, благотворительные; публичные отчёты гимназий перед родителями – достижения обучающихся, реализация денежных средств на нужды гимназии; педагогические советы с приглашением родителей; индивидуальные консультации для родителей по проблемам успеваемости, посещаемости, норм поведения);

– методы: *просветительские*, направленные на формирование сознательного отношения родителей к своим обязанностям по воспитанию и обучению ребёнка (информирование, разъяснение, убеждение, беседа, личный пример учителей и родителей), позволявшие интегрировать совместные действия учителей и родителей по достижению педагогической цели; *практико-ориентированные* (требование, поручение, доверие, поощрение), применяемые для включения родителей в различные виды деятельности (трудовая, художественно-творческая, благотворительная), осуществляемые гимназией.

Специфика взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века характеризуется: преобладающим влиянием роли частных отечественных гимназий; приоритетом воспитания по отношению к обучению и развитию как составляющих этого процесса; гуманизацией педагогического процесса, определяющей личность ребёнка приоритетом взаимодействия педагогов и родителей.

5. Актуальными идеями для современной образовательной практики являются:

– *организационно-методические*, предполагающие взаимное информирование учителей и родителей об успехах учеников; включение родителей в процесс обучения и воспитания (приглашение на педагогические советы, воспитательные мероприятия); обоюдный контроль за ребёнком в школе и вне её; совместное решение вопросов по коррекции поведения и

воспитания ребёнка; повышение педагогической культуры родителей. Указанные идеи актуальны для решения таких проблем современного этапа образования, как реализация права родителей знакомиться с содержанием образования, с методами обучения и воспитания детей, педагогическими технологиями, с результатами учебной деятельности своих детей; расширение участия семьи в воспитательной деятельности образовательных организаций;

– *этико-педагогические*: доверительность отношений участников педагогического процесса; корректность в общении с родителями и учениками; конфиденциальность информации о поведении и обучении гимназистов; приближение атмосферы в гимназии к семейной (душевность, взаимопомощь, сопереживание); формирование творческого отношения учителей и родителей к решению задач обучения и воспитания учащихся. Обращение к указанным идеям нацелено на решение таких задач современной школы, как объективность педагога в оценке знаний обучающихся в соответствии с их возможностями; признание достоинства детей и родителей в общении с ними; поддержание атмосферы и традиций жизни школы; формирование культуры ценностей и переживаний ребёнка; привлечение родителей на основе взаимного доверия к управлению школой.

Достоверность научных результатов и выводов исследования обеспечена теоретико-методологической обоснованностью исходных положений исследования, источниковой базой диссертационного исследования; наличием необходимого и достаточного для решения научной задачи исследования фактического материала; методологическими подходами (системный, комплексный, герменевтический, аксиологический, социально-педагогический), соответствием комплекса методов историко-педагогического исследования его целям и задачам, а также непротиворечивостью полученных результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на протяжении всего периода исследования. Основные положения и результаты исследования отражены в научных докладах, статьях, обсуждались и получили одобрение на научно-практических конференциях разного уровня:

Международные: X международная научно-практическая конференция «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование», ЛГПУ, г. Липецк (2011 г.); II международная научно-практическая конференция «Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития» г. Чебоксары (2011 г.); X международная научно-практическая конференция «Дни науки-2014» г. Прага (2014 г.); XLVIII международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» г. Новосибирск (2016 г.); XX международная научно-практическая конференция «Тенденция развития науки и образования» г. Самара (2016 г.); XII международная научно-практическая конференция «Научный форум: педагогика и психология» г. Москва (2017 г.); XXIX международная научно-практическая конференция «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее» г. Пенза (2020 г.); XIII международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы развития образования» г. Краснодар (2021 г.).

Всероссийские: III Всероссийская с международным участием заочная научно-практическая конференция «Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы» в ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет» Борисоглебский филиал в г. Борисоглебск (2015 г.).

Региональные межвузовские: региональная научно-практическая конференция «Традиции и инновации отечественной школы: проектирование образовательного процесса в условиях перехода на ФГОС нового поколения» в ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец (2011 г. и 2013 г.).

Результаты диссертации отражены в 28 научных публикациях, в том числе 5 в журналах, рекомендованных ВАК при Минобрнауки РФ.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы и использованных источников (281 наименование), приложения.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ГИМНАЗИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

1.1 Состояние проблемы исследования историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века

Актуальность проблемы историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века полагает внимательное рассмотрение состояния изученности и исследования данной проблемы с учётом современных реалий.

Понимание необходимости кардинального, всестороннего изучения становления и развития опыта взаимодействия учителей и родителей, зародившегося в отечественных гимназиях России второй половины XIX века, затрагивает, прежде всего, глубокое знание проблем становления этих учебных учреждений. Усиливается значимость такого знания потребностью осмыслить становление опыта взаимодействия учителей и родителей как естественного этапа развития отечественной гимназии. Ключевая роль здесь принадлежит стратегии связи становления опыта взаимодействия учителей и родителей с историческими корнями практики обучения и накопленными историко-педагогическими знаниями.

Исследование историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей выявило значительный интерес общественности к истории отечественного образования, частного образования, о чём свидетельствуют многочисленные труды и исследования учёных М. В. Богуславского

[78], Б. Г. Герша [60], С. В. Сергеева [227] и др.). Исходя из проведённого анализа научной литературы по изучению проблемы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века, нами выделены следующие два периода, в соответствии с которыми исследуются вопросы развития и становления историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей:

– освещение начала зарождения взаимодействия учителей и родителей и формирование опыта взаимодействия учителей и родителей, появление первых частных учебных заведений (*предшествующий* период: XVI – XVIII – первая половина XIX века);

– изучение и анализ опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях, основанного на гуманистических идеях известных педагогов своего времени (*искомый* период: вторая половина XIX века).

Выявленные идеи взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века соотносятся с их значимостью для теории и практики современной школы.

Рассмотрим более подробно указанные периоды.

Предшествующий период XVI – XVIII веков представлен работами, в которых освещаются вопросы начала зарождения взаимодействия учителей и родителей (С. С. Бодров [34], Д. И. Латышина [135], Е. О. Лихачева [144], В. П. Мещеряков [157], Б. Н. Митюрков [158], Н. В. Поликутина [199] и др).

Исследователи едины во мнении, что в XVI – XVII веках зарождаются первые элементы взаимоотношений учителей и родителей в «братских школах» на Украине и в Белоруссии. Несмотря на то, что связь семьи и школы в братствах была опосредована (Н. В. Поликутина [199]), взаимоотношения, сложившиеся между братскими школами и родителями учеников, были уникальны: родители принимали косвенное участие через особых представителей братства в собраниях, где утверждали кандидатов на роль учителя школы; в осуществлении контроля за деятельностью школы.

П. А. Лебедев [136], исследуя этапы развития педагогической мысли, делает вывод, что во второй половине XVIII века школа взяла на себя, помимо обучающей, воспитательную функцию. В эпоху Екатерины II, проводившей политику «просвещенного абсолютизма», в России господствует идея общественного воспитания детей в строгой изоляции от семьи, ограждения ребёнка от негативного влияния окружающей среды. В результате чего получают развитие закрытые учебные заведения, обучение и воспитание в которых носило пансионный характер.

Однако семья не была готова к резким переменам и нововведениям в школьной жизни ребёнка, поэтому чаще становилась серьёзным препятствием на пути реформ в образовании. Известно, в XVIII веке семья нередко прерывала ход учения, отзывая детей на семейные и религиозные праздники. Поэтому отмечается негативное отношение семьи к школе, в результате чего взаимодействие учителей и родителей фактически отсутствует.

Первая половина XIX века – это исследования (О. Б. Гач [57], И. О. Гобза [66], Е. О. Лихачева [145], З. И. Равкин [211] и др.), в которых отражены история развития гимназического образования в данный период, формирование опыта взаимодействия учителей и родителей. Особое внимание исследователи уделяют становлению и развитию негосударственного образования в России, деятельности частных учебных заведений.

О. Б. Гач [57] исследует историю принятия закона о частных учебных заведениях в дореволюционной России, рассматривает действующие в них права и правила. Автором представлен подробный анализ деятельности Министерства народного просвещения по вопросу частного образования, исследован порядок обсуждения законопроектов о частных учебных заведениях. О. Б. Гач делает вывод, что в России был накоплен богатый опыт негосударственного образования, где особое внимание уделялось педагогическому процессу, внедрялись передовые методики обучения и воспитания учащихся. Развитие образования, по мнению автора, невозможно без вовле-

чения педагогов, родителей, общественных организаций в процесс воспитания обучающихся.

И. О. Гобза [66] в историческом очерке на примере 1-ой Московской мужской гимназии рассматривает историю развития гимназического образования, приводит примеры складывающихся отношений между учителями и родителями гимназистов, анализирует деятельность гимназии за столетний период. Автор делает вывод, что важной составляющей успеха в воспитании является личность учителя, директора, сложившиеся отношения между учителями и учениками. Приводит примеры складывающихся отношений между педагогами и родителями гимназистов. В тех ситуациях, где родители и учителя находили взаимопонимание, всегда были положительными результаты в успеваемости, поведении учащихся.

Анализ исследований (Е. О. Лихачева [145], З. И. Равкин [211] и др.), освещающих образование в России в первой половине XIX века, показал, что данный период характеризуется как время преобразований в образовательных учреждениях: смягчение педагогических требований, появление возможности общения родителей с детьми дома во время праздников и каникул, повышение значимости родительского мнения для педагогов и значимости семейного воспитания, важности роли семьи в развитии и воспитании ребёнка, повышении интереса родителей к учёбе своих детей – все это подтверждает, что в образовании начинает складываться опыт взаимодействия учителей и родителей.

Искомый период (вторая половина XIX века) представлен работами (М. В. Богуславский [31; 78], Т. В. Врачинская [49], И. В. Смотровая [234] и др.), в которых исследуется развитие частного образования в России в данный период, рассматриваются особенности образовательного процесса в гимназиях, отмечаются положительные результаты в воспитании и обучении гимназистов. Авторы связывают успехи педагогов в деле воспитания с взаимодействием учителей и родителей.

Большое значение в вопросе исследования истории гимназического образования имеют работы М. В. Богуславского [31; 78 и др.]. Учёный рассматривает вопрос развития образования в России конца XIX – начала XX века, исследует организацию и содержание деятельности отечественной гимназии данного периода, характеризует положение педагогов и учащихся. Исследуя реформы образования в России в XIX – XX веках, автор даёт целостный анализ системы образования данного периода, определяет устойчивые закономерности, происходящие в российском образовании, выделяет факторы и причины незавершенности образовательных реформ. По мнению М. В. Богуславского [31], одной из важных причин, негативно сказывающихся на реформах в образовании, является противостояние между руководством органов образования и учителями.

Т. В. Врачинская [49], исследуя педагогическое взаимодействие учителя и ученика в отечественной педагогике XIX – середины XX века, считает, что XIX век является тем периодом, когда произошли преобразования во взаимодействии, установились гуманные отношения учителя к ученику. По мнению Т. В. Врачинской, «гуманизм в отношениях» характеризуется такими понятиями, как любовь к ребёнку, демократические отношения между людьми, свобода и др. Предоставление свободы, по мнению учёного, явилось основой педагогического взаимодействия между учителем и учеником и, как следствие, предупреждение возникновения конфликтов в данном взаимодействии.

И. В. Смотровая [234] рассматривает становление и развитие гимназического образования в России в XIX – начале XX века на примере Саратовской губернии. Педагог определяет XVIII в. началом становления гимназического образования. Затем в XIX веке (до 1890 г.), по мнению автора, гимназии проходят период стабилизации и расцвета. К концу XIX века гимназии сталкиваются с кризисом, который выражен противоречием между задачами, поставленными перед школой (подготовки выпускника к поступлению в университет, т. е. имеющего высокий уровень знаний) и реальным

положением в системе образования (жесткая регламентация учебного процесса в государственных учебных заведениях).

Исследования О. А. Логиновой [146] посвящены учебно-воспитательному процессу в гимназиях дореволюционной России Пензенской губернии. По мнению автора, социально-педагогическими предпосылками становления и развития гимназий в России является социальный заказ государства и общества на образование и, как следствие из этого, принятые законы в сфере образования.

О. А. Логинова [146] отмечает, что в отечественных гимназиях XIX – XX веков на первом месте стоял «воспитательный потенциал обучения». Основной задачей для гимназий был вопрос воспитания личности с высокими жизненными ценностями. Поэтому в гимназиях вводились определённые требования к поведению учителей и учащихся во время занятий и во внеурочное время. Обращает на себя внимание и тот факт, что введение специальной формы было направлено для воспитания аккуратности, опрятности, гордости и уважения к званию «гимназист». В целом введение гимназической формы положительно сказалось на учебно-воспитательном процессе.

Отметим, что одним из положительных шагов в выстраивании взаимодействия учителей с родителями в вопросе воспитания детей стало требование от родителей специальной расписки в том, что родители будут «<...> прилагать всевозможные старания, чтобы сын <...> не имел огнестрельного оружия, и чтобы все распоряжения начальства <...> им были в точности исполняемы <...>» [цит. по 146, с. 194-195]. Иначе, гимназиста отчисляли из учебного заведения. Данный факт был зафиксирован в частной гимназии С. А. Пономарева. Следовательно, гимназия пыталась разделить ответственность за воспитание детей с родителями.

На важность кадрового состава в учебном заведении указано в исследовании Г. А. Шарковой [276]. В своей работе учёный проводит историографическое исследование вопроса преподавателей средних учебных заве-

дений в конце XIX – начале XX века. Проанализировав публикации и документы исследуемого периода, автор делает вывод, что учителя имея достаточно стабильное материальное положение, были под постоянным профессиональным контролем. К тому же динамика социального состава преподавателей подтверждает, что большая часть из них имела высшее образование.

В исследованиях В. В. Перцева [187], И. В. Смотровой [234] и др. отмечается, что вопрос воспитания в отечественных гимназиях XIX века был намного важнее, чем вопрос обучения. Основная цель воспитания определялась исходя из инструкций и правил, рекомендованных Министерством народного просвещения. Перед гимназиями стояла задача – воспитать гражданина, обладающего высокой нравственностью, благовоспитанностью, чувством уважения к закону, правде, любви к Родине, государю, религиозными чувствами и др. Каждая гимназия находила свои пути и способы воспитания для решения данной задачи. Отметим общие: в гимназии день начинался с молитвы, обязательными для гимназистов были посещения церкви, участия в богослужении, осуществлялся надзор за соблюдением дисциплины не только в стенах гимназии, но и в городе, в общественных местах, имело место приобщение родителей к учебно-воспитательному процессу гимназии, предъявлялись высокие требования к учителям (образование, опыт, внешний вид и др.).

Как отмечает В. В. Перцев [187], в Елецкой гимназии наряду с воспитанием особое внимание уделялось внешнему виду гимназистов. Форма учеников была регламентирована для всех гимназий и прогимназий. Поэтому полагалось носить форму установленного образца всем ученикам без исключения. Отметим, что все учащиеся учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения, должны были носить единую форму. Форма для гимназистов была введена императором Николаем I с принятием «Положения о гражданских мундирах» в 1834 г.

Особую значимость имеют частные гимназии, в которых учебно-воспитательный процесс был не так жёстко регламентирован, как в гимна-

зиях Министерства народного просвещения. Поэтому отмечается внимание исследователей к отечественным частным гимназиям XIX века.

В многочисленных научных статьях, монографиях и диссертациях помимо общих вопросов организации взаимодействия родителей и педагогов в период становления гимназического образования в XIX веке представлен аналитический материал конкретного опыта отдельных частных школ.

По мнению М. В. Егоровой [80], во второй половине XIX – начале XX века частное образование становится частью целостной системы образования в России. Исследователем освящён вопрос развития системы частного образования на Урале. М. В. Егорова считает, что одной из основных причин открытия частных школ являлась потребность общества в более качественном образовании, в необходимости решения новых задач, поставленных перед средними учебными заведениями. Для реализации новых педагогических идей нужны были новые учебные заведения, передовые, профессиональные педагоги. Такая возможность, по мнению М. В. Егоровой, была у частных учебных заведений. Являясь частью общей системы образования, частные учебные заведения обладали самостоятельностью в выборе учебных программ, правом выбора методики преподавания, предоставления дополнительных образовательных услуг. О популярности и востребованности частных учебных заведений говорит тот факт, что частные школы не испытывали недостатка в количественном составе учащихся, а напротив, классы в частных школах были переполнены.

Н. В. Литарова [143], изучая вопрос состояния частных учебных заведений России в общей системе образования конца XIX – начала XX века, раскрывает в своём исследовании не только содержание и организацию учебного и воспитательного процессов, внеурочной деятельности, но и даёт характеристику контингента учащихся, педагогического состава. Исследователь делает вывод, что деятельность частных учебных заведений сыграла важную роль в развитии системы общего образования России. В силу того, что частные гимназии сумели не только сохранить, но и развить всё лучшее,

что было основано в классической гимназии, их опыт был положен в основу реформы среднего образования.

В исследовании С. Ю. Майдановой [148] отмечается, что в частных учебных заведениях, в сравнении с государственными школами, условия для решения вопроса удовлетворения и развития социальных потребностей в образовании были более благоприятны. Более того добиться высокой эффективности в развитии воспитательной системы частного учебного заведения, по мнению С. Ю. Майдановой, позволило социальное партнёрство, сотрудничество всех участников образовательного процесса (педагогов, учащихся и их родителей, представителей общественности, деятелей науки и культуры и др.).

Определённый интерес вызывает исследование С. В. Сергеевой [228; 229], в котором рассмотрены этапы развития частного образования (период с XIII века по настоящее время). В контексте нашего исследования обращает на себя внимание период, охватывающий последнюю четверть XVIII – начало XX века, который, по мнению учёного, характеризуется как «официально-признанный и социально-контролируемый». Именно в данный период негосударственное образование было представлено такими частными учебными заведениями, как школы, училища, гимназии, пансионы и др. По мнению С. В. Сергеевой, для всех частных учебных заведений данного периода характерна свобода в выборе учебных программ, методов в обучении и воспитании, что заслуживало доверия со стороны родителей. Особая значимость частного образования, по мнению педагога, заключается в восполнении пробелов в государственном образовании, в предоставлении возможности родителям выбора типа учебного заведения.

Е. Ю. Ожегова [170] исследует опыт частных школьных учебных заведений в губернских городах Среднего Поволжья (на примере городов Пензы и Саратова), выделяет среди особенностей формирования положительного опыта – придание особого значения процессу воспитания. Педагог отмечает, что отсутствие жёстких требований к учебному процессу (выбор

форм и методов обучения) в частных учебных заведениях Среднего Поволжья, эффективное использование словесных и наглядных методов в обучении, положительно сказывались на достижении высокого уровня успеваемости и воспитанности учащихся. Следует заметить, что Е. Ю. Ожегова отмечает в своём исследовании активную «деятельность педагогических и попечительских советов в частных гимназиях, а также обязательное ношение форменной одежды для учащихся» как одно из важных направлений в деятельности учебного заведения, способствующего формированию положительного опыта частного школьного образования в Среднем Поволжье.

Особое внимание, по мнению Е. Ю. Ожеговой, в частных учебных заведениях Среднего Поволжья наряду с русским языком уделяли изучению национальных языков (татарский, мордовский, чувашский и др.), созданию благоприятной атмосферы во взаимоотношениях учителей, учащихся и их родителей, особенной воспитательной среды. Стоит отметить, что преподавателями частных гимназий были выпускники университетов, что свидетельствует о высоком уровне подготовки педагогического состава.

Значимым событием в вопросе изучения истории отечественного частного образования стала публикация статьи «Вопрос о положении наших частных учебных заведений» в журнале министерства народного просвещения (1867 г.) [87]. В статье рассмотрен вопрос становления и развития отечественного частного образования, анализируется период становления и развития отечественного частного образования с 1784 г. (принятие Наказа о частных пансионах и школах) до второй половины XIX века.

Авторами проанализирована правовая база частных учебных заведений, влияние деятельности данных учебных заведений на развитие образования в России, рассмотрен вопрос дальнейших реформ в сфере частного образования, внесены предложения по предоставлению большей свободы данным учебным заведениям в вопросе обучения и воспитания. Отмечается, что частные школы и пансионы в вопросе благоустройства были наиболее приближены к домашним условиям, а порядок в частных учебных заведени-

ях, преподавание основ гимназического образования, находились под контролем не только со стороны надзорных органов, но и, что самое важное, со стороны родителей. Поэтому, по мнению авторов, частные учебные заведения должны заслуживать всяческого поощрения.

Открытие частных гимназий помогало решить проблемы отсутствия требуемого количества губернских гимназий. Всего в 1865 г. число частных училищ в России достигло 1107. Опираясь на статистические данные, опубликованные в журнале министерства народного просвещения, с 1857 г. по 1865 г. увеличилось число частных учебных заведений в Санкт-Петербурге почти в 1,5 раза (с 156 до 227). В Москве за данный период увеличение частных учебных заведений также достигло 1,5 раза (с 35 в 1857 г. до 52 в 1865 г.) [87, с.43]. Кроме того, были приняты следующие меры: отмена закона, ограничивающего количество частных учебных заведений; облегчение условий открытия частного учебного заведения; предоставления свободы выбора учебного плана, развитие частной педагогической деятельности; наличие права и возможности у воспитанников частного учебного заведения поступления в университет по экзамену; повышение требований к уровню образования не только к учителю, но и к содержателям и воспитателям частных учебных заведений.

Особое внимание в деятельности частных гимназий заслуживает вопрос обучения и воспитания. Лучшие частные учебные заведения, по мнению Н. В. Литаровой [143], применяли в своей учебно-воспитательной практике прогрессивные идеи педагогов Н. И. Пирогова, П. Г. Редкина, К. Д. Ушинского и др. Наряду с традиционными формами и методами обучения применялись новые (расширение учебных программ, опытно-экспериментальные работы, творческая деятельность (театры, кружки, хореография, музыка), гимнастика, труд и др.). Основной составляющей успешности учебного заведения, по мнению учёного, являлись педагоги, значительная часть которых были учёными, литераторами, общественными деятелями и др.

Приведенные выше материалы свидетельствуют о важной роли, которую играли отечественные гимназии в повышении образовательного уровня россиян.

Исследователи отмечают положительные моменты в деятельности частных гимназий, позволявшие им проводить учебно-воспитательную работу на высоком уровне. Однако наряду со столь значимыми достижениями в работе частных гимназий в их деятельности, в литературных источниках [31; 66 и др.] отмечаются те проблемы, противоречия, которые, не всегда способствовали достижению высоких результатов. Поэтому частные гимназии были в постоянном поиске путей решения возникающих частных проблем. Одной из них выступала проблема привлечения семьи к сотрудничеству с гимназией. Педагоги видели в сотрудничестве с родителями важный путь повышения качества знаний и дисциплинированности учащихся. О том, какие меры предпринимались педагогами с целью сближения с родителями и родственниками учащихся раскрывают следующие разделы нашего исследования.

Современный этап (XX – начало XXI века) представлен работами С. И. Беленцова [20], О. А. Гнатенко [65], И. В. Гребенникова [71], В. Н. Гурова [73], Т. А. Савченко [221], В. А. Седова [223], С. А. Цабыбина [272] и др. Исследователи изучают вопрос взаимодействия учителей и родителей, охватывая период с начала XX века по настоящее время.

Представляют интерес историко-педагогические исследования развития гимназического и частного образования в России, включая современный этап (А. А. Кальсина [103], Н. С. Марков [150] и др.).

А. А. Кальсина рассматривает вопрос развития частного образования в России, исследует особенности частной школы, выделяет пять этапов развития: 1) до петровских преобразований; 2) до реформы по созданию государственной системы образования Александром I; 3) до реформ 60-х гг. XIX века; 4) до рубежа XIX – XX веков; 5) постсоветская Россия. Автор делает вывод, что развитие частных учебных заведений связано с выросшим

запросом на образование. Несмотря на то, что контингент обучающихся в государственных и в частных учебных заведениях существенно не отличался, уровень преподавания, оплата за обучение различались (оплата труда учителей была выше, в некоторых случаях ниже в частных учебных заведениях в сравнении с государственными школами). По мнению А. А. Кальсиной, в частных учебных заведениях преподавательский состав представлял собой профессиональный, сплочённый коллектив, что положительно сказывалось на успешности в обучении и поведении учащихся.

В работе Н. С. Маркова [150] анализируется содержание гимназического образования в России со второй половины XIX века по настоящее время. Автор даёт обоснование специфики исторического опыта концепции образования в гимназии в исследуемый период, определяет актуальные идеи для современных российских гимназий. Выделяя три историографических периода развития гимназического образования (I – дореволюционный (конец XIX – начало XX века), II – 1940-е – 80-е гг.; III – 90-е годы XX – начало XXI века), Н. С. Марков обосновывает вывод, что на протяжении всего исследуемого периода происходит преобразование, усовершенствование и появление новых концептуальных основ содержания гимназического образования.

Т. А. Савченко [221], рассматривая вопрос взаимодействие школы и семьи со второй половины XVIII века до конца XX века, делает вывод, что начало данному взаимодействию было положено в XIX веке с принятием Устава 1804 г. Особый интерес представляет данное исследование, посвященное периоду XX века с 1918 г., по мнению Т. А. Савченко, в стране начинает свою деятельность советская, бесплатная общеобразовательная школа. Взаимодействие семьи и школы строится на основе государственной советской идеологии. Основными педагогическими условиями взаимодействия семьи и школы обозначены: улучшение подготовки учителя к работе с семьёй; смена авторитарного стиля учителя во взаимодействии с родителями и др.

Авторы (П. И. Пидкасистый [183], И. П. Подласый [198], В. А. Сластенин [232] и др.) взаимодействие учителей и родителей во второй половине XX века раскрывают через систему работы учителя с родителями. Взаимодействие между учителями и родителями стало ограничиваться родительскими собраниями и решением хозяйственных проблем.

В трудах исследователей современного состояния проблемы взаимодействие учителей и родителей [45; 64; 181 и др.] отмечается такая характерная особенность этих взаимоотношений, как партнёрство. Современным общеобразовательным организациям присуща творческая свобода всех субъектов образовательного процесса. Родители – основные партнёры и помощники педагогов гимназии в становлении личности ребёнка. Организация экскурсий, праздников, концертов в общеобразовательной организации осуществляется при активном участии родительской общественности. Участие родителей в управлении в рамках деятельности Попечительского совета, Управляющего совета, Педагогического совета, родительского комитета, Совета профилактики и др.

С принятием Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [255] внесены изменения в классификацию образовательных учреждений: лицеи, школы и гимназии стали средними общеобразовательными организациями. По сути, на юридическом уровне гимназии лишились особого статуса, престижности, но фактически – они сохранили свои традиции, продолжают осуществлять обучение по индивидуальным образовательным программам (универсально-профильное обучение). Универсальность обучения обусловлена, по мнению М. М. Фирсовой [261], повышенным уровнем сложности в гимназическом образовании, а профильность – в подготовке учащихся к обучению в высшем учебном заведении по данному профилю.

По мнению М. М. Фирсовой гимназии (начало XXI века), впрочем, как и гимназии XIX века, являются особым видом образовательного учре-

ждения, которые призваны осуществлять подготовку современной «интеллектуальной элиты общества» [261, с.11].

Таким образом, отмечаем пристальное внимание исследователей к вопросу взаимодействия учителей и родителей на протяжении всего исследуемого периода.

Осуществленный анализ источников свидетельствует о заслуженном интересе исследователей к проблеме взаимодействия учителей и родителей в истории российского образования. Исследованы аспекты становления и развития гимназий, частного образования в России, опыта взаимодействия учителей и родителей и др. Однако как выяснилось в процессе изучения источников вопросы историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века до настоящего времени не выступали предметом специальных исследований, которые бы охарактеризовали особенности опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века как ценностную составляющую педагогического наследия, выявили его идеи, актуальные для современного этапа.

Именно данное обстоятельство побудило нас обратиться к исследованию названной проблемы.

1.2 Сущность и характеристика основных понятий исследования

Исследование состояния проблемы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX в. предполагает анализ основных понятий и категорий.

Основными категориями и понятиями диссертационного исследования являются: «опыт», «взаимодействие», «социальное взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социально-педагогическое взаимодей-

стве», «педагогический процесс», «опыт взаимодействия учителей и родителей», «историко-педагогический опыт», «сотрудничество», «партнёрство».

Рассмотрение изучаемой проблемы потребовало анализа понятий «гимназия», «частная гимназия». Трактовки данных понятий представлены в энциклопедической и педагогической литературе.

Г. М. Коджаспирова понятие «гимназия» определяет как «среднее общеобразовательное учебное заведение <...>, которое даёт углубленное изучение дисциплин, обеспечивающее вариативность образования в зависимости от его конкретного направления, а также освоение общеобразовательных дисциплин и курсов основ наук по профилю, выбранному учащимися» [119, с. 19].

С. И. Ожегов понятие «частный» рассматривает, как «принадлежащий отдельному лицу, не обществу, не государству» [169, с. 300]. Категория «гимназия» определена как «общеобразовательное среднее учебное заведение» [Там же, с. 126].

С. В. Сергеева раскрывает понятие «частная гимназия» как учебно-воспитательное заведение, функционирующее «за счет средств частных лиц, общественных и иных внебюджетных организаций» [228, с. 16].

Понятие «опыт» – одно из основополагающих понятий данного диссертационного исследования, которое является предметом изучения как в педагогике, философии, так и в других областях гуманитарных наук. Накопление и трансляция опыта выступали целью образования на всех исторических этапах развития педагогической теории и практики. Закономерности и механизмы передачи опыта новым поколениям лежат в основе педагогики. Передача опыта от поколения к поколению осуществляется через взаимодействие людей, а именно: определённое поведение одного и повторение этого поведения другим.

В целях теоретического обоснования данного понятия нами была проанализирована философская, психологическая, педагогическая научная литература.

Изначально обратимся к анализу понятия «*опыт*» в энциклопедической и справочной литературе.

С. И. Ожегов [169] понятие «*опыт*» рассматривает как: 1) «отражение в сознании людей законов объективного мира и общественной практики, полученное в результате их активного практического познания; 2) совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений; 3) воспроизведение какого-нибудь явления экспериментальным путём, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования...» [169, с. 483].

Анализ научно-педагогических исследований (С. В. Машкова [153], М. В. Павлова [178], Л. Д. Рагозина [212], и др.) свидетельствует, что понятие «*опыт*» является общенаучным.

В настоящее время в философии *опыт* определяется как «основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности; в широком смысле – единство умений и знаний» [260, с. 462]. Изучению философского аспекта понятия «опыт» посвящено исследование М. В. Павловой [178]. Человек, по мнению учёного, может осознавать себя как личность и обогащать свой опыт только через соотнесение с другим человеком. При этом опыт человека носит личностный характер, происходит из системы взаимоотношений с другими людьми.

Проанализируем понятие *опыт* с психологической точки зрения.

А. Н. Леонтьев [139] раскрывает сущность понятия «опыт». По его мнению, человек усваивает опыт предшествующего поколения людей в форме овладения им знаниями. Опыт не даётся непосредственно человеку, по мнению учёного, приобрести опыт – задача, которая стоит перед каждым отдельным человеком.

К. К. Платонов [192] определяет «опыт» применительно к процессу обучения – это объединение накопленных знаний, умений и привычек, приобретенных в процессе обучения.

В педагогике основополагающими в рассмотрении содержания и структуры опыта стали исследования (Л. Д. Рагозина и Н. Е. Щуркова [212], В. В. Сериков [230], В. В. Краевский и И. Я. Лернер [244] и др.), в которых рассматриваются различные виды опыта: жизненный, познавательный, эмоционально-ценностный, творческий, социальный, личностный и др.

Изучению опыта посвящено диссертационное исследование С. А. Барсуковой [18], С. В. Машковой [153] и др.

С. А. Барсукова [18] считает, что опыт вырабатывается только в том случае, если человек, познавая смысл и значение сторон деятельности, овладевает им практически. Опыт, по мнению исследователя, вырабатывается лишь тогда, когда человек не только познаёт смысл и значение деятельности и поведения, но и овладевает им практически.

С. В. Машкова [153] отмечает, что в процессе формирования опыта от педагогов требуются новые функции для выполнения таких базовых основ профессионального потенциала педагога, как знание истории становления взаимодействия учителей и родителей, умение изучать ситуацию, наличие собственной позиции во взаимодействии с родителями, владение технологиями данного взаимодействия.

В целом опыт – это состоявшаяся практика человека (социальной группы) по преобразованию действительности в той или иной сфере его деятельности.

Обращаясь к сфере педагогической деятельности, отметим, что практика преобразования связана с решением вопросов воспитания и обучения обучающихся.

В каждой конкретной науке, занимающейся проблемами взаимодействия, феномен «взаимодействие» подвергается усложнению и более детальному освещению его сторон. В философской, психологической и педа-

гогической литературе обнаруживается наличие различных смысловых контекстов в определении данной категории.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова [169] «взаимодействие» определяется в двух смыслах: как взаимосвязь каких-то явлений и как взаимная поддержка субъектов.

Обобщённое представление о данном феномене изложено в Философском энциклопедическом словаре [260], взаимодействие трактуется как воздействие субъектов друг на друга при наличии тесных взаимосвязей между ними.

Обратимся к пониманию исследователей содержания категории «взаимодействие». Следует заметить, исследованием данной категории занимаются самые различные области знаний.

Проблема взаимодействия представлена в следующих научных областях современного человекознания: в философии (Б. В. Емельянов [83], Л. Ф. Ильичев [260], В. Н. Лавриненко [258], А. А. Радугин [214] и др.); психологии (Е. П. Ильин [99], С. В. Ковалев [116], Б. Д. Парыгин [182] и др.); социологии (О. С. Голованов [68], В. И. Добреньков и А. И. Кравченко [239] и др.); педагогике (В. Н. Гуров [73], Г. М. Коджаспирова [119], Д. А. Леонтьев [140], В. М. Полонский [200], А. А. Реан [215], В. А. Сластенин [232] и др.).

В понимании И. Канта [105], «взаимодействие» – это отношение, которое порождает единство вещей и процессов чувственного мира.

Ряд философов определяют «взаимодействие» как характеристику формы человеческого бытия, человеческой деятельности и общения. Феномен «общение» трактуется как непосредственное взаимодействие между субъектами (А. А. Леонтьев [138], И. А. Колесникова [121], Б. Ф. Ломов [147], А. П. Панфилова [180] и др.).

По мнению Б. Ф. Ломова [147], взаимодействие – это совместная деятельность участников, в которой обязательно есть место общению, то есть обмену мыслями, знаниями, умениями, навыками, интересами, ценностями.

Реальный образ жизни человека складывается из предметно-практической деятельности и общения.

В социологической литературе «взаимодействие» понимается как воздействие групп или отдельных индивидов, где взаимодействующие стороны связаны причинной зависимостью, то есть влияние одних обязательно вызывает ответную реакцию других. Эта связь представляет собой интегрированность действий, функциональную координацию их следствий. Признается, что система действий имеет большую значимость для человека в социальном окружении [239], т.е. речь идет о «социальном взаимодействии», включающем две стороны: объективную и субъективную. Объективная сторона взаимодействия – это связи, не зависящие от отдельных личностей, а субъективная сторона предполагает соответствующее поведение сторон, которое ожидается ими [цит. по 219, с. 63].

Подчеркивают социальную основу «взаимодействия» В. В. Босенко [41], Т. С. Просветова [205] и др.

В психологии [210] «взаимодействие» понимается как потребность к согласованной, слаженной работе с другими, оказывая при этом помощь и поддержку друг другу; взаимодействие характеризуется как интегрирующий фактор, способствующий образованию взаимосвязанной устойчивой структуры определенного уровня развития.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской [1], при взаимодействии поведение одних обуславливает поведение других, при этом первые испытывают на себе аналогичное воздействие тех, на которых воздействуют сами. Она считает, что, чем «ярче проявляются компоненты взаимодействия, тем больше возможностей у субъектов взаимодействия для формирования личных и деловых отношений» [1, с. 24]. Причём, здесь немаловажную роль играет «взаимопознание», то есть знание личностных особенностей друг друга, интересов, увлечений. На практике педагог знакомится с воспитательными возможностями семьи ребёнка, а семья – со школой, которой доверяет воспитание ребёнка. Знание воспитательных возможностей позволя-

ет не только оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребёнка, но и привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания и образования. Приобретённые знания друг о друге (педагогов – о родителях и детях; родителей – о педагогах и других семьях) позволяют принять верные стратегические решения по организации конструктивного взаимодействия учителей и родителей. Взаимопонимание, то есть понимание общей цели взаимодействия, способствует формированию адекватности оценок и самооценок у родителей. Эмоциональная готовность к совместной деятельности, уважение позиции друг друга – слагаемые компонента «взаимоотношение».

По мнению Л. В. Байбородовой [11], немаловажными являются «взаимные действия» и «взаимовлияние», которые проявляются в координации и согласованности действий, способности приходить к согласию по спорным вопросам, соответственно.

А. А. Бодалев [33] определяет «взаимодействие» как своеобразную ситуацию, при которой один субъект воздействует на другой.

Интересный подход в рассмотрении взаимодействия предлагает В. С. Мерлин [155], полагая, что взаимодействие обуславливает результат деятельности.

В исследованиях А. И. Ковалевой [117] взаимодействие рассматривается как единство целевого, содержательного, организационного и результативного компонентов.

Более широкую структуру взаимодействия предлагает И. Б. Котова [127]. Она выделяет такие компоненты, как: предметная направленность, эксплицированность (внешнее проявление), рефлексивная многозначность, срабатываемость и совместимость.

Т. Е. Ковина [118] выделяет проектировочно-целевой, содержательный, организационно-методический, стимулирующе-регулирующий, контрольно-оценочный компоненты.

В педагогике взаимодействие рассматривается как взаимное влияние сторон педагогического процесса в целях достижения целостного развития воспитанников (И. Ф. Плетенёва [194]): как гармоничное развитие и единство телесной, душевной и духовно-нравственной жизни.

По мнению И. П. Подласого [198], взаимодействие – один из ведущих принципов организации педагогического процесса, реализуемых педагогом. В педагогике этот принцип трактуется как особый тип связи, отношений, предполагающий взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Взаимодействие педагога трехпланово: взаимодействие с учащимися, взаимодействие с семьёй, взаимодействие с общественностью. Формы взаимодействия могут быть как индивидуальные, так и групповые, и коллективные. Методы взаимодействия – словесные, практические.

Среди имеющихся исследований привлекают внимание те, в которых подвергаются анализу и отдельные стороны процесса взаимодействия. Авторами изучена роль семьи в становлении личности (Е. П. Арнаутова [6]; А. В. Мудрик [162]); формы взаимодействия педагогов и родителей (А. С. Роботова, И. А. Хоменко, И. Г. Шапошникова [77] и др.); проблемы участия родителей в жизнедеятельности детских сообществ вне школы и в школе (О. С. Богданова [29]); проблемы активности учителей и родителей и утверждение разнообразных связей между этими субъектами (Ю. К. Бабанский [184]).

Несомненный интерес вызывают работы, в которых изучен и обобщён положительный практический опыт взаимодействия учителей и родителей (Л. В. Байбородова [11], С. А. Цабыбин [272]). Проблемы взаимодействия учителей и родителей многократно выступали предметом диссертационных исследований. В диссертации О. Ю. Арсентьевой [7] раскрыты формы социально-педагогической поддержки семьи. Г. И. Куцебо [132] рассматривает в работе дифференцированный подход в работе с семьёй. Е. В. Малышева [149] исследует педагогические условия успешности взаимодействия семьи и школы.

А. В. Мудрик [161], Л. И. Новикова [167], Н. Л. Селиванова [225] предлагают рассматривать «взаимодействие» как систему, способную развиваться, развивать и обеспечивать саморазвитие субъектов. Сам термин «система» авторы понимают вслед за И. В. Блаубергом [28] как множество взаимосвязанных элементов, которые объединены определённой общей целью и обязательно взаимодействуют со средой.

При изучении взаимодействия как системы выявляется определенным образом организованное, систематизированное и последовательное расположение элементов: субъектность взаимодействующих сторон; их взаимоотношение; осознание значимости общей цели; сотрудничество, партнёрство и диалог в процессе взаимодействия. Эти элементы интегрированы в единое целое, и между ними существует соподчинение и взаимообусловленность.

Системообразующим фактором этой системы является цель взаимодействия.

Наиболее общее определение цели взаимодействия учителей и родителей трактуется как создание единой воспитательной среды, необходимой для раскрытия потенциальных возможностей субъектов педагогического процесса (В. А. Кан-Калик [104]). Конкретизирует данное определение Л. В. Байбородова [11]. Она полагает, что для оптимального и полноценного социального становления личности следует создать благоприятные условия.

М. Н. Недвецкая [166] считает, что формулировать цель взаимодействия следует как привлечение родителей к участию в организации педагогического процесса. При этом она следует точке зрения о необходимости создания специальных социально-психологических и педагогических условий, прежде всего для привлечения родителей к активной педагогической деятельности.

Для достижения поставленной цели автор выдвигает ряд конкретных задач: включение всех участников образовательного процесса в выполнение общей деятельности; формирование активной позиции всех субъектов взаи-

модействия; организация обратной связи, партнёрство в общении, то есть признание за партнёрами права на собственное мнение, проявление интересов, особенностей личности, восприятие мнения оппонента как ценности.

Решение поставленных задач, по мнению А. В. Козловой [120], требует реализации ряда принципов: отказ от критики участников взаимодействия, принятие мнения другой стороны; свобода мнений каждого и уважение к этому мнению; уважение к проявлению различных интересов, различных позиций.

В работах В. А. Сластенина [232] взаимодействие учителей и родителей предстает как сложное двухкомпонентное явление: воздействие педагога и ответную реакцию родителей. Причём, воздействие может быть как прямым, так и косвенным. Эти воздействия, по мысли учёного, различаются по направленности, содержанию, формам. Они различаются по «активности восприятия, переработки информации» [Там же, с.171], эмоциональному переживанию, отношению к информации и т.п.

Анализ источников позволил выявить целую «россыпь» дефиниций ключевого понятия. Взаимодействие понимается как взаимосвязь явлений; как процесс воздействия объектов друг на друга; как взаимная обусловленность субъектов; как изменение состояния субъектов; как непосредственное взаимодействие между субъектами; как совместная деятельность участников, в которой обязательно есть место общению, т.е. обмену мыслями, знаниями, умениями, навыками, интересами, ценностями; как обмен идеями, интересами; как потребность к согласованной, слаженной работе с другими; как интегрирующий фактор, способствующий образованию взаимосвязанной устойчивой структуры определённого уровня развития. При этом исследователи едины в одном – взаимодействие всегда связано с совместной деятельностью субъектов и их влиянием друг на друга.

В нашем исследовании под понятием «взаимодействие» мы будем понимать процесс взаимного влияния учителей и родителей, предполагающего обмен и взаимообогащение знаний о личности ребёнка, выработку и реали-

зацию единых подходов к развитию личности на основе отношений доверительности и взаимного поддержания авторитета.

Поскольку передача опыта осуществляется через взаимодействие и способствует взаимодействию субъектов, интерес представляет понятие «социальное взаимодействие». Анализ научной литературы показал, что изучение категории «социальное взаимодействие» находит отражение в работах Л. В. Байбородовой [11], Б. З. Вульфова [51], В. А. Кан-Калика [104], А. Н. Леонтьева [139] и др. Социальное взаимодействие понимается как процесс воздействия субъектов друг на друга, при котором обязательно происходит обмен действиями, т.е. действие одного субъекта вызывает ответную реакцию и действие другого.

Погружаясь в историю становления понятия, отметим, что «педагогическое взаимодействие» как самостоятельный термин входит в научный оборот с конца 1960-х гг. (Е. В. Коротаева [124]).

Педагогическое взаимодействие как предмет исследования активно рассматривается в психолого-педагогической литературе (Б. Г. Ананьев [5], А. И. Арнольдov [238], А. А. Бодалев [32], И. Б. Котова [127], Н. Н. Обозов [168], А. В. Петровский [188], Н. Ф. Радионова [213], А. А. Реан [215], В. А. Сластенин [232], О. Н. Урбанская [247] и др.). Важным является тот факт, по мнению И. В. Власюк [47], что исследователи феномена «педагогическое взаимодействие» основываются на восприятии его как ценности.

Следует заметить, что до настоящего времени в науке не предложено полного, обстоятельного определения сущности педагогического взаимодействия. Так, В. А. Сластенин [232], понимает под педагогическим взаимодействием специально организованный процесс, целью которого является решение воспитательных задач. И. Б. Котова [127] считает: педагогическое взаимодействие обусловлено воздействием (прямым или косвенным) субъектов друг на друга, порождающее их взаимную связь.

П. И. Пидкасистый [183], И. П. Подласый [198], В. А. Сластенин [231] и др. раскрывают сущностные характеристики педагогического взаимодей-

ствия, анализируют механизмы и технологии, способствующие повышению результативности этого процесса. По их мнению, в основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество субъектов.

Исходными характеристиками педагогического взаимодействия выступают:

1) общение, вызванное потребностями совместной деятельности субъектов и направленное на изменение их состояния и поведения [210]. В основе общения лежит диалог (В. В. Сериков [230]);

2) сотрудничество – есть позитивное взаимодействие, означающее совпадение цели и интересов (Н. А. Косолапов [126]);

3) наличие различных ситуаций в процессе деятельности: деятельностное общение, самоценное общение, приобщение к ценностям, созидание собственного «Я», реализация каждой из них представляет собой систему интегрированных действий [102];

4) наличие объективной и субъективной сторон: объективная сторона взаимодействия представлена связями, не зависящими от отдельных личностей, но опосредствующими и контролирующими содержание и характер взаимодействия, субъективная сторона определяет взаимоотношение индивидов [219];

5) взаимное познание, способствующее взаимопониманию, выстраиванию разнообразных отношений (деловых и личностных), реализации взаимных действий, взаимному влиянию [11];

6) успешность взаимодействия, его характер определяется индивидуальным стилем деятельности личности (система отличительных признаков деятельности, которая обусловлена личностными особенностями человека) [1; 2].

Классификация видов (типов, направлений) взаимодействия.

В педагогической литературе имеется несколько попыток создания классификации видов взаимодействия. К. А. Альбуханова-Славская [1] и Л. В. Байбородова [11] считают, что классификация должна включать такие

типы, как: сотрудничество, диалог, конфронтации, подавление, соглашение и др.

У А. Н. Бойко [36] классификация включает элементы: гармонично-творческий, гармонично-репродуктивный, ограниченно-эвристический, односторонне-репродуктивный, ситуативный и др. В классификации С. В. Ковалева [116] содержатся элементы: сотрудничество, паритет, соревнование, конкуренция и др.

Общим типом в приведенных классификациях выступает сотрудничество, т.е. в основе взаимодействия лежит принцип взаимоуважения, признания роли партнёрства в совместной деятельности.

А. А. Реан [215] называет четыре типа педагогического взаимодействия: полное взаимопонимание, отсутствие взаимопонимания, непонимание учениками требований учителя и нежелание учителя понять ученика.

Основными направлениями педагогического взаимодействия являются: взаимодействие «учитель-ученик» в учебно-познавательном процессе (Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова [278] и др.); «личность-коллектив» (Б. З. Вульф [51]). Г. А. Цукерман [273] рассматривает такую форму, как сотрудничество ученика с самим собой. Особую роль в учебно-познавательном процессе играет взаимодействие – «учитель-родители» (А. Г. Хрипкова [269]).

В определении понятия социально-педагогическое взаимодействие мы принимаем точку зрения Т. Г. Галактионовой, согласно которой социально-педагогическое взаимодействие определяется «как взаимообмен, взаимообогащение деятельностью и информацией, направленный на достижение педагогически значимой цели» [55, с.17]. Взаимоотношения педагогов и родителей, несомненно, предполагают взаимообмен информацией об успехах детей, взаимообогащение опыта работы с обучающимися, что обеспечивает обоюдосоупрежленные отношения всех участников педагогического процесса.

Взаимодействие учителей и родителей имеет социальный характер. В этом процессе действия одних являются причиной действий других (например, со стороны учителей – рекомендации для родителей, а со стороны родителей – следование этим рекомендациям или их неприятие). Основными характеристиками сформированности опыта взаимодействия учителей и родителей являются способность к определению цели и выбору методов взаимодействия, к установлению партнёрских отношений во взаимодействии, оценивать своё поведение и поведение партнёра в процессе взаимодействия. Данные умения обогащают личностный опыт взаимодействующих.

Инновационной по содержанию является классификация взаимодействия учителей и родителей, предложенная Н. Н. Архангельской [8]. Она включает компоненты: взаимно положительные отношения, односторонне положительные отношения, нейтральные и отрицательные. Взаимно положительный тип, по мнению исследователя, отличает стремление к взаимодействию и учителей, и родителей; для этого типа характерно наличие совместных целей деятельности; совместное планирование; распределение средств достижения цели при выполнении деятельности. Имеет место совместное контролирование и оценка выполненного действия, его результатов и дальнейшее прогнозирование взаимодействия. Здесь четко соблюдается сохранение равенства всех участников взаимодействия, а главное, имеет место сотрудничество, диалог, опека. Отрицательный тип характеризуется расхождением целей у сторон, проявлением неприязни друг к другу. В сущности, речь идет о проявлении конфронтации обеих сторон.

При нейтральном типе взаимодействия отмечается равнодушие и проявление безучастности у обеих сторон: у учителя – нежелание устанавливать контакт с родителями, а у родителей – проявление безразличия к школьным делам, к жизни класса и отдельного ученика.

Взаимодействие происходит при условии содержательного сотрудничества. Педагог осуществляет прежде воспитательное воздействие на родителей, а затем переходит к сотрудничеству с ними. В результате, партнёр

(родитель), выбирая тип взаимодействия (субъект, объект-субъект: личность – личность, коллектив – коллектив; по направлению – прямое или косвенное и т.д.), сотрудничает с педагогом как субъект педагогического процесса.

Педагогический процесс в отечественных гимназиях второй половины XIX века в исследовании рассматривается с позиции П. Ф. Каптерева [110], как всестороннее развитие личности на основе саморазвития и самоусовершенствования, характерными чертами, которого выступают: целостность, саморазвитие, самоусовершенствование и автономность.

С точки зрения современной педагогики, наиболее значимым является определение понятия «педагогический процесс», данное В. А. Сластениным [232]. Учёный определяет педагогический процесс как «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [Там же, с. 167]. В контексте нашего исследования мы понимаем взаимодействие педагогов и родителей, направленное на решение задач воспитания и обучения обучающихся.

Под опытом взаимодействия учителей и родителей мы понимаем практику построения их взаимоотношений, способствующую возникновению и накоплению педагогических знаний и умений, осмысление и обобщение которых обеспечивают возможность их сохранения и распространения в системе образования.

Взаимодействие учителей и родителей мы рассматриваем как одно из направлений педагогического взаимодействия. Несомненно, основным условием становления и развития опыта является постоянное расширение и обогащение объёма знаний, непосредственное участие субъекта в конкретной деятельности. Главное предназначение опыта состоит в том, чтобы не только применять знания, умения, навыки на практике, но и быть направляющей силой к действию.

Перечень проанализированных понятий по теме исследования не будет полным без рассмотрения одного из ключевых её понятий, а именно: историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей.

Построение дефиниции «историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей» требует использования наиболее общих существенных признаков понятий, составляющих искомое понятие (опыт, взаимодействие, педагогическое взаимодействие) на основе принципа историзма.

В философии историзм рассматривается как принцип «познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями» [259, с. 138], как стремление «представить события прошлого и настоящего как звенья единой цепи» [233, с. 44].

С учётом данного принципа историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей представляет собой состоявшуюся в условиях исторического периода педагогическую практику их взаимоотношений для решения педагогических задач.

Предложенное определение данного понятия не претендует на завершенность и совершенство. В нашем исследовании оно используется в качестве рабочего определения.

Сотрудничество – определяющая характеристика взаимодействия. Обратимся к Большому толковому социологическому словарю [37]. Сотрудничество определяется как тип социального взаимодействия, при котором продвижение каждого партнёра (индивида, группы и т.п.) к своей цели способствует или, по крайней мере, как минимум, не препятствует реализации целей остальных партнёров.

В понимании Н. А. Косолапова [126], сотрудничество – есть позитивное взаимодействие, при котором имеет место совпадение цели и интересов сторон или учитываются интересы другой стороны, а Г. К. Селевко [224] уточняет понятие сотрудничества до проявления определенных поведенческих позиций при обсуждении важных вопросов.

В современной педагогической науке выделяют следующие организационные формы сотрудничества: родительское собрание, лекторий для родителей, консультации, день открытых дверей и др.

Сотрудничество предполагает взаимодействие всех участников педагогического процесса. Оно, по мнению И. М. Парфеновой [181], традиционно рассматривается как партнёрство. Сущность партнёрства состоит в свободе самовыражения той или иной позиции взаимодействия.

Таким образом, анализ состояния изученности проблемы взаимодействия учителей и родителей показал, что ряд исследований посвящены рассмотрению и анализу таких категорий и понятий, как «опыт», «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социальное взаимодействие», «опыт взаимодействие учителей и родителей», «историко-педагогический опыт взаимодействие учителей и родителей». При этом аспект взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе в отечественных гимназиях второй половины XIX в. не получил достаточно целостного исследования до настоящего времени.

1.3 Исторические и педагогические предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в гимназиях второй половины XIX века в России

Российское образование XIX века выступало важнейшим фактором экономических, социальных и культурных перемен. Широкий диапазон задач, поставленных перед образованием, требовал поиска наиболее эффективных способов его развития. В ряду многообразных путей совершенствования обучения и воспитания молодого поколения взаимодействие учителей и родителей рассматривалось как один из продуктивных. Тем более, что в теории и практике педагогики со всей очевидностью проявились историче-

ские и педагогические предпосылки для становления опыта этого взаимодействия.

Исследуя предпосылки становления опыта взаимодействия учителей и родителей, мы опирались на философский подход (Т. А. Гололобова [70], В. М. Кларин [114], Ю. Н. Солонин [237] и др.), герменевтический подход (М. М. Бахтин [19], Х. Г. Гадамер [54], В. Дильтей [76], А. Ф. Закирова [92], М. Хайдеггер [265] и др.), социально-педагогический (А. В. Мудрик [162], Т. С. Просветова [204] и др.).

В качестве методов исследования определены: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, анализ, синтез, обобщение.

С. И. Ожегов [169] под «предпосылками» понимает предварительные условия, которые содействуют развитию какого-либо явления, события или осуществления тех или иных действий. В нашем исследовании представлены те предварительные условия, которые оказались значимыми для формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. Изучение архивных материалов, трудов историков и других исследователей позволили выделить исторические предпосылки, определившие процесс формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

К историческим предпосылкам отнесены экономические, социальные и политические преобразования, имевшие место в исследуемый период [114; 136 и др.]: отмена крепостного права (1861 г.), приведшая к быстрому росту рыночных, капиталистических отношений во всех отраслях; промышленный переворот 80-х годах, давший толчок бурному экономическому росту и позволивший обществу ратовать за право на свободу для всех граждан. Перед системой образования, по мнению П. А. Лебедева [136], выдвигается задача поиска путей всестороннего развития учащихся. Педагогическая общественность ищет пути повышения уровня образованности и культуры учащихся. По утверждению В. М. Кларина [114], эта проблема глубоко-

ко интересовала Н. А. Корфа, Н. И. Пирогова, В. Я. Стоюнина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др.

Идеи воспитания и образования становились предметом дискуссий представителей философской мысли: «западники» видели основной путь развития системы образования – заимствование западных идей; «славянофилы» считали необходимым строить российское образование на народных устоях и народном укладе жизни. Как те, так и другие осознавали необходимость глубоких реформ в образовании.

Вдохновляемые философскими идеями, отечественные педагоги осуществляли научный поиск реформы образования, как отмечалось ранее в нашем исследовании [196]. Главное, по их мнению, ввести в школу «неуставные», гуманистические воспитательные идеи [177; 190; 253], где заметную роль должно играть взаимодействие учителей и родителей.

Рассмотрим основополагающие идеи *педагогических (теоретических) предпосылок*:

1. Идеи, определяемые взаимосвязью педагогики и философии

Значительную роль в развитии образования, как отмечалось ранее в нашем исследовании [193], играет связь педагогики с философией: педагогика базируется на философских идеях при формулировании теоретических положений и при внедрении их в практику.

Философия, определив путь развития таких духовных сфер, как религия, искусство, этика, эстетика, право, политика, наука, не могла не взаимодействовать с педагогикой. На связь педагогики и философии указывали представители философской мысли XIX века. Проблема развития личности, её духовности интересовала И. В. Киреевского [112], В. В. Розанова [218], В. С. Соловьева [236], Н. Ф. Федорова [257], А. С. Хомякова [268] и др.

Охарактеризуем основные направления связи педагогической науки с философией:

1. Взаимовлияние философии и педагогики, способствовавшее их развитию: философия выступала основой для обоснования сущности педагоги-

ческих фактов, явлений и процессов, а педагогика, в свою очередь, пополняла философию знаниями и умениями организации процессов обучения и воспитания.

Необходимость связи педагогики с философией видели К. Н. Вентцель [46], С. И. Гессен [58; 59], В. В. Зеньковский [94], П. Ф. Каптерев [108], Л. И. Модзалевский [159], Н. И. Пирогов [190], К. Д. Ушинский [254] и др.

Они осознавали роль философии в развитии как практической, так и теоретической педагогики. С. И. Гессен [58; 59] значительно углубил понимание роли взаимодействия философии и педагогики, назвав педагогику прикладной философией. Педагог высказал данную мысль, осознавая, что именно философия определяет содержание педагогики и именно она выступает основанием разработки теорий развития ребёнка. Он справедливо утверждал, что сущность образования, как и философии, представляет собой единое целое, проявляющееся в методе и подходах. Высокую оценку идее взаимодействия философии и педагогики С. И. Гессена даёт Т. А. Гололобова [70]. Она называет эту идею «уникальной» для решения проблем образования и воспитания.

Аналогичным образом рассматривал роль взаимодействия философии и педагогики К. Д. Ушинский [254]. Человек весьма широкой эрудиции, он прекрасно знал истоки русской философии, был знаком с многообразными направлениями в развитии философии и высоко оценивал роль философии в развитии проблем образования и воспитания. Особенно значима роль философии в определении цели и решении задач образования, в определении методов и форм обучения и воспитания. Он был абсолютно уверен в том, что без философского основания невозможно правильно ориентироваться в проблемах воспитания и обучения.

На связь педагогики с философией указывали представители выдающейся русской интеллигенции: Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, И. А. Тургенев и др. Этим самым, по мнению

Ю. Н. Солонина [237], русская интеллигенция внесла значительный вклад в осмысление философско-педагогических вопросов образования.

Приведенные материалы со всей очевидностью демонстрируют понимание отечественной общественностью значимости взаимодействия философии и педагогики в решении вопросов подготовки российской молодёжи к взрослой жизни.

2. Педагогика руководствуется философскими законами развития в формировании личности, принципом детерминизма, определяющим взаимосвязь и взаимообусловленность процессов, явлений окружающей действительности (Ф. Бэкон [43], П. С. Лаплас [134], К. Маркс и Ф. Энгельс [152], Б. Спиноза [240] и др.).

Важной составляющей взаимодействия педагогики с философией выступает выработанная в XIX в. идея формирования гуманистической личности, что предполагало единство её телесной, душевной и духовно-нравственной жизни. П. А. Лебедев [136] подчеркивает, что гуманизация рассматривалась как любовь к ребёнку, уверенность в его способностях, потенциале. На этом основании выстраивалось понимание сущности гуманистической личности. Ей должно быть присуще владение такими качествами, как: 1) любовь и уважение к человеку, вера в человека, в его возможности и духовные силы); 2) осознание сущности идеи равенства, братства, свободы и народности; 3) признание необходимости реализации принципа целостности в формировании личности (систематическое совершенствование, повышение самосознания).

Философская мысль обратила внимание и на такую значимую проблему в понимании гуманистической личности, как пути её формирования. В трудах В. С. Соловьева [236] отмечается роль воспитания и обучения в формировании личности, в её нравственном и духовном развитии. Признание роли образования в подготовке гуманной личности было характерным для философии XIX века. По свидетельству С. А. Муравьева [164], россий-

ская философская мысль конца XIX века, поддерживая эти идеи и следуя им, рассматривала человека как самоорганизующуюся систему.

Развивая философские идеи в педагогике, А. С. Хомяков, по мнению П. А. Лебедева [136], выступал за воспитание всесторонне развитой личности ребёнка. Вопросы нравственного воспитания (уважение к человеку, любовь к народу, честность и др.) являлись для А. С. Хомякова [268] наиболее важными.

Исключительное значение вопросам целостного образования придавал В. В. Розанов [218], полагая, что в воспитании необходимо соединять религию, философию, науку. В философском труде «Сумерки просвещения» им представлены общеполитические основания образования, показана связь воспитания с культурой и реальной жизнью.

По мнению В. М. Кларина [114], благодаря философии была поставлена и начала решаться задача создания русской религиозной педагогики, цель которой – целостное развитие человека.

Связь педагогики с философией прослеживается в становлении антропологического принципа в педагогике. Антропологический материализм достиг наивысшего развития в трудах Н. Г. Чернышевского [274], основой антропологического понимания личности выступали естественные науки. На основе данных этих наук он формулирует мысль о единстве физических и духовных начал в личности, о связи человека с природой.

Становление принципа педагогической антропологии в 60-е гг. XIX века связывают с именами Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. Н. И. Пирогов [190] в качестве основного элемента личности выдвинул человечность, нравственность и сформулировал вопрос жизни как – создание новой системы воспитания, нацеленной на всестороннее развитие ребёнка. Он обозначил новое направление в педагогике – антропологически ориентированное, многоаспектное, основанное на психологии.

Одним из создателей педагогической антропологии в России признан К. Д. Ушинский, который важное значение в развитии педагогических идей

придавал философии. Адаптировав философские идеи в вопросах воспитания и образования, К. Д. Ушинский [253] осознал идею антропологического принципа в педагогике – знание ребёнка во всех его отношениях, знание способностей и сил ученика.

Видными представителями русской педагогической антропологии, опирающимися на труды Н. И. Пирогова [190], К. Д. Ушинского [253], являются П. Ф. Лесгафт [141] и П. Ф. Каптерев [107].

П. Ф. Лесгафт [141] рассматривал систему гармонического воспитания личности, в которой важное место занимает единство физического и умственного развития. Он отмечал, что связь умственного и физического развития выступает единой задачей школы.

Эту мысль поддерживал П. Ф. Каптерев, который, по мнению Т. А. Гололобовой [70], значительно дополнил теорию антропологического подхода в педагогике. Развивая идеи антропологического подхода в педагогике Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, он сформулировал принцип учёта особенностей психических процессов у ребёнка при организации обучения и воспитания.

По мнению П. Ф. Каптерева [110], педагогический процесс должен опираться на антропологию и психологию, на достижения современной науки, философии и культуры.

Таким образом, антропологический принцип в развитии личности, зародившись на философских основаниях, актуализировался настолько, что в XIX века начал осваиваться педагогикой.

3. Связь педагогики с философией выступает условием решения проблем воспитания и обучения детей и формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. Под влиянием философско-педагогической мысли развивалась национальная отечественная система образования. В трудах педагогов (Н. И. Пирогов [190], К. Д. Ушинский [254] и др.) и философов (И. В. Киреевский [112], А. С. Хомяков [268] и др.) раскрывается проблема семейного воспитания, роли и обязанности родителей в оказании помощи

детям в учении, поднимаются вопросы о роли семьи в воспитании детей и вопросы взаимодействия учителей и родителей. К. Д. Ушинский [252] рассматривал семью и школу как единый воспитательный организм. По его мнению, семейное воспитание должно быть органично связано со школьным, общественным. Он воспринимал единство учителей и родителей как необходимое условие достижения целей в нравственном воспитании.

П. Ф. Каптерев [110] был глубоко убежден, в том, что воспитание осуществляется как школой, так и семьей, именно совместными действиями учителей и родителей создаются условия для успешного развития учеников.

Важное значение роли семьи в социализации и воспитании ребёнка придавал русский педагог, гуманист, врач, крупный общественный деятель П. Ф. Лесгафт [141]. Его идеи о семейной педагогике высоко оценивались современниками и встречают понимание и одобрение у исследователей нынешнего поколения. Так, О. И. Панова [179] отмечает актуальность учения П. Ф. Лесгафта не только для ушедшего столетия, но и сегодняшнего этапа развития педагогики.

Проблема всестороннего развития детей нашла отражение в трудах В. С. Соловьева [236]. Философ считал, что всестороннее развитие может осуществляться лишь в сотрудничестве, соборности. Он имел в виду взаимодействие учителей и родителей, так как именно от их совместных усилий будет зависеть уровень развития и воспитания ребёнка.

На важность взаимодействия учителей и родителей указывал видный деятель просвещения и педагог А. А. Мусин-Пушкин [163]. Он считал, что отчуждение семьи от школы влечет много негативных последствий: школа не знакомит учеников с реальной жизнью, её проблемами; школа учит готовым фактам и не показывает пути преодоления трудностей, тогда как школа должна научить преодолевать трудности и показать, что жизнь – тяжелый труд.

На важность взаимодействия учителей и родителей в воспитании детей указывал В. В. Розанов [218]. Школа, полагает русский философ, не

должна противопоставлять себя духу семьи, а семья не должна «освободить» себя от воспитательных функций, перекладывая воспитания на плечи школы. Одновременно школа должна являться «помощницей семьи» [Там же, с. 219].

Необходимость изучения опыта семейного воспитания, взаимодействия учителей и родителей в вопросах нравственного воспитания отмечал С. П. Шевырев [277]. Одной из основных задач школы педагог считал создание стройной системы воспитания на основах народных традиций, но при взаимодействии с семьёй. Им осознавалась важность взаимодействия учителей и родителей, от умелого сотрудничества этих сторон зависит успешность воспитания. В школе С. П. Шевырев видел «руководительницу» и «помощницу» родителям в деле воспитания.

Как видим, философия выступала основанием, на котором педагогика начала «выстраивать» свое теоретическое здание.

2. Идеи совершенствования системы образования, выдвигаемые и формулируемые российской общественностью, выступали одной из предпосылок процесса взаимодействия учителей и родителей.

Вопросы взаимодействия учителей и родителей в воспитании побуждали к поиску путей осуществления данного взаимодействия. П. Ф. Каптерев [106], В. П. Кашенко [111], В. Я. Стоюнин [241] и др. видели решение данной задачи в повышении педагогической культуры и просвещении родителей, в создании педагогических идеалов в семье. Вопросы воспитания в семье и просвещения родителей поднимался на страницах литературно-политического журнала «Вестник Европы» (1802 – 1803). На страницах журнала звучала надежда на то, что широкое просвещение способно устранить недостатки нравственного воспитания в семье.

О признании значимости просвещения родителей свидетельствуют материалы, опубликованные В. П. Кашенко в сборнике «Народное образование в Острогожском уезде» (1887 г.) [165]. Подчеркивая роль родителей как воспитателей в семье, он отмечал, как мало знают родители о сущности

воспитательного процесса и методах воздействия на детей. Он призывал общественность, педагогов, учёных и профессоров университетов участвовать в педагогическом просвещении родителей.

Необходимость повышения уровня образования и культуры народа понимали многие представители просвещения. Начиная с 70-х годов XIX века, отмечается высокая активность в этой деятельности: на средства самой общественности создаются педагогические общества и комитеты грамотности, общества попечения о народном образовании, курсы и комитеты содействия образованию. Д. И. Латышина [135] отмечает, что деятельность обществ и комитетов была разнообразна: открытие и содержание (бесплатно) учебных заведений, библиотек, подвижных музеев, выставок, издание общедоступной художественной и популярной литературы, создание родительских кружков.

Этот же период ознаменован появлением еще одного направления просветительства в России: народные чтения, публичные лекции, общедоступные библиотеки и книжные лавки. Как отмечает Г. Е. Жураковский [84], чтения проводились в зале гимназии с 4 до 6 часов пополудни в воскресные и праздничные дни. Здесь же выступали преподаватели с лекциями для родителей на темы воспитания и обучения. Активное участие принимали в этой работе видные деятели литературы, историки, педагоги (В. О. Ключевский [115], К. Д. Ушинский [252] и др.).

Важным событием в формировании опыта взаимодействия учителей и родителей были публикации в педагогических журналах о формах взаимодействия учителей и родителей, разнообразии форм просвещения родителей. Особенно яркими и полезными были материалы Н. А. Барока [17], А. Чумикова [85], В. Классовского [113], Н. Корфа [125], Е. О. Лихачевой [144; 145], Г. М. Холодного [266] и др. В журналах находили отражение материалы учебных учреждений о значимых событиях и мероприятиях. Как отмечает Н. В. Христофорова [270], первая женская классическая гимназия госпожи Софьи Николаевны Фишер, открытая в 1872 г. в Москве, в «Мос-

ковских ведомостях» печатала списки воспитанников частной гимназии, переводимых в университет и исключаемых из гимназии.

Таким образом, во второй половине XIX века педагогическая общественность активно ведет поиск путей совершенствования системы образования. Идеи русских философских мыслителей о необходимости повышения образованности родителей, формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в вопросах воспитания учащихся определили направленность деятельности гимназий.

Российская общественность прилагала максимум усилий с целью достичь сближения школы и семьи. Возлагая большую ответственность за процесс сближения на учителя, научные деятели, педагоги, представители культуры организовывали и проводили разнообразные мероприятия по обучению учителей и родителей взаимодействию, по сообщению им информации о путях реализации конкретных форм и методов взаимодействия. Как нами отмечено в исследовании [13; 15; 16], российская общественность в целом формировала у педагогов и родителей опыт взаимодействия.

Поднимаемые российской общественностью в педагогической литературе вопросы семейного воспитания, формирования опыта взаимодействия учителей и родителей как основы успешности воспитательного процесса, повышения уровня обученности и воспитанности учащихся вызвали к жизни поиск путей привлечения родителей к взаимодействию с учителями. Это были важные вопросы, которые предстояло решать педагогической общественности.

Раскроем *педагогические (практические) предпосылки* формирования опыта взаимодействия учителей и родителей.

Предпринятый анализ источников [3; 20; 34; 53; 56; 61; 81; 154; 171; 172; 177; 262 и др.] позволяет констатировать, что во второй половине XIX века в России особое место в формировании опыта взаимодействия учителей и родителей в частных гимназиях имели следующие предпосылки: 1) развитие школьного образования, что, прежде всего, выразилось в росте

числа гимназий. По документам в России в 1842 г. функционировало 76 гимназий, а в 1863 г. их число увеличилось до 87, что неминуемо высветило проблему педагогических кадров. Требовались квалифицированные учителя, способные решать поставленные перед образованием задачи подготовки молодого поколения к жизни. Необходимо отметить еще одну проблему с педагогическими кадрами, требующую скорейшего решения: принимаемые в гимназии молодые кадры слабо владели методиками обучения и воспитания. В этой ситуации взаимодействие с родителями могло оказать им существенную помощь в осуществлении индивидуального подхода в воспитании учащихся; 2) гимназии охотно принимали выпускников университетов, так как молодые педагоги за годы обучения в университете получали сведения о процессах обучения и воспитания, о методике работы с родителями, но не имели необходимого практического опыта, и потому сближение и сотрудничество с семьёй становились важными факторами эффективного формирования учащихся; 3) преодоление трудностей в воспитании и обучении гимназистов до середины XIX века; 4) элементы опыта взаимодействия учителей и родителей, зародившиеся до середины XIX века; 5) привлечение родителей к взаимодействию с учителями.

Раскроем содержание каждой из названных предпосылок:

1. Успешность взаимодействия учителей и родителей обусловлена наличием длительного исторического периода развития школьного образования России. Появлению в России гимназий предшествовал сложный путь развития. Он характеризовался чередой прогрессов и регрессов и начался с создания первой славянской школы в IX веке в Велиграде, столице Моравского княжества, а продолжился – открытием первой школы в Киеве (988 г.) и возникшими вслед за ними в XI веке школой князя Владимира в Киеве и школой Ярослава Мудрого в Новгороде.

В течение XI – XIII веков школы выступали одновременно и как учебные заведения, и как центры культуры (А. А. Леонтьев [137]).

Особый образовательный интерес представляет период XVI–XVII веков, вызвавший к жизни школы нового типа, так называемые «братские школы» на Украине и в Белоруссии. Их появление обусловлено стремлением населения сохранить национальную культуру, язык от польского влияния. В. П. Мещеряков [157] отмечает, что на базе этих школ в 1615 г. открылась Киево-богоявленская коллегия, которая затем была преобразована в академию по образцу западноевропейских гимназий академического типа (Киево-Могилянская академия). С середины XVII века в Москве функционируют школы, повторившие модель обучения европейских грамматических школ. Эти школы осуществляли духовное (богословское) и светское воспитание и обучение.

Существенное реформирование российского образования отмечено при Петре I. При нём создается государственная система образования, причём она носит не только государственный, но и глубоко национальный характер. На эту особенность российского образования XVIII века указывают многие исследователи. Так, Е. О Лихачева [144] считает, что до Петра I в России утвердилось церковное образование, но не было ни народного, ни научного образования. И лишь с приходом на престол Петра I в России появляется настоящая наука, научное образование, всеобщая грамотность и народное воспитание. По мнению В. П. Кузовлева [129], к этому времени уже имелись подготовительные учебные учреждения для поступления в университет, собственно это были гимназии, однако, они ещё имели весьма скромное распространение.

Первое упоминание о гимназии в России датируется 1725 г. в связи с открытием Петербургской Академии с университетом и гимназией. По мнению Д. И. Латышиной [135], создание Академии оказало значительное влияние на развитие науки и определило становление в России гимназического образования. Далее, как отмечает Т. И. Балакина [12], создается гимназия при Московском университете (1755 г.), гимназии в Казани (1758 г.). В ис-

точниках, освещающих историю гимназического образования [228; 266 и др.], подтверждается факт подчинения гимназий университетам.

Важно, что развитие гимназического образования осуществлялось одновременно с утверждением других учебных учреждений. Система образования была представлена самыми разнообразными типами учебных учреждений, среди которых немаловажное место занимали малые и главные училища. Их создание датируется 80-ми годами XVIII века. В 1800 году этих училищ уже насчитывалось более 315 с общим числом обучающихся 18128 человек, а к 1838 году в этих училищах насчитывалось около 245 тысяч учащихся.

С увеличением числа учащихся становятся востребованными не только государственные учебные учреждения, но и частные. По выборочным статистическим сведениям Е. Н. Медынского, «в период с 1830 г. по 1850 г. появилось 165 новых частных учебных заведений» [154, с. 81]. Рост числа частных учебных заведений в России во второй четверти XIX века произошёл в силу благоприятных социально-экономических условий. К таким условиям важно отнести рост частной инициативы в создании новых учебных учреждений. На частные пожертвования открывались школы, училища, сиротские дома, приюты и др., увеличилось количество начальных школ, гимназий и университетов. Согласно данным И. А. Алешинцева [4], в 1834 г. насчитывалось 65 гимназий, к концу 1861 г. – 83 гимназии, в течение 1862 – 1864 гг. были открыты ещё 8 гимназий.

Начало взаимодействию учителей и родителей было положено частными гимназиями. И это не случайно. Педагогические кадры в частных гимназиях пополнялись большей частью за счёт выпускников университетов. Особенно внушительный процент бывших студентов Московского и Петербургского университетов трудился именно в частных гимназиях. Как доказано исследованиями И. Ф. Плетенёвой [195], эти вузы осуществляли специальную педагогическую подготовку студентов. Подготовка студентов к педагогической деятельности выступала одной из задач названных уни-

верситетов. Причём, наряду с подготовкой к процессу обучения школьников студенты овладевали умениями сотрудничать с семьёй.

В первой четверти XIX века, по мнению В. В. Пономаревой [201], в гимназиях целенаправленно проводилась программа «воспитание ума и сердца», воспитания людей нового поколения, становления нового типа личности. Однако видимых, ощутимых положительных результатов в деятельности гимназий было немного. Уровень знаний и уровень воспитания учащихся не удовлетворяли требованиям общества. Вопросы подготовки подрастающего поколения требовалось привести в соответствие с целями развития общества. Гимназии в попытке повышения качества подготовки учащихся, опираясь на взгляды и рекомендации философов и педагогов о необходимости взаимодействия с родителями, осуществляли поиск путей для данного взаимодействия.

2. Появление в гимназиях учителей с университетским образованием, которые владели теоретическими и практическими знаниями организации работы с родителями. Развитие экономики в XIX веке ставило новые задачи перед существующей системой образования.

Развитие системы образования, выражавшееся в увеличении числа учебных учреждений, отличалось большим их разнообразием: гимназии, школы грамоты, училища, средние закрытые учебные учреждения. Складывавшаяся ситуация требовала большого количества учительских кадров, которые готовили педагогические курсы, институты и университеты. Наиболее подготовленными к педагогической работе являлись выпускники университетов.

Выпускники с университетским образованием владели многосторонними знаниями, включая педагогические знания и знания методики преподавания специальных дисциплин. За годы обучения в университете студенты знакомились с организацией процесса воспитания учащихся. В содержание подготовки включалось вооружение студентов умениями работать с ро-

дителями. Эти знания выпускники университетов реализовывали в педагогическом процессе гимназии.

Крупным событием в обновлении системы образования явилось принятие Устава учебных заведений, подведомственных университетам. Устав был принят в 1804 году. С этого времени гимназии получили статус самостоятельных учреждений, имеющих особое управление. Были утверждены следующие ступени образования: 1) приходские училища; 2) уездные училища; 3) гимназии; 4) университеты.

Перед гимназиями при самом начале их появления стояла цель: 1) подготовка юношей к обучению в университете, если они пожелают совершенствовать свои познания; 2) вооружение знаниями наук тех, кто желает приобрести начальные познания, необходимые для благовоспитанного человека, но не имеет намерения продолжать обучение в университете.

Четвертая глава Устава (1804 г.) посвящена раскрытию требований к профессиональным качествам педагога. В частности, в ней отмечается, что в школе учитель заменяет родителей и потому не должен подавлять интересы и инициативу детей, он не должен распространять «свою власть над детьми», пытаться «управлять ими». В интересах дела учителя должны согласовывать свои действия с родителями и совместно осуществлять воспитательные воздействия (параграф 43) [цит. по 251, с. 1]. Данный документ нацеливает школу на сближение с семьёй, на выстраивание взаимодействия с родителями.

Одновременно правительство значительное внимание уделяло содержанию образования в гимназиях. Совершенствование учебных планов гимназий было вызвано потребностью готовить выпускников к поступлению в университет. Так, в 1811 г. министр просвещения С. С. Уваров инициирует принятие гимназиями новых учебных планов. В соответствии с данными планами в значительной степени увеличивалось количество часов на изучение иностранных языков, которые признавались основными предметами в гимназии. Однако кардинальных изменений в деятельности гимназий с

принятием нового учебного плана не произошло, и задачу подготовки выпускников к поступлению в университет данный план не решил. Причина была в недоверии и нежелании гимназистов повышать уровень образования в данном учебном учреждении. Негативное отношение у обучающихся к гимназии порождалось теми недостатками, которые имели место в ее деятельности: недостаток в надлежащих помещениях, в отсутствии авторитетных учителей, в использовании учителями старых неинтересных методов обучения. Все это формировало определенное отношение учеников к гимназии.

Новый этап переживает гимназическое образование, начиная с 1816 г. Под руководством министра просвещения князя А. Н. Голицына были внесены существенные изменения в образование: обновлены учебные планы, в них включалось чтение священного писания.

В эти годы важной проблемой оставался низкий уровень воспитанности учеников. Подтверждением тому служат записи инспектора, посетившего Пензенскую гимназию в 1820 г. Им отмечается, что нравственное образование учеников оставляет желать лучшего, и это был не единичный случай.

Пристальное внимание в 1824 г. уделил работе гимназий А. С. Шишков. Им даже была предпринята попытка реформировать полностью систему образования. Но это означало бы – лишить университеты возможности контролировать деятельность всех учебных учреждений, а университеты в сущности определяли содержание и методику обучения в них, включая гимназии.

3. Возникновение трудностей, испытываемых педагогами при воспитании и обучении гимназистов и пути их преодоления. Для анализа взят период до середины XIX века. Естественно, возникавшие трудности оказывали существенное влияние на процесс формирования опыта взаимодействия учителей и родителей.

Это – утверждавшиеся в гимназиях методы поощрения и наказания; муштра и зазубривание учебного материала; формальный подход в препода-

давании; отсутствие доверительных отношений между учителями и учениками; дефицит учителей; оторванность от реальной жизни и др.

Однако еще более сложную задачу приходилось решать гимназиям, которая заключалась в необходимости убеждать детей поступать в гимназию. Дети шли туда со страхом и неуверенностью в своих силах для получения образования.

Эти данные подтверждаются статистическими материалами: в первый год приёма детей в гимназию (1726 г.) пришло 120 человек, а во второй и третий – 58 и 56 соответственно. Такое положение вызывало тревогу у обществу, правительство пошло на беспрецедентный шаг – было решено принимать в гимназии детей не только дворян и знати, а и детей солдат, матросов, мастеровых и даже – детей крепостных. Трудности с комплектованием контингента гимназистов испытывала и московская гимназия, созданная при Московском университете в 1755 г.

И лишь с созданием комитета по пересмотру уставов учебных заведений в 1826 г. наступил перелом в образовании России. Комитету было поручено пересмотреть учебные планы гимназий, изучить и проанализировать причины упадка гимназий. По мнению Г. М. Холодного [266] комитет сыграл положительную роль в повышении уровня деятельности гимназий и качества постановки учебно-воспитательного процесса.

Причинами упадка названы: узкая формулировка цели народного просвещения в существующих уставах, отсутствие в цели стремления к преобразованию; недостаток общего и частного надзора за учебными заведениями; слишком долгий срок учения в гимназиях и низших училищах и др.

При всех отмеченных недостатках следует признать, что образовательные реформы, проведённые в первой четверти XIX века были полезны и дали положительные результаты. И. А. Алешинцев [4] отмечает, что в отчётах С. Потоцкого об учебных заведениях Харьковского округа и в отзывах визитатора Словцова о Сибирских гимназиях указывается, что к концу 1823 г. состояние гимназий изменилось к лучшему. В России создавались

новые учебные заведения, а главное – разрабатывались принципы организации государственной системы образования: централизация в управлении и преемственность между отдельными ступенями обучения. Данные изменения свидетельствуют о том, что в системе образования наметился очевидный прогресс.

В 1828 г. был разработан проект нового устава, предполагавший меры по улучшению образования: 1) постепенное преобразование гимназий; 2) утверждение сверх существующих гимназий новых (одну в С - Петербурге, две в Москве, одну в Казани и в Сибирских губерниях по одной); 3) упразднение присвоенных воспитанникам Санкт-Петербургского высшего училища и Киевской гимназии преимуществ; 4) увеличение числа казённых воспитанников; 5) учреждение пансионов при гимназиях и т.п.

Уставом (1828 г.) значительно расширился перечень требований к обучению в гимназии, в частности учителям вменялась в обязанность профессиональная подготовка учащихся, что повлекло к изменению сроков пребывания учащихся в учебном заведении: он определялся в 7 лет (параграф 143) [250]. Следует заметить, что с принятием нового устава значительно оживилась деятельность гимназий по привлечению детей различных сословий.

Согласно статистическим данным, приведённым И. А. Алешинцевым, «в 1835 г. количество гимназий достигало 64, в которых обучались 11833 ученика, что в сравнении с 1823 г. говорит об увеличении числа гимназий в 1,5 раза и числа учащихся – в 3 раза. К 1842 г. количество гимназий достигло 76» [4, с. 192]. Желавших учиться в казенных гимназиях было так много, что педагогическим советам дали право увольнять учащихся из гимназии за неуспеваемость, нарушение дисциплины.

Наряду с увеличением числа учащихся в гимназиях, растёт и число гимназистов, желающих продолжить обучение в университете, т. е. получить высшее образование. Об этом весьма красноречиво свидетельствуют цифры, помещённые в официальных документах. В 1834 г. в университет

поступили более 50% выпускников гимназий, в 1845 г – 55% от общего числа выпускников гимназий, в 1851 г. – 63,4% [цит. по 4, с. 194].

Гимназии сделали весьма заметные и значительные успехи с момента принятия Устава 1828 г. Можно утверждать, что период действия Устава 1828 г. прошёл под знаком усиления внимания процессам обучения и воспитания, когда в начальную школу пришла эпоха народности (К. Д. Ушинский), а в среднюю – эпоха общечеловеческого воспитания (Н. И. Пирогов).

Эффективность мер, намеченных Уставом 1828 г. по усовершенствованию подготовки российской молодёжи к самостоятельной жизни, прослеживалась со всей очевидностью. Однако решить все проблемы данный Устав не смог. В педагогике остро ощущался недостаток постановки семейного воспитания. Речь шла о дошкольном периоде семейного воспитания. На этот слабый аспект в практической педагогике обратил внимание Устав 1860 г. Предлагалось продлить срок нахождения детей в семье в дошкольном возрасте, повысить ответственность родителей за воспитание ребёнка дошкольного возраста.

4. Опора на элементы опыта взаимодействия учителей и родителей, зародившиеся до середины XIX века. Формирование опыта взаимодействия учителей и родителей прошло длительный путь, элементы данного взаимодействия мы находим задолго до XIX века.

Достоянием отечественной педагогической общественности в XIX веке стали материалы об опыте взаимоотношений учителей и родителей, зародившемся в XVI–XVII веках в «братских школах» на Украине и в Белоруссии. Этот опыт освещён в работах Н. В. Поликутиной [199], которая выявила ряд элементов, имевших место во взаимодействии учителей и родителей. Ею отмечено следующее: 1) при приёме учителя в школу утверждение его кандидатуры проходило с присутствием родителей детей; 2) деятельность школы контролировалось советом, его состав назначался директором школы с обязательным включением родителей.

Впервые данный опыт упоминается в исследованиях Е. Н. Медынского [154], В. П. Мещерякова [157], Б. Н. Митюрова [158]. Но он не получил широкого распространения в указанном веке. В последующий период, а именно с появлением школы в XVII – XVIII веках возникает противодействие учителей и родителей: семья отделилась от школы.

Ситуация отчуждения семьи от школы, по мнению С. Ф. Егорова [79], объясняется тем, что у родителей проявлялось враждебное отношение к школе, которое негативно сказывалось на отношении детей к школе и учителям.

На отсутствие авторитета школы в среде родителей указывал А. А. Мусин-Пушкин [163]. Он отмечает, что семья не пытается поддерживать авторитет школы в глазах детей, настраивает детей против школы, из которой дети выносят полезные, необходимые для жизни знания. Еще одним свидетельством нелестных высказываний родителей в адрес школы выступают протоколы педагогического совета 1-ой Московской мужской гимназии (приложение 4).

Негативное отношение родителей к школе, к учителю вызывал аналогичный негативный отклик к учителю в учениках. Сформировавшееся неуважительное отношение к учителю у учеников требовало срочных мер по изменению их взгляда. Прогрессивные представители российского общества глубоко осознавали невозможность добиться учениками успехов в обучении при столь плачевном состоянии в общении обучающихся и обучающихся. Они видели положительный ресурс в совершенствовании образовательной системы в сближении учителей и родителей, а для этого родители должны были кардинально изменить свое отношение к учителю.

По мнению В. В. Пономаревой [201], именно семья должна освоить новое, пропустить его через себя, «переварить» – и только тогда это новое привьётся в обществе, утвердится в качестве нормы. Поэтому для школы крайне важно было установить доверительные отношения с родителями учеников. До сознания родителей важно было донести мысль, что они несут

ответственность за воспитание детей, и для успешного выполнения своего родительского долга им следует идти на взаимодействие с учителями.

Глубокие мысли о ведущей роли учителя в сближении с семьёй высказывал В. Я. Стоюнин [241]. Им было справедливо замечено, что школа должна искать себе союзника и помощника именно в семье ученика. А для этого следует как можно чаще обращаться к родителям за помощью, приглашать их на педагогические совещания, выслушивать их мнение, прислушиваться к требованиям, которые родители высказывают. И это вызовет со стороны семьи ответную положительную реакцию, семья поймёт, что школа – её помощница и без сближения с ней невозможно решать вопросы воспитания.

Аналогичные идеи высказывали и другие педагоги. Этим проблемам касались П. Ф. Каптерев [107], В. П. Кащенко [111] и др. Все они были едины во мнении – школа и семья должны действовать совместно в воспитании.

Следует заметить, что эти вопросы решались и на государственном уровне. В постановлении министерства народного просвещения от 13 марта 1819 года, было отмечено, что в Благородном пансионе в состав педсовета, наряду с директором, инспектором и представителем из университета теперь входит и представитель от родителей. Как отмечает В. В. Пономарева [201], это был первый шаг к решению проблемы сближения школы и семьи, вызванная тем, что образовательная политика правительства была направлена на мобилизацию усилий по улучшению подготовки выпускников школ к самостоятельной жизни.

5. Привлечение родителей к взаимодействию с учителями. До середины XIX века взаимодействие учителей и родителей носило эпизодический характер в форме единичных мероприятий: посещение родителями занятий, проведение открытых экзаменов с приглашением родителей, индивидуальные беседы с родителями по обмену информацией о поведении ребёнка в стенах гимназии и дома и др.

Руководители гимназий осознавали, что решить вопрос повышения уровня обучения и воспитания учащихся невозможно без помощи родителей. Остро вопрос взаимодействия учителей и родителей стоял на повестке педагогических советов (приложения 5; 6). Как свидетельствуют записи в протоколах заседаний педагогических советов гимназий [86; 88; 89; 206; 243], предметами обсуждения педагогов выступали пропуски гимназистами занятий без уважительных причин; низкая успеваемость учащихся; низкий уровень нравственности и культуры у учащихся в целом. На советах обсуждалась и такая проблема, как высокая загруженность учителей учебной и воспитательной работой, и это, как указывалось в протоколах, не позволяло учителю уделить внимание каждому отдельному ученику. Выход из затруднительного положения учителя видели в сближении с семьёй и получении от неё помощи.

Значительную поддержку от государства получила школа с принятием Устава 1864 г. Этим Уставом [248] школа получала значительные свободы в организации образовательного процесса, а значит и в организации работы с родителями по привлечению их к воспитательной работе.

Гимназия являлась средним общеобразовательным учебным заведением, по окончании которого выпускник имел право поступить в университет, поэтому гимназическое образование было приоритетным в сравнении с другими видами образовательных учреждений.

Среди различного типа гимназий совершенно особую роль играли частные гимназии. Учебно-воспитательный процесс в этих гимназиях не был строго регламентирован, как в гимназиях министерства народного просвещения. И это положительно сказывалось на успехах учеников, их всестороннем развитии.

На протяжении всего XIX столетия вопрос подготовки учащихся в средней школе стоял остро. Однако больших успехов в организации взаимодействия учителей и родителей не наблюдалось. Период действия Устава 1864 г. можно охарактеризовать как время противоречивых подходов к об-

разованию: цель формулировалась как «всестороннее развитие каждого ученика», но на деле в гимназиях царила строгая регламентация поведения учеников. Была поставлена задача – воспитывать самостоятельную духовно богатую личность, но далеко не все педагоги были готовы к решению такой задачи. «Идеал педагога был заменён идеалом дидакта» (В. Я Стоюнин); решалась задача – привлекать родителей к воспитательному процессу как дома, так и в гимназии, но родители зачастую избегали встреч с педагогами и др.

Важно заметить, что уже первые шаги были успешными в деятельности гимназий в период действия Устава 1864 г.: увеличение количества гимназий и учащихся в них; попытки привлечения родителей к взаимодействию с учителями; увеличение частных школ, где педагогами работали в основном выпускники университетов и уровень постановки учебно-воспитательного процесса был значительно выше, чем в государственных школах.

Отметим, что в ряде государственных гимназий педагоги, понимая важность взаимодействия с семьёй учащегося, делают серьёзные шаги к сближению с родителями.

Вопросы сближения школы и семьи являлись предметом обсуждения на педагогических советах 1-ой Московской мужской гимназии [86]. В протоколах педсоветов этой гимназии с 1865 по 1871 гг. вопросы приближения к семье, сотрудничества в воспитательном процессе занимали видное место (приложение 4).

Трудности в работе гимназий оставались и в конце XIX века. Основные недостатки в работе гимназий были обозначены в 1898-1901 годах министром Н. П. Боголеповым. Как недостатки в работе гимназий назывались «отчужденность от семьи; бюрократический характер школы; формализм и мертвенность в преподавании; ложные отношения между педагогами и учениками; невнимание учителей к индивидуальным особенностям учащихся <...>» и др. [цит. по 4, с. 317].

В качестве одной из причин такого печального положения гимназии являлась несогласованность между школой и семьёй в требованиях к образованию. Залог успеха был в объединении этих двух сторон, в выстраивании единых требований к ученикам.

Однако отношения между учителями и родителями были сложными. Учащиеся и их родители были недовольны гимназией, многочисленными реформами и перестройками в ней.

Вопрос повышения качества обучения в гимназии и подготовки учителей был поднят в 1890 г. в журнале Государственного Совета, где была выражена надежда на улучшение системы преподавания в гимназиях и повышение уровня подготовки учителей. Министерство получило государственный заказ пополнить учительский состав людьми, которых отличает знание предмета, умение преподавать, интерес к науке, умение воспитывать в учениках нравственность, патриотизм, религиозность.

К концу XIX века положение в образовании изменилось: стали заметны успехи в организации взаимодействия учителей и родителей в частных гимназиях. Открытие частных гимназий разрешалось неохотно, тем самым министерство пыталось удержать образование в своих рамках. И. А. Алешинцев [4] отмечает, что по переписи 1880 года частных гимназий было только семь. Но успехи, опыт частных гимназий внесли неоценимый вклад в становление системы образования и подготовку, по словам В. П. Кузовлева [129], гражданина, которого отличают нравственная и умственная зрелость.

Расширение сети гимназического образования, увеличение контингента учащихся требовало объединения усилий учителей и родителей как в учебной, так и в воспитательной работе. Значимость развития гимназического образования для формирования опыта взаимодействия учителей и родителей виделась в следующем:

– взаимодействие учителей и родителей способствовало повышению качества организации учебного и воспитательного процессов. Повышение

эффективности образовательного процесса базировалось на сближении школы и семьи: посещение родителями уроков, экзаменов, участие в воспитательных мероприятиях;

– родители в ходе взаимодействия с учителями имели возможность обогащаться педагогическими знаниями: педагоги осуществляли просвещение родителей, информировали их об успеваемости, поведении, успехах и неудачах детей; организовывали лекции по методам воспитания в семье, семейных отношениях и традициях, помогали родителям избегать ошибок в семейном воспитании, овладевать знаниями психологии и физиологии ребёнка; знакомили с публикациями в печати; привлекали к совместной работе над статьями по педагогической тематике и др.

Итак, в середине XIX века социально-политическая и экономическая ситуация России, характеризовавшаяся формированием новой социальной структуры общества, развитием науки и всей русской культуры, требовала глубоких реформ в системе образования. Решение данной задачи возлагалось на педагогическую общественность, ей предстояло осуществить поиск оптимальных и результативных путей обучения и воспитания. Одним из эффективных путей определялось взаимодействие учителей и родителей. В отечественном образовании имели место все предпосылки для сближения школы и семьи, в первую очередь, исторические и педагогические.

Исторические предпосылки, отражающие экономические, социальные и политические преобразования в стране во второй половине XIX века, диктовали в обществе поиск путей повышения уровня образованности, воспитанности и культуры учащихся, их всестороннего развития. Отечественные педагоги, вдохновляемые философскими учениями, проводили в жизнь в отечественной гимназии идеи гуманистической педагогики. Педагогические (теоретические и практические) предпосылки обусловили развитие прогрессивных свободлюбивых идей о воспитании человека, нашедших свое выражение в ряде как государственных, так и частных гимназий второй поло-

вины XIX в., где педагогический коллектив и семья становятся единым воспитательным организмом.

Выводы по первой главе

В общей системе мер по обеспечению полноценного развития личности, отражающей основную стратегию государственной образовательной политики, важным механизмом в этом процессе выступает взаимодействие учителей и родителей. Только совместными усилиями (учителей и родителей) можно решить вопрос воспитания подрастающего поколения, способного преобразовать себя и окружающую действительность.

Взаимодействие учителей и родителей как феномен вызывает все более глубокий интерес и подвергается всестороннему анализу представителями педагогической общественности. Однако исследование столь значимого и важного аспекта педагогической практики, без которого сложно добиться успеха в воспитании молодого поколения, не будет полноценным, если не осветить историю становления и развития данного феномена в отечественной педагогике.

Анализ историко-педагогических исследований показал, что внимание исследователей направлено на вопрос истории отечественной педагогики, в частности XIX века. Достаточно широкий круг исследований посвящён изучению вопросам становления и развития частного школьного образования в России, истории формирования опыта взаимодействия учителей и родителей, организации учебного процесса в отечественных гимназиях и др.

Изучение состояния разработанности и исследования проблемы историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века позволило обозначить два основных периода в его становлении: предшествующий (XVI – XVIII века и первая половина XIX века) – период зарож-

дения опыта взаимодействия учителей и родителей; искомый (вторая половина XIX века) – период формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в гимназиях, основанного на гуманистических идеях прогрессивных педагогов этого времени.

На основе изучения трудов учёных, исследующих историю гимназического и частного образования в России во второй половине XIX века, проанализированы становление и развитие отечественного образования, организация учебно-воспитательного процесса в государственных и частных гимназиях, складывающийся опыт взаимодействия учителей и родителей.

В изучении историко-педагогического опыта, сформировавшегося в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века в нашей работе использовалось современное толкование используемых категорий с тем, чтобы подчеркнуть объективную взаимосвязь исторических и современных знаний.

В результате изучения теоретических аспектов проблемы в исследовании определились ключевые понятия «опыт», «взаимодействие», «опыт взаимодействия учителей и родителей», «историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей», «педагогический процесс», «сотрудничество», «партнёрство», что явилось основанием авторской интерпретации понятий: «опыт взаимодействия учителей и родителей» и «историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей». Построение данных дефиниций определялось необходимостью уточнения терминологического аппарата исследования.

Рассмотрены исторические и педагогические предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных частных гимназиях второй половины XIX века.

К историческим предпосылкам относятся экономические, социальные и политические преобразования. Социально-политическая и экономическая ситуация России во второй половине XIX века характеризуется стремительным развитием промышленности, становлением капиталистических отно-

шений, ростом торговли, формированием новой социальной структуры общества, развитием науки и культуры. Россия вошла в период устойчивого динамического социально-экономического развития, а он был невозможен без глубоких реформ в системе образования, призванной осуществить повышение уровня культуры, образованности, воспитанности подрастающего поколения. Решение данной задачи возлагалось на педагогическую общественность, ей предстояло осуществить поиск оптимальных и результативных путей обучения и воспитания учащихся. Важным ресурсом в решении указанной задачи являлось взаимодействие учителей и родителей.

Педагогические (теоретические) предпосылки выделены на основе анализа связи педагогики и философии. Взаимосвязь педагогики с философией выступает условием решения проблем воспитания и обучения детей и формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. Воспитательный процесс в отечественных гимназиях осуществлялся в свете гуманистических идей педагогики: веры в ребёнка, в его способности, в обеспечении единства умственных, физических и нравственных сил развивающейся личности. Педагогические (практические) предпосылки определялись развитием в характеризуемый период школьного образования. Наблюдалось увеличение числа учителей, в гимназиях появлялись учителя с университетским образованием, которые были ознакомлены с теорией и практикой организации работы с родителями; уделялось большое внимание вопросам преодоления трудностей в воспитании и обучении гимназистов, к решению которых привлекались родители.

Преобразованию гимназий способствовали, прежде всего, идеи общечеловеческого воспитания, народности, что объединяло учителей и родителей в решении педагогических задач, диктовало необходимость привлечения родителей к взаимодействию с учителями. Характерные для начала XIX века эпизодические единичные мероприятия по связи школы с семьёй в педагогическом процессе отечественных гимназий исследуемого периода уступили место систематическому информированию родителей об успевае-

мости гимназистов, совместному контролю учителей и родителей за поведением детей в стенах школы и вне её.

Одной из задач диссертационного исследования является выявление содержания, методов, форм и актуальных идей опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях, чему посвящено содержание следующей главы.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ГИМНАЗИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

2.1 Содержание, формы, методы взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века

Взаимодействие учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий рассматривается нами в контексте специфики конкретно-исторического периода. В данном параграфе будут раскрыты и проанализированы содержание, методы, формы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века.

Основной методологии исследования содержания, методов, форм взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века является комплексный подход (В. Г. Афанасьев [9], Ю. П. Сокольников [235] и др.), предполагающий исследование опыта взаимодействия учителей и родителей с учётом его всесторонности, взаимосвязи всех составляющих педагогического процесса, в том числе содержания, форм и методов взаимодействия учителей и родителей, повышающих результативность учебно-воспитательного процесса.

Дадим определение основным категориям, используемым в данном параграфе: «содержание», «форма», «метод». Термин *«содержание»* понимается как совокупность разнообразных направлений деятельности педагогов и родителей, обуславливающих достижение поставленной цели. В нашем исследовании содержание процесса взаимодействия педагогов и родителей подчинено цели повышения качества подготовки молодого поколе-

ния к самостоятельной взрослой жизни. В понимании термина «форма» мы исходим из следующего [263]: формы взаимодействия учителей и родителей – это способы организации их совместной деятельности и общения.

Согласно определению Г. М. Коджаспировой [119]), метод – это совокупность относительно однородных приёмов, подчинённых решению конкретной задачи. Понятие «метод» многозначно: в педагогике рассматривают метод обучения, метод воспитания, метод исследования, метод взаимодействия и др. В контексте настоящего исследования наше внимание сосредоточено на взаимодействии учителей и родителей.

Анализ источников, представленных исследователями С. И. Беленцовым [20], М. В. Богуславским [30], Ш. И. Ганелиным [56], Б. Г. Гершем [60], Г. Е. Жураковским [84], С. В. Заозерской [93], Ю. А. Ивановым [96], Д. И. Латышиной [135], Е. И. Перфильевой [185], Н. В. Поликутиной [199], А. С. Пругавиным [209], Т. А. Савченко [221] и др., свидетельствует, что в середине XIX века утвердилось понимание важности взаимодействия учителей и родителей в повышении качества успеваемости и воспитанности, всестороннего развития учеников. Сложились исторические и педагогические предпосылки для формирования опыта взаимодействия учителей и родителей.

Анализ архивных источников [61; 62; 63; 86; 88; 89; 90; 160; 206; 207], историко-педагогической литературы [3; 53; 66; 74; 82; 97; 98; 129; 201; 211; 266; 270] показал, что педагоги отечественных гимназий в изучаемый период систематически привлекали родителей к организации учебно-воспитательного процесса в гимназии.

Основными составляющими опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века являются: *содержание, формы, методы*.

Содержание включает воспитание нравственных качеств (честности, справедливости, бескорыстия, уважительного отношения к человеку независимо от его сословия, трудолюбие), эстетическое воспитание (эстетиче-

ский вкус, приобщение к театральному, поэтическому, литературному, изобразительному творчеству), физическое (ловкость, сноровка, гибкость); обучение (учебные предметы – Закон Божий, русский язык, история, география, математика с физикой, немецкий и французский языки, чистописание, черчение и рисование; виды заданий – опытно-экспериментальные, творческие, репродуктивные и их контроль – присутствие на занятиях, выполнение домашнего задания, присутствие на экзаменах); развитие (изучение индивидуальных особенностей обучающихся – беседа с родителями, наблюдение за поведением в социуме, изучение семейных условий, анализ результатов, представленных в характеристиках обучающихся).

Рассмотрим содержание опыта взаимодействия гимназии с семьёй учащихся по указанным направлениям.

Известен оригинальный опыт организации нравственного воспитания Ф. И. Креймана, апробированный в частной мужской гимназии. Как отмечает Н. В. Христофорова [270], воспитание осуществлялось созданием в гимназии атмосферы домашнего семейного уюта, что благотворно сказывалось не только на окружающей обстановке, но и в межличностных взаимоотношениях учащихся и их родителей, учителей.

Содержание взаимодействия учителей и родителей определялось спецификой организации учебно-воспитательного процесса каждой гимназии. Изучение архивных материалов [61; 63; 86; 160] обнаружило: взаимодействие учителей и родителей в каждой отдельно взятой отечественной гимназии было нацелено на формирование у учащихся инициативности, готовности к взаимодействию с представителями различных социумов.

К сожалению, наработки педагогов в вопросах взаимодействия с родителями не получили широкомасштабного внедрения в государственные общеобразовательные организации, поскольку в подавляющем большинстве процесс обучения в них был жёстко регламентирован.

Интересный опыт взаимодействия учителей и родителей накоплен в частной гимназии К. И. Мая. Анализ протоколов педагогического совета

[61], историко-педагогической литературы [53] показал, что взаимодействие учителей и родителей было ценным в воспитании нравственности учащихся. Оно проявлялось в организации школьных праздников, спектаклей, концертах, пешеходных экскурсиях по окрестностям Санкт-Петербурга. Родителей и учителей отличало наличие общности точек зрения на содержание, методы и формы работы по нравственному воспитанию учащихся. Основным принципом воспитания являлось проявление заботы и внимания к интересам и жизни учащихся. В исследовании А. В. Гаврилина [53], отмечается, что гимназия К. И. Мая подготовила плеяду русских талантливых учёных (Н. А. Бруни, Д. С. Лихачев), писателей (Л. В. Успенский и др.), художников (Р. М и В. М. Добужинских, В. А. Серова) и др.

К примеру, русский художник, историк искусства А. Н. Бенуа [23] подробно рассказал о годах обучения в гимназии К. И. Мая, её традициях, доброжелательных отношениях, сложившихся между учителями, учениками и родителями в своих воспоминаниях. Сущность вышеизложенного сводится к тому, что гимназия сыграла важную роль в становлении личности А. Н. Бенуа. Чувство благодарности к педагогам и директору гимназии автор пронёс через всю жизнь.

Взаимодействие учителей и родителей в значительной степени влияло на учеников. Активное участие родителей в жизни школы, посещение учебных занятий, присутствие на экзаменах, участие в организации и проведении воспитательных мероприятий повышало ответственность учеников, у них возникало желание продемонстрировать перед родителями свои успехи, предстать в благоприятном свете, о чём свидетельствуют протоколы заседаний педагогического совета Рязанской прогимназии. «Были случаи, что родители принимали живое участие и следовали советам классных наставников. Результаты таковой деятельности не преминули выразиться в успехах и поведении учеников за 2-ую переписку сравнительно с 1-ой. Так успеваемость всей прогимназии за 1-ю переписку – 3,27; за 2-ю – 3,38. Снизилось значительно количество проступков» [160, с.774].

Опыт взаимодействия учителей и родителей оказывал влияние на формирование у учащихся умений общения: умение вступать в диалог и вести его. Это умение приобреталось в ходе выполнения совместных действий с родителями и учителями при организации и проведении воспитательных мероприятий. Наблюдение и изучение процесса взаимодействия учителей и родителей учениками формировал у них опыт общения со сверстниками. Содержанием этого опыта выступало познание сущности процесса общения, формирования умений преодоления и разрешения противоречий и утверждения бесконфликтного общения. В результате процесс общения учащихся наполняется личностным смыслом и воспринимается ими как ценность. Данный процесс был направлен на формирование умений: уважительного отношения к другой стороне; способность выслушать собеседника; выстроить диалог; проявление активности в диалоге; обращение за поддержкой к учителю в трудных ситуациях.

Анализ протоколов педагогических советов и воспоминаний учащихся Московской частной гимназии Л. И. Поливанова [74] свидетельствуют о том, что педагоги гимназии осознавали значимость взаимодействия учителей и родителей в организации воспитательного процесса. Взаимодействие имело место в организации спектаклей, проведении литературных чтений, дискуссий по истории искусства, лекций, концертов и др. Как отмечает Е. Л. Шарапова [275], особую известность в Москве приобрёл шекспировский кружок, который организовал Л. И. Поливанов для гимназистов, преподавателей, выпускников и любителей драматического искусства. Знаменательно, что к данному кружку большой интерес проявляли родители учеников.

Гимназия пользовалась уважением среди населения как успешно осуществлявшая обучение и воспитание гимназистов. Одним из путей успеха в работе гимназии по воспитанию учащихся выступало взаимодействие с родителями. Поэтому гимназия получила признание и общественное одобрение.

Гимназия взрастила немало выдающихся людей, составивших славу государству (В. Брюсов, А. Белый, К. Бальмонт, А. Головин и др.). Выпускников данной гимназии отличала потребность в познании и умении самореализации, они проявляли разносторонние интересы, были образованы в сфере искусства, литературы, обладали артистическими способностями, были ориентированы на общекультурные и этические ценности. Учащихся гимназии отличали, по мнению Е. П. Белозерцева [22], оригинальность мышления, эмоциональное восприятие мира, высокая нравственность.

Анализ деятельности частных гимназий позволяет констатировать: в данных гимназиях педагоги пытались утвердить взаимодействие с родителями, в самой гимназии создавалась атмосфера семейного быта, домашней обстановки. Так педагоги решали проблему оторванности школы от семьи. В этой связи В. Я. Стоюнин [241] отмечает, что школа и родители были заинтересованы в том, чтобы ребёнок безболезненно адаптировался в школьной жизни благодаря взаимодействию учителей и родителей.

Школа видела причину улучшения постановки педагогического процесса, эффективного решения вопросов нравственного воспитания в успешно организованном просвещении родителей по нравственному воспитанию гимназистов. Живой контакт педагогов и родителей позитивно сказывался на поведении учащихся, что выражалось в повышении у них ответственности, воспитывало вежливость, благопристойность в общении с окружающими. А самое главное – ученики ощущали постоянное внимание к себе, видели контроль со стороны родителей, что положительно сказывалось на их развитии. Об этом пишет русский педагог В. П. Острогорский [174], отмечая, что отец оказывал на него сильнейшее давление: заставлял выучивать каждый день по одной басне и сам проверял выученное. Он приучал мальчика к чтению книг, а для этого сам читал вслух произведение и далее требовал передать содержание. «Эти чтения, рассказы и беседы имели на меня огромное влияние. Они обогатили меня словами и выражениями, пристра-

стили к чтению, обогатили духовно», – писал он впоследствии [Там же, с. 296].

Воспитание трудолюбия организовывалось в совместном участии детей и родителей в благоустройстве школы, опытно-экспериментальных работах; выращивании цветов, деревьев. Родители приходили в школу с целью оказать посильную помощь педагогам, а последние, в свою очередь, пытались использовать наиболее приемлемые формы работы с родителями, чтобы заинтересовать их.

В гимназиях этическое воспитание сочеталось с эстетическим. Воспитание эстетического вкуса осуществлялось через проведение литературных чтений, дискуссий по истории искусства, лекций, школьных праздников, участие гимназистов в спектаклях, концертах и присутствие на них родителей.

Привлечение родителей к управлению гимназией имело место в заседаниях педагогических советов, подготовке к опубликованию протоколов заседаний педагогических советов.

Развитие физических качеств осуществлялось через введение дополнительных часов для занятий гимнастикой, всемерно поддерживались занятия спортом.

Как отмечают исследователи (В. В. Перцев [186], Е. Ю. Самарцева [222] и др.) в каждой гимназии в обязательном порядке проводились уроки гимнастики. Причём, помимо гимнастических упражнений проводились подвижные игры, бег.

В исследовании Е. Ю. Самарцевой [222] отмечается, что в Смоленской губернской гимназии большое внимание уделялось не только занятиям гимнастикой, но и фехтованием.

Как отмечает В. В. Перцев [186], широкое распространение в Елецких гимназиях получили катание на коньках и лыжах. Гимназистов обучали верховой езде, плаванию, езде на велосипеде. Более того, в рамках «дней здоровья» гимназисты участвовали в экскурсиях, посещали театры и музеи.

Обучение, направленное, прежде всего, на умственное развитие гимназистов, предполагало изучение личности ребёнка, его индивидуальных особенностей (составление характеристики на ученика, ознакомление с ней родителей); повышение успеваемости гимназистов (информирование учителями родителей о состоянии учебных успехов или неудач детей; индивидуальные беседы с родителями с обсуждением успеваемости, пропуска занятий, дисциплины учащихся; посещение родителями занятий и экзаменов).

Отечественная гимназия была внимательна к изменениям, происходящим в учениках, и все достижения фиксировались в характеристиках на каждого учащегося, из которых ясно прослеживалось его развитие. Движение в развитии учеников, согласно данным характеристикам, обсуждалось на педсоветах и совещаниях при директоре, при необходимости формировались предложения по коррекции поведения и успеваемости учащихся. Как отмечено в ряде архивных источников [88; 89; 160; 243], примерами успешных действий педагогического коллектива является ряд гимназий, среди которых можно выделить Елецкие женскую и мужскую, Смоленскую мужскую, Тамбовскую мужскую гимназии и др.

Примечательно, что педагог должен был в обязательном порядке знакомить родителей с составленной на ученика характеристикой. Цель ознакомления родителей с характеристиками заключалась в следующем: с одной стороны, родители оповещались об успехах ученика, что способствовало проявлению ещё большего интереса к деятельности школы, а с другой, родители получали информацию о методах воздействия на ученика, приходили к пониманию того, что любые воздействия на ребёнка должны сочетаться с его индивидуальными особенностями. Как видим, работа с характеристиками как метод взаимодействия учителей и родителей был весьма продуктивен и потому быстро утвердился в деятельности многих гимназий. Показателен в этом отношении опыт работы с характеристиками в Тамбовской мужской гимназии [243]. Не менее интересен тот же опыт, сформиро-

ванный в Елецкой женской гимназии [206], где работа с характеристиками приобрела систематический характер (приложение 1).

Следует отметить, что многие педагоги с уважением относились к данному виду работы. Так, К. В. Ельницкий [82] был уверен, что и учителя, и родители лучше узнавали ученика, более углублённо и всесторонне его изучали благодаря правильно написанной характеристике. Поддерживая данный метод в работе школы, К. В. Ельницкий опубликовал сборник «Характеристики девочек», в котором представил образцы написания характеристик. Книга (1895 г.) явилась незаменимым педагогическим пособием для учителей в работе с учащимися (приложение 7). Несмотря на то, что имена девочек вымышленные, сами характеристики «выведены из действительности» [Там же, с. 2].

Несомненно, составление характеристик помогало взаимодействию учителей с родителями в вопросах умственного, но и воспитания учащихся. Характеристики помогали вовремя вносить корректировки в процесс воспитания, информировать родителей об успеваемости и поведении учащегося, привлекать родителей к процессу воспитания и осуществлению контроля за ребёнком вне стен школы.

Формы взаимодействия: конференции – научно-методические, просветительские; лекции – общеобразовательные, направленные на расширение кругозора, научно-педагогические по актуальным проблемам воспитания, обучения и развития; родительские собрания – организационные, тематические, благотворительные; публичные отчёты гимназий перед родителями – достижения обучающихся, реализация денежных средств на нужды гимназии; педагогические советы с приглашением родителей; индивидуальные консультации для родителей по проблемам успеваемости, посещаемости, норм поведения.

Формы взаимодействия педагогов и родителей, характерные для отечественной гимназии, созвучны группам методов, выделяемых исследователями для современной школы [232; 281]. Так, в работе В. А. Сластенина

отмечается: «Вся работа школы с семьёй делится на две основные группы форм: коллективные и индивидуальные. К коллективным формам работы относятся педагогический лекторий, научно-практическая конференция, родительское собрание и др.» [232, с. 435].

Охарактеризуем отдельные формы работы в отечественных гимназиях исследуемого периода. Анализ архивных источников [61; 86; 160; 175; 176] позволил вывить, что формами взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях были: участие родителей в заседаниях педагогических советов, посещение родителями занятий, проведение открытых экзаменов с приглашением родителей, участие родителей в публичных чтениях, литературных вечерах, постановке спектаклей, проведении концертов, участие в опубликовании материалов в прессе о путях взаимодействия.

Родительские собрания как одна из форм взаимодействия учителей и родителей успешно организовывались в частной женской гимназии М. Н. Стоюниной [63]. Родители на этих собраниях выступали активными участниками обсуждений обозначенных проблем, в решении вопросов нравственного и эстетического воспитания. На родительских собраниях царил атмосфера доверия, внимания, уважения к родителям, что способствовало пониманию родителями своей значимости в воспитании детей.

При изучении протоколов педагогических советов Московской гимназии И. О. Гобза [66] отметил серьёзное внимание педагогического совета вопросам сближения школы с семьёй, которое, по его мнению, должно быть более тесным, систематическим и разнообразным по своей форме. Одной из форм сотрудничества предполагалась такая, как приглашение родителей для обсуждения вопросов нарушения дисциплины со стороны учащихся.

Согласно протоколам и журналам педагогических советов, отчетам об успехах учеников гимназий [63; 67; 86; 89; 160; 206; 243] взаимодействие учителей и родителей оказывало положительное влияние на организацию учебно-воспитательного процесса, что, в конечном счете, отражалось на

успехах учеников в усвоении знаний, развитии интересов, отношении к школе, учителям.

К коллективным формам следует отнести: конференции; лекции; родительские собрания; просвещение родителей по воспитанию детей, публичные отчёты гимназий перед родителями, демонстрация успехов гимназии, участие родителей в заседаниях педагогических советов (представитель от родителей присутствовал на заседании совета).

Лекция выступала еще одной важной формой взаимодействия учителей и родителей, впервые апробированная в учебных заведениях XIX века. Лекция была той формой работы, которая требовала от педагогов специальной подготовки и для родителей являлась важным условием ознакомления со школьной жизнью, овладения педагогическими знаниями. Лекции, проводимые педагогами, в значительной степени повышали педагогическую культуру родителей, так как знакомили с основами построения процессов обучения и воспитания, акцентировали внимание на взаимосвязи обучения и воспитания.

В родительской среде популярными были разнообразные формы педагогического просвещения, а именно: организованные народные чтения, публичные лекции, пользовались успехом библиотеки и книжные лавки.

Индивидуальные: посещение открытых уроков, занятий и экзаменов, индивидуальные беседы и консультации. В ходе встреч с родителями обсуждались вопросы поведения, успеваемости учащихся (приложение 4). Родителям предоставлялась информация педагога об успехах учеников (приложения 3; 5). Вся информация носила конфиденциальный характер [160; 206; 243]. Именно конфиденциальность во взаимной информированности учителей и родителей об успехах и неудачах ребёнка являлась залогом положительного эффекта в индивидуальных беседах.

Среди форм работы можно отметить групповые консультации родителей. На консультацию приглашалась группа родителей, дети которых имели схожие между собой проблемы в обучении или поведении. Учитель

помогал родителям найти способ решения данной проблемы, вооружал необходимыми знаниями и способами воспитательного воздействия на ребёнка, подсказывал практические способы помощи ребёнку в обучении, выполнении домашних заданий и др.

Интересен опыт групповой формы взаимодействия – «родители-организаторы». Родители, которые входили в данную группу, помогали педагогам организовывать и посещать экскурсии для учащихся, принимали участие в подготовке и проведении в гимназии концертов и спектаклей с участием учащихся и др.

Перечисленные выше формы взаимодействия способствовали повышению педагогической культуры родителей, знакомству с правилами и режимом работы гимназии, требованиями педагогов.

В целом участие родителей в деятельности гимназии включало следующее: 1) просвещение родителей по воспитанию детей, выбору приёмов воздействия, оказания детям помощи в учебной деятельности (организация педагогами чтений педагогической литературы, лекций с освещением вопросов воспитания; консультации по вопросам методов воздействия на ученика; участие в конференциях, посещение дня открытых дверей, посещение родительских собраний); 2) информирование учителями родителей о состоянии учебных успехов или неудач детей: составление педагогами характеристик детей с указанием успехов в учёбе и уровне воспитанности и обсуждение характеристик с родителями; встречи с родителями с целью обсуждения успехов и неудач учеников, причин их вызывающих, проблемы выстраивания межличностных отношений учащихся между собою; 3) участие родителей в учебном процессе: посещение занятий и экзаменов; посещение открытых уроков с целью оценки, сравнения успехов своего ребёнка с другими учащимися; наблюдение за его взаимоотношением с одноклассниками и учителем; родителям предлагалось систематически просматривать книжки учеников (дневники), где отмечались успеваемость и поведение; оказание помощи слабоуспевающим ученикам; 4) участие родителей в воспитатель-

ной работе гимназии: обязательными для родителей были посещения литературных чтений с присутствием учеников и педагогов; сотрудничество в благоустройстве школы и в оборудовании школьных кабинетов; присутствие на концертах учеников, на их самодеятельных спектаклях; 5) участие родителей в управлении гимназией: участие родителей в заседаниях педагогических советов; участие родителей в информировании общественности о состоянии дел в учебном заведении через местную прессу; участие родителей в подготовке к опубликованию протоколов заседаний педагогических советов и др.

Методы взаимодействия. Из современных групп методов взаимодействия педагогов и родителей для нас представляет интерес группа методов, включающая: 1) методы, направленные на изменение видов деятельности и общения: введение новых видов деятельности и общения с учётом возрастных особенностей; усложнённые формы диспута; самоанализ; рефлексия и др.; 2) методы, направленные на изменение отношений в классе, в семье: упражнения, поручения, личный пример; убеждение, критика; использование воспитывающих ситуаций; деловые игры; поощрение и наказание и т.д. [цит. по: 271, с. 296]. Соглашаясь по своему содержанию со второй группой указанной классификации методов, нельзя полностью принять первую группу, так как в ней наряду с методами указаны и формы взаимодействия школы и семьи (диспут, деловые игры). Тем не менее, на основе анализа и обобщения фактического материала, применяемых методов взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях искомого периода мы выделяем две группы методов:

– просветительские методы, направленные на формирование сознательного отношения родителей к своим обязанностям по воспитанию и обучению ребёнка (информирование, разъяснение, убеждение, беседа, личный пример учителей и родителей), позволявшие интегрировать совместные действия учителей и родителей по достижению педагогической цели;

– практико-ориентированные (требование, поручение, доверие, поощрение), применяемые для включения родителей в различные виды деятельности (трудовая, художественно-творческая, благотворительная), осуществляемые гимназией.

Конкретизируем указанные методы.

В Елецкой мужской гимназии решением Педагогического совета было принято «извещать родителей об успехах и поведении их детей посредством ведомостей, а в случае важности пригласить родителей в гимназию для сообщения им проступков или упорной лености их детей» [67, с. 12].

В Смоленской мужской гимназии родителей обязывали знакомиться с успеваемостью детей. Родители должны были просматривать аттестационные листы, а предварительно изучить правила, которые дети должны соблюдать в школе, выполнять домашние задания и правила поведения. За поведением учеников следили и учителя, и родители во внеурочное время, когда они пребывали на улице, в общественных местах. Следует заметить, что «пропуски занятий без уважительных причин были редки» [160, с. 651].

Анализ журналов заседаний педагогических советов [86], годовых отчетов гимназий [160] показал, что аналогичный опыт взаимодействия родителей со школой утвердился в 1-ой Московской гимназии. В 4-ой Московской гимназии существовали специальные листки с правилами поведения для учеников. Эти правила раздавали ученикам и их родителям, родители давали подписку об изучении правил и соблюдении режима надзора за детьми в домашней обстановке (приложение 4).

Успешность решения поставленных обществом задач воспитания молодого поколения достигалась разнообразными способами, однако, по мнению представителей педагогической мысли, важным путём оставалась личность учителя. Личный пример – один из основных методов воспитания. В этой связи разрабатывались требования к личностным и профессиональным качествам учителя.

В XIX веке, по мнению И. Ф. Плетенёвой [195], была предпринята попытка создать профессиограмму учителя, которая включала три качества: эрудицию, профессионализм, высокую нравственность.

В ряду многообразных качеств учителя, были отмечены, как необходимые «умение подходить к детям; быть добронравным; иметь нравственность и убеждения» [253, с. 514]; «проявлять заботу о воспитаннике и уметь привязать его к себе» [203, с. 349]. Перечисленные качества предполагают умение найти подход к ученикам, т. е. уметь с ними общаться. Именно это качество отмечает П. Г. Редкин: «Профессия учителя требует не только научной и педагогической способностей, но и той, которую можно назвать нравственной и состоит она в умении общаться с учениками» [216, с. 159].

Умение учителя общаться рассматривается в XIX веке как одно из ведущих в его профессиональной деятельности. Понятие нравственное поведение учителя предполагает – умение устанавливать доверительные отношения с обучающимися. Но XIX век не только поставил задачу перед учителем – уметь взаимодействовать с учениками, но и задачу – овладеть умениями общаться с родителями. «Устав гимназий и прогимназий» в 1871 г. [249] помимо вопросов обучения и воспитания решал вопрос взаимодействия учителей и родителей, определяя его как условие повышения воспитанности учащихся [195].

Важную роль в организации взаимодействия с родителями играют *личность директора*. Умело выстроенное взаимодействие учителей и родителей (умение вести диалог, выстраивать общение, уважать личность каждого собеседника, проявлять чувства собственного достоинства и др.) благотворно сказались на развитии учащихся. Анализ литературы [74; 275] показал, что умение директора частной гимназии Л. И. Поливанова общаться с воспитанниками и их родителями стал эталоном для учащихся. В одном из писем к директору гимназии родители благодарили его за педагогический профессионализм, проявившийся в умении быть авторитетным среди учеников. К сказанному следует добавить, что директор гимназии умел быть не

только авторитетным для учащихся, но и оставлял о себе глубокое чувство уважения, у тех, кого он учил, на всю последующую жизнь. Родители ценили Л. И. Поливанова за умение развивать в учениках любовь к изящному, к литературе и искусству и особенно ученики дорожили советами учителя, следуя им в самостоятельной жизни.

Умение директора и педагогов гимназии сотрудничать с родителями выступало важным воспитывающим моментом в работе учебного учреждения, так как учащиеся имели возможность видеть положительный пример взаимодействия учителей и родителей (совместная организация мероприятий, участие родителей в организации спектаклей, концертов), выражавшейся в проявлении родителями уважения к директору и к учителям гимназии; в умении педагогов вести диалог с родителями, воспринимали поведение, как учителей, так и родителей за образец для подражания. В этом конкретном примере прослеживается умение выстраивать взаимодействие со стороны директора и учителей с родителями. Подобные действия работников гимназии выступали стимулом, примером как важнейшего метода в воспитании благородного гражданина России.

Личность директора, его отношение к ученикам, внимание к родителям – ключ к взаимопониманию учителей и родителей. Источники [53; 66; 74; 275 и др.] свидетельствуют о подобной положительной ситуации, складывающейся практически во всех ведущих частных гимназиях. В. Г. Белинский отмечал: «Счастливы те молодые люди, которые имеют случай под руководством опытных учёных, добродетельных и образованных наставников усовершенствовать себя» [21, с. 18], подготовиться к самостоятельной жизни.

Директор следил не только за успехами учеников, но и за посещением ими школы, проявлял внимание к ученикам. И. О. Гобза [66] описывает в своих исследованиях случай, когда в семье небогатых родителей решили забрать ребёнка из школы и включить в трудовую деятельность (продавцом в магазине). Директор 1-ой Московской мужской гимназии

П. Н. Погорельский убедил родителей вернуть мальчика в школу. Мальчик (А. Г. Тарасенков) окончил школу, поступил в университет и стал врачом.

Несомненно, большое влияние на мальчика оказал поступок директора школы П. Н. Погорельского, его умение убедить родителей в принятии решения дать возможность сыну учиться. Безусловно, эта беседа оставила в памяти мальчика яркий след, который он пронёс через всю жизнь.

Огромное значение в воспитании учащихся придавал личности учителя А. Н. Острогорский [173]. Нравственно убеждённый человек, по мнению учёного, никогда не посягает на свободу ребёнка, а оставляет за ним право действовать самостоятельно.

К. П. Победоносцев [197], разделяя точку зрения А. Н. Острогорского, считал, что школа должна уделять большое внимание личности учителя. По мнению учёного, отношение учителя к своему делу, любовь к учащимся являются залогом успешного воспитания. Учёный видел залог успешного воспитания высоконравственной личности в демонстрации положительных примеров поведения руководителями школ и педагогами.

Следует отметить роль педагогической общественности в просвещении родителей. В начале 60-х годов XIX в. особую роль в повышении педагогической культуры родителей играла педагогическая общественность. Широкие дискуссии о поиске путей просвещения родителей активно велись и обсуждались педагогами. Они изыскивали и предлагали конкретные формы и методы для выстраивания процесса просвещения родителей.

Предлагаемые пути просвещения нашли воплощение в Тамбовской мужской гимназии. Как отмечает Г. М. Холодный, с 1847 г. актовый зал гимназии был открыт для чтения публичных лекций. К «слушанию лекций допускались все желающие, особенно рекомендовались помещики» [266, с. 177], родители, местные жители.

В родительской среде популярными были разнообразные формы педагогического просвещения, а именно: организованные народные чтения, публичные лекции, пользовались успехом библиотеки и книжные лавки.

Значимым шагом в сближении школы и семьи в вопросе развития и воспитания детей, по мнению М. В. Богуславского [30], стала новая научно-консультационная общественная организация – родительский кружок, созданная в 1884 г. в Санкт-Петербурге. На собрании кружка обсуждались вопросы здоровья, нравственного, физического и психического развития детей с приглашением специалистов, педагогов, врачей, учителей и др. По инициативе членов Родительского кружка была создана комиссия, которая разрабатывала вопросы влияния школы на развитие ребёнка (нравственное, умственное и физическое), взаимоотношений семьи и школы. Отчёты о собраниях Родительского кружка помещались в педагогических журналах.

Практико-ориентированные методы (информирование, требование, поручение, доверие, поощрение и др.) использовались для включения родителей в различные виды деятельности, осуществляемые гимназией, обеспечивающие благоприятную обстановку в учебном заведении и в семье.

Вся деятельность школы в направлении сближения с родителями в целом давала положительные результаты. Педагоги осознавали значимость привлечения родителей к школе, но родители не всегда охотно отзывались на призывы школы. Так, в материалах Пермского педагогического совета за 1865 год [98] формулируются рекомендации по устранению «разлада» во взглядах на воспитание, на организацию учебной деятельности между педагогами и родителями через предъявление требования и доверия к родителям.

Как результат усилий педагогического совета Пермской мужской гимназии в ней были реализованы такие методы работы с родителями, как совместное обсуждение посещённых в любое время занятий и экзаменов [100, с.121]. При этом, согласно архивным источникам [98], родителям не рекомендовалось вмешиваться в ход занятий, а после занятия обязательно высказать своё мнение и пожелания по усовершенствованию занятия и затем выступить на заседании педагогического совета с пожеланиями. Также родители на основе доверия привлекались к информированию обществен-

ности о состоянии дел в гимназии через местную прессу. Родителям, владеющим филологическими знаниями, доверяли подготовку протоколов педсоветов к опубликованию; рекомендовалось присутствие на литературных вечерах и участие в последующем обсуждении содержания и методики проведения мероприятия. В качестве требования родителям вменялся в обязанность систематический просмотр книжки учеников (дневников) для ознакомления с полученными оценками и поведением в школе.

В работе с родителями для развития их ответственности использовалось поощрение. Об ответственном отношении школы к вопросам сотрудничества с семьёй свидетельствует тот факт, что в годовых отчетах директоров гимназий отмечались успехи в работе с родителями и их родственниками. Подобные записи имеются в отчетах директоров 1-ой, 4-ой и 6-ой Московских мужских гимназий, а также Владимирской мужской, Смоленской мужской гимназий. В отчетах отмечались успехи в организации учебно-воспитательного процесса, повышении дисциплинированности учащихся, снижении негативных поступков с их стороны.

Наряду с положительными проявлениями со стороны родителей к участию в работе школы были и проблемные моменты. Так, были случаи, когда родители не осуществляли контроль за поведением и успеваемостью своего ребёнка, что приводило к негативным последствиям. Как отмечает В. П. Кузовлев [129] в своём исследовании, отсутствие контроля за учёбой И. А. Бунина со стороны родителей привело к неуспеваемости и опасности быть исключённым из Елецкой гимназии. Аналогичная ситуация сложилась с учёбой у М. М. Пришвина. По мнению В. П. Кузовлева [Там же], причиной гимназических неудач этих двух писателей выступает оторванность семьи от жизни детей и гимназии. И здесь важно отметить недостаточный уровень педагогических знаний у родителей. Формирование педагогической культуры требовало специально организованной деятельности учителей по педагогическому просвещению родителей.

Совместная деятельность учителей и родителей в управлении школой (в настоящее время Управляющий совет), впервые предпринята в XIX веке. Участие заключалось в финансовой поддержке гимназий.

Предпринимаемые усилия школы по сближению с семьёй, включая педагогическое просвещение, вызвали у родителей интерес к деятельности педагогов и стремление к более тесному взаимодействию. Положительное влияние оказывало сотрудничество педагогов и родителей на учащихся, что проявлялось в повышении качества знаний и повышения дисциплинированности (приложения 1; 2).

В процессе сотрудничества педагогов и родителей происходил естественный обмен знаниями, опытом. Педагоги знакомили родителей с теоретическими знаниями о цели воспитания, одновременно передавали практический опыт по методике преподавания и воспитания. Такой опыт взаимодействия имел место в Елецкой мужской гимназии [129]. Педагоги этой гимназии уделяли большое внимание изучению личности ученика и, взаимодействуя с родителями, они знакомили последних с методикой проведения наблюдения за ребёнком. Родители, в свою очередь, проводя наблюдения за учениками в различных ситуациях, обсуждали с педагогами наблюдаемые явления и факты. Таким образом, у той и другой сторон формировалось адекватное представление о развитии ребёнка и системе сложных, но важных для этого решения задач.

Рассмотренный материал доказывает, что в каждой отдельно взятой гимназии складывался индивидуальный опыт взаимодействия учителей и родителей. Успешность формирования данного опыта была обусловлена профессионализмом педагогического коллектива, наличием у педагогов умений сотрудничать с родителями, умениями директора гимназии заинтересовать родителей разнообразными мероприятиями и тем привлечь их к гимназии.

В гимназиях практиковалось изучение учителями отношения и мнения родителей о гимназии, педагогах, директоре. Гимназия пыталась при

взаимодействии с родителями выяснить отношение самих родителей к школе, учителям, директору.

Отражение опыта взаимодействия учителей и родителей содержится в выступлениях и трудах педагогов, в педагогических журналах, освещении данного опыта в печати. Авторы статей, говоря о положительной динамике в воспитании учеников, повышении успеваемости, называли одной из причин улучшения положения в деятельности гимназии взаимодействие учителей с родителями. Здесь же помещался материал о положительном опыте взаимодействия учителей и родителей конкретных отечественных гимназий.

Конкретные направления деятельности отечественной гимназии по сближению с семьями гимназистов, формы и методы работы способствовали решению следующих задач: формированию у родителей умений наблюдения и исследования личности ребёнка, навыков изучения и решения возникающих проблем в процессе взаимодействия; ознакомлению учителей с интересами, склонностями и поведением учащихся за пределами школьной среды; формированию у сторон взаимодействия умений анализировать получаемую информацию и воспринимать её как средство к действию в общении с детьми (учитель информирует родителей о состоянии образовательной среды, а родители – о состоянии воспитания в домашней среде); организации сотрудничества в поддержке учащихся в учебной деятельности, в организации разнообразных досуговых видов деятельности учащихся с учётом их способностей и стремлений.

Итак, формирование опыта взаимодействия учителей и родителей не было быстрым и эффективным процессом. Содержание, формы и методы взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века характеризовались специфической учебно-воспитательного процесса в каждой гимназии. Повседневная работа педагогов в решении проблемы взаимодействия учителей и родителей привели к существенным положительным результатам: от единичных форм на этапе зарождения взаимодействия учителей и родителей и начала

формирования опыта взаимодействия учителей и родителей (XVI-XVIII веков и первая половина XIX века) к сформировавшемуся опыту взаимодействия учителей и родителей во второй половине XIX века.

Реализация перечисленных методов и форм работы школы с семьёй была направлена на подготовку грамотных, воспитанных граждан страны.

Подчеркнем, изучение историко-педагогических фактов, явлений, процессов помогает более продуктивному развитию современной педагогической теории и практики. В настоящее время, как подчеркивают исследователи, «педагоги используют методы вовлечения в деятельность, развития сознания и самосознания, стимулирования и развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер» [156, с. 14].

2.2 Актуальные идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века

В материале данного параграфа раскрываются основные идеи, которыми руководствовались учителя отечественных гимназий в ходе организации взаимодействия с родителями учащихся по решению задач подготовки подрастающего поколения к взрослой жизни. Результаты теоретического анализа и осмысления педагогического наследия позволяют констатировать актуальность опыта взаимодействия учителей и родителей XIX века для обучения и воспитания детей на современном этапе. Взаимодействие учителей и родителей отечественных гимназий в России второй половины XIX века отражает идеи, не потерявшие своей ценности на протяжении всей последующей истории развития отечественной школы.

В основу определения актуальности прогрессивных идей прошлого положены аксиологический и культурологический подходы, на роль и значение которых при анализе общественных явлений, указывают отечествен-

ные исследователи: М. М. Бахтин [19], Е. В. Бондаревская [38], В. А. Сластёнин [231] и др.

Значимость идей, почерпнутых из опыта прошлого, для современного образования, в том числе для построения взаимоотношений учителей и родителей мы определяем, прежде всего, исходя из современной нормативно-правовой базы образования:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [255];

– Профессиональный стандарт педагога [208];

– Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 [256];

– Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) [242] (далее – *Стратегия*) и другие документы.

Идеи о роли взаимодействия учителей и родителей высказывали как общественные деятели, так и педагоги. В привлечении семьи к школе виделся основной путь воспитания нравственной личности, гражданина, способного внести существенный вклад в процветание Российского государства.

Как было уже отмечено, к началу XIX века особенно заметно проявляется тенденция к усложнению содержания взаимодействия учителей и родителей. Педагоги видели необходимость встречаться с родителями с целью ознакомления последних с успехами детей в овладении знаниями и проявлении дисциплинированности в школе. Одновременно целью сближения с семьёй выступало – обучение родителей общению с детьми.

Данное обстоятельство вызвано разнообразием типов гимназий, появившихся в связи с потребностью повышения культурного уровня молодёжи. Гимназии, как частные, так и государственные, должны были осуществить цель – достижения высокого уровня образованности среди подрас-

тающего поколения. Выдвигались идеи освобождения отечественного образования от влияния западной педагогики, что накладывало на гимназии ещё большую ответственность в создании системы образования, способной решать поставленные перед ней задачи. В общей совокупности имеющихся проблем сближению школы с семьёй придавалось особое значение.

Нами выделены две группы актуальных идей историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей:

– организационно-методические: систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении учащегося; привлечение родителей к процессу воспитания и осуществлению контроля за ребёнком вне стен учебного заведения; владение учителем информацией о семье гимназистов; повышение педагогической культуры родителей через просветительские методы взаимодействия;

– этико-педагогические: установление доверительных отношений, непосредственный контакт педагогов и родителей, приближение атмосферы в гимназии к семейной; корректность педагогов по отношению к учащимся и родителям, конфиденциальность сведений о ребёнке; активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе, участия в учебно-воспитательном процессе; слаженность в работе педагогического коллектива; развитие личностно-творческого потенциала педагогического коллектива, состава родителей и учащихся.

Конкретизируем *организационно-методические идеи* взаимодействия родителей и учителей в исследуемый период.

1. Систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении учащегося.

Информирование родителей об успехах в обучении и поведении обучающихся – это один из путей сближения школы и семьи. В педагогической литературе [77] (А. С. Роботовой, И. А. Хоменко, И. Г. Шапошниковой) делается акцент на необходимость ознакомления родителей с результатами развития ребёнка. Авторами [48; 267] отмечается, что родители предпочи-

тают получать информацию о положительных сторонах в успеваемости и поведении ребёнка.

Несомненно, внимания заслуживает идея информирования родителей об успеваемости и поведении учащегося. Её реализовывали составлением педагогами характеристик детей с указанием успехов в учёбе и уровне воспитанности, а далее – обсуждение характеристик с родителями; приглашение родителей в школу для индивидуальных бесед и обсуждения вопросов успеваемости, дисциплины, пропуски занятий, проблем в межличностных отношениях учащихся.

Заметим, в настоящее время способы реализации данной идеи стали многообразнее: педагоги могут не только организовывать личные встречи с родителями, но и использовать мобильную связь (индивидуальные беседы, рассылка СМС), интернет ресурсы (электронные дневники и журналы, сайт школы, видео-конференции и др.).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право родителей «знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей» [255, ст. 44, п. 3].

В рамках реализации данного права современные родители посещают школу, присутствуют на уроках, мероприятиях, где знакомятся с педагогическими приёмами учителя, имеют возможность сравнить умение ребёнка осуществлять взаимодействие с другими учащимися, оценить ответы своего ребёнка, в частности через портфолио [91].

2. Привлечение родителей к процессу воспитания и осуществлению контроля за ребёнком вне стен учебного заведения.

Реализация данной идеи заключалась в том, что за поведением учеников в отечественных гимназиях отвечали и педагоги, и родители во внеурочное время, когда они пребывали на улице, в общественных местах.

Родители давали подписку об изучении правил и соблюдении режима надзора за детьми в домашней обстановке. Данная мера повышала ответ-

ственность родителей за воспитание детей вне стен гимназии и обеспечивала единство действий школы и семьи.

Актуальность данного положения находит свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) в статье, где отражаются обязанности и ответственность родителей, которые должны «соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися» [255, ст. 44, п. 3].

Данную норму взаимоотношений педагогов и родителей утверждает *Стратегия* в которой предусматривается «создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных и других организаций, работающих с детьми, а также в управлении ими» [242, с. 4]. Ответственность родителей за воспитание и развитие своих детей закреплена в «Семейном кодексе Российской Федерации» [226, ст. 63].

3. Владение учителем информацией о семье гимназистов.

В отечественных гимназиях практиковалось не только сообщение педагогами сведений об успехах учеников их родителям, но и стремление получить информацию о том, что представляет собой семья и каковы семейные условия, в которых живет и развивается ребёнок. Осуществлялись всестороннее изучение педагогами семьи и учёт её особенностей в работе, ознакомление и анализ педагогом бытовых условий и климата семейных взаимоотношений родителей и детей.

В методических рекомендациях Минобразования РФ (от 31.01.2001) о взаимодействии общеобразовательной организации и семьи [191] рекомендуется осуществлять изучение семьи методами наблюдения, беседы, интервьюирования, анкетирования, тестирования и др.

Стратегия актуализирует проблему развития исследований в области семьи и семейного воспитания детей [242, с. 8].

4. Повышение педагогической культуры родителей через просветительские методы взаимодействия.

Данная идея, отнесённая к группе организационно-методических, реализуется через просвещение родителей по воспитанию детей, выбору приёмов воздействия, оказания детям помощи в учебной деятельности (организация педагогами чтений педагогической литературы, лекций с освещением вопросов воспитания; консультации по вопросам методов воздействия на ученика; участие в конференциях, посещение дня открытых дверей, посещение родительских собраний, общедоступные библиотеки и книжные лавки).

Повышение педагогической культуры родителей позволяло их включение в организацию образовательного процесса в учебном заведении.

Например, в частной гимназии А. А. Оболенской [62] (из стен гимназии вышли выпускницы, оставившие свой след в истории нашей страны, в том числе Н. К. Крупская), родителям учащихся разрешалось принимать участие в педагогических совещаниях, устно или письменно излагать совету гимназии своё мнение о принимаемых мерах воспитания и обучения, выражать своё согласие или несогласие с методами преподавания.

В соответствии с ФГОС [220; 256] родители могут разрабатывать индивидуальные учебные планы для развития потенциала обучающихся (п.18.3.1), участвовать в проектировании и развитии основной общеобразовательной программы и условий её реализации.

Проследим реализацию организационно-методических идей в частной гимназии Карла Ивановича Мая. Гимназия для мальчиков была создана в сентябре 1856 года в Санкт-Петербурге. К. И. Май являлся сторонником прогрессивных педагогов К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, на теории которых он и опирался в своей педагогической деятельности.

Целью обучения этой школы являлось – гармоническое развитие всех сил и природных данных ребёнка. Особый интерес, по мнению исследователя А. Гаврилина [53], вызывает тот факт, что оценки ученикам выставлялись только за четверть и при выдаче документов при переходе в другую школу. Вместо оценок применялись характеристики, в которых отмечался личностный рост воспитанника. Данные характеристики зачитывались на заседании педагогического совета, обсуждались с родителями. Характеристика содержала общие сведения об индивидуальных качествах ученика, содержала показатели его успеваемости и поведения. Она обязательно содержала рекомендации педагога по воспитанию данного ученика, его недостатках, их причинах и путях искоренения. С характеристиками знакомили родителей, тем самым оказывая им помощь в воспитании детей и одновременно осуществляя их просвещение, повышая педагогическую культуру.

Педагоги гимназии выдвигали и реализовывали не только идеи повышения уровня обучения своих воспитанников, но и в воспитании в них самостоятельности, нравственности, то есть всесторонне развитого подрастающего поколения. В отслеживании личностного роста учеников педагогам помогали подробные характеристики, по которым возможно было судить об успехах или неудачах воспитанника, его увлечениях и др.

Сформулированные педагогами идеи привлечения родителей к школе являются наглядным примером положительного и результативного взаимодействия учителей с родителями. Составление учителем характеристики и отзыва на успеваемость, поведение, внешкольную и внеурочную деятельность ученика, сбор сведений о дополнительных занятиях и достижениях, постоянная связь с родителями и информирование их обо всех успехах и неудачах ребёнка уже имели место в XIX веке в практике частной гимназии К. И. Мая.

Одной из продуктивных идей взаимодействия учителей и родителей в гимназии К. И. Мая выступала идея организации спектаклей, лекций, концертов и др. Родители принимали самое активное участие в организации

экскурсий учащихся по историческим и святым местам. Родителей и учителей отличало наличие общности точек зрения на содержание, методы и формы работы по нравственному воспитанию учащихся. Основным принципом воспитания являлось проявление заботы и внимания к интересам и жизни учащихся.

Интерес родителей учитывался и при выборе иностранного языка: по желанию родителей ученик 5-го класса начинал изучать древние языки (латинский и греческий) и новые языки (английский, немецкий, французский).

Заслуживает внимание такая форма взаимодействия учителей и родителей, как индивидуальная беседа, которая осуществлялась в основном при посещении семей учащихся. Цель посещения диктовалась конкретными обстоятельствами, но, главная цель – знакомство с домашними условиями жизни ребёнка, решение конфиденциальных вопросов обучения и воспитания детей.

Таким образом, гимназия К. И. Мая является ярким примером частного учебного заведения второй половины XIX века, где осуществлялись анализ и результативность систематического информирования, просвещения и консультирования родителей по вопросам взаимодействия, знание учителем бытовых условий и климата семейных взаимоотношений учеников, своевременное информирование учителями родителей об успеваемости и поведении детей. Для достижения поставленной цели педагоги организовывали индивидуальные встречи, беседы с родителями, зачитывали характеристики и давали рекомендации по вопросам воспитания. Увидеть и оценить уровень взаимоотношений ребёнка с родителями учитель мог в ходе совместной деятельности учащегося и родителя: при выполнении домашней работы, в организации внеклассных мероприятий.

Организационно-методические идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей искомого периода и их актуальность для современной школы представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Организационно-методические идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века и их актуальность для современной школы

Организационно-методические идеи взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий XIX века	Актуальность идей для современной школы	
	Современные проблемы взаимодействия школы и семьи	Нормативные документы, отражающие современные проблемы взаимодействия педагогов и родителей
– систематическое информирование родителей об успеваемости и поведении учащегося	– реализация права родителей «знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей»	Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [ст. 44, п. 3].
– привлечение родителей к процессу воспитания и осуществлению контроля за ребёнком вне стен школы	– создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности образовательных организаций; – выполнение родителями правил «внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, требования локальных нормативных актов»; – ответственность родителей за воспитание и развитие своих детей	Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [44, п. 3]; «Семейный кодекс Российской Федерации» [ст. 63].
– владение учителем информацией о семье учеников	– изучение семьи методами наблюдения, беседы, интервьюирования, анкетирования, тестирования и др.;	Методические рекомендации Минобразования РФ (от 31.01.2001) о взаимодействии общеобразовательной организации и семьи.
	– развитие исследований в области семьи и семейного воспитания детей	Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р)
– повышение педагогической культуры родителей через просветительские методы взаимодействия	– обеспечение условий для повышения педагогической компетентности родителей	Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р)

Охарактеризуем этико-педагогические идеи опыта взаимодействия родителей и учителей в исследуемый период. К ним относятся:

1. Становление доверительных отношений, непосредственный контакт педагогов и родителей, приближение атмосферы в гимназии к семейной. Одним из способов выстраивания взаимодействия учителей и родителей являются их доверительные отношения. Особое чувство вызывают доверительные отношения родительского общества к педагогам, которые особенно проявились в тяжёлое время «брожения» среди молодёжи. Отношения между педагогами и родителями были настолько близкими и доверительными, что родители, заметив, пагубные привычки у детей, не боясь за последствия, обращались непосредственно к педагогам за помощью и «общими усилиями охранили детей от разных веяний времени, отвлекая их от вредных и сомнительных знакомств», – пишет В. Я. Стоюнин [233, с. 369].

Созданный и развивающийся опыт взаимодействия учителей и родителей изучался и распространялся в других учебно-воспитательных учреждениях. К примеру, Елизаветградское земское училище решило, что одним из способов выстраивания взаимодействия учителей и родителей могут стать их доверительные отношения. Обращаясь к воспоминаниям великого русского педагога В. Я. Стоюнина [233], отмечаем, что этот путь сыграл, без сомнения, положительную роль. «Гласное обсуждение в земском собрании дел училища, свободное посещение уроков родителями сроднили общество с училищем, приобрели ему уважение родителей, которое перенеслось и на детей, – пишет педагог, – дети – ученики охотно подчинялись даже строгим мерам дисциплины и приучались гордиться именем своего училища» [233, с.369]. Поэтому исключение ученика – редкий случай в жизни этого училища. Взаимодействие между учителями и родителями было построено на взаимном доверии настолько, что родители, не скрывали проступки детей, совершенные вне школы, а наоборот обращались к учителям за помощью в решении проблем в поведении ребёнка. Взаимопонимание между родителями и учителями в вопросах воспитания детей дали свои положительные ре-

зультаты. «Усилия эти не остались бесплодны: ни один воспитанник реального училища не был даже косвенно привлечён к политическим процессам. Итак, благотворность правильных взаимных отношений школы и семьи доказана уже на деле», – пишет В. Я. Стоюнин [Там же, с. 369].

В учебном заведении, где работал В. Я. Стоюнин, утвердились доверительные отношения между родителями и педагогами, и эти отношения влияли на учеников. Ученики стали более внимательно относиться друг к другу и с уважением к самому учителю.

Родительские собрания, организованные на основе доверия, внимания, уважения к родителям, в значительной степени содействовали ясному и полному пониманию родителями тех основ учебно-воспитательного режима, которые были выдвинуты учебным заведением, а также пониманию тех средств, которыми школа добивалась поставленных целей.

Воспитательный процесс начинался в гимназии и продолжался в семье. Дома родители, обогатив себя знаниями на родительских собраниях, воспитывали в детях известные нравственные навыки, привычки, развивали в них сознательное отношение к своим поступкам и действиям, любовь к школе. Родители использовали приёмы воспитания, рекомендованные педагогами (убеждение, доверительный разговор с ребёнком, оказание помощи в выполнении домашней работы, контроль и проявление интереса к делам ребёнка).

Как отмечено в исследованиях Н. В. Христофоровой [270], в гимназии сложились теплые и дружественные отношения между учителями, учащимися и их родителями, по сути, семейные. Царившая в гимназии обстановка способствовала воспитанию учащихся в духе глубокой нравственности и христианской религии. Усилия педагогов по повышению нравственности учащихся находили положительный отклик у родителей. В ответ на попытки педагогов усовершенствовать воспитательный процесс родители охотно соглашались сотрудничать с гимназией. По сути, три основных субъекта педагогического процесса (педагоги, родители, учащиеся) становились со-

участниками единого процесса, где каждая сторона решала частные конкретные задачи. Кроме того, важным воспитательным моментом для учащихся выступал стиль общения педагогов и родителей. Учащиеся наблюдали за действиями педагогов и родителей в самых неожиданных ситуациях и видели, насколько логично, благопристойно вели себя как педагоги, так и родители. И это для учащихся являлся лучший метод воспитания – личный пример окружающих их людей. В дальнейшем данный пример выступал образцом для подражания.

Опыт создания в гимназии атмосферы домашнего, семейного уюта был настолько притягательным для семьи, что впоследствии его пытались внедрить в свою практику не только частные мужские гимназии, но и государственные учебно-воспитательные учреждения.

Он нашёл распространение в работе женских гимназий, его широко использовали в Московской женской гимназии Н. П. Хвостовой как ранее мы отмечали в своём исследовании [15]. Педагоги гимназии стремились к тому, чтобы в школе была создана и поддерживалась атмосфера правильно поставленного семейного воспитания и в учебном процессе. Это способствовало совершенствованию развития учениц.

По мнению Н. Л. Селивановой [225], своеобразие гимназий заключалось в следовании исконно русским традициям народной школы, народной жизни, традициям семейного воспитания и православия (праздники, обряды).

2. Корректность педагогов по отношению к учащимся и родителям, конфиденциальность сведений о ребёнке. Посещение семьи использовалось педагогами, классными наставниками для обсуждения конфиденциальных вопросов.

Особенностью взаимодействия учителей и родителей было утверждение отношения взаимной искренности и доброты, общности интересов, взаимного доверия, любви, терпения, правды и взаимопомощи. По мнению П. А. Лебедева [136], начались эти отношения с первых шагов открытия

гимназии, когда родителям позволили присутствовать на приёмных испытаниях детей. Гимназия была открыта для родителей, педагоги знакомили родителей со всеми воспитательными приёмами и воспринимали родителей единомышленниками в подготовке детей к взрослой жизни. Более того, для сближения и тесного общения с семьёй педагогическим советом гимназии было принято постановление об организации собрания родителей. Родительское собрание стало одной из распространенных форм общения педагогов гимназии с родителями. На этих собраниях обсуждались вопросы учебно-воспитательного характера, родители имели возможность наблюдать над тем, что требует школа, как реагируют дети на все требования и др. Тем самым гимназия обеспечила себе содействие семьи, на которое опиралась в воспитании и обучении учащихся.

Заслуживают внимания, на наш взгляд, меры, принятые директором 4-ой Московской гимназии в деле формирования опыта взаимодействия с родителями в целях всестороннего развития учащихся. В одном из протоколов заседания педагогического совета была зафиксирована следующая запись. «Начало сближению между гимназией и родителями, родственниками учеников было положено циркулярным письмом от имени Г. Директора, разосланным родителям для учеников гимназии. В этом письме после сообщения о введении в 4-ой гимназии института классного наставничества и указания на одну из его целей – установление близких отношений между семьёй и школой. Г. Директор приглашал родителей и родственников обращаться к классным наставникам за сведениями, разъяснениями и советами, во всех случаях, когда занятия, поведение и здоровье ученика представляли к этому повод» [160, с. 26].

Корректность отношений между учителями и родителями, искренность и правдивость являлись важной составляющей этики и эстетики образовательной среды в гимназии, что приближало её к тёплой семейной обстановке.

3. Активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе, участию в учебно-воспитательном процессе

Следует отметить активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе. Эти данные находили отражение в отчетах гимназий, протоколах заседаний педагогических советов, выступлениях директоров гимназий, наблюдавших за деятельностью родителей в гимназии.

Педагоги осознавали значимость привлечения родителей к школе, но родители не всегда охотно отзывались на призывы школы. Это негативно сказывалось на поведении и успеваемости детей. Как свидетельствуют архивные материалы, на заседании педагогического совета московской гимназии (14 августа 1832 г.), было рассмотрено «неприличное поведение трех гимназистов, делающее бесчестие всем учащимся». В соответствии с §205 Устава, гимназистов надлежало исключить из учебного заведения. Но так как родители Соколова, одного из учеников, приняли меры, предложенные педагогами (наказали розгами сына), его оставили в гимназии, исключив двух других учеников, так как их родители «остались безразличными к требованиям педагогов» [66, с. 97]. Из рассмотренных материалов протокола видно, что педагоги данного учебного заведения, отмечая понимание со стороны родителей, стремление и желание содействовать педагогам в вопросе воспитания, исправления ребёнка, «находили возможным ограничиться мерами, принятыми со стороны родителей учеников для улучшения их поведения» [Там же, с.97]. Кроме того, дети, видя единство требований со стороны родителей и учителей, становились более дисциплинированными не только в стенах гимназии, но и вне её.

Участие родителей в учебно-воспитательной работе гимназии реализовывалось в ходе посещения занятий и экзаменов, открытых уроков, обязательного для родителей посещения литературных чтений с присутствием учеников и педагогов, сотрудничества в благоустройстве школы и в оборудовании школьных кабинетов, присутствия на концертах учеников, на их самодеятельных спектаклях и др.

На право родителей принимать участие в управлении общеобразовательной организацией указано в Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [255]. Родители реализуют данное право в форме, которая определена уставом образовательной организации. В сложившейся практике, в настоящее время это – родительские комитеты, Управляющий совет и др.

4. Слаженность в работе педагогического коллектива выражается во взаимопонимании членов коллектива при обсуждении проблем воспитания, образования и поиска путей улучшения подготовки учащихся. Единодушие в осознании необходимости взаимодействия с родителями проявлялось в период дискуссий на педагогических советах в XIX веке, в поддержке директоров в гимназиях, в привлечении родителей обучающихся к организации педагогического процесса.

На особую роль, которую сыграли частные гимназии в этом вопросе, указывает Н. В. Литарова [143]. По мнению учёного, лучшим частным учебным заведениям в России (в конце XIX века) присущ подбор талантливых педагогов, увлечённых своим предметом и имевших признание, не только учеников, но и общественности, в том числе родителей.

5. Развитие личностно-творческого потенциала педагогического коллектива, состава родителей и учащихся

Поиск путей привлечения родителей к взаимодействию с учителями начинает активно утверждать себя в системе образования во второй половине XIX века. Учителя делают первые попытки к взаимодействию с родителями учащихся. Это был период формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. Этот период потребовал поиска путей сближения, оценки его эффективности, что во многом обусловлено не только характером самой эпохи, но и новым пониманием роли семьи в воспитании будущего поколения. Реформы и либеральное движение второй половины XIX века. высветили необходимость воспитания личности, обладающей гражданской позицией, владеющей опытом компетентного специалиста. По

мнению П. А. Лебедева [136], одним из эффективных путей в этой работе общественность и педагоги называли взаимодействие учителей и родителей. Учёный отмечает, что живой интерес к проблемам взаимодействия учителей и родителей проявляет российская общественность, в том числе В. П. Вахтеров [44], П. Ф. Лесгафт [141], К. Д. Ушинский [252]. Они изучили опыт взаимодействия учителей и родителей в зарубежной педагогике, в отечественных школах до XIX века и на протяжении XIX века и сумели доказать важность этого взаимодействия в формировании личности ребёнка.

Цель – воспитать свободную творческую личность, приближающая её к идеалу общества, объединяла педагогов и родителей в их совместной деятельности, что способствовало развитию их собственных способностей, духовных и нравственных сил.

Данная идея с течением времени усложнилась, в настоящее время закреплена в нормативных документах. В соответствии с ФГОС [256], родители могут разрабатывать индивидуальные учебные планы для развития потенциала обучающихся (п.18.3.1), участвовать в проектировании и развитии основной общеобразовательной программы и условий её реализации.

Профессиональный стандарт педагога [208] предусматривает умение учителя вместе с родителями проектировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами обучения и воспитания.

Рассмотрим, как реализовывались указанные идеи в Московской частной мужской гимназии, учрежденной Л. И. Поливановым в 1868 году.

Анализ историко-педагогической литературы [74; 275] и воспоминаний учащихся гимназии Л. И. Поливанова, свидетельствуют о том, что в гимназии взаимодействие учителей и родителей осуществлялось довольно успешно. Понимая силу влияния дома и семьи, руководство гимназии ввело в обычай приглашать семейства своих учащихся и широкий круг их родных и знакомых на все праздники.

Определённый интерес представляет система нравственного воспитания в гимназии Л. И. Поливанова. Её учредители стремились к тому, чтобы научные познания, получаемые в школе, способствовали воспитанию высоконравственного, образованного и просвещённого человека.

Директор гимназии, прекрасный педагог Л. И. Поливанов нашёл интересный путь взаимодействия учителей и родителей. Особенностью взаимодействия гимназии и семьи была та, что в ней утверждались отношения взаимной искренности и доброты, общности интересов, взаимного доверия, любви, терпения, правды и взаимопомощи.

Педагогам гимназии удалось привлечь родителей к активному участию в организации учебно-воспитательного процесса. Воспоминания учащихся Московской частной гимназии Л. И. Поливанова [74] свидетельствуют о том, что в школе было налажено сотрудничество педагогов и родителей. Это сотрудничество имело место в разнообразных видах деятельности, организуемых гимназией. Как результат взаимодействия учителей и родителей гимназия получила положительную оценку современников.

Важно также то, что стиль общения директора гимназии благотворно сказались на развитии учащихся. Дети, наблюдая положительный пример взаимодействия педагогов и родителей, воспринимали их манеру общения как образец для подражания, и это помогало им становиться более открытыми, воспитанными, всесторонне развитыми. В этом конкретном примере умело выстроенный процесс взаимодействия директора с родителями явился стимулом в деле воспитания всесторонне развитого ученика.

В целом представленные материалы свидетельствуют о том, что в каждой отдельно взятой гимназии складывался индивидуальный опыт взаимодействия учителей и родителей. Успешность формирования данного опыта была обусловлена профессионализмом педагогического коллектива, наличием у педагогов умений сотрудничать с родителями, умениями директора гимназии заинтересовать родителей разнообразными мероприятиями и тем привлечь их к гимназии. Отдельные элементы взаимодействия учителей

и родителей, реализуемые гимназиями, были настолько эффективными, что были заимствованы другими гимназиями и активно применялись в учебно-воспитательном процессе.

Результатом длительной работы педагогов отечественных гимназий по разработке форм, методов, теории взаимодействия учителей и родителей по воспитанию детей явились преобразования, предпринятые в XIX веке в образовательных учреждениях: смягчение педагогических требований, появление возможности общения родителей с детьми дома во время праздников и каникул, повышение значимости родительского мнения для педагогов и значимости семейного воспитания, важности роли семьи в развитии и образовании ребёнка, повышение интереса родителей к учёбе своих детей – всё это подтверждает, что идеи взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях дали свой положительный результат в обучении и воспитании учащихся, в следствие чего, в образовании начинает складываться опыт взаимодействия учителей и родителей.

В соответствии с современными требованиями, предъявляемыми к учителю (Профессиональный стандарт педагога [208]), к выпускнику школы (Федеральный государственный образовательный стандарт [256]), а также исходя из требований, предъявляемым к современной школе («Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года» [202] и др.) определены основные требования к субъектам взаимодействия (учителям и родителям), которые они должны соблюдать при взаимодействии.

Каждая школа, каждый учитель сегодня имеют уникальный опыт взаимодействия с родителями, разрабатывают новые формы и методы, внедряют инновационные подходы.

Актуальность этико-педагогических идей историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX в. отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Этико-педагогические идеи историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века и их актуальность для современной школы

Этико-педагогические идеи взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий XIX века	Актуальность идей для современной школы	
	Современные проблемы взаимодействия школы и семьи	Нормативные документы, отражающие современные проблемы взаимодействия педагогов и родителей
– установление доверительных отношений, приближение атмосферы в гимназии к семейной (душевность, взаимопомощь, сопереживание);	– организация педагогической деятельности в соответствии с правовыми, нравственными и этическими нормами, следование требованиям профессиональной этики; – создание в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [ст. 48, п. 1]; Профессиональный стандарт. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014)
– корректность педагогов по отношению к учащимся и родителям, конфиденциальность сведений о ребёнке;	– уважение чести и достоинства обучающихся и других участников образовательных отношений; – соблюдение принципа конфиденциальности	Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [ст. 48, п. 1]; Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России (Принят на Всероссийском съезде практических психологов образования в мае 2003 г. в г. Москве)
– активность родителей и наличие у них интереса к работе в школе, участия в учебно-воспитательном процессе	– создание в учебных группах разновозрастной детско-взрослой общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников	Профессиональный стандарт. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014)
– слаженность в работе педагогического коллектива	– умение педагога сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач	Профессиональный стандарт. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014)
– развитие личностно-творческого потенциала педагогического коллектива, состава родителей и учащихся.	– реализация права педагога на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания; – разработка и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка; – право родителей разрабатывать индивидуальные учебные планы для развития потенциала обучающихся участвовать в проектировании и развитии основной общеобразовательной программы	Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [ст. 47, п. 3]. Профессиональный стандарт. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897. (п.18.3.1).

В целом успешность взаимодействия определяется наличием у педагога самых разнообразных качеств, ведущими среди них выступают: умение вести диалог с различными слоями населения; производить самооценку; владение организаторскими умениями и др. Качества личности, которыми необходимо владеть родителям: активность и сознательность; коммуникативность; потребность в выработке умений взаимодействия. Умения, необходимые родителям в осуществлении взаимодействия с учителем: умение вести диалог, стремление повышать качество знаний и уровень умений в поддержке детей и помощи педагогу, систематическое овладение педагогическими знаниями и повышение культуры и эрудиции и др.

Именно в истории находим первые идеи, ростки сегодняшних инноваций. Исследование актуальных идей опыта взаимодействия учителей и родителей позволит избежать повторений ошибок прошлого и использовать достижения в современной образовательной системе с учётом её реального состояния.

Выводы по второй главе

Изучение опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века предполагает выявление его теоретической и практической значимости для дальнейшего развития и совершенствования взаимодействия школы и семьи.

Возможность и необходимость представления опыта взаимодействия учителей и родителей вызвана тем обстоятельством, что в каждой отдельно взятой отечественной гимназии реализовывались не только получившие известность в то время педагогические идеи Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и других авторитетных педагогов, но и складывался индивидуальный опыт данного взаимодействия.

Взаимодействия учителей и родителей определялась целью образования России в XIX веке – воспитание всесторонне развитой личности, предполагавшей повышение уровня образованности и воспитанности учащихся. Реализация данной цели осуществлялась учителями отечественных гимназий посредством формирования у родителей учащихся умений наблюдения и изучения личности ребёнка, умений анализировать сложные ситуации и находить пути их решения. Родители, в свою очередь, предоставляли информацию учителям об интересах ребёнка, его склонностях и поведении, развитии в условиях внешкольной деятельности. Обе стороны взаимодействия (учителя и родители) анализировали получаемую информацию, использовали полученные данные в общении и взаимодействии с детьми. Так начинали устанавливаться доверительные отношения, сотрудничество и взаимопомощь между учителями и родителями, решались основные задачи взаимодействия учителей и родителей.

Содержательный материал по истории развития российской школы до конца XIX века в целом и проблемы взаимодействия учителей и родителей во второй половине XIX века в частности позволили выявить содержание, методы, формы взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века.

Определены направления, обеспечивающие содержательность взаимодействию учителей и родителей в гимназиях. Особое внимание уделено взаимодействию по вопросам воспитания нравственности обучающихся, следованию русским традициям народной школы, семейного воспитания.

Основными формами организации взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях являлись коллективные (собрания, экскурсии, лекции и др.), групповые (групповые консультации), индивидуальные (беседы, посещение экзаменов). Данные формы взаимодействия способствовали формированию практических навыков и умений, необходимых для воспитания учащихся, содействовали установлению связи и взаимопомощи между педагогами и родителями.

Определены методы взаимодействия учителей и родителей, включающие: просветительские и практико-ориентированные. Первая группа методов (разъяснение, убеждение, пример и др.) направлена на формирование сознательного отношения родителей к своим обязанностям по воспитанию и обучению ребёнка. Практико-ориентированные (требование, поручение, доверие и др.) использовались для включения родителей в различные виды деятельности, осуществляемые гимназией, обеспечивающие благоприятную обстановку в учебном заведении и в семье.

Применение различных форм и методов взаимодействия учителей и родителей способствовали формированию у детей навыков взаимодействия с учителями, родителями, одноклассниками и др. Из личных бесед с родителями, выступлений на родительских собраниях учителя узнавали об отношении родителей к педагогам, гимназии, директору.

Как отмечено в архивных материалах и литературных источниках, большую методическую ценность имели характеристики на учеников, которые обсуждались на педагогических советах гимназий и зачитывались родителям. К сожалению, в современных школах данный методический приём практически не используется, но мы находим его в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского, в опыте которого вместо отметок на каждого первоклассника составлялась характеристика.

Безусловно, в достижении успеха во взаимодействии учителей и родителей основная роль принадлежала педагогам. Там, где педагогам удавалось добиться ситуации, при которой родители доверяли учителю, ответная реакция со стороны родителей была положительной, они охотно взаимодействовали с педагогическим коллективом и администрацией. Сотрудничество с родителями повышало ответственность педагогов за качество учебно-воспитательной работы, их ответственность за повышение уровня всестороннего развития учеников.

Полученные результаты взаимодействия учителей и родителей учитывались и оценивались значимостью для педагогического общества и ро-

дательской общественности, возможностью применения опыта данного взаимодействия в других общеобразовательных организациях. Педагоги частных гимназий делились своим опытом на страницах педагогических журналов, выступлениях.

Помимо результатов анализа и поиска ценных методических материалов в данной главе раскрываются актуальные идеи историко-педагогического опыта, значимые для сегодняшних дней.

В диссертации выделены две группы актуальных идей историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей: организационно-методические и этико-педагогические. Их актуальность аргументирована положениями современной нормативно-правовой базы, отражающими проблемы взаимодействия педагогов и родителей по вопросам обучения и воспитания детей.

Современная педагогика использует богатый опыт исторического прошлого, в том числе и в выстраивании системы взаимодействия учителей и родителей. Взаимодействие учителей и родителей в педагогическом процессе гимназий в России второй половины XIX века отражает идеи, не потерявшие своей ценности на протяжении всей последующей истории развития отечественной школы.

Результаты теоретического анализа и осмысления педагогического наследия позволяют констатировать актуальность историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века для обучения и воспитания детей на современном этапе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В России, начиная с XIX века, отмечается повышенный интерес общества к вопросам просвещения молодого поколения. Совершенно особое место в ряду разнообразных обсуждаемых проблем занимает проблема взаимодействия учителей и родителей учащихся. Начинается активный поиск путей сближения школы и семьи.

Взаимодействие учителей и родителей как сложный, многогранный общественный феномен прошёл длительный путь становления и развития. Взаимодействие учителей и родителей было важно для обеих сторон: учителя получали существенную помощь со стороны семьи в организации учебно-воспитательного процесса, а родители, в свою очередь, имели возможность участвовать в деятельности школы и знакомиться с особенностями педагогической работы. Тем самым у той и другой сторон формировалось адекватное представление о развитии ребёнка и системе сложных, но важных задач, которые следовало решить.

Начиная с середины XIX века, педагогами наиболее активно ведётся поиск путей совершенствования подготовки учащихся гимназий. Научная мысль опережала школьную практику, она снабжала педагогов-практиков не столько узко прикладной теорией, сколько системой антропологических знаний, своеобразной философией воспитания и обучения. Обогащение педагогики осуществлялось взаимодействием с философией. Это взаимодействие способствовало преобразованию школьной системы в решении вопросов воспитания и обучения, выработке широких взглядов на семейное воспитание и повышению общественного интереса вопросам взаимодействия учителей и родителей.

В процессе развития педагогическая наука внедряла в свое содержание новые философские идеи об образовании, о воспитании. Вдохновленные философскими идеями, русские педагоги, начиная со второй половины

XIX века, осуществляют научные поиски реформы образования, где, по их мнению, должны главенствовать «неуставные», гуманистические воспитательные идеи. Благодаря активному действию философов в педагогической науке наметился перелом к лучшему: она внедряла в свое содержание новые философские идеи об образовании, о воспитании гуманистической личности, педагогика начинает разрабатывать новый взгляд на развитие личности в русле педагогической антропологии. Особое место в ряду обсуждаемых проблем занимает проблема взаимодействия учителей и родителей обучающихся.

Историографический, ретроспективный анализ научных и публицистических работ свидетельствует, что, несмотря на разносторонний информационный и аналитический материал по теме исследования, историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века изучен не в полной мере.

Изучение официальных документов, архивных материалов и педагогической литературы позволило обнаружить наличие во второй половине XIX века черты формирующегося опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях. Формированию опыта взаимодействия учителей и родителей способствовало обозначенное в уставах университетов и гимназий требование взаимодействия учителей и родителей; наличие в гимназиях высокообразованной части учителей, имевших университетское образование и способных осуществлять эту работу; деятельность представителей общественности по разъяснению родителям роли сотрудничества; атмосфера доброжелательности, складывавшаяся в гимназиях со стороны директора и педагогов к ученикам и родителям.

Изучение деятельности учебных заведений, в которых использовались прогрессивные идеи известных педагогов прошлого в России, свидетельствует об их значительном вкладе в повышение уровня образования в России. Особую роль сыграли частные гимназии, где трудились педагоги, име-

ющие университетское образование, опыт педагогической работы, что способствовало организации учебно-воспитательного процесса на высоком уровне. Осуществляемое гуманитарное образование сочеталось с естественно-научным образованием. Среди педагогов были известные учёные, увлечённые своей областью науки, благодаря чему проводимые ими занятия приближались к университетским, обеспечивалась научно-творческая атмосфера в классах. Из числа учеников вышло немало известных деятелей науки и искусства. Как следствие, выпускники частных гимназий превосходили по уровню подготовки своих сверстников других образовательных заведений.

В целом результаты и выводы настоящего исследования заключаются в следующем:

1. Исследование состояния разработанности и исследования проблемы историко-педагогического опыта взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века позволило обозначить два периода в его становлении: период зарождения опыта взаимодействия учителей и родителей (предшествующий период – XVI – XVIII веков и первая половина XIX века); период формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях, основанного на гуманистических идеях прогрессивных педагогов этого времени (искомый период – вторая половина XIX века). Большой пласт имеющихся литературных источников свидетельствует об интересе исследователей к истории развития отечественного образования, но вопросы становления опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века специально не рассматривались.

2. В результате изучения теоретических аспектов проблемы в исследовании определен ряд понятий, среди которых ключевыми являются историко-педагогический опыт, взаимодействие, взаимодействие учителей и родителей, педагогический процесс. В авторской интерпретации представлены определения ключевых понятий темы: «опыт взаимодействия учителей и

родителей» и «историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей». Опыт взаимодействия учителей и родителей мы понимаем как практику построения их взаимоотношений, способствующую возникновению и накоплению педагогических знаний и умений, осмысление и обобщение которых обеспечивают возможность их сохранения и распространения в системе образования. Историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей представляет собой состоявшуюся в условиях исторического периода педагогическую практику их взаимоотношений для решения педагогических задач.

Авторские определения не претендуют на их завершенность.

3. Рассмотрены исторические и педагогические предпосылки формирования опыта взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века. К историческим предпосылкам относятся экономические, социальные и политические преобразования. Социально-политическая и экономическая ситуация России во второй половине XIX века характеризуется стремительным развитием промышленности, становлением капиталистических отношений, ростом торговли, формированием новой социальной структуры общества, развитием науки и культуры. Россия вошла в период устойчивого динамического социально-экономического развития, а он был невозможен без глубоких реформ в системе образования, призванной осуществить повышение уровня культуры, образованности, воспитанности подрастающего поколения. Важным ресурсом в решении указанной задачи являлось взаимодействие учителей и родителей.

Педагогические (теоретические) предпосылки представлены, прежде всего, идеями, определяемые взаимосвязью педагогики и философии. Связь педагогики с философией выступает условием решения проблем воспитания и обучения детей и формирования опыта взаимодействия учителей и родителей. Воспитательный процесс в отечественных гимназиях осуществлялся в свете гуманистических идей педагогики: веры в ребёнка, в его способно-

сти, в обеспечении единства умственных, физических и нравственных сил развивающейся личности. Педагогические (практические) предпосылки определялись развитием в характеризуемый период школьного образования. Наблюдалось увеличение числа учителей, в гимназиях появлялись учителя с университетским образованием, которые были ознакомлены с теорией и практикой организации работы с родителями; уделялось большое внимание вопросам преодоления трудностей в воспитании и обучении гимназистов.

4. Теоретический и фактический материал по истории развития российской школы до конца XIX века в целом и проблемы взаимодействия учителей и родителей во второй половине XIX века в частности позволили выявить содержание, формы и методы взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях второй половины XIX века. Определены направления, обеспечивающие достижение учителями и родителями цели всестороннего развития личности: нравственного, умственного, физического. Основными формами организации взаимодействия учителей и родителей в отечественных гимназиях являлись коллективные (собрания, экскурсии, лекции и др.), групповые (групповые консультации), индивидуальные (беседы, посещение экзаменов). Данные формы взаимодействия способствовали формированию практических навыков и умений, необходимых для воспитания учащихся, содействовали установлению связи и взаимопониманию между педагогами и родителями. Представлены методы взаимодействия учителей и родителей, включающие: просветительские и практико-ориентированные. Первая группа методов (разъяснение, убеждение, пример и др.) направлена на формирование сознательного отношения родителей к своим обязанностям по воспитанию и обучению ребёнка. Практико-ориентированные (требование, поручение, доверие и др.) использовались для включения родителей в различные виды деятельности, осуществляемые гимназией, обеспечивающие благоприятную обстановку в учебном заведении и в семье.

Как отмечено в архивных материалах и литературных источниках, большую методическую ценность имело составление характеристик на учеников, которые обсуждались на педагогических советах гимназий и зачитывались родителям, что, к сожалению, в современных школах практически не используется.

5. Результаты теоретического анализа и осмысления педагогического наследия позволяют констатировать, что идеи, реализованные в опыте взаимодействия учителей и родителей второй половины XIX века в России, актуальны для современной школы.

В диссертационном исследовании определены две группы актуальных идей:

– организационно-методические, предполагающие взаимное информирование учителей и родителей об успехах учеников; включение родителей в процесс обучения и воспитания (приглашение на педагогические советы, воспитательные мероприятия); обоюдный контроль за ребёнком в школе и вне её; повышение педагогической культуры родителей.

Указанные идеи актуальны для решения таких проблем современного этапа образования, как реализация права родителей знакомиться с содержанием образования, с методами обучения и воспитания детей, педагогическими технологиями, с результатами учебной деятельности своих детей; расширение участия семьи в воспитательной деятельности образовательных организаций; этико-педагогические: доверительность отношений участников педагогического процесса; корректность в общении с родителями и учениками; конфиденциальность информации о поведении и обучении гимназистов; приближение атмосферы в гимназии к семейной (душевность, взаимопомощь, сопереживание); формирование творческого отношения учителей и родителей к решению задач обучения и воспитания учащихся.

Обращение к указанным идеям нацелено на решение таких задач современной школы, как объективность педагога в оценке знаний обучающихся в соответствии с их возможностями; признание достоинства детей и

родителей в общении с ними; поддержание атмосферы и традиций жизни школы с учётом формирования культуры ценностей и переживаний ребёнка; привлечение родителей на основе взаимного доверия к управлению школой.

Важность выявленных идей историко-педагогического опыта второй половины XIX века в России, актуальных для современной школы, обоснована положениями нормативных документов.

Подчеркнём, что специфика взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века характеризуется: преобладающим влиянием роли частных отечественных гимназий; приоритетом воспитания по отношению к обучению и развитию как составляющих этого процесса; гуманизацией педагогического процесса, определяющей личность ребёнка приоритетом взаимодействия педагогов и родителей.

Исследование не могло охватить всей полноты проблемы. В перспективе дальнейшей работы на базе архивных материалов (официальных документов, протоколов заседаний педагогических советов, воспоминаний выпускников гимназий, педагогов) важно определить ту роль, которая сыграла наблюдаемая современниками система взаимодействия учителей и родителей тех лет в духовно-нравственном воспитании гимназистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
2. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – Санкт-Петербург : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. – 218 с.
3. Александрова В. Старейшая гимназия Москвы: (Из истории Московской университетской Гимназии) / В. Александрова // Народное образование. – 1991. – № 2. – С. 176-179.
4. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России XVIII и XIX вв. / И. А. Алешинцев. – Санкт-Петербург : изд. О. Богдановой, 1912. – 346 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
6. Арнаутова Е. П. Педагог и семья / Е. П. Арнаутова. – Москва : Издательство дом «Карапуз», 2001. – 264 с.
7. Арсентьева О. Ю. Реализация социально-педагогической поддержки семьи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О. Ю. Арсентьева. – Оренбург, 2002. – 20 с.
8. Архангельская Н. Н. Взаимодействие образовательного учреждения и семьи в процессе раннего иноязычного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Архангельская. – Елец, 2006. – 24 с.
9. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98-111.
10. Бадалян Н. А. Сотрудничество школы, семьи и общества в деле педагогического просвещения / Н. А. Бадалян. – Москва : СФЕРА, 2010. – 123 с.
11. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 224 с.

12. Балакина Т. И. История отечественной культуры / Т. И. Балакина. – Москва : «Спектр-5», 1994, Ч. II. – 144 с.
13. Барина Л. В. Взаимодействие педагогов и родителей в воспитании учащихся в российских школах в XIX в. / Л. В. Барина // Вестник КемГУ. – 2014. – 1 (57). Т. 2. – С. 46-49.
14. Барина Л. В. Волонтерская деятельность как средство формирования будущего педагога / И. Ф. Плетенёва, Л. Н. Мартынова, Л. В. Барина // Вестник Костромского ГУ. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019 г. – № 4. – С. 160-165.
15. Барина Л. В. Проблемы взаимодействия школы и семьи в трудах отечественных педагогов в XIX веке / Л. В. Барина // Вестник КемГУ. – 2014. – 3 (59). – Т. 1. – С. 60-64.
16. Барина Л. В. Формы и методы взаимодействия семьи и школы в гимназическом образовании в XIX веке / Л. В. Барина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – № 15 (Т. 3). – С. 129-132.
17. Барок Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Н. А. Барок. – Санкт-Петербург : Типография Ф. С. Сущинского, 1872. – 277 с.
18. Барсукова С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Барсукова. – Пенза, 2002. – 26 с.
19. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Просвещение, 1979. – 318 с.
20. Беленцов С. И. Взаимоотношения школы и семьи на рубеже XIX – XX веков: взаимодействие или взаимные претензии? / С. И. Беленцов // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 185-188.
21. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 288 с.
22. Белозерцев Е. П. На пути к русскому образованию / Е. П. Белозерцев // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 39-42.

23. Бенуа А. Н. Мои воспоминания: в 5 кн. / Александр Бенуа; [изд. подг. Н. И. Александрова и др.]. – Москва : Наука, 1980. – Кн. 1-3. – 1980. – 711 с.
24. Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // Бердяев Н. А. О назначении человека. – Москва : ТЕРРА – Книжный клуб; Республика, 1998. – 384 с.
25. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Москва : Апрель-пресс, 2002. – 640 с.
26. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : «Педагогика», 1995. – 213 с.
27. Блауберг И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – Москва : Знание, 1969. – 48 с.
28. Блауберг И. В. Системный подход как современное общенаучное направление / И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1986. – 300 с.
29. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах: Пособие для учителя / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – 2-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1980. – 208 с.
30. Богуславский М. В. Взаимодействие семьи и школы: трудный путь к диалогу в начале XX века / М. В. Богуславский, А. В. Кудряшёв // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 1 (43). – С. 98-109.
31. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-rossiyskogo-obrazovaniya-xix-xx-vv-kak-globalnyu-proekt> (дата обращения 03.06.2021).
32. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
33. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

34. Бодров С. С. Организация воспитательной среды в закрытых учебных заведениях России второй половины XVIII в. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. С. Бодров. – Елец, 2009. – 144 с.

35. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды под редакцией Д. И. Фельдштейна / Л. И. Божович. – Воронеж «Институт практической психологии» НПО «Модэк», 1995. – 349 с.

36. Бойко А. Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А. Н. Бойко. – Киев: Выща школа, 1991. – 264 с.

37. Большой толковый социологический словарь. – URL: https://gufo.me/dict/social_dict/. (дата обращения 10.10.2019).

38. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.

39. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

40. Бородина А. В. Становление Русской школы / А. В. Бородина // Народное образование в России. – 2001. – № 2. – С. 165-167.

41. Босенко В. В. Взаимодействие социальной педагогики России с социально-педагогическими идеями и опытом Западной Европы и США: начало XX – начало XXI вв.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Босенко. – Пенза, 2009. – 21 с.

42. Бочаров А. В. Основные методы исторического исследования: учебное пособие / А. В. Бочаров. – Томск : Томский гос. ун-т, 2006. – 188 с.

43. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. / Академия наук СССР, Институт философии. – Москва : Мысль. – 1977. – Т. 1. – 567 с.

44. Вахтеров В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров – Москва : Издательство журнала «Русская мысль», 1901. – 241 с.

45. Веденева Г. И. Школа и семья: способы взаимодействия / Г. И. Веденева, В. В. Васильев // Сельская школа. – 2003. – № 2. – С. 28-35.

46. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. – Москва : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1911. Т. 1. – 388 с.

47. Власюк И. В. Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / И. В. Власюк. – Оренбург, 2007. – 44 с.

48. Ворошилова Л. Л. Свободное воспитание в отечественной педагогике начала XX века: Вопросы методологии и теории: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1998. – 20 с.

49. Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX вв. : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Т. В. Врачинская. – Калининград, 2001 – 44 с.

50. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – Москва : Педагогика, 1991. – 320 с.

51. Вульфов Б. З. Важные аспекты исследования воспитательного взаимодействия / Б.З. Вульфов // Советская педагогика. – 1983. – № 5. – С. 68-72.

52. Выготский Л. С. Проблемы развития психики / Под ред. [и с послесл.] А. М. Матюшкина: Собрание сочинений: в 6-ти т. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3 – 367 с.

53. Гаврилин А. «Майские жуки»: сохранение и развитие школьных традиций в гимназии Карла Ивановича Мая / А. Гаврилин // Воспитание школьников. – 2001. – № 2. – С. 43-47.

54. Гадамер Ханс-Георг. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Перевод с немецкого / Х.-Г. Гадамер; Общ. ред. и вступ. ст. [с. 5-36] Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 699 с.

55. Галактионова Т. Г. Технологический инструментарий социально-педагогического взаимодействия в приобщении к чтению современных школьников / Т. Г. Галактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 59. – С. 17.

56. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – Москва : ГУПИ Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 302 с.

57. Гач О. Б. О правах и правилах частных учебных заведений в дореволюционной России: к истории принятия закона 1914 года. / О. Б. Гач // Вестник Томского ГПУ – Томск : ТГПУ (TSPU Bulletin), 2012. – 11 (126) – С. 225-228.

58. Гессен С. И. Мировоззрение и образование / С. И. Гессен // Педагогические сочинения. – Саранск : Красный октябрь, 2001. – С. 207-222.

59. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 448 с.

60. Герш Б. Г. Развитие взаимодействия педагогической общественности и государственных институтов в гимназическом образовании России: Вторая половина XIX – начало XX века : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Б. Г. Герш. – Новосибирск, 2007. – 23 с.

61. Гимназия К. Мая. Протоколы заседаний педагогического совета гимназии 1856-1918 гг. // Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга – Ф. 144. – Оп. 1-2. – Д. 23 – URL: <https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cgia/148/1/15> (дата обращения 10.10.2019).

62. Гимназия княгини А. А. Оболенской. Журнал учениц гимназии княгини Оболенской 1879 - 1883 гг. // Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга – Ф. 323. – Оп. 1. – Д. 3 – URL: <https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cgia/guide/202> (дата обращения 10.10.2019).

63. Гимназия М. Н. Стоюниной. Протоколы заседаний педагогического совета гимназии // Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга. – Ф. 148. – Оп. 1. – Д. 15. – URL: <https://spbarchives.ru/infres/-/archive/cgia/148/1/15>. (дата обращения 10.10.2019).

64. Гликман И. З. Как сотрудничать с родителями школьников / И. З. Гликман // Народное образование. – 2004. – № 8. – С. 171-175.

65. Гнатенко О. А. Взаимодействие семьи и школы в интересах ребенка / О. А. Гнатенко // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 219-224.

66. Гобза И. О. Столетие Московской 1-й гимназии 1804-1904 гг.: Краткий исторический очерк / Сост. дир. Гимназии И. О. Гобза. – Москва: Синодальная типография, 1903. – 403 с.

67. Годовой отчет за 1881 г. об успехах учеников Елецкой мужской гимназии // Государственный архив Липецкой области. – Ф. 119. – Оп. 1. – Д. 123. – Л. 12.

68. Голованов О. С. Краткий словарь по социологии / О. С. Голованов. – Кыштым, 2001. – URL: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s248.htm> (дата обращения 11.10.2019).

69. Головушкина М. В. Духовно-нравственное воспитание в учебных заведениях Российской губернии во второй половине XIX – начале XX веков: на материалах Пензенской губернии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Головушкина. – Пенза, 2009. – 21 с.

70. Гололобова Т. А. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX–начало XX в.): учебное пособие / Т. А. Гололобова, Б. В. Емельянов, Н. Д. Наумов. – Екатеринбург: УрГУ, 1999. – 116 с.

71. Гребенников И. В. Взаимодействие школы и семьи в воспитании учащихся / И. В. Гребенников. – Москва : АПН СССР, 1977. – 56 с.

72. Гребенников И. В. Школа и семья: пособие для учителя / И. В. Гребенников. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.

73. Гуров В. Н. Семья и школа: деятельностные взаимоотношения / В. Н. Гуров // Педагогика. – 1992. – № 7. – С. 37-41.

74. Двадцатипятилетие московской частной гимназии, учрежденной Л. И. Поливановым. 1868-1893 / Московская мужская гимназия Л. И. Поливанова. – Москва : Типография М. Г. Волчанинова, 1893. – 44 с.

75. Денисова Е. П. Взаимодействие учителей и родителей в нравственном воспитании учащихся в начальной школе Великобритании : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. П. Денисова. – Москва, 2004. – 20 с.

76. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы. Собрание сочинений в 6 томах. Москва : Дом интеллектуальной книги, 2001. – Т. 4 – 538 с.

77. Директору школы о сотрудничестве с родителями / [Под ред. А. С. Роботовой, И. А. Хоменко, И. Г. Шапошниковой]. – Москва : Сентябрь, 2001. – 176 с.

78. Дореволюционная гимназия: содержание и организация обучения / Центр «Педагогический поиск»; [Составитель: М. В. Богуславский]. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 159 с.

79. Егоров С. Ф. История педагогики в России: хрестоматия / С. Ф. Егоров. – Москва : Академия, 1999. – 400 с.

80. Егорова М. В. Развитие системы частного образования на Урале: 1861-февраль 1917 гг. : автореф. дисс. ... канд. истор. наук / М. В. Егорова – Челябинск, 2003. – 22 с.

81. Егорова М. В. Повседневная жизнь учащихся и учителей Урала в XIX – начале XX в.: монография / М. В. Егорова. – Москва : Памятники исторической мысли, 2008. – 215 с.

82. Ельницкий К. В. Характеристики девочек / К. В. Ельницкий. – Санкт-Петербург: Склад издания в книжном магазине Н. И. Тихомирова, 1895. – 173 с.

83. Емельянов Б. В. Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия / Б. В. Емельянов // Православие, современное образование и культура: Сборник материалов Всероссийской научно-практической

конференции (Барнаул, 4-6 ноября 1996 г.) / Отв. ред. доктор филос. наук С. А. Ан. – Барнаул, 1996. – 84 с.

84. Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России / Г. Е. Жураковский. – Москва : Педагогика, 1978. – 160 с.

85. Журнал для воспитания: Руководство для родителей и преподавателей / изд. Ал. Чумиков. – Петербург: в тип. Эдуарда Праца, 1859. – 372 с.

86. Журналы заседаний Педагогического Совета 1-ой Московской мужской гимназии. Начат: 18.01.1873 г. Кончено: 24.05.1873 г. // Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф 371. – Оп. 1. – Д. 339.

87. Журнал Министерства народного просвещения. Апрель (Четвертое десятилетие). – Санкт-Петербург : Печатня В. Головина, 1867. – Ч. 134 [№ 4]. – 510 с.

88. Журнал Педагогического Совета Елецкой женской гимназии от 27 октября 1889 г. // Государственный архив Липецкой области. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 60. – Л. 20; 22. – об. 23.

89. Журналы Педагогических Советов Елецкой мужской гимназии за 1877 г. // Государственный архив Липецкой области. – Ф. 119. – Оп. 1. – Д. 79. – Л. 2-4 об.

90. Журналы ученого комитета главного правления училищ по рассмотрению проекта устава общеобразовательных учебных заведений. – Санкт-Петербург: Типография имперской академии наук, 1863. – 140 с.

91. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179-185.

92. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг...: концепция педагогической герменевтики / А. Ф. Закирова. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 270 с.

93. Заозерская С. В. Женское образование на Архангельском Севере: вторая половина XIX – начало XX века / С. В. Заозерская // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 87-90.
94. Зеньковский В. В. (1881-1962). Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – Москва : Издательство Свято-Владимирского братства, 1993. – 222 с.
95. Зигерт В. Руководитель без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг. – Москва: Экономика, 1990. – 335 с.
96. Иванов Ю. А. Чему и как учили в Шуйском духовном училище: [XIX в.] / Ю. А. Иванов // Начальная школа. – 1996. – № 5. – С. 50-52.
97. Извлечение из постановления педагогического совета Пермской гимназии, состоявшегося 7-го апреля 1864 года // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1865. – № 14. – С. 114-121.
98. Извлечение из постановлений педагогических советов гимназий Казанского округа по поводу предложений совета Пермской гимназии о средствах к сближению между домом и гимназией // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1865. – № 16. – С. 136-139.
99. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009 – 576 с.
100. Ичетовкина Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX – начале XX вв. (на материале казанского учебного округа) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. М. Ичетовкина – Ижевск, 2012. – 23 с.
101. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 310 с.
102. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган // Вопросы психологии, 1988. – № 4. – С. 25 -33.
103. Кальсина А. А. Из истории развития частного образования в России // Вестник Прикамского социального института, 2016. – № 2 (74). – С. 68-72.

104. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.

105. Кант И. (1724-1804) Сочинения в 6 т. [пер. с нем.]. / И. Кант [ред. и авт. вступ. ст. Т. И. Ойзерман]. – Москва : Мысль, 1964. – Т. 3 – 798 с.

106. Каптерев П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П.Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – Санкт-Петербург. – Вып. 1, 1898. – 42 с.

107. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения (под редакцией А. М. Арсеньева) / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.

108. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Типография В. Безобразов и К^о, 1915. – 770 с.

109. Каптерев П. Ф. Наша будущая средняя школа / П. Ф. Каптерев // Образование. – 1901. – № 11. – С. 1-22.

110. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 163-232.

111. Кащенко В. П. Исключительные дети, их изучение и воспитание / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев; с предисл. Н. А. Семашко. – 2-е изд. – Москва: Работник просвещения (типография «Гудок»), 1929. – 125 с.

112. Киреевский И. В. Полное собрание сочинений И. В. Киреевского / И. В. Киреевский. – Москва : Типография Императорского Московского Университета, 1911. – Т. 2 – 294 с.

113. Классовский В. Мысли о воспитании и близких к нему вопросах / В. Классовский. – Санкт-Петербург: Гостиный двор, Москва: Кузнецкий мост. издательство Книгопродавца – типографа М. О. Вольфа, 1872. – 220 с.

114. Кларин В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX-XX вв. / В. М. Кларин, В. М. Петров. – Москва : Б.к., Б.м., 1996. – 123 с.

115. Ключевский В. О. Сочинения в 9 т. Материалы разных лет / [послесловие и комментарий Р. А. Киреевой; под редакцией В. Л. Янина]. – Москва : Мысль, 1990. – т. IX – 525 с.

116. Ковалев С. В. Психология современной семьи / С. В. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.

117. Ковалева А. И. Социология молодёжи: Теоретические вопросы / А. И. Ковалева. – Москва : Социум, 2000. – 308 с.

118. Ковина Т. Е. Коммуникативная культура и её экспертиза / Т. Е. Ковина, А. К. Колечко. – Санкт-Петербург, 1996. – 165 с.

119. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – 176 с.

120. Козлова А. В. Работа ДОУ с семьёй: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 112 с.

121. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога / И. А. Колесникова. – Москва : Академия, 2007. – 199 с.

122. Кондратьев С. Л. Формирование у учащихся общеобразовательных учреждений субъектного опыта взаимодействия / С. Л. Кондратьев. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 190 с.

123. Конституция Российской Федерации. – Санкт-Петербург: Кодекс, 2001. – 60 с.

124. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 73-83.

125. Корф Н. Наше школьное дело: Санкт-Петербург статьи по училищеведению / Н. Корф. – Москва : Издание Братьев Салаевых, 1873. – 431 с.

126. Косолапов Н. А. Социальная психология и международные отношения / Н. А. Косолапов. – Москва : Наука, 2003. – 271 с.

127. Котова И. Б. Педагогическое взаимодействие / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону, Ростовский ПУ, 1997. – 112 с.

128. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Издательство СамГПИ, 1994. – 165 с.

129. Кузовлев В. П. Развитие гимназического образования в Орловской губернии: монография / В. П. Кузовлев, В. В. Перцев, О. А. Саввина. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2006. – 236 с.

130. Кульневич С. В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С. В. Кульневич. – Воронеж : ВГУ, 1997. – 235 с.

131. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 14-22.

132. Куцебо Г. И. Дифференцированный подход педагога в работе с семьей : дисс. ... канд. пед. наук / Г. И. Куцебо. – Москва, 1993. – 209 с.

133. Лапицкая С. И. Взаимодействие педагогов и учащихся как педагогический феномен в российской школе XIX – начала XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. И. Лапицкая – Санкт-Петербург, 2007. – 23 с.

134. Лаплас П. С. Изложение системы мира / П. С. Лаплас; пер. В. М. Васильев; изд. подгот. В. М. Васильев, А. А. Михайлов. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1982. – 374 с.

135. Латышина Д. И. История педагогики: воспитание и образование в России (X – начало XX века) / Д. И. Латышина. – Москва : Изд. Дом «Форум», 1998. – 584 с.

136. Лебедев П. А. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / П. А. Лебедев. – Москва : Педагогика, 1990. – 608 с.

137. Леонтьев А. А. История образования в России от древней Руси до конца XX века // Русский язык. – 2001. – № 33. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200103304> (дата обращения 04.12.2020).

138. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; Психол. институт РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казаного. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва; Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 93 с.

139. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

140. Леонтьев Д. А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие и обоснование педагогики сотрудничества / Д. А. Леонтьев // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 1989. – № 11. – С. 39 – 45.

141. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=116747&p=1>. (дата обращения 04.12.2019).

142. Лещинский В. И. Учимся управлять собой и детьми / В. И. Лещинский, С. В. Кульневич. – Москва : Просвещение, ВЛАДОС, 1995. – 240 с.

143. Литарова Н. В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX – начала XX века : дисс. ... канд. пед. наук. / Н. В. Литарова. – Москва, 1994. – 212 с.

144. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1796-1828). Время императрицы Марии Федоровны / Е. О. Лихачева. – Санкт-Петербург. Типография М. М. Стасюлевича, 1893. – 308 с.

145. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1828-1856) / Е. О. Лихачева. – Санкт-Петербург. Типография М. М. Стасюлевича, 1895. – 271 с.

146. Логинова О. А. Учебно-воспитательный процесс в гимназиях дореволюционной России (на примере гимназий Пензенской губернии): монография / О. А. Логинова, О. Н. Логинов; науч. ред. Л. Д. Гошуляк. – Пенза : Издательство ПГУ, 2009. – 288 с.

147. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения* / Б.Ф. Ломов. – Москва : Просвещение, 1980. – 153 с.

148. Майданова С. Ю. Воспитательные системы частных школ дореволюционной России: середина XIX - начало XX вв. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: / С. Ю. Майданова. – Тюмень, 2009. – 22 с.

149. Малышева Е. В. Взаимодействие семьи и школы в становлении профессионального выбора старшеклассников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Малышева. – Ярославль, 2002. – 23 с.

150. Марков Н. С. Развитие концептуальных основ содержания гимназического образования в России второй половины XIX – начала XXI века : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. С. Марков. – Тверь, 2018. – 27 с.

151. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 191 с.

152. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Издательство политической литературы, 1965. – Т. 37 – 431 с.

153. Машкова С. В. Формирование опыта экологически сообразного поведения у младших школьников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. В. Машкова. – Волгоград, 2006. – 23 с.

154. Медынский Е. Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции: Пособие для аспирантов и преподавателей истории педагогики в педвузах и педтехникумах: Утв. Наркомпросом РСФСР / Проф. Е. Н. Медынский. – Москва: Гос. учеб.-пед. изд-во («Образцовая» типография), 1936 – 470 с.

155. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин; [предисл. Е. А. Климова]. – Москва : Педагогика, 1986. – 253 с.

156. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.

157. Мещеряков В. П. Братские школы Белоруссии: (XVI – первая половина XVII вв.) / В. П. Мещеряков. – Минск : Издательство БГУ, 1977. – 57 с.

158. Митюрлов Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII вв. / Б. Н. Митюрлов. – Киев : Рад. школа, 1968. – 211 с.

159. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён: [Для педагогов и родителей]. Ч.2 / Сост. Л. Н. Модзалевский. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. – 496 с.

160. Московская мужская гимназия. Годовой отчет гимназии за 1871 г. Отчеты о состоянии 4-ой Московской, 6-ой Московской, Владимирской, Смоленской и Ярославской гимназий за 1871 г. Отчёт по управлению Дирекции училищ Московской губернии за 1871 г. [893л]. Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф. 371. – Оп. 1. – Д.64.

161. Мудрик А. В. Социализация и воспитание / А. В. Мудрик. – Москва : Издательская фирма «Сентябрь», 1997. – 95 с.

162. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

163. Мусин-Пушкин А. А. К вопросу о реформе нашей средней школы / Гр. А. Мусин-Пушкин. – Санкт-Петербург : Типо-литография В. В. Комарова, 1904. – С. 707-720.

164. Муравьев С. А. Идеал воспитания в философско-антропологической мысли русского зарубежья : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. А. Муравьев. – Курск, 2011. – 23 с.

165. Народное образование в Острогожском уезде. – Воронеж: Изд. Воронежского губернского земства: Тип. В. Исаева, 1887. – 150 с.

166. Недвецкая М. Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвецкая. – Москва : АПК и ППРО, 2006. – 148 с.

167. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – Москва : Знание, 1985. – 79 с.

168. Обозов Н. Н. О трех компонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов. – Москва : Педагогика, 1985. – 135 с.

169. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : АЗЪ, 1994. – 928 с.

170. Ожегова Е. Ю. Становление и развитие частного школьного образования в губернских городах Среднего Поволжья в XIX – начале XX вв. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Е. Ю. Ожегова. – Пенза, 2007. – 22 с.

171. О положении наших частных учебных заведений. – Санкт Петербург : печ. В Головина, 1867. – 40 с.

172. О проекте Положения о частных учебных заведениях (1866 г.) // Российский исторический архив (РГИА) г. Москвы. – Ф. 845. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 121.

173. Острогорский А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // Семейное воспитание: хрестоматия. – Москва : Академия, 2001. – С. 139 – 175.

174. Острогорский В. П. Письма об эстетическом воспитании. Посвящается русским матерям / В. П. Острогорский // Вестник воспитания. – Москва: Типо-литография, В. Рихтер, 1894. – 98 с.

175. О тетрадях для записывания учениками вверенной гимназии уроков. 1873 г. 20 марта. Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф. 371. – Оп. 1. – Д. 1138.

176. Отчет о состоянии Елецкой женской гимназии в 1881 г. Государственный архив Липецкой области. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 103. – Л.26.

177. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: [Для педагогов и родителей]: Сост. (по Шмидту, Раумеру и др.) Л. Модзалевский. – Санкт-Петербург : тип. Ф. С. Сущинского, 1866. – XXXIV. – 949 с.

178. Павлова М. В. Философские аспекты понятия «опыт» / М. В. Павлова. // Актуальные задачи педагогики: материалы I Международной научной конференции (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 228-233. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1233/> (дата обращения: 13.10.2019).

179. Панова О. И. П. Ф. Лесгафт о семейном воспитании / О. И. Панова // Педагогика, 2002. – № 10. – С. 76 – 79.

180. Панфилова А. П. Теория и практика общения: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.

181. Парфенова И. М. Организация сотрудничества семьи и школы / И. М. Парфенова, Е. Казакова // Воспитание школьников. – 2002. – № 3. – С. 25-28.

182. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – Москва : Мысль, 1971. – 351 с.

183. Педагогика / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1996. – 604 с.

184. Педагогика: учеб. пособие для пед. институтов / [под ред. Ю. К. Бабанского.]. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с.

185. Перфильева Е. И. Становление и развитие среднего женского образования в России XIX века, 40-е - 60-е гг. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. И. Перфильева. – Нижний Новгород, 1992. – 20 с.

186. Перцев В. В. Гимнастика в русской гимназии конца XIX-начала XX веков // Концепт. – 2013. – № 04 (апрель). – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13076.htm>.–ISSN2304-120X.

187. Перцев В. В. Дореволюционная гимназия как воспитательная система // Концепт. – 2016. – № 03 (март). – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16047.htm>.–ISSN2304-120X.

188. Петровский А. В. Личностно-развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Калинин, И. Б. Котова. – Ростов-на-Дону : АО «Цветная печать», 1996. – 85 с.

189. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз. – Москва : Прометей, 1995. – 218 с.

190. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с.

191. Письмо Министерства образования РФ от 31 января 2001 г. № 90/30-16. О направлении обобщенных материалов по итогам проведения Всероссийского родительского собрания и методических рекомендаций о взаимодействии образовательного учреждения с семьей. URL – <http://docs.cntd.ru/document/901790624>. (дата обращения 06.12.2019).

192. Платонов К. К. Структура и развитие личности. / К. К. Платонов: отв. ред. А. Д. Глоточкин; АН СССР, Институт психологии. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.

193. Плетенёва И. Ф. Интеграция философских и педагогических знаний как фактор становления и развития научной педагогики / И. Ф. Плетенёва, Л. В. Барина // Вестник КемГУ. – 2015. – 2 (62) – Т.4. – С. 77-80.

194. Плетенёва И. Ф. Психолого-педагогические основы взаимодействия обучаемых и обучающихся в образовательном процессе высшей педагогической школы / И. Ф. Плетенёва // Начфак: проблемы и перспективы развития: межвузовский сборник научных трудов, посвященный 25-летию факультета педагогики и методики начального образования ЕГУ им. И. А. Бунина. – Москва : ТЦ «Сфера», Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2001. – С. 39-45.

195. Плетенёва И. Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов в отечественной высшей школе в XIX в. / И. Ф. Плетенёва. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – 250 с.

196. Плетенёва И. Ф. Становление и развитие гимназического образования в России в XVIII – XIX вв. / И. Ф. Плетенёва, Л. В. Барина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: материалы XLVIII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск : ЦРНС, 2016. – С. 96 – 103.

197. Победоносцев К. П. Ученье и учитель: педагогические заметки. Кн.2 / издание К. П. Победоносцева. – Москва : Синодальная Тип., 1905. – 54 с.

198. Подласый И. П. Педагогика: в 2-х кн. Кн.2 / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
199. Поликутина Н. В. Взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX – начала XX вв. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Поликутина. – Санкт-Петербург, 2001 – 222 с.
200. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004 – 512 с.
201. Пономарева В. В. Университетский Благородный пансион. 1779-1830 гг. / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова. – Москва : Новый хронограф, 2006. – 432 с.
202. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/ (дата обращения 06.12.2020).
203. Прокопович-Антонский А. А. О воспитании / А. А. Прокопович-Антонский. – Москва, 1818. – 432 с.
204. Просветова Т. С. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Т. С. Просветова. – Воронеж : ВГПУ, 2006 – 210 с.
205. Просветова Т. С. Становление, современное состояние и перспективы социальной педагогики в России: Монография / Т. С. Просветова. – Москва: Прометей, 2003. – 344 с.
206. Протокол заседания Педагогического Совета Елецкой женской гимназии от 30 мая 1886 года. Государственный архив Липецкой области. – Ф. 42. – Оп. 1. – Д. 103. – Л. 353-353 об.
207. Протоколы педагогического съезда директоров и учителей, проходившего в Одессе с 2-го по 14-е июля 1864 года. – Санкт-Петербург: тип. Рогальского и К°, 1864. – 228 с.

208. Профессиональный стандарт педагога – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/674545299/?...ru>. (дата обращения 06.12.2020).

209. Пругавин А. С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию / А. С. Пругавин. – Санкт-Петербург Изд. О. Н. Поповой, 1898. – 785 с.

210. Психология: Словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

211. Равкин З. И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811-1817 гг.): Историко-педагогический очерк / З. И. Равкин. Институт теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании Рос. акад. образования, науч. совет по пробл. истории шк. и педагогики при РАО. – Москва : ИТПИМИО, 1993. – 130 с.

212. Рагозина Л. Д. Формирование жизненного опыта учащихся / Л. Д. Рагозина, Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

213. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: дисс. ... доктора пед. наук / Н. Ф. Радионова. – Ленинград, 1991. – 470 с.

214. Радугин А. А. Философия: курс лекций. – 2-е изд., перераб. и дополн. / А. А. Радугин. – Москва : Центр, 2004. – 336 с.

215. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2002 – 432 с.

216. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения / [Сост. В. Я. Струминский]. – Москва : Учпедгиз, 1958. – 314 с.

217. Роджерс К. Р. К науке о личности / К. Р. Роджерс // История зарубежной психологии, 30 – 60-е годы XX века / [под ред. П. Я. Гальперина]. – Москва : Просвещение, 1986. – 330 с.

218. Розанов В. В. Сумерки просвещения / [сост. В. Н. Щербаков]. – Москва: Педагогика, 1990. – 624 с.
219. Российская социологическая энциклопедия / [под ред. Ак. РАН Г. В. Осипова]. – Москва : НОРМА – ИНФРА•М, 1998. – 664 с.
220. Савинов Е. С. Стандарты второго поколения. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения / Е. С. Савинов. – Москва: Просвещение. – 2012. – 210 с.
221. Савченко Т. А. Взаимодействие семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX веков как социокультурное явление : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Т. А. Савченко. – Москва, 2011. – 47 с.
222. Самарцева Е. Ю. Привилегированные образовательные учреждения Смоленской губернии XIX-начала XX веков / Е. Ю. Самарцева // Сибирский педагогический журнал – Новосибирск: НГПУ. – 2012. – № 2. – С. 108-114.
223. Седов В. А. Развитие взаимодействия родителей и детей в жизнедеятельности общеобразовательной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. А. Седов. – Курск, 2002. – 18 с.
224. Селевко Г. К. Педагогика сотрудничества / Г. К. Селевко, Н. К. Тихомирова. – Ярославль : ЯГУ, 1990. – 187 с.
225. Селиванова Н. Л. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Н. Л. Селиванова. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
226. Семейный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 1 октября 2004 г.). – Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2004. – 72 с.
227. Сергеева С. В. История домашнего образования и частной школы в России (последняя четверть XVIII в. – первая половина XIX в.): монография / С. В. Сергеева. – Пенза : Издательство Пенз. гос. технол. акад., 2010. – 258 с.

228. Сергеева С. В. Становление и развитие частного школьного образования в России: Последняя четверть XVIII в. – первая половина XIX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Сергеева. – Москва, 2003. – 36 с.

229. Сергеева С. В. Теория и практика частного образования в России (последняя четверть XVIII в.-первая половина XIX в.): Монография / С. В. Сергеева – Москва : МПГУ; Пенза : ПГПУ, 2003. – 308 с.

230. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

231. Слостенин В. А. Общая педагогика: Учеб. пособие для студентов по дисциплине «Педагогика» цикла» Общепроф. дисциплины вузов, обучающихся по пед. специальностям: В 2 ч. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. [под ред. В. А. Слостенина]. – Москва : Владос, 2002. – Ч. 2. – 256 с.

232. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [под ред. В. А. Слостенина]. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

233. Смоленский Н. И. Теория и методология истории: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. И. Смоленский. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

234. Смотровая И. В. Становление и развитие гимназического образования в России в XIX - начале XX вв.: На материалах Саратовской губернии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Смотровая. – Саратов, 2003. – 24 с.

235. Сокольников Ю. П. Системный подход в исследовании воспитания / Ю. П. Сокольников. – Москва : Прометей, 1993. – 200 с.

236. Соловьев В. С. (1853-1900). Сочинения: в двух томах / В. С. Соловьев; [сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Лосева и А. В. Гулыги; примеч. С. Л. Кравца и др.]. – Москва : Мысль, 1988. – 892 с.

237. Солонин Ю. Н. Вопросы философии. Привитие философии (Философские факультеты и философская культура) / Ю. Н. Солонин // Вопросы философии. – 2011. – № 2. – С. 3-13.

238. Социальная педагогика: [монография] / [Арнольдов А. И. и др.]; под ред. В. Г. Бочаровой; Рос. акад. образ., Ин-т педагогики соц. работы. – Москва: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2004 (Вологда: ПФ Полиграфист). – 366 с.

239. Социология: [учебник в 3-х т.] / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – Москва: ИНФРА-М, 2000. – 519 с.

240. Спиноза Бенедикт. Трактат об усовершенствовании разума / Бенедикт Спиноза; Пер. Я. М. Боровского; Ред., вступ. статья и прим. Г. С. Тымянского; Ленинградское отделение Ком. акад. Ин-т философии. – [Москва]; [Ленинград]: Соцэкгиз. Ленинградское отделение, 1934 (Ленинград: тип. «Печатный двор»). – 153 с.

241. Стоюнин В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – Санкт-Петербург: Типография Училища глухонемых, 1892. – 568 с.

242. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 11.04.2020).

243. Тамбовская губернская мужская гимназия. Государственный архив Тамбовской области. – Ф. 107. – Оп. 1. – Д.1619. – ед. хр. 1619.

244. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др. под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.

245. Торохтий В. С. Современные проблемы социальной педагогики / В. С. Торохтий. – Saarbrucken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 333 с.

246. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». – URL: <https://base.garant.ru/70828330/#friends>. (дата обращения 06.12.2020).

247. Урбанская О. Н. Работа с родителями младших школьников: пособие для учителя / О. Н. Урбанская. – Москва : Просвещение, 1986. – 190 с.

248. Устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения. 1864 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13686>. (дата обращения 12.04.2020).

249. Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения. 1871 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13668>. (дата обращения 12.04.2020).

250. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. 1828 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13657> (дата обращения 12.04.2020).

251. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г. – URL: <http://музейреформ.рф/node/13661> (дата обращения 12.04.2020).

252. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 2 / К. Д. Ушинский [сост. С. Ф. Егоров]. – Москва: Педагогика, 1988. – 494 с.

253. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский – 1948 – Т. 2. – 656 с.

254. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]. – Москва; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 1948 - 1952. – Т. 3: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. - 1948. - 655 с.

255. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://sudact.ru/law/doc>. (дата обращения 09.01.2020).

256. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства образования и

науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897. – URL: <http://window.edu.ru/resource/> (дата обращения 09.01.2020).

257. Федоров Н. Ф. Сочинения / Николай Федорович Федоров; [Вступит. статья, с. 5-50, примеч. и сост. С. Г. Семеновой]. – Москва : Мысль, 1982. – 711 с.

258. Философия: учебник для вузов / Г. И. Иконникова и др. [под ред. В. Н. Лавриненко]. – Москва : Юристъ, 1998. – 520 с.

259. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – Москва : Политиздат, 1981. – 445 с.

260. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев и др. – Москва : Советская Энциклопедия, 1989. – 840 с.

261. Фирсова М. М. Развитие современного гимназического образования в России : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / М. М. Фирсова. – Москва, 2005. – 48 с.

262. Фомичёв И. В. Развитие общеобразовательной школы России до 1917 г. / И. В. Фомичёв. – Воронеж : ВОИПКРО, 1996. – 156 с.

263. Формы взаимодействия школы с родителями. – URL: <https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2509> (дата обращения: 05.06.2021).

264. Франк С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк; [примеч. Р. К. Медведевой]. – Москва : Республика, 1997. – 478 с.

265. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков : «Фолио», 2003. – 503 с.

266. Холодный Г. М. Историческая записка Тамбовской гимназии. 1786-1886 / Г. М. Холодный. – Тамбов : Типо-литография Д. С. Семенова, 1887. – 328 с.

267. Хоменко И. А. Система работы образовательного учреждения с семьёй / И. А. Хоменко [отв. ред. М. А. Ушакова]. – Москва : Сентябрь, 2009. – 160 с.

268. Хомяков А. С. Собрание сочинений в 8 томах / А. С. Хомяков. – Православная библиотека «Азбука веры» – URL:

https://azbyka.ru/otechnik/Aleksej_Nomyakov/sobranie-sochinenij/ (дата обращения 12.04.2020).

269. Хрипкова А. Г. Семья, школа, общественность / А. Г. Хрипкова. – Москва : Просвещение, 1980. – 190 с.

270. Христофорова Н. В. Российские гимназии XVIII-XX веков: на материале г. Москвы / Н. В. Христофорова. – Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина (ГЛК), 2002. – 192 с.

271. Хуриева М. Ю. Основные направления взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся / М. Ю. Хуриева // Вестник ИрГТУ № 1 (72) 2013. – С. 292-298.

272. Цабыбин С. А. Взаимодействие школы и семьи (педагогический всеобуч) / С. А. Цабыбин. – Волгоград : Учитель, 2004. – 91 с.

273. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Москва : Прогресс, 1998. – 165 с.

274. Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии: [Очерки вопросов практической философии. Сочинение П. Л. Лаврова, I. Личность. Санкт-Петербург. 1860]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=313581&p=1> (дата обращения 06.12.2020).

275. Шарапова Е. Л. Л. И. Поливанов и его гимназия / Е. Л. Шарапова // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 79-84.

276. Шаркова Г. А. Преподаватели общеобразовательных средних учебных заведений Москвы в конце XIX – начале XX вв. : автореф. дисс. ... канд. истор. наук / Г. А. Шаркова. – Москва, 2007. – 27 с.

277. Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному / С. П. Шевырев. – Москва, 1842. – URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st101.shtml> (дата обращения 06.12.2020).

278. Шиянов Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова; Российская академия образования, Юж. отделение – Ростов-на-Дону: АО «Цв. Печать», 1995. – 310 с.

279. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.

280. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 96 с.

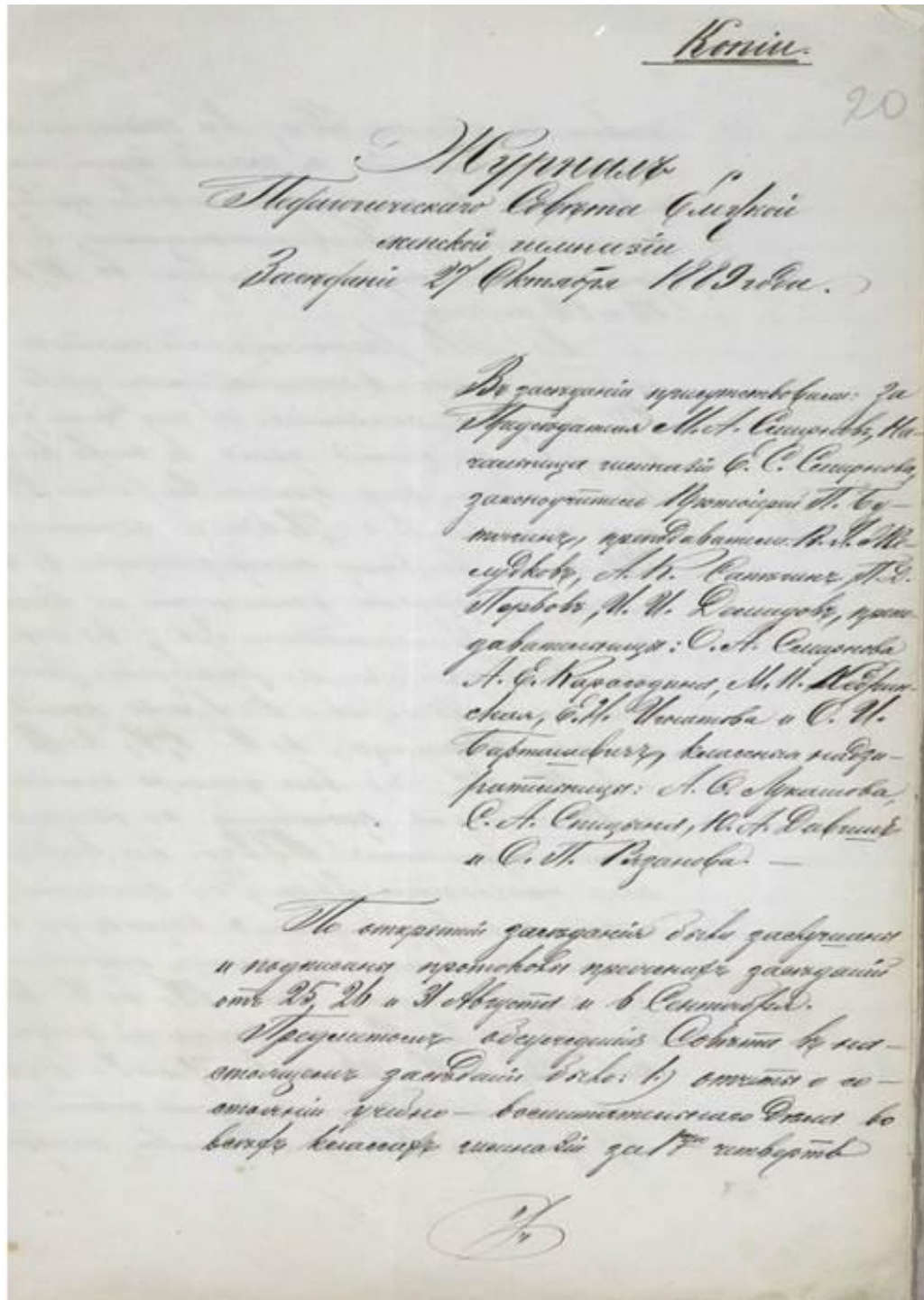
281. MacConkey R. Working with parents. A practical guide for teachers and therapists / R. MacConkey. – London, Sydney, 1985. – 325 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол педагогического совета Елецкой женской гимназии

(Журнал педагогического Совета Елецкой женской гимназии 1889 г.)

Государственный архив Липецкой области. – Ф.42. – Оп.1. – Д. 60. – С.20; 21; 23.



I класс: Барышнин, Баранова, Спирова,
 Богданова велик. малограмотные мальчики
 Рыжова И., Рыжова С., Савинова и Рыжова малые
 мальчики; Щеглова, Богданова, Савинов и
 Савинова — по успеваемости; Писцова — малый
 подготовленный, Маслова — подготовленный, Моисе
 икеев — велик. без образования

II класс: Степанова, Каварова, Мария
 Спирова и Митова — по успеваемости, Федя
 Мещерякова, Маслова, Спирова — за успе
 вательность, Каварова — по работоспособности на
 уроках, Митова — малый подготовленный
 Богданова — успеваемое прикладными работами
 и успеваемое, Степанова, Писцова и
 Митова — малый способный. —

III класс: Афанова, Писцова и Тереза
 Мещерякова — за прикладными работами; Ба
 нина и Богданова — работоспособно и подготовлен
 но пишут, Богданова — малый подготовленный
 Спирова, Александровская и Рыжова —
 малограмотные и слабообразованные, Спирова и
 Митова — успевающие; Богданова — малый
 способный. —

IV класс: Александровская велик. ма
 ленькая, подготовленный в мн. уроках и
 инициатив, Протоградина, Писцова,
 Сошова и Митова — велик. слабой обра
 зования, Тереза, Писцова С., Пис
 цова — успевающие и очень подготовленные

7/6

ураката, Црегован иуало енкобру, Муналета
 маври, Мунулоба Аагир и Ноннулоба Чауца
 - рефренио аенчирди мунуунулар падени,
 Мунулоба иуало нэромобуни; Нюге не -
 мунири мавриа бе прунциу габар; Мавриа
 иуало есофпазунунири, Мунуобуниа - унри -
 ба и паденири. -

I кундот: Аунубе иуало есофпазуну -
 ни, Компла иуало енкобру.

II кундот: Еуриакоба - чадоу еориу -
 нис и иуало есофпазунунири, Трунри - унри -
 рири, Мавриа - чадоу еориу нис (рефренио)
 не чадоу, Мавриа иуало есофпазунунири
 и унририри; Кабоенурири и Корунт -
 рефренио аунунири бе еориу нис и ун -
 ри есофпазунунири, Мавриа еориу - нис
 есофпазунунири иуа прунциу габар и унририри.

III кундот: Еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу, Еориу еориу и еориу
 еориу еориу еориу, Еориу еориу, Еориу
 еориу - чадоу еориу еориу и иуало еориу
 еориу еориу бе еориу нис; Еориу еориу -
 рефренио еориу еориу еориу и еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу.

Еориу еориу еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу
 еориу еориу еориу еориу еориу еориу

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол педагогического совета Елецкой мужской гимназии

(Журнал педагогического Совета Елецкой мужской гимназии 1887 г.)

Государственный архив Липецкой области. – Ф.119. – Оп.1. – Д. 79. – С.2-4.

Журнал Педагогического Совета Елецкой мужской гимназии, 21 ^{го} ²	
Марта 1877 года.	
Присутствовали:	
Председатель, Директоръ Гимназии Ф. С. Воронцовъ,	
исп. об. инспектора С. М. Ведюшкинъ,	
Законоупителю, Вице-директору Т. М. Сивцову,	
штатным преподавателям: Г. А. Ланца, Н. А.	
Члены Совета:	Михаилевичу, А. М. Кабанникову, Э. М. Анисимову,
	В. В. Курочкину, В. И. Тенюхину, М. М. Сидорову-
	Скрябину, Д. С. Степановичу, А. А. Пруцкому,
	Т. С. Лукашеву, преподающим по найму: М. М. Сапожникову, Н. С. Степанову.
Отсутствовали:	
<p>Педагогический Советъ разсмотрѣвъ въ виду успѣховъ, примѣчаній и вниманій воспитанниковъ Елецкой гимназии и, на основаніи записки преподавателю и классификаціи воспитанниковъ, сформулировалъ отчетъ о поведеніи воспитанниковъ за 1-й семестръ текущаго учебнаго года.</p> <p>Обсудивъ поведеніе воспитанниковъ, Советъ нашъ возмозможности увеличитъ число поведеній слѣдующимъ образомъ:</p> <p>а) съ 3 на 5-10 классовъ: Младшорубу Ивану, 11 класса: Ходову Алексану; б) съ 3 на 4: 10 кл.: Босву Миколу, 10 кл.: Москвитину Дмитрію, 10 кл.: Мухомову Миколу, Митрову Миколу, Сивцову Александрю; в) съ 4 на 5: 10 кл.: Морисову Николаю, Мокшину Алексану, 10 кл.: Кошкину Петру, Шибкину Константину; г) съ 10 кл.: Бибиреву Василию; д) 10 класса: Мещеряко Ивану; 11 кл.: Александровскому Дмитрію, Жаворонкову Ивану; 11 класса:</p>	Отчетка исполненія.

Буряеву Николаю, Карамонникову Василию,
 Нейштадту Ивану, V класса: Непрову Ану-
 ксандру за проступки, означенные в означен-
 ных случаях в течение I семестра, Объявил на-
 мему приговоренный ученикомъ бачка поведе-
 ния свидующийся изъ числа: а) с 5 на 3:
 VI класса: Костовичу Мухому - за обуржуаз-
 ную наклонность къ хулению мадары, а так-
 же и за неумный покаяние, данное имъ
 при раскаянии своего дая; III кл.: Кану
 Ману - за зрелое по отношению къ клас-
 сному начальнику и за ученика свое
 названное имя за это ареста; III клас-
 са: Лебедеву Николаю - за упорное несооб-
 щение правды относительно фермента
 мадам, а также за зрелое отношение
 къ начальнику мадам и преподавате-
 лямъ; б) с 4 на 3 - IV кл.: Дюбину Григорю
 за упорное иницие; г) с 5 на 4. прил. класса:
 Бучеву Дмитрию - за неумный мадам и
 раскаяние; 14 кл.: Кобронскому Мухому,
 Розенману Василию, Розенману Сергею,
 за неумный в бршил переписи, Димориде
 Буларову - за зрелое обращение съ това-
 рями; 15 кл.: Аронникову Николаю - за не-
 умание; 16 кл.: Диденскому Николаю, Воскре-
 сеньскому Ивану, Дубинко-Владимиру, Панову
 Мухому - за безпокойное поведение на уро-
 кахъ и в бршил переписи; 17 кл.: Сергееву
 Сергею - за мадам и иницие; III класса:
 Александрову Константины - за неумное
 обращение къ инспектору и началь-
 нику на урокахъ географии; Неброви-
 чу Ивану - за неумное отношение къ началь-
 нику относительно поведения зава-
 ного урока; Рудневу Сергею - за иницие и
 безпокойное поведение в бршил переписи;
 IV кл.: Купцову Виктору - неумное
 за иницие; V класса: Буковскому Николаю,
 Сергееву Дмитрию и Шамшевскому Мухому

присноице безнадомништв, и како во сви-
 маанству свима, евоу зномпидити у су-
 ције, евоу за поштински реторити
 зода неговини протити, а свифе небу-
 милфе и небу збокумбопимитиари и
 нитианил стити непитидити а свифе
 нити стити.

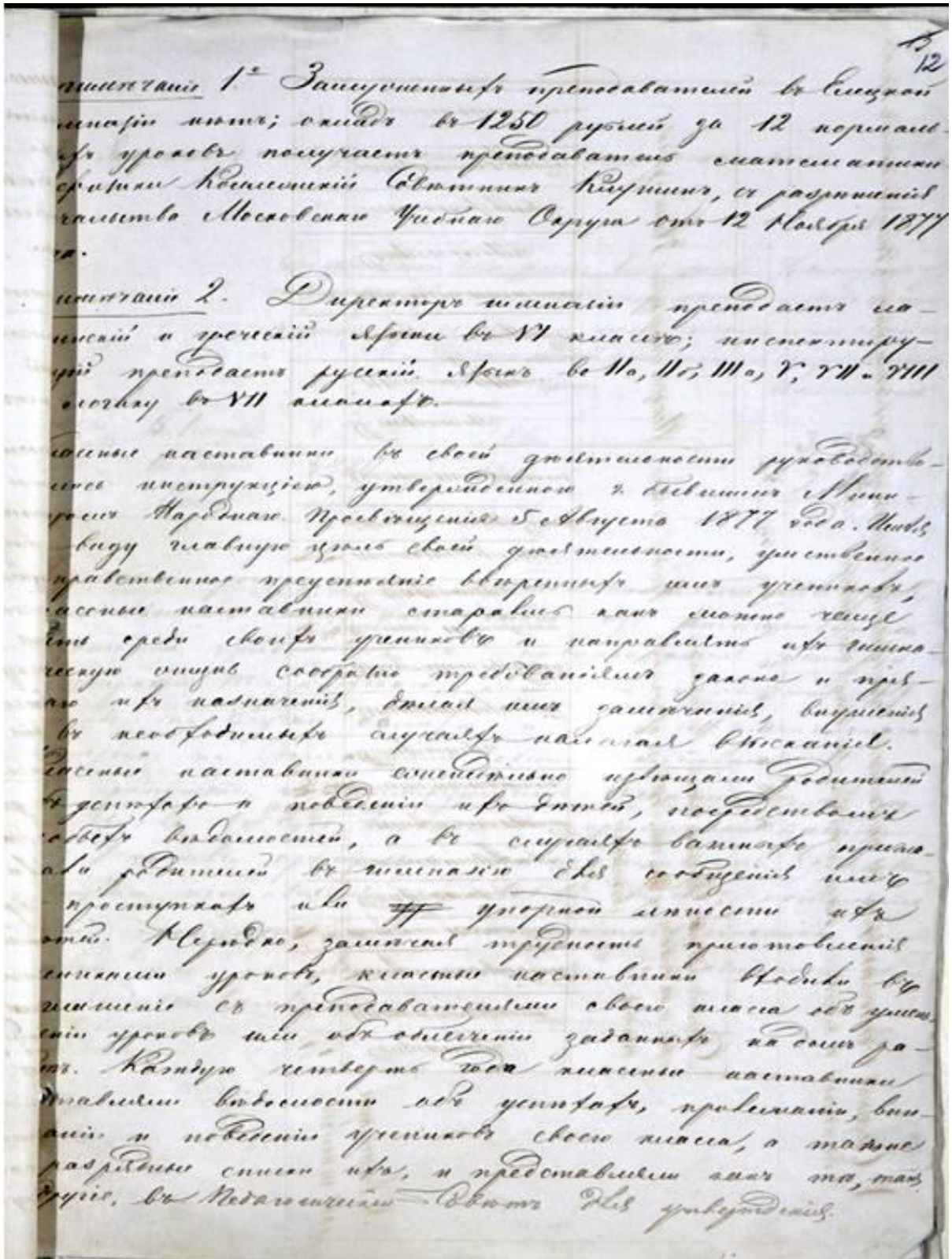
Дукианг. С. В. С. С. С.

Свифе стити С. В. С. С. С.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Годовой отчет за 1881 г. об успехах учеников Елецкой мужской гимназии.

Государственный архив Липецкой области. – Ф.119. – Оп.1. – Д. 123. – С.12.



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Годовой отчет первой Московской мужской гимназии за 1871 г.

Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф.371. – Оп.1. – Д.64. – С. 6.

6

а вставит в текст, благодаря некоторым орга-
 нам нашей печати, довольно распространенной
 среди родителей и педагогов той сессии,
 которая с начала текущей учебной года в кон-
 кетаме введена в гимназии. Вспомни и радостно
 приедуте слышать газетные фразы и только-
 фразы, ил что родители, педагогов, ил вояне
 пришедшие в гимназии - повторят едн ил
 фразы. Но не сомневая, что родители ил и
 фразы, в присутствии этой сессии, позволили
 себе высказывать свои недовольство существующей
 системой воспитания, что, конечно, невозможно не
 ствовать фразы на чужой думой, ил же занять
 собою ил же ил же ил же ил же ил же ил же
 преподавания. Вообще, не порицая нас отношения
 нашей сессии к школе, высказывающиеся в
 отношении насоблюдения ил же ил же ил же,
 ил же ил же ил же ил же ил же ил же ил же
 заведения, в которых они воспитываются фразы
 своей, в каком то обращении против
 школы своей, заботясь о развитии ил же ил же
 благодаря которой, очень часто ил же возможности
 доискать правды, очень сильно парализует
 деятельность школы. Тогда как ил же ил же
 ил же, что должно, правдивое правды сессии в
 фразы школы ил же ил же ил же ил же ил же
 выслушивать ил же трудной задачей. При содействии
 сессии, педагогическая фразы ил же ил же ил же
 и ил же, предпринимавшие как ил же ил же,
 так и ил же ил же ил же ил же ил же ил же
 сессии, в ил же, ил же ил же, ил же ил же
 ил же ил же ил же ил же ил же ил же ил же

на Курски, когда урядники еще несколько лету по-
 лены и широта обильнейших вошлестивших, а сьод-
 востемно и сь обильнейших устремлять отсюда свой
 трудъ. — Важнейшимъ предметомъ была
 педагогическое курса. Также сосредоточеніи зачатіи
 французскія приимуществомъ около шавной пред-
 метовъ преподавания потребовало также издате-
 лско пересмотра программы преподаванія, созоре-
 ние преподаванія по некоторымъ предметамъ, реченіи
 французскія на вышнихъ предметахъ; введеніи педаго-
 гическаго курса наставничества, также, сьод-
 востемно потребовало отъ Педагогическаго Со-
 вѣта империіи внимательной деятельности.
 В началѣ текущаго учебнаго года вошло
 много вопросовъ въ педагогическое училище
 нашего империіи, а это, сьод-
 востемно вызвало и вызвало внимательную
 Педагогическую деятельность империіи. Безъ сомне-
 ния, такая деятельность совершается — сьод-
 востемно. Но сь другой стороны, нельзя не сказать,
 что в началѣ текущаго учебнаго года, т. е. во
 второй половине отчетнаго, деятельности
 эта, по необходимости, приняла характеръ,
 такъ сказать, шоррадогическаго, а не шоррадогическаго,
 что, при вѣснѣ спокойствія, не такъ спокойствія,
 раздѣленіи и одушевленіи многихъ вопросовъ,
 которыхъ предметомъ бы ко другимъ результатамъ
 современнаго, не требовали болѣе шоррадогическаго,
 результатовъ деятельности Педагогическаго Со-
 вѣта империіи сь копійми протоколовъ по ко-
 нѣмъ заседаниямъ были представлены шоррадогическаго на
 шоррадогическомъ болѣе шоррадогическаго при

ко дню) въ славный, бюджетно-распределительный
 период среднѣе для правительствъ вліяній на
 учителяхъ своего класса. Конечно, деятельность
 классныхъ наставниковъ и ея результаты при-
 надлежатъ будущему; въ настоящее время, по при-
 шестамъ только одною пѣсней съ времени введе-
 ния этой дисциплины, подтвержденъ въ будущемъ
 институтъ, едва ли возможно и позволено не
 говорить о результатахъ этой работы, введенной
 цѣлкомъ, и т. д. Въ настоящее время, какъ
 много кажется, возможно спастись только
 что введеніе института классныхъ наставниковъ
 заинтересовало, такъ сказать, болѣе или
 во внутреннюю жизнь заведенія: преподаватели, об-
 вѣщавшіе съ учителями отношенія на свои обяза-
 ности односторонне, выходя въ себя только
 частью, елико сами собой правды ко тому,
 что начинаютъ видеть въ себѣ и воспитатель-
 ству важное, по своему значенію, потому какъ
 въ себѣ имеютъ возможность той открытой
 работы, которую приносятъ классныя наставники
 году воспитаній поурочающаго посылка. Да
 преподаватели 1-й классной гимназіи, проявившіе
 на себя обязанности классныхъ наставниковъ,
 относились къ нимъ добродѣтели. Надлежащій изъ клас-
 сныхъ наставниковъ, ознакомившись, на сколько возво-
 зима краткостью времени, съ учителями своего класса,
 по возможности, во время подробности на работу
 въ настоящее время можно назвать учителя
 въ которой два классныхъ наставника не обходя
 всего и т. д. Касательно какъ и т. д., такъ
 въ настоящее время учителя и семейной жизни

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Годовой отчет Смоленской мужской гимназии за 1871 г.

Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф.371. – Оп.1. – Д.64. – С. 651.

35
651

Уважаемые господа, прилагаю педагогическим коллегам отчет о деятельности гимназии за прошедший учебный год.

Из всего вышесказанного видно, что учебно-воспитательное состояние гимназии и прежде была удовлетворительным, несмотря на то, что по причине болезни поступательное движение в училище; в течение 1870 года подалось только одна крупная мера, направленная против просрочившейся явки посылки ввиду законного основания.

Самым действительным образом для поддержания и улучшения раз установленные добрые порядки оказывалась слабая деятельность и присутствие при учениках во время уроков – Директора, Инспектора, помощников Классного наставника и – по мере возможности – и самих Классных наставников.

Чтобы также и родители учащих в надлежащей степени ответственности перед лицом гимназии за поступки своих сыновей, они обязаны руководиться в отношении или дисциплинарных правил, назначаемых в аттестационных листах, равным образом во всяком случае совершенных и в будущем. При этом они отвечают на признания всех касающихся дел.

Упомянутые отряды, заведенные по предписанию Вашего Высочества, подают в течение Классного наставника.

Прилагаю отчет о деятельности за прошедший учебный год.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Годовой отчет Рязанской мужской гимназии за 1871 г.

Центральный исторический архив г. Москвы. – Ф.371. – Оп.1. – Д.64. – С. 774.

УдМ

зрения заботливости учителей, казен-
 ные наставники неопущением
 поощряли воскресные уроки, занимавшиеся
 с учениками, вхождением в сношения с
 преподавателями, обильным и полезным
 ученикам, которые могут считать про-
 пущенные уроки, и такими образом
 являлись для учеников возможностью
 исправления своих ошибок. Рядом с
 ними вводится в свое время про-
 читания. Обращено было внимание на
 квартиры учеников, на их поведение
 в учебном и нравственном отношении,
 в смысле неурядицы помещения, со-
 бранности и их поведения
 при скучивании учащихся в квартирах. В
 большинстве случаев отсутствие оста-
 вавшее равнодушием, так что по-
 сещением некоторых учеников посто-
 янно отказывались принимать с
 своей стороны как бы ни была та
 неурядица отчасти, представляемая
 все Начальству заведения, но были
 случаи, что посетившим принималось
 живое участие и введением советов
 казенных наставников. Разрешения

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Характеристики девочек, обучающихся в гимназии XIX в.

Ельницкий К. Характеристики девочек / К. Ельницкий. — Санкт-Петербург: Склад издания в книжном магазине Н. И. Тихомирова, 1895. — С 61-63.

IX.

Елизавета Гордѣева.

Гордѣева — дѣвочка двѣнадцати лѣтъ, пользуется хорошимъ здоровьемъ и обладаетъ хорошими способностями. Особенно хороша у нея память: запоминаетъ она скоро и долго удерживаетъ въ памяти усвоенное. Однажды учительница русскаго языка прочла дѣтямъ статейку и заставила Гордѣеву пересказать прочитанное. Та пересказала все, отъ начала до конца, слово въ слово. Довольно для нея разъ услышать въ классѣ незнакомыя иностранныя слова, чтобы заучить ихъ.

Сообразительность у Гордѣевой также сильна. Она скоро рѣшаетъ задачи и сама придумываетъ примѣры.

Тщеславіе и самолюбіе составляютъ отличительную черту характера Гордѣевой. Она хочетъ быть непременно, если не первой, то изъ первыхъ ученицъ въ классѣ, и злобно относится къ тѣмъ ученицамъ, которыя въ чемъ-нибудь идутъ впереди ея. Она была очень дружна съ ученицей К., съ которой всегда сидѣла рядомъ; но когда послѣ раздачи аттестацій оказалось, что К. получила похвалу, а Гордѣева — нѣтъ, послѣдняя разсердилась на свою подругу, недѣли три ни слова не говорила съ нею и старалась не сидѣть рядомъ.

Если какая-нибудь изъ лучшихъ ученицъ отвѣчаетъ не вполне удовлетворительно, Гордѣва видимо чувствуетъ удовольствіе. Особенное удовольствіе она испытываетъ, если ей удастся поправить одну изъ такихъ ученицъ; тогда она поглядываетъ на нее съ самодовольной улыбкой. Нерѣдко случается, что при отвѣтѣ урока хорошей ученицей, Гордѣва чуть слышно дѣлаетъ на ея счетъ дѣкія замѣчанія.

Чтобы обогнать другихъ, она употребляетъ иногда особенныя усилія. Такъ, напр., по причинѣ худого почерка, она долго не получала больше трехъ по чистописанію, что ставило ее ниже нѣкоторыхъ одноклассницъ. Это понудило ее добиться непремѣнно улучшенія своего почерка, и, дѣйствительно, чрезъ нѣкоторое время, она начала получать по пяти изъ чистописанія. Нерѣдко она хвастается своими способностями и успѣхами. „Я въ гимназію готовилась только три мѣсяца и выдержала экзаменъ отлично“, говоритъ она самодовольно. Или: „неужели имъ это такъ трудно? Мнѣ стоитъ только разъ прочесть — и я ужъ знаю“. Стараясь стоять выше своихъ одноклассницъ, она относится съ пренебреженіемъ къ тѣмъ изъ нихъ, которыя слабѣе ея по успѣхамъ.

Если случится, что Гордѣву спросятъ, кто бываетъ въ гостяхъ у нея или у ея родителей, она назоветъ только лицъ побогаче и познатнѣе и умолчитъ о тѣхъ, кто побѣднѣе и не столь знатны. При этомъ въ тонѣ ея голоса такъ и слышится: „вотъ, молъ, съ кѣмъ мы знаемъ“. Тщеславіе и самомигніе развились у Гордѣвой, главнымъ образомъ, отъ безтактныхъ похвалъ со стороны домашнихъ и, отчасти, учительницъ.

И о своей наружности Гордѣва очень высокаго мнѣ-

ніи. Это произошло также отъ чрезмѣрныхъ похвалъ окружающихъ. Дѣвочки младшихъ и даже старшихъ классовъ постоянно твердятъ ей, что она хорошенькая, бѣгаютъ за нею и пишутъ ей, записки, въ которыхъ восхваляютъ ея красоту. Ей это очень нравится; въ переѣну она преимущественно ходитъ съ своими поклонницами, или хотя мимо ихъ. Она сближается только съ тѣми ученицами, въ которыхъ не видитъ себѣ соперницъ и которыми можетъ командовать.

Гордѣва отдаетъ предпочтеніе тѣмъ учебнымъ предметамъ, по которымъ ей ставятъ высокіе баллы. Изъ учителей и учительницъ она любитъ только тѣхъ, кто ее хвалитъ и угождаетъ ея тщеславію. Вообще же ко всѣмъ старшимъ она относится подобострастно, льстиво, изъ боязни, чѣмъ-нибудь навлечь на себя ихъ неудовольствіе, такъ какъ это помѣшало бы достиженію главной цѣли — выдвинуться передъ подругами и быть всегда на хорошемъ счету.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Методические указания для классных руководителей и учителей-предметников средних общеобразовательных учреждений. – Липецк, 2021

(Барина Л. В. Историко-педагогический опыт взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе отечественных гимназий второй половины XIX века / Л. В. Барина. Методические указания для классных руководителей и учителей-предметников средних общеобразовательных учреждений. – Липецк, 2021 – 25 с.)



АДМИНИСТРАЦИЯ ГОРОДА ЛИПЕЦКА
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 21

**Использование актуальных идей историко-педагогического опыта
взаимодействия учителей и родителей в педагогическом процессе
отечественных гимназий второй половины XIX века**

Методические указания для классных руководителей и учителей-
предметников средних общеобразовательных учреждений

Составитель
Л.В. Барина

Липецк 2021