



УДК 159.9

## **Культурно-исторические факторы формирования имиджа социально-психологического патернализма школы и семьи (по результатам сравнительного анализа имиджа школьно-семейных отношений в России и Германии)**

Т. И. Бонкало

*Московский государственный областной  
социально-гуманитарный институт,  
e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье содержатся результаты сравнительного анализа особенностей отношений школы и семьи, складывающихся в России и Германии. Автор знакомит с разработанной концепцией социально-психологического патернализма школы и семьи, анализирует его закономерности, механизмы и культурно-исторические факторы.

**Ключевые слова:** социально-психологический патернализм, синергетизм отношений школы и семьи, имидж школьно-семейных отношений, культурно-исторические факторы.

В настоящее время, когда происходит переосмысление многих ценностей и приоритетов, когда осуществляется трансформация основной жизненной парадигмы, значимыми становятся вопросы сопоставления характера и интенсивности перемен, происходящих в разных странах и обусловленных спецификой сочетания нововведений с национальными традициями и ментальными образами.

Процессы трансформации и модернизации происходят не только в отдельных странах и касаются не только отдельных сфер жизнедеятельности людей – эти процессы приобрели необратимый глобальный характер и затрагивают все области социальной практики. Теперь многие люди мира, государственные и общественные деятели сравнивают ключевые параметры жизни в своей стране с жизнью в других странах, черпая иной опыт построения общественных отношений и решения наиболее существенных практических и социальных проблем.

В этой связи сравнительный анализ имиджа школьно-семейных отношений и выявление культурно-исторических факторов его формирования представляются весьма значимыми и актуальными.

Актуальность обозначенной проблемы детерминирована еще и тем, что в переходные, или кризисные, периоды развития общества наиболее уязвимыми становятся практики образования и формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения. В современных условиях трансформации модели семьи и реформирования системы образования выявление тенденций развития школьно-семейных отношений, обусловленных влиянием культурно-исторических факторов, позволит найти действенный катализатор установления гармоничных и непротиворечивых отношений между двумя центральными институтами воспитания, обучения и развития.

Обращаясь к исследованию школьно-семейных отношений и к сравнительному анализу специфики формирования их имиджа в России и Германии, мы предприняли попытку раскрыть сущность и содержание этих отношений как отношений, в основе которых лежит базовая, объективно существующая и значимая потребность ребенка в помощи и поддержке со стороны взрослых. На наш взгляд, отношения, формирующиеся на основе данной потребности, в силу лексического значения слов «патернальный» и «патернализм», могут быть определены как «патернальные отношения», система которых составляет сущность «социально-психологического патернализма».

Несмотря на то что явление патернализма как системы патернальных отношений широко обсуждается в философии, культурологии, политологии, социологии и достаточно часто употребляется в речи видных общественных деятелей, оно все еще остается за пределами психологических исследований, а потому и не раскрытым во всей глубине социально-психологической сущности и содержания.

Результаты теоретического анализа позволяют говорить о том, что, несмотря на философские (Р. Дворкин, Р. Картер, С. Ли, Дж. Фейнберг и др.), культурологические (А. Я. Гуревич, Ж. Дюби, Т. Ф. Ермоленко, Н. Клямкин и др.), политические (М. А. Акимова, С. С. Алексеев, В. Н. Борисов, Е. В. Гильбо и др.), социологические (М. Н. Афанасьев, А. Л. Темницкий, П. В. Романов, Н. В. Шушкова и др.), исторические (Ф. де Куланж, Н. П. Павлов-Сильванский и др.), педагогические и собственно социально-психологические исследования (С. А. Литвина), в науке не существует как однозначного понимания, так и общепринятого толкования понятия патернализма, отсутствует целостное представление о социально-психологических аспектах данного явления, о его сущности, структуре и содержании.

В современных научных исследованиях патернализм рассматривается как социальный институт (Н. В. Шушкова), как общественная система (М. Н. Афанасьев, В. В. Радаев), как культурологическая традиция (Б. Дик, С. А. Литвина, А. Моль, Г. Морган и др.), как ценностная ориентация (Ю. Н. Лапыгин, Дж. Милль, Д. Томпсон, Н. Чайковская, Я. Эйдельман), как установка (Е. Н. Белинская, С. А. Литвина, О. А. Тихомандрицкая) и как особая форма управления, регулирующая гражданские (Б. Арици, М. Н. Афанасьев, З. Бауман, Л. Бразт, Дж. Вилсон, М. Гласс, Дж. Фокс и др.) и

производственные (П. Акерс, Д. Блэк, А. Грин, И. Радавич, П. В. Романов, С. Чанг и др.) отношения.

Несмотря на многообразие дефиниций патернализма, в исследованиях разных наук сложилась определенная научная традиция, согласно которой патернализм рассматривается как явление, основанное на проекции модели семьи со строго иерархической структурой отношений. В соответствии с этим выделяются и два существенных признака патернализма – зависимость и жесткая иерархия.

Однако на подобную трактовку феномена патернализма оказало существенное воздействие неструктурированное обыденное представление, которое связано с особенностями национальных традиций. Традиция же основана на смешении осознанных и неосознанных элементов. Неосознанными элементами здесь могут выступать установки, стереотипные представления, привнесенные в коллективное сознание по каналам архетипической памяти, хранящей следы паттернов внутрисемейных и, в частности, детско-родительских отношений в виде своеобразных исторических семейных сценариев.

Обыденное сознание обусловило вполне объяснимое, но при этом содержательно неоправданное формирование одностороннего представления о явлении патернализма.

В результате теоретико-системного междисциплинарного анализа был сделан вывод о том, что патернализм как социально-психологический феномен не может быть сведен к его одностороннему пониманию, что это *многоаспектное социально-психологическое явление, основанное на проекции семьи со сложными и вариативно складывающимися в ней межличностными отношениями*. Абстрагируясь от неструктурированного обыденного представления и опираясь на лексическое значение слова «патерналичный», мы понимаем под социально-психологическим патернализмом школы и семьи *объективно существующую социально-психологическую реальность, отражающую отношения, складывающиеся между школой, семьей и детьми в процессе одновременно осуществляемой патерналичной деятельности взрослых, направленной на удовлетворение существенной потребности ребенка в их помощи, поддержке и защите*.

Источником формирования патерналичных отношений становится базовая потребность ребенка в помощи и поддержке со стороны взрослых, удовлетворение которой зависит как от сознательно организованных действий родителей и учителей, так и от общей психологической атмосферы в школе и семье.

При осуществлении разными субъектами патерналичной деятельности по отношению к одному и тому же ребенку формируются определенные психологические связи и взаимосвязи, развивающиеся в процессе непосредственного и опосредованного взаимодействия.

Отношения, запускающие процесс взаимодействия, формируются на основе оценки патерналичной деятельности каждого из ее субъектов. Ребенок, школа и семья познают и рационально оценивают действия и отноше-

ния друг друга и эмоционально реагируют на них, при этом оценочные суждения родителей и педагогов могут быть как опосредованными оценкой ребенка, так и являться результатом осознанной познавательной деятельности при непосредственном взаимодействии.

При опосредованном взаимодействии родители интерпретируют оценки и самооценки ребенка в зависимости от особенностей их родительского отношения.

В результате между школой и семьей достигается или не достигается согласие в осознанной патеральной деятельности друг друга, а также согласие или несогласие самого ребенка, как субъекта своего развития, с действиями, адресованными ему. Субъективность восприятия социальной ситуации взаимодействия и его оценки детерминируют принятие или непринятие школой того внутреннего пространства семьи и(или) семьей того внутреннего пространства школы, где ребенок развивается и формируется как личность. Возникает потребность либо в помощи и поддержке со стороны партнерского субъекта, либо помочь и поддержать, привлечь его к решению проблем ребенка.

Особенности объективно складывающихся и субъективно воспринимающихся патеральных отношений определяют характер патеральной деятельности субъектов и одновременно развиваются и изменяются в процессе соответствующей деятельности. Формируется сфера отношений: социально-психологический патернализм как новое интегрированное социально-психологическое образование – особое пространство, в процессе освоения которого ребенок развивается и формируется как личность.

Те сферы школьно-семейных отношений, где реализуются патеральные потребности их субъектов, могут быть определены как функции патернализма, к которым мы относим материально-экономическую, коммуникативно-информационную, психотерапевтическую, социально-статусную и развивающую функции.

Обозначенные функции могут выполняться полностью, или частично, или вовсе не выполняться, в соответствии с чем патеральные отношения школы и семьи могут быть как оптимальными, нормально функционирующими, так и дисфункциональными.

Представление о патернализме школы и семьи как о системе их патеральных отношений, формирующихся и проявляющихся в процессе одновременно осуществляемой патеральной деятельности, направленной на оказание помощи одному и тому же ребенку в его личностном и социальном развитии, позволило проследить эволюцию такой системы в истории развития российского общества.

Сам анализ осуществлялся в соответствии с синергетической парадигмой с целью выявления собственных, органических тенденций развития интересующей нас системы.

При этом, на наш взгляд, ее специфика состоит в том, что, во-первых, это социальная система, где, по мнению ряда исследователей (К. Бейли, И. Пригожина, Г. И. Рузавина, М. Форсе и др.), самоорганизация дополня-

ется организацией. Во-вторых, параллельное протекание организационных и самоорганизующихся процессов в системе патерналичных отношений школы и семьи обуславливает целесообразность рассмотрения ее как когерентной системы, эволюция которой является следствием наложения организации и самоорганизации как основных механизмов изменений. В-третьих, социально-психологический патернализм школы и семьи – это социально-психологическая система, элементами которой выступают смыслы, ценности, мотивы, потребности, оценки, эмоциональные переживания отдельных субъектов, с одной стороны, и целостной их общности – с другой.

В связи с вышеизложенным была предпринята попытка адаптировать синергетические подходы к специфике социальной психологии, а смысловые паттерны синергетической теории наполнить социально-психологическим содержанием. Результаты предпринятого анализа позволяют говорить о том, что на современном этапе развития общества (как России, так и Германии) система патерналичных отношений школы и семьи находится в точке своей бифуркации, что ее социально-психологическая энтропия, понимаемая нами как степень несовпадения смысловых и мотивационных полей, разобщенности взглядов, ценностей и потребностей как отдельных, так и совокупных субъектов, достаточно высока.

Путь ее уменьшения состоит в ценностно-ориентационном единстве школы и семьи, в росте их взаимосвязи и в согласованности их совместной патерналичной деятельности. При этом для достижения негэнтропийности системы необходимо учитывать тот факт, что в процессе одновременно осуществляемой патерналичной деятельности как у родителей, так и у педагогов возникают определенные потребности в помощи и поддержке друг друга, удовлетворение этих потребностей и есть путь достижения аттрактивности, уравновешенности системы, создание ее идеальной модели.

В социально-психологической системе движущими ее силами являются прежде всего смыслы, порожденные сложным взаимодействием жизненного опыта субъектов, с одной стороны, и влиянием социокультурного пространства – с другой. Вследствие этого внешними и внутренними флуктуациями, расшатывающими когерентную социально-психологическую систему патерналичных отношений школы и семьи до точки ее бифуркации, являются представления о моделях их взаимоотношений, существующие на онтологическом (отдельные субъекты и система их отношений и деятельности), гносеологическом (теории, концепции и подходы к организационным процессам в системе) и аксиологическом (коллективное сознание, принятие идеальной модели обществом) уровнях. Социально-психологическая энтропия будет минимальной, если существует единство, согласованность и взаимосвязь представлений и смыслов на всех трех уровнях.

Найти и научно обосновать способы воздействия на систему, адекватные ее собственным тенденциям и потому стимулирующие процессы ее саморазвития, возможно на основе целостного психологического исследования фено-

мена социально-психологического патернализма школы и семьи. И здесь необходим соответствующий метод и исследовательская технология.

На основании теоретико-системного междисциплинарного анализа был синтезирован *когерентно-синергетический социально-психологический подход*, который позволяет рассматривать социально-психологическую систему взаимоотношений, складывающихся между субъектами (единичными и совокупными) и проявляющихся в процессе одновременно осуществляемой одно- или взаимонаправленной деятельности. Такая система, согласно разработанному подходу, обладает свойствами системности, бинарности, когерентности и синергичности. Системность проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности всех элементов и компонентов системы, бинарность – в упорядоченности и одновременно хаотичности протекающих в ней процессов, в их повторяемости и непредсказуемости, когерентность – во взаимоналожении и взаимонаправленности организованных и самоорганизующихся процессов, а синергичность – в их взаимоусилении или взаимоослаблении.

Для когерентных систем, согласно синергетической теории, характерна нелинейная реакция на воздействие, специально организованное и адекватное собственным системным тенденциям, в силу чего существенные характеристики социально-психологического патернализма школы и семьи могут быть осмыслены через со-организованную деятельность его субъектов, запускающую соответствующие синергетические эффекты.

Выявление такой тенденции, в соответствии с которой возможно найти адекватное и минимальное воздействие на систему патерналистских отношений школы и семьи в целях ее совершенствования и достижения ее согласованности и упорядоченности, возможно только при анализе культурно-исторических факторов как совокупности обстоятельств, находящихся на пересечении социальной структуры конкретного общества и его культурной составляющей, проявляющейся через ментальные образы, национальные традиции и обычаи.

Обращаясь к исследованию социокультурных и культурно-исторических факторов, мы должны выяснить основные исторические, социальные, культурные, политические и духовные основания, составляющие фундамент формирования того или иного имиджа, тот менталитет и те ментальные образы, которые влияют на его развитие и трансформацию.

Ментальности, или менталитет – это совокупность социально-психологических установок, автоматизмов и привычек сознания, формирующих способы видения мира и представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности. Как любой социальный феномен, ментальности исторически изменчивы, но изменения в них происходят очень медленно. Общей характерной чертой ментальностей – в отличие от доктрин и идеологических конструкций, представляющих собой законченные и продуманные системы, – является их открытость, незавершенность, континуальность, диффузная природа, «разлитость» в культуре и обыденном сознании. Ментальности выражают не столько индиви-

дуальные установки каждого из людей, сколько внеличностную сторону общественного сознания. Субъектом ментальностей является не индивид, а социум.

Исследуя менталитет России и ее ментальные образы, многие ученые отмечают в качестве их ключевой характеристики бинарность. Так, Н. А. Бердяев, объясняя бинарность культуры России, констатировал, что «в России сталкиваются и приходят во взаимодействие два потока мировой истории – Восток и Запад. Русский народ есть не чисто европейский и не чисто азиатский народ. Россия есть целая часть света, огромный Востоко-Запад, она соединяет два мира. И всегда в русской душе боролись два начала, восточное и западное» [1, с. 112].

Г. В. Плеханов по-иному раскрывал столкновение Востока и Запада в русской культуре. С его точки зрения, в России идут «два процесса, параллельных один другому, но направленных в обратные стороны»: с одной стороны, европеизация узкого высшего культурного слоя общества, с другой – углубление «азиатского способа производства» и усиление «восточной деспотии», в результате чего основная масса российского населения по своему положению и уровню культуры продолжает изменяться «в сторону прямо противоположную, – в сторону Востока». Отсюда, продолжает Г. В. Плеханов, берет происхождение глубокий и закономерный «разрыв между народом и более или менее просвещенным обществом» [3]. Таким образом, русский Востоко-Запад не только «соединяет два мира», но и разъединяет их, разрывает, противопоставляет.

Культурно-исторические парадигмы в русской истории, как правило, наслаивались друг на друга: один этап еще не завершился, в то время как другой уже начался. Будущее стремилось осуществиться тогда, когда для этого еще не сложились условия, и напротив, прошлое не торопилось уходить с исторической сцены, цепляясь за традиции, нормы и ценности [3].

Это своеобразие русского менталитета можно наблюдать и в трансформации школьно-семейных отношений в целом, и в ценностях семьи, и в приоритетах школьного образования в частности.

В настоящее время анализ происходящих перемен в школьно-семейных отношениях позволяет говорить о том, что эти перемены напоминают модель школьно-семейных отношений Германии, однако при всей схожести происходящих процессов в системе социально-психологического патернализма школы и семьи как в России, так и в Германии, наблюдаются противоречивые тенденции, обусловленные своеобразием национальных культур.

В менталитете Германии преобладающим является так называемая европейская культура, характерными чертами которой, в отличие от российской, является гармоничность (в России – диссонансность), рационализм (иррационализм), индивидуализм (коллективизм), материальное (духовное), мужской тип (женский тип). Однако, несмотря на упорядоченность и ментальную любовь к порядку, характеризующие национальную культуру Германии, в настоящее время наблюдается обеспокоенность и немецкого

населения теми тенденциями, которые проявляются в современных семейных ценностях и ценностях образования.

Так, и российские, и немецкие социологи и психологи, педагоги и культурологи отмечают, что с середины 1960-х гг. в равной степени как в Германии, так и в России наблюдаются следующие явления: снижается численность браков и рождений; растет число брачных союзов, не оформленных юридически; во все более позднем возрасте создаются семьи и рождаются первые дети; растет число внебрачных детей. Произошел переход к так называемой современной модели семьи. Эти изменения западными исследователями были названы вторым демографическим переходом.

Для России отмечаются также и такие факторы, как снижение материального уровня семей; ухудшение состояния физического и психического здоровья родителей и детей; повышение коэффициента иждивенчества; сокращение сроков жизни мужчин и женщин.

В отношении образования и участия школы в воспитании подрастающего поколения, в связи с переходом к гуманитарной парадигме образования, как в России, так и в Германии наблюдается отказ от воспитательной функции школы, переход к отстранению от ценностей общественного воспитания. Вместе с тем анализ государственной семейной политики Германии позволяет говорить о том, что, учитывая нужды родителей, происходит тенденция сближения модели школьно-семейных отношений Запада с моделями Востока, с его пристрастием к вмешательству во внутренние дела семьи и семейного воспитания. В связи с этим уместно говорить о том, что саморазвитие системы патернатальных отношений школы и семьи при минимальном организованном воздействии наталкивается на существенные преграды, приводящие систему в точку ее бифуркации как в России, так и в Германии.

Результаты исследования имиджа школьно-семейных отношений в России и Германии позволило сделать следующие выводы:

во-первых, патернатальные отношения школы и семьи не могут быть названы гармоничными: и в России, и в Германии ощущается неудовлетворенность и школы, и семьи, и государства сложившимися отношениями;

во-вторых, как в России, так и в Германии предпринимаются попытки на уровне законодательства урегулировать возникшие противоречия между стихийно происходящими переменами и потребностями самого общества в целом и родителей в частности.

Нами был проведен социологический опрос населения России и Германии, нацеленный на выявление имиджа социально-психологического патернализма школы и семьи. В данном опросе приняли участие 156 российских школьников в возрасте 15–16 лет и 156 подростков того же возраста – учащихся реальных и основных школ Германии.

Было выявлено, что представление о российском образовании у немецких школьников в основном сводится к представлению об авторитарном типе отношений, тогда как имидж немецкого образования характеризуется большей свободой выбора и демократическими тенденциями.



Вместе с тем при опросе школьников о том, могут ли они участвовать в своем обучении и оказывать существенное воздействие, например, на содержание и ход урока, только 10 % учащихся немецких школ дали положительный ответ (по сравнению с российскими школьниками – 0,2 %). Свое активное участие в жизни семьи признали 14 % российских школьников и 17 % учащихся школ Германии.

Таким образом, представления об автономности детской жизни и невмешательстве в нее родителей и учителей имеет скорее социокультурную обусловленность, нежели обусловленность реальным положением дел.

Более того, в результате исследования нами была выявлена внутренняя структура патерналичных отношений школы и семьи, представляющая собой взаимосвязь ценностно-смыслового, оценочно-рефлексивного, перцептивно-аффективного, потребностно-мотивационного, позиционно-ситуационного и действенно-операционального компонентов.

Результаты исследования актуального состояния элементов *ценностно-смыслового* компонента социально-психологического патернализма школы и семьи свидетельствуют в целом о том, что на современном этапе развития общества отсутствует ценностно-ориентационное единство между двумя центральными институтами воспитания, обучения и развития как в России, так и в Германии, что обуславливает высокую социально-психологическую энтропию системы школьно-семейных отношений.

Так, если большинство российских учителей и учителей Германии (53,45 % и 63,87 %) видят основное предназначение современной школы в передаче учащимся определенной суммы знаний, умений и навыков, то большинство родителей российских школьников (56,82 %) – в помощи ребенку в его личностном и социальном развитии. В Германии данный показатель несогласия несколько ниже (26,78 %). Однако как в России, так и в Германии не отличаются единством представления педагогов и родителей учащихся о ценностях, которые должны быть сформированы у ребенка ( $r^s = 0,121$ ) об «идеальном» учителе и «идеальном» родителе как субъекте патерналичных отношений школы и семьи ( $r^s = -0,051$ ). По мнению учителей, приоритетными ценностями подрастающего поколения должны стать духовное удовлетворение, развитие себя, причем в большей степени в профессиональной и образовательной сферах жизнедеятельности; по мнению родителей, это собственный престиж и материальное положение. Несмотря на разность ментальных образов, профессиональная деятельность педагогов исходит из представления об общечеловеческих ценностях, тогда как родителей – из ценностей современности.

Исследование состояния элементов *оценочно-рефлексивного* компонента дает основание говорить о том, что в России оценка учителем личности ребенка в целом неадекватна ( $Kad = 0,351$ ); в меньшей степени, но также неадекватной отличается оценка и родителей как личности ребенка ( $Kad = 0,564$ ), так и учителя ( $Kad = 0,422$ ). Схожие тенденции выявлены и в Германии, с той лишь разницей, что оценка родителями своего ребенка

еще более неадекватна ( $Kad = 0,306$ ), тогда как оценка учителем ребенка в большей степени коррелирует с его самооценкой ( $Kad = 0,518$ ).

Исследование *перцептивно-аффективного* компонента позволило определить, что в России, как и в Германии, как родители, так и учителя чаще всего испытывают напряжение (23,20 % и 39,31 %) и негодование (24,18 % и 13,10 %) в процессе взаимодействия друг с другом. Родители в большей степени испытывают отчуждение (14,19 %) и тревогу (16,65 %), а учителя – утомление (23,79 %) от общения с родителями учащихся.

Однако результаты поперечного среза, направленного на выявление динамики педагого-родительского взаимодействия, свидетельствуют о том, что в России в большей степени, чем в Германии, происходит отчуждение двух самостоятельных институтов воспитания от деятельности друг друга.

В России в отношениях родителей к учителям своих детей по мере их взросления растет напряжение ( $y = 0,022x + 0,147$ ;  $R^2 = 0,980$ ), тревога ( $y = 0,010x + 0,121$ ;  $R^2 = 0,406$ ), отчуждение ( $y = 0,033x + 0,016$ ;  $R^2 = 0,736$ ), снижается интерес ( $y = -0,003x + 0,113$ ;  $R^2 = 0,031$ ), тогда как чувство удовлетворения остается почти неизменным и на самом низком уровне ( $y = -0,000x + 0,033$ ;  $R^2 = 0,000$ ). В Германии такой тенденции не наблюдается.

В процессе исследования *позиционно-ситуационного и действительно-операционального* компонентов были выделены зомбирующая, манипулирующая, формально-информирующая и активизирующая позиции педагогов как субъектов прямой связи и противодействие, бездействие, взаимодействие и содействие как типы ответных реакций субъектов обратной связи.

С помощью специально разработанных методик было выявлено, что в России большинство учителей занимают по отношению к родителям учащихся зомбирующую (32,41 %) и формально-информирующую (29,65 %) позиции. В Германии – формально-информирующую (67,89 %) и активизирующую (21,18 %).

Структурированное наблюдение за поведением педагогов ( $n = 61$ ), психологов ( $n = 42$ ), социальных педагогов ( $n = 41$ ) и руководителей российских школ ( $n = 39$ ) на родительских собраниях, в процессе письменного общения и последующий контент-анализ полученных данных позволили говорить о том, что для современной российской школы характерен ярко выраженный авторитаризм субъектов прямой связи, проявляющийся в категорических и оценочно-обобщающих высказываниях, запугиваниях, угрозах, директивных рекомендациях (рис. 1).

В Германии же позиции учителей схожи с позицией российского психолога. Наибольшая частотная выраженность приходится на формально-информирующую позицию, что в итоге порождает ответную реакцию – бездействие родителей.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии достаточно тесных взаимосвязей между соответствующими показателями (табл. 1).

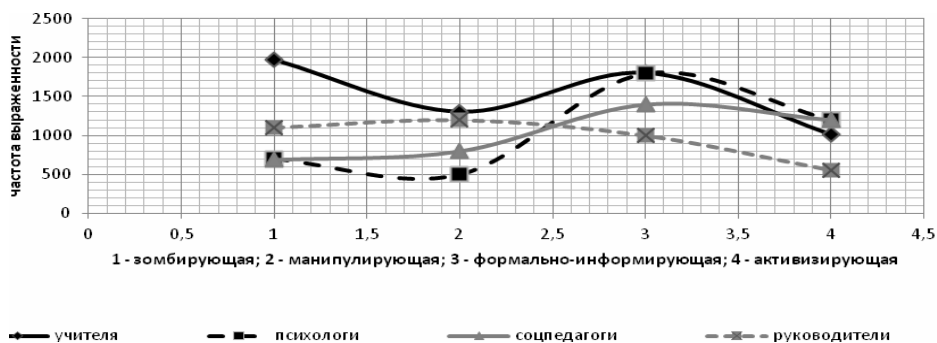


Рис. 1. Частотное распределение выраженности педагогических позиций в школах России

Таблица 1  
Корреляционная связь между позициями учителя и родителя во взаимодействии

Позиции субъектов	Противодействие	Бездействие	Взаимодействие	Содействие
Зомбирующая	0,675**	0,236	- 0,543**	0,012
Манипулирующая	0,128	0,216	- 0,134	0,344*
Формально-информирующая	- 0,324*	0,776**	0,098	0,024
Активизирующая	- 0,656**	-0,586**	0,748**	0,442*

\*\* – уровень достоверности < 0,01 \* – уровень достоверности < 0,05

На основании эмпирических данных о позициях педагогов в контактах с родителями учащихся, об их индивидуально-личностных особенностях, их идеалах, ценностях и приоритетах выявлены три типа педагогов как субъектов прямой связи: «диктатор», «организатор», «наставник».

Сравнительный анализ процентного распределения испытуемых учителей России и Германии (рис. 2) позволил прийти к заключению, что все три типа учителей представлены в разных культурах, однако, если большинство учителей российских школ имеют характеристики так называемого учителя-«диктатора» (53,79 %), то большинство учителей школ Германии – учителя-«организатора» (47,83 %). Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют прийти к заключению о том, что школьно-семейные отношения как в России, так и в Германии переживают свою трансформацию. При этом именно социально-психологический патернализм школы и семьи обладает синергетическим эффектом, который может быть как положительным, так и отрицательным, в зависимости от особенностей складывающихся отношений.

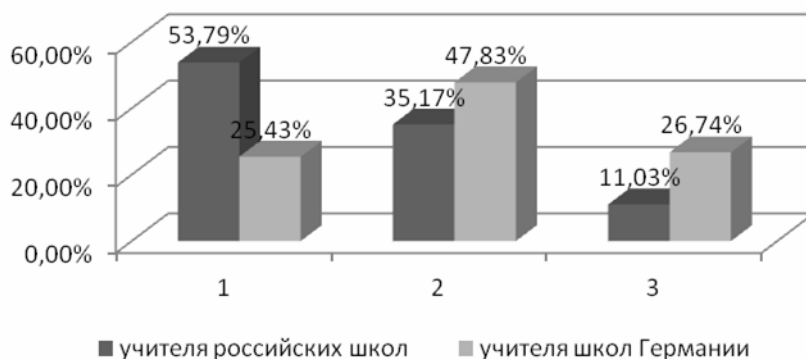


Рис. 2. Процентное распределение учителей школ России и Германии по типам взаимодействия с родителями учащихся  
Условные обозначения: 1 – учителя-«диктаторы»; 2 – учителя-«организаторы»; 3 – учителя-«наставники»

Для того чтобы система социально-психологического патернализма школы и семьи достигла своей согласованности, обуславливающей достижение положительного синергетического эффекта, заключающегося в гармоничном развитии личности ребенка, необходим поиск минимальных воздействий на систему, но именно таких, которые были бы адекватны тенденциям саморазвития самой системы. Эти тенденции могут быть найдены с помощью глубокого научного познания культурно-исторических и социокультурных факторов развития страны, имеющей свои ментальные образы, национальные традиции и представления.

#### Литература

1. Бердяев Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : Сов. писатель, 1990. – 346 с.
2. Бонкало Т. И. Социально-психологический патернализм школы и семьи: теория, методология, практика : монография / Т. И. Бонкало. – Коломна : МГОС-ГИ, 2011. – 349 с.
3. Жданова Е. А. Три особенности российского менталитета. – М., 2004. – 288 с.
4. URL: [http://www.elitarium.ru/2004/05/27/tri\\_osobennosti\\_rossijskogo\\_mentalitet.html](http://www.elitarium.ru/2004/05/27/tri_osobennosti_rossijskogo_mentalitet.html).

### **Cultural and historical factors forming the image of the social-psychological paternalism schools and families (according to the results of the comparative analysis of the image of the school-family relations in Russia and Germany)**

T. I. Bonkalo

**Annotation.** The article contains the results of the comparative analysis of the peculiarities of relations, school and family, emerging in Russia and Germany. The author introduces the concept of social-psychological paternalism, school and family, analyzes its laws, mechanisms and cultural and historical factors.

**Key words:** socio-psychological paternalism, synergetics relations, school and family, the image of the school-family relations, cultural and historical factors.

*Бонкало Татьяна Ивановна*  
*доктор психологических наук, профессор,*  
*академик Российской академии естественных наук и академии имиджелогии*  
*Московский государственный областной*  
*социально-гуманитарный институт*  
*142611, Московская область,*  
*г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22.*  
*e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru*

*Bonkalo Tatyana Ivanovna*  
*Doctor of Psychology, Professor,*  
*academician of the Russian Academy*  
*of natural Sciences and Academy*  
*of imagology*  
*Moscow state regional social-*  
*humanitarian Institute*  
*22, Zelenaya str., Orekhovo-Zuevo, 142611*  
*e-mail: bonkalotatyana-*  
*ivanovna@yandex.ru*