

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

глава 1. Предметно-проблемное поле современной педагогики

Есть вещи, о которых мы знаем и знаем, что знаем. Есть то, о чем мы не знаем и знаем, что не знаем. Но есть еще и такое, чего мы не знаем и не знаем, что не знаем.

Вернер Эрхард

- 1. Становление научной педагогики.**
- 2. Объект, предмет и функции педагогики.**
- 3. Система педагогических наук.**
- 4. Связь педагогики с другими науками.**

Базовые понятия: педагогика, объект педагогики, предмет педагогики, функции педагогики, педагогический процесс, система педагогических наук.

1. Становление научной педагогики

Существование общества, его функционирование и развитие возможно только потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало социальным опытом предков, обогащало, приумножало и передавало его в более развитом виде своим потомкам. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки, называемой педагогикой.

Педагогика — это наука, изучающая закономерности передачи социального опыта старшим поколением и активного его усвоения младшим поколением.

Педагогика прошла длительный и сложный путь поисков истины, раскрытия закономерностей обучения, воспитания и превратилась в научно обоснованную систему знаний, а на практике — в искусство использования этих закономерностей, т. е. в искусство обучения и воспитания многих поколений людей. Творческое взаимодействие теории и практики превращает педагогику в науку и искусство.

Свое название педагогика получила от греческих слов «пайдос» — дитя и «аго» — вести. В дословном переводе слово «педагогика» означает «детовожделение». В Древней Греции педагогом называли раба, который сопровождал ребенка своего хозяина в школу, прислуживал ему на занятиях и вне их. С развитием общества роль педагога существенно изменилась, переосмыслилось и само понятие, оно стало употребляться в более широком смысле для обозначения искусства вести ребенка по жизни — обучать, воспитывать, развивать духовно и физически.

Элементы педагогики появились с зарождением воспитания на раннем этапе развития общества. Возникли педагогические заповеди как результат оформления педагогической мысли. До нас они дошли в виде пословиц,

популярные афоризмов, крылатых выражений. С появлением письменности. Народные суждения стали носить характер советов, правил и рекомендации. Так зародилась народная педагогика, включающая педагогические представления, взгляды, идеи, наиболее полно проявляющиеся в обычаях, Трудовой деятельности, традициях, устной народной речи.

Вначале педагогические знания являлись элементом философии. С накоплением фактов были предприняты попытки обобщения опыта воспитания, выделения теоретических начал и сделаны первые педагогические обобщения, давшие начало педагогике как науке. Ее теоретиками были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469—399 гг. до н. э.), Платон (427—347 гг. до н. э.), Аристотель (384—322 гг. до н. э.), в трудах которых отражены идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности.

Сократом был разработан и широко внедрен в практику один из первых методических приемов обучения и воспитания — метод вопросно-ответного обучения («сократический метод»). Суть сократического метода состоит в последовательной постановке вопросов таким образом, чтобы, давая ответы на них, обучаемый сам приходил к определенным истинным суждениям.

Сократический метод развил до совершенства талантливый ученик Сократа выдающийся философ Платон. В трактате «О государстве» Платон разработал систему образования и воспитания, которая должна была служить укреплению «идеального государства». В соответствии с концепцией Платона все люди делились на три сословия (касты). Задача системы воспитания и обучения состояла в том, чтобы обеспечить каждому сословию наилучшее выполнение ее функций. Сословие земледельцев должно получать производственные навыки. Стражи порядка (воины) и правители сначала должны пройти курс физического воспитания — гимнастики, а затем изучать такие предметы, как чтение, письмо, счет. Это подготовительный этап к занятию поэзией и музыкой. Совокупность гимнастики, музыки и математики определяет достаточный для стражей круг образования.

Вершиной образования Платон считал занятие диалектикой, изучение которой начинается после освоения гимнастики, музыки и математики. Диалектику должны изучать философы-правители.

Педагогические взгляды Платона нашли дальнейшее развитие в трудах Аристотеля, уделявшего большое внимание воспитанию этических добродетелей. Он считал, что добродетель не дается людям от природы, хотя природа способствует этому. Осуществляется эта возможность через усилия самого человека, его деятельность и общение. Творя справедливые дела, человек становится справедливым, поступая мужественно — становится мужественным, действуя умеренно — становится умеренным. В целом Аристотель рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного совершенствования человека.

Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога Квинтилиана (35—96). Труд Квинтилиана долгое время был основной книгой по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех школах риторики.

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, придав воспитанию религиозную направленность. Религиозное мировоззрение пронизывало все сферы личной и общественной жизни. Воспитание и образование носило конфессиональный характер. Идея о всестороннем развитии личности, выдвинутая в античный период, была предана забвению. В соответствии с основной установкой средневекового мировоззрения на «спасение» человеческой души на первый план в воспитании была выдвинута идея религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного возвышения личности как средства поддержания божественного благочестия.

Основной формой воспитательного воздействия стала церковная проповедь. Проповедническую деятельность вели священнослужители. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, такие как *Августин* (354—430), теолог *Фома Аквинский* (1225—1274) и др., создавшие педагогические труды, педагогическая теория незначительно обогатилась новыми идеями.

Незыблемые принципы догматического обучения, характерные для этого периода, просуществовали несколько веков.

Значительный этап в развитии педагогической мысли связан с эпохой Возрождения (XIV—XVI вв.). В это время происходит поворот педагогической мысли к освоению наследия античности, к возрождению античной культуры. Педагогика эпохи Возрождения была нацелена на восстановление классического образования, на новую оценку человека, его возможностей, способностей. Гуманисты эпохи Возрождения полны веры в безграничные возможности человека. Согласно их точке зрения человек — центр Вселенной, свободное, самостоятельное существо, творец своей судьбы и самого себя.

Одна из ключевых идей педагогики Возрождения — естественность земных радостей и чувственных наслаждений человека. Поэтому в педагогике этого периода акцент вновь делается на физическое развитие человека. Задача воспитания — воспитание гармонически развитой личности, в которой бы сочетались физическое совершенство и богатое духовное содержание.

Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов. Большой вклад в углубление педагогической мысли внесли *итальянец Витторино да Фельтре* (1378—1448), француз *Франсуа Рабле* (1494—1553), англичанин *Томас Мор* (1478—1535) и др., которые систематизировали знания о том, как обучать и воспитывать детей, высказывались за всеобщее, равное общественное воспитание, за всестороннее развитие личности и соединение обучения с трудом.

Мишель Монтень (1533—1592) в своем знаменитом сочинении «Опыты» скептически оценивает религиозное учение о божественном провидении и выражает уверенность в неисчерпаемых возможностях человека. Интересны его идеи о развитии человека. Монтень рассматривает ребенка не как уменьшенную копию взрослого, а как природную индивидуальность, которая от рождения обладает первозданной чистотой. Ребенок превращается в личность по мере развития способности к критическому суждению.

Голландец *Эразм Роттердамский* (1467—1536) в педагогическом трактате «О первоначальном воспитании детей» пишет о необходимости сочета-

ния античной и христианской традиций при выработке педагогических идеалов. По его мнению, в основе воспитания должен лежать принцип активности, к воспитанию следует приступать с первых лет жизни ребенка. Программа обучения не должна излишне обременять учащихся, чтобы тем самым не отбивать желание учиться.

Немецкий педагог *Вольфганг Ратке* (1571 — 1635) одним из первых в Европе написал учебники для детей и методические пособия для учителей.

На дальнейшее развитие педагогической мысли большое влияние начинают оказывать зарождающиеся капиталистические общественные отношения. Потребности капиталистического производства коренным образом изменили отношение людей к науке, целям и значению познания и образования. Если в Средние века главные усилия ученых были направлены на обоснование существования Бога и доказательства величия его творения, то в эпоху нарождающегося капиталистического производства знания рассматривались как полезнейшие инструменты созидания и преобразования мира.

Педагогика XVII в. испытала значительное воздействие идей английского философа *Френсиса Бэкона* (1561—1626). Его афоризм «Знание — сила», акцент на опыт, эмпирическое познание реального мира дали толчок для развития прикладных аспектов образовательных методик.

Особое место среди теоретиков педагогики Нового времени занимает великий чешский педагог *Ян Амос Коменский* (1592—1670). С его именем связано выделение педагогики из философии и оформление ее в самостоятельную науку. В трудах Я. А. Коменского впервые определены предмет, задачи и основные категории педагогики, сформулирована и раскрыта идея всеобщего обучения всех детей независимо от социального положения родителей, пола, религиозной принадлежности. Демократические идеи отражены в замечательной работе «Великая дидактика», написанной на опыте народных школ юго-западных земель Руси, чешских и словацких школ. Большая заслуга Я. А. Коменского в том, что им впервые разработаны основы классно-урочной системы. Он был уверен, что при соответствующей организации учебно-воспитательного процесса любой ребенок может взойти на «самую высокую ступень лестницы образования».

Призывая к формированию человека в соответствии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам воспитания. Его труды проникнуты глубокой верой в человеческую личность, расцвет которой всегда был заветной мечтой великого педагога. «Человек есть самое высшее, самое совершенное, самое превосходное творение», — писал он.

Многие высказанные Я. А. Коменским идеи не утратили свою актуальность, научное значение до настоящего времени. Предложенные им принципы, методы, формы обучения (классно-урочная система, принцип природосообразности и др.) вошли в золотой фонд педагогической теории.

Английский философ и педагог *Джон Локк* (1632—1704) сосредоточил главное внимание на теории воспитания. Отрицая наличие врожденных качеств у детей, он уподобляет их «чистой доске», на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания. В работе «Мысли о воспитании» он излагает взгляды на воспитание джентльмена —

человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, твердость нравственных убеждений с изяществом манер.

Передовые французские мыслители *Д. Лидро* (1713—1784), *К. Гельвеций* (1715—1771), *П. Гольбах* (1723—1789), *Ж.-Ж. Руссо* (1712—1778), швейцарский педагог *И. Г. Песталоцци* (1746—1827) вели непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой в педагогике, выдвинули положения о решающей роли воспитания и среды в формировании личности.

Жан-Жак Руссо явился основоположником теории «свободного воспитания», основанной на уважении к личности ребенка. Он исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставлять детям полную свободу, приспособляясь к их склонностям и интересам. В основе педагогической теории Ж.-Ж. Руссо лежит принцип естественно-го воспитания, т. е. воспитания в соответствии с требованиями природы человека.

Ж.-Ж. Руссо разработал стройную программу формирования личности, предусматривающую умственное, физическое, нравственное, трудовое воспитание. Его педагогическая теория была радикальна для своего времени. И хотя Ж.-Ж. Руссо не сумел порвать с некоторыми предрассудками (например, он выступал за ограничение женского образования), его идеи явились источником обновления теории и практики воспитания, получившими дальнейшее развитие и практическое воплощение, в частности в трудах швейцарского педагога *И. Г. Песталоцци*.

Иоганн Генрих Песталоцци, развивая прогрессивные идеи своих предшественников, выступал за соединение обучения с трудом. Он утверждал, что цель обучения состоит в гармоничном развитии всех сил и способностей человека, при определении основ образования следует опираться на знание человеческой психики.

На развитие педагогической мысли огромное влияние оказали также взгляды *русских мыслителей, философов, педагогов*. Педагогическая мысль Киевской Руси зародилась при взаимодействии славянской языческой традиции и восточного православного христианства. Особенно быстро культура и просвещение на Руси стали развиваться после принятия христианства в 988 г. В XI в. появился широко известный памятник древнерусской культуры «*Поучение князя Владимира Мономаха детям*». В «Поучении» Мономаха выделяются три основные линии: а) призыв быть гуманным по отношению к своим подданным; б) быть смелым и мужественным в борьбе с врагами Русской земли; в) любить науку, почитать книжное знание. Богу надо угождать, писал Владимир Мономах, не отшельничеством, не постом, а добрыми делами. Достойными подражания В. Мономах называл тех, кто «владел учением книжным».

Проблемы познания и обучения разрабатывались и другими древнерусскими мыслителями (*Иоанн Златоуст, Кирилл Туровский, Симеон Полоцкий* и др.).

Огромный вклад в развитие педагогической мысли внес великий русский ученый-энциклопедист *Михаил Васильевич Ломоносов* (1711—1765). Он был инициатором разнообразных научных, технических и культурных начинаний. По его инициативе и проекту был открыт Московский универси-

тет. Видя прогресс общества, прежде всего в развитии наук и просвещения, М. В. Ломоносов много сил отдал борьбе за расширение академии наук и улучшение ее работы как учебно-научного учреждения. Он выступал за обучение на родном языке, его перу принадлежит первый научный труд по грамматике русского языка («Российская грамматика»). М. В. Ломоносов первым стал читать лекции для студентов на русском языке. Он рекомендовал сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение, выдвинул в качестве ведущего принцип научности.

Заметный след в российской педагогике оставили *Н. И. Новиков* (1744—1818) и *А. Н. Радищев* (1749-1802).

Николай Иванович Новиков издавал первый в России детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» и с просветительских позиций вел борьбу с крепостничеством. Он впервые в русской педагогической литературе педагогику объявил наукой. В воспитании Н. И. Новиков определил несколько направлений: физическое, нравственное и умственное. На основе их сочетания возможно формирование человека и гражданина.

Александр Николаевич Радищев связывал прогресс в воспитании с переустройством общества на началах справедливости и народного счастья. Он настаивал на гражданском воспитании, требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным и для дворян, и для крестьян.

Широко известны также труды русских мыслителей, философов и писателей *В. Г. Белинского* (1811—1848), *А. И. Герцена* (1812-1870), *Н. Г. Чернышевского* (1828—1889), *Н. А. Добролюбова* (1836—1861). Гуманистические идеи разделяли выдающиеся педагоги *К. Д. Ушинский* (1824—1870), *Н. И. Пирогов* (1810-1881), *Л. Н. Толстой* (1828-1910), *К. Н. Вентцель* (1857-1947) и др.

Русские социал-демократы предложили миру свое видение целей воспитания. *Виссарион Григорьевич Белинский* выступал против крепостничества и царизма и в этом видел цель воспитания. *Александр Иванович Герцен* был убежден, что цель воспитания — подготовка свободной, гуманной, деятельной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом.

Николай Гаврилович Чернышевский считал человека высшим созданием природы, деятельность и воспитание которого обусловлены прежде всего социальной средой. Личность формируется под воздействием разнообразных общественных факторов и институтов, под влиянием искусства и литературы, семьи и школы. Социальные перемены ведут к изменениям в характере как отдельных людей, так и народа в целом. Огромную роль Н. Г. Чернышевский отводил активности человека, а источником активности является потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда вытекает необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей — важнейшее условие становления личности.

Взгляды Н. Г. Чернышевского на воспитание и образование разделял *Николай Александрович Добролюбов*. Он критиковал ущемление права на образование в тогдашней России, стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека («чтобы всем было хорошо»).

Значительный вклад в развитие педагогической науки внес *Николай Иванович Пирогов*, выступивший с передовыми идеями о сущности и назначении общечеловеческого воспитания.

Константина Дмитриевича Ушинского по праву считают основателем научной педагогики в России. Он продолжил традицию русского просветительства, направленную на поиск педагогических решений социально-политических проблем. К. Д. Ушинский стоял за демократизацию образования, за равные права на образование всех слоев общества. Он доказывал, что социально-экономические условия обуславливают характер воспитания, и подошел к пониманию воспитания как целенаправленной деятельности. В воспитании личности К. Д. Ушинский большое значение придавал труду. По его мнению, труд является ведущим фактором развития личности. «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда».

Особое значение К. Д. Ушинский придавал нравственному воспитанию, основой которого считал религию. Религию он понимал прежде всего как залог нравственной чистоты. Им созданы капитальный труд по педагогике «Человек как предмет воспитания», учебники для начальной школы «Родное слово» и «Детский мир», методические пособия для учителей. К. Д. Ушинский предпринял попытку создания педагогической антропологии. В его работах рассматриваются важнейшие проблемы дидактики, трудового воспитания, школоведения. Многие дидактические высказывания сохраняют свое значение и в наше время.

Яркими представителями теорий и практики свободного воспитания в России были *Лев Николаевич Толстой* и *Константин Николаевич Венцель*, Л. Н. Толстой открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, задачами которой было развитие самостоятельности, творческой и познавательной активности ребенка. Им написаны увлекательные детские книги для чтения «Азбука» и «Новая азбука».

Среди имен педагогов XX столетия, обогативших отечественную теорию обучения и воспитания, следует выделить *П. Ф. Каптерева* (учение о педагогическом процессе), *С. Т. Шацкого* (социальная педагогика), *Н. К. Крупскую* (организация внеклассной воспитательной работы, пионерского движения), *А. С. Макаренко* (учение о коллективе), *Л. В. Занкова* и *Д. Б. Эльконина* (теория развивающего обучения), *П. Я. Гальперина* (теория поэтапного формирования умственных действий), *И. Я. Лернера* и *М. Н. Скаткина* (теория содержания образования и методов обучения), *Ю. К. Бабанского* (теория оптимизации учебного процесса) и др.

Антон Семенович Макаренко (1888—1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, разработал методики трудового и семейного воспитания, формирования сознательной дисциплины.

Первыми авторами учебных пособий «Педагогика», в которых ставились и решались задачи социалистической школы, были *П. П. Блонский* (1884-1941) и *А. Л. Линкевич* (1884-1939).

Новые явления в педагогической теории и практике возникли в период «хрущевской оттепели» второй половины 50-х — начале 60-х гг. В этот пе-

риод развернулась новаторская деятельность педагогов, обогативших образовательно-воспитательную практику. Существенный вклад внесли *В. А. Сухомлинский, И. П. Иванов, Э. Г. Костяшкин, К. Н. Волков, С. А. Гуревич, позднее И. П. Волков, III. А. Амонашвили, Н. П. Гузик* и др.

Василий Александрович Сухомлинский (1918—1970) исследовал моральные проблемы воспитания молодежи. Многие его дидактические советы сохраняют свое значение в настоящее время при осмыслении современных путей развития педагогической мысли и образования.

Перестройка, начатая в нашей стране в 80-е гг., затронула все сферы человеческой деятельности: политическую систему, государственное устройство, нравственные ценности, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения, народное образование. Главное в перестройке образования — изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике. Совершенствование обучения и воспитания молодежи на основе демократической педагогики означает:

- признание личности человека базовым компонентом учебно-воспитательного процесса, объектом и субъектом обучения и воспитания;
- гуманное общение между людьми, построенное на взаимном уважении и доверии;
- деятельный подход к организации учебно-воспитательной работы;
- создание условий для самовыражения, самоутверждения и самостоятельности человека.

2. Объект, предмет и функции педагогики

Во взглядах ученых на педагогику утвердились три точки зрения:

1) *педагогика* — междисциплинарная область человеческого знания. Такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т. е. как область отражения педагогических явлений. В этом случае в педагогике оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.);

2) *педагогика* — прикладная дисциплина, функция которой состоит в опосредованном использовании знаний, заимствованных из других наук (психологии, естествознания, социологии и др.) и адаптированных к решению задач, возникающих в сфере образования или воспитания. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений;

3) *педагогика* — это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения¹.

Третья точка зрения, согласно которой педагогика рассматривается как самостоятельная научная дисциплина, является наиболее признаваемой. В отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения педагогика как наука обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи

¹ *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.

между явлениями. Она отвечает на вопросы, какие и почему происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания.

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области, ответив на вопрос: «Что же она изучает?» Поэтому необходимо осмысление объекта и предмета педагогики.

Объект — это область действительности, которую исследует данная наука. *Объектом педагогики выступают явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.* Таким явлением действительности является образование — *целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.*

Предмет -- это способ видения объекта с позиций данной науки.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс.

Под педагогическим процессом понимают специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогическая наука исследует сущность, закономерности, принципы, тенденции и перспективы развития педагогического процесса, разрабатывает теорию и технологию его организации, совершенствует содержание и создает новые организационные формы, методы и приемы педагогической деятельности воспитателей и воспитанников (детей и взрослых).

Исходя из такого понимания объекта и предмета педагогики, можно сделать вывод, что *педагогика — это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.*

Каковы же *функции педагогической науки*, обусловленные ее предметом?

Педагогическая наука осуществляет те же функции, что и любая другая научная дисциплина: *описание, объяснение и предсказание явлений действительности, которую она изучает.*

Различают следующие функции педагогической науки: общетеоретическую, прогностическую и практическую.

Общетеоретическая функция педагогической науки состоит в теоретическом анализе закономерностей педагогического процесса. Наука описывает педагогические факты, явления, процессы, объясняет, по каким законам, при каких условиях, почему они протекают, делает выводы.

Прогностическая функция педагогики состоит в обоснованном предвидении развития педагогической реальности (какой, например, будет школа будущего, как будет изменяться контингент учащихся и т. п.). На базе научно обоснованного прогноза становится возможным более уверенное планирование. В области воспитания значимость научных прогнозов исключительно велика, ибо по своей природе воспитание обращено в будущее.

Практическая (преобразовательная, прикладная) функция педагогики состоит в том, что на основе фундаментального знания усовершенствуется педагогическая практика, разрабатываются новые методы, средства, формы, системы обучения, воспитания, управления образовательными структурами.

Единство всех функций педагогики позволяет наиболее полно решать задачи педагогического процесса в различных типах образовательно-воспитательных учреждений.

3. Система педагогических наук

Педагогика, пройдя длительный путь развития, накопив информацию, превратилась в разветвленную систему педагогических наук.

Базовой научной дисциплиной, изучающей общие закономерности воспитания человека, разрабатывающей основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов, является *общая педагогика*. Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела:

- а) общие основы педагогики;
- б) теория обучения (дидактика);
- в) теория воспитания;
- г) управление образовательными системами.

В последние десятилетия объем материала по этим разделам настолько увеличился, что их стали выделять отдельными самостоятельными научными дисциплинами.

Особую группу педагогических наук, изучающих специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп, составляет *возрастная педагогика*. Она включает в себя *преддошкольную (ясельную)* и *дошкольную педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика взрослых и андрогогика*.

Преддошкольная (ясельная) педагогика изучает закономерности и условия воспитания детей до трех лет. Вес ее стремительно увеличивается по мере проникновения научной мысли в секреты направленного влияния на формирование интеллекта, эмоциональной и чувственной сфер личности ребенка, его здоровья. Особенностью ясельной педагогики является ее взаимодействие с другими отраслями знаний: психологией, физиологией, медициной.

Дошкольная педагогика — наука о закономерностях развития, формирования личности ребенка дошкольного возраста. Существует дидактика дошкольного образования, теория и методика воспитания дошкольников, технологии воспитания детей данного возраста в государственных, частных, негосударственных учебно-воспитательных учреждениях, в условиях одно-, двух-, многодетных, полных, неполных семей.

Педагогика школы изучает закономерности обучения и воспитания детей школьного возраста. Она относится к самым развитым отраслям науки о воспитании.

Педагогика высшей школы. Ее предмет — закономерности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения, специфические проблемы получения высшего образования.

Педагогика взрослых и андрогогика изучает особенности работы со взрослыми и пожилыми людьми.

Педагогические дисциплины также подразделяются в зависимости от того, какая сторона конкретного вида человеческой деятельности взята за основу классификации. Выделяют *военную, инженерную, спортивную, теат-*

рольную, музейную, музыкальную, производственную педагогику, педагогику исправительно-трудовых учреждений и т. д.

Каждая из этих педагогик также имеет свой предмет. Например, военная педагогика вскрывает закономерности, обосновывает теоретические положения, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнотрудовых всех рангов.

Закономерности обучения работающих, повышения их квалификации, переучивания на новые профессии изучает *производственная педагогика*.

Педагогика профессионально-технического образования представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации.

Исправительно-трудовая педагогика изучает закономерности перевоспитания лиц, находящихся в заключении за совершенные преступления.

К педагогическим дисциплинам также относятся: *история педагогики, сравнительная педагогика, этнопедагогика, философия воспитания, социальная педагогика, педагогическая психология, социология образования* и др.

История педагогики исследует возникновение и развитие учебно-воспитательной практики, педагогических теорий, общих и частных методологических концепций в различные исторические эпохи и периоды. Знание истории педагогики необходимо для того, чтобы глубже понимать в настоящее время решаемые вопросы.

Сравнительная педагогика занимается анализом, сравнением образования в разных странах.

Существует также *специальная педагогика (дефектология)*. Она исследует закономерности воспитания и обучения людей с физическими и психическими недостатками. В состав дефектологии входят следующие научные дисциплины: *сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия*.

Сурдопедагогика изучает закономерности обучения и воспитания слабослышащих и глухих; *тифлопедагогика* — слепых и слабовидящих; *олигофренопедагогика* — умственно отсталых, *логопедия* — наука о нарушениях речи и путях их преодоления и предупреждения.

Особую группу педагогических наук составляют так называемые *частные*, или *предметные, методики*, исследующие закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.

Такова внутренняя система педагогической науки, возникновение новых отраслей которой порождается развитием общества и научного знания.

4. Связь педагогики с другими науками

Педагогика, являясь самостоятельной, достаточно развитой наукой, имея свою четко ограниченную область исследования, не может существовать обособленно от других наук. Поскольку объектом воспитательной деятельности является растущий и развивающийся человек, педагогика прежде всего тесно связана с науками, изучающими человека.

Человека как члена общества изучают общественные науки, как продукта биологической эволюции — биологические науки, а как мыслящее существо с его психическим внутренним миром — психологические науки.

Рассмотрим более подробно связь педагогики с общественными науками. Общественные науки помогают определить смысл и цели воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления.

Из *общественных наук* педагогика тесно связана с *философией*. Философское учение является методологической основой педагогики, способствует осмыслению целей воспитания и образования. От системы философских взглядов (материалистических, экзистенциальных, прагматических, неопозитивистских и др.), которых придерживаются исследователи педагогики, зависят направления педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса.

У философии и педагогики имеется ряд общих вопросов и проблем, в том числе:

- проблемы цели воспитания;
- проблемы формирования мировоззрения;
- взаимосвязь коллектива и личности;
- гносеологические проблемы, связанные с разработкой теории познания и ученического познания как одной из форм познания человеком окружающей его действительности.

Педагогика также тесно связана с такими относительно самостоятельными областями философии, какими являются *этика* и *эстетика*. Они помогают решению педагогических задач нравственного, эстетического воспитания, формирования научного мировоззрения.

Наблюдается связь педагогики с *социологией*, исследующей основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения, закономерности социализации, влияние социальной среды на человека, его положение в обществе, воспитания личности в различных социальных институтах. Педагогическая социология как новая наука, образовавшаяся на стыке педагогики и социологии, осуществляет перевод общих данных и результатов социологических исследований о процессах изменения социальной структуры общества, профессиональной занятости людей в конкретные задачи воспитания, которые должны решать совместно школа, семья и общественность.

Теснейшим образом связана педагогика и с *экономикой*, в частности с такой ее областью, как экономика образования. Доказано, что высокий уровень общего образования является одним из важнейших условий повышения производительности труда. Данные экономики образования необходимы для решения таких важнейших педагогических задач, как:

- определение затрат на обучение в связи с удорожанием жизни;
- определение стоимости обучения в различных типах образовательных учреждений;
- определение затрат на учительские кадры, на строительство, оборудование, наглядные пособия и т. д.

В решении этих вопросов педагогика и экономика опираются на данные *демографии*, которая исследует проблемы народонаселения (рождаемости, смерти, миграции). Без учета и прогнозирования рождаемости, возрастной структуры и процессов перемещения населения невозможно решение проблемы строительства и размещения школ, подготовки учителей.

Тесно связана педагогика с *биологическими науками*. Они являются естественно-научной базой педагогики и психологии.

Педагогика опирается на фундаментальные работы великих русских физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова по вопросам первой и второй сигнальных систем, нервно-психического развития человека, рефлексорной природы психической деятельности, развития и функционирования органов чувств и др.

Особенно большое значение для решения конкретных вопросов обучения и воспитания, разработки режимов труда и отдыха имеют *возрастная физиология* — наука об особенностях строения и функционирования организма человека, *школьная гигиена*, изучающая вопросы гигиенической организации всех видов занятий в школе.

Связь педагогики с *медициной* привела к появлению *коррекционной педагогики* как специальной отрасли педагогического знания, предметом которой является образование детей с отклонениями в развитии. Во взаимосвязи с медициной она разрабатывает систему средств, с помощью которых достигается терапевтический эффект и облегчаются процессы социализации детей, компенсирующие имеющиеся у них дефекты.

Особое значение для педагогики имеет ее связь с *психологическими науками*, изучающими закономерности развития психики человека. Необходимо понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности, строить образование (обучение и воспитание), сообразуясь с этими законами, свойствами, потребностями, возможностями.

Педагогика пользуется психологическими методами исследования для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Органическая связь педагогики с психологией проявляется и в наличии ряда пограничных наук: педагогической и возрастной психологии, психологии профессиональной педагогической деятельности, психологии управления педагогическими системами и др. Можно утверждать, что любой прикладной раздел педагогики опирается в своих исследованиях на аналогичный раздел психологии.

Наибольшее значение для педагогики имеет *возрастная и педагогическая психология*, которая изучает закономерности психических процессов в условиях целенаправленного обучения и воспитания в зависимости от возраста.

Дифференциальная психология изучает индивидуальные различия человека, вооружает педагога данными, необходимыми для личностно ориентированного подхода в воспитании.

Социальная психология, занимаясь изучением особенностей формирования личности, включенной в различные группы, вооружает педагогику многими ценными данными и фактами для исследования проблем воспитания в коллективе и разработки методики воспитания учащихся через коллектив.

Устанавливаются все более тесные связи педагогики с *инженерной психологией*, исследующей взаимоотношения человека и техники. Данные этой науки помогают педагогике в научной разработке методики включения технических средств, ЭВМ, компьютеров в учебный процесс.

Связана педагогика и с *кибернетикой* — наукой об управлении сложными динамическими системами. Одним из практических результатов применения общих идей кибернетики явилось программированное обучение. Информатика и кибернетика открывают перед педагогикой новые дополнительные возможности для исследования процессов обучения и воспитания. Используя их данные, педагогическая наука разрабатывает новые формы образовательных процессов (дистанционное обучение), совершенствует способы и механизмы управления учебно-воспитательным процессом.

Особое место в системе связей педагогики с другими науками занимают *этнография* и *фольклористика*. Изучение народных традиций, обрядов и обычаев разных народов, памятников народного эпоса служит основой для формирования особой отрасли педагогики — *народной педагогики*. Она изучает использование этих памятников культуры в воспитании современных школьников.

Все это свидетельствует, что педагогика, имея свой предмет и область исследования, тесно связана с рядом смежных наук. В отличие от других дисциплин, изучающих отдельные стороны развития человека, происходящего под влиянием разных факторов, педагогика занимается человеком в целом и ищет наиболее действенные пути формирования целостной человеческой личности.

Анализ связей педагогики с вышеназванными науками позволяет выделить следующие формы их взаимодополнения:

- творческое использование педагогикой основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук;
- заимствование научных методов исследования, применяемых в других науках (математическое моделирование, социологические опросы и др.);
- применение в педагогике конкретных результатов исследований, полученных в психологии, физиологии, социологии и других науках;
- участие педагогики в комплексных исследованиях (обучение с шести лет; лечебная педагогика и др.).

Педагогика использует материалы и данные смежных наук на основе строгого их отбора, после специальной педагогической переработки, с обязательным выявлением условий и границ применения в педагогической науке.

Таким образом, педагогика является частью общей культуры человечества. Разрабатываемые ею концепции образования, воспитания и обучения имеют научную и общекультурную ценность.

Вопросы для самоконтроля

1. Что изучает педагогика?
2. Что, по вашему мнению, должно считаться объектом педагогической науки — воспитание или образование? Аргументируйте ваш выбор.
3. Какие задачи решает педагогика?
4. Охарактеризуйте систему педагогических наук.
5. Каковы основные формы связи педагогики с другими науками? Проиллюстрируйте их примерами.

Основная литература

1. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 2.
2. Педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. М., 1999. Кн. 1.

Дополнительная литература

1. *Журавлев В. Я.* Педагогика в системе наук о человеке. М., 1990.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М., 1998.
3. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.
4. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 2000.
5. *Ильина Т. А.* Педагогика. М., 1984.

ГЛАВА 2. Личность

КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях.

К. Д. Ушинский

1. **Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности.**
2. **Движущие силы и основные закономерности развития личности.**
3. **Факторы, влияющие на формирование личности.**

Базовые понятия: человек, личность, индивид, индивидуальность, развитие, формирование, социализация, воспитание, наследственность, среда, общение.

1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании его личности

Одной из сложных и ключевых проблем педагогической теории и практики является проблема личности, ее развития, формирования и социализации. Данная проблема имеет различные аспекты, поэтому рассматривается многими науками: философией, социологией, физиологией, анатомией, психологией и др.

Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные *условия* для развития, формирования и социализации личности в процессе обучения и воспитания.

Но прежде чем рассматривать эти условия, обратимся к основным понятиям по теме. Такими понятиями являются *человек, личность, индивид, индивидуальность*.

Какой смысл вкладывается в каждое из них?

Человек — это живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе труда, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

А кого мы можем считать личностью, индивидом? Что такое индивидуальность?

Личность принято считать человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. По мнению выдающегося психолога А. Н. Леонтьева, личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека.

Понятие *индивид* предполагает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. Тогда как понятие *индивидуальность* обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих данного индивида от всех остальных. Проявляется индивидуальность в чертах характера и темперамента, в эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферах, в интересах, потребностях и способностях человека.

Сопоставляя понятия «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность», ученые утверждают, что индивидом — рождаются, личностью — становятся, индивидуальность — отстаивают.

Следует также различать утвердившиеся в философии, психологии, педагогике понятия *развитие, формирование и социализация личности*.

Что же понимают под развитием?

Прежде всего следует отметить, что *развитие* — это универсальное общее свойство природы, общества и человека. В природе происходит постепенное и скачкообразное развитие, в обществе — эволюционное и революционное развитие. Развитие свойственно и человеку: выделяют филогенез (историческое развитие человека) и онтогенез (развитие от рождения до смерти индивида).

В философской, психологической, педагогической литературе даются разные дефиниции этому понятию. В «Философской энциклопедии» развитие определяется как высший тип движения, изменения материи и сознания, переход от одного качественного состояния к другому, от старого к новому.

В психологии термин «развитие» традиционно употребляется тогда, когда речь идет о каком-либо изменении — прогрессивном (усложнение структуры) или регрессивном (упрощение структуры). Например, развитие памяти, внимания, чувственной сферы и др.

В педагогике под развитием подразумевают количественно-качественные изменения личности от одной возрастной ступени к другой.

Таким образом, *развитие* — это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

В течение жизни человека происходит его *биологическое* и *социальное* развитие.

Биологическое развитие связано с морфологическими (рост, вес, объем); биохимическими (состав крови, костей, мышц); физиологическими (пищеварение, кровообращение, половое развитие и созревание) изменениями.

Социальное развитие связано с психическими (совершенствование памяти, мышления, воли, характера); духовными (нравственное становление, изменение сознания); интеллектуальными (углубление и расширение знаний, интеллектуальный рост) изменениями.

Развитие человека (биологическое, социальное) — это сложный, длительный, противоречивый процесс, детерминированный множеством факторов, лежащих как в окружающей человека социальной среде, так и в нем самом. Показателями развития личности являются качественные изменения в сознании, поведении, деятельности, отношении человека к миру. Результат развития — становление человека как биологического вида и социального существа.

Обычно если происходит морфологическое, физиологическое, психическое изменение, то употребляется термин *развитие*, если нравственное, духовное — термин *формирование*.

Таким образом, человек, появляясь на свет существом почти исключительно биологическим, в процессе развития превращается в существо социальное, в личность как субъект отношений и общественной деятельности. При этом развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего уровня организации к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, психических и духовных характеристик личности.

Представители различных философских течений по-разному объясняют процесс развития личности. Существуют три концепции (биологическая, социологическая, биосоциальная) соотношения биологического и социального в развитии человека и формировании его как личности.

Представители *биологической концепции*, считая личность сугубо природным существом, все поведение человека объясняют действием присущих ему от рождения потребностей, влечений и инстинктов (З. Фрейд и др.). Их взгляды сводятся к следующему:

- человек — сугубо природное существо;
- духовные свойства личности имеют биологическую основу;
- развитие и поведение определяется врожденными потребностями, влечениями и инстинктами, а также внешними требованиями, к которым человек вынужден приспосабливаться;
- воспитание способно лишь ускорить или затормозить процесс естественного развития.

Представители *социологической концепции* считают:

- человек рождается как существо биологическое, однако в процессе жизнедеятельности постепенно социализируется под влиянием среды, прежде всего тех социальных групп, с которыми он общается, которые составляют его ближайшее окружение;

- среда является определяющим фактором формирования личности;
- воспитание призвано корректировать характер влияния среды;
- чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т. п.

Представители **биосоциальной концепции считают:**

- человек — • существо и биологическое и социальное;
- психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) имеют биологическую природу;
- направленность, интересы, способности личности формируются как явления социальные в результате *объективных и* специально организованных воздействий социальной среды.

Отечественная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо от социального. Биологическое и социальное не два параллельных и независимых друг от друга фактора. Они воздействуют на человека одновременно и комплексно, причем интенсивность и качество их воздействий неодинаковы на разных этапах развития человека, в разных ситуациях и видах общения с другими людьми, и зависит это от многих обстоятельств. Так, смелость, когда побуждается желанием привлечь к себе внимание, может доходить до безрассудства. Важно видеть степень выраженности качества. Послушание, например, может быть показателем пассивного исполнения требований, безразличия; чрезмерная вежливость — граничить с подхалимством, а непоседливость — свидетельствовать о живости интереса, быстроте переключения внимания и др.

На основе различных концепций развития личности формируются педагогические теории, в которых разрабатываются методы, средства и формы воспитания и обучения.

В *последнее время* в педагогике, кроме понятий **развитие, формирование** личности, широкое распространение получило понятие **социализация личности**. Под **социализацией** понимают **взаимодействие человека с обществом, в процессе которого происходит интеграция личности в социальную среду, приспособление (адаптация) к ней**.

Социализацию определяют также как **усвоение человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих в данное время данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта**. Социализация длится на протяжении всей жизни и происходит в условиях как стихийного, так и целенаправленного взаимодействия человека со средой. Сознательно контролируемая социализация осуществляется в процессе воспитания. Воспитание упорядочивает поток идущих на личность влияний и создает условия для ускорения социализации.

2. Движущие силы и основные закономерности развития личности

Движущими силами развития личности являются противоречия, внутренне присущие этому процессу. **Противоречия** — это *столкнувшиеся в конфликте противоположные начала*.

Выделяют **внутренние и внешние, общие и индивидуальные** противоречия.

Внутренние противоречия возникают на почве несогласия с собой и выражаются в индивидуальных побуждениях человека. Например, противоречие между возрастающими требованиями человека к себе, своему организму и тем потенциалом, которым человек располагает.

Внешние противоречия стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Например, противоречие между требованием, предъявляемым учебным заведением, и желанием учащегося.

Общие (универсальные) противоречия обуславливают развитие каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями и реальными возможностями их удовлетворения, возникающими в результате воздействия объективных факторов.

Индивидуальные противоречия характерны для отдельно взятого человека.

Разрешение противоречий происходит через более высокие уровни деятельности. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. В результате человек переходит на более высокую ступень своего развития. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

Изучая развитие человека, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные *связи* между *процессом* развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, — с другой. К числу основных относятся следующие *закономерности*:

- развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями;
- развитие человека обусловлено мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности и общении;
 - развитие человека детерминировано типом ведущей деятельности;
 - развитие человека зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует;
 - развитие человека обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (многих видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. *Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития личности* (Б. Г. Ананьев).

Рассмотрим более подробно влияние различных факторов на формирование личности.

3. Факторы, влияющие на формирование личности

На формирование человеческой личности оказывают влияние *внешние и внутренние, биологические и социальные факторы*. **Фактор** (от лат. *factor* — делающий, производящий) — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления (С. И. Ожегов).

К *внутренним факторам* относится собственная активность личности, порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании, а также в деятельности и общении.

К *внешним факторам* относятся макросреда, мезо- и микросреда природная и социальная, воспитание в широком и узком социальном и педагогическом смысле.

Среда и воспитание — это *социальные факторы*, тогда как наследственность — *биологический фактор*.

Издавна ведутся дискуссии среди философов, социологов, психологов и педагогов о соотношении биологических и социальных факторов, о приоритетном значении тех или иных в развитии личности человека.

Одни утверждают, что человек, его сознание, способности, интересы и потребности определяются наследственностью (Э. Торндайк, Д. Дьюи, А. Кобе и др.). Представители этого направления возводят наследственные факторы (биологические) в абсолют и отрицают роль среды и воспитания (социальные факторы) в развитии личности. Они ошибочно переносят достижения биологической науки о наследственности растений и животных на человеческий организм. Речь идет о признании врожденных способностей.

Другие ученые считают, что развитие целиком зависит от влияния среды и воспитания (Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций и др.) Они отрицают генетическую предрасположенность человека и утверждают, что ребенок от рождения — «чистая доска, на которой можно все написать», т. е. развитие зависит от воспитания и среды.

Некоторые ученые (Д. Дидро) полагают, что развитие определяется равным сочетанием влияния наследственности, среды и воспитания.

К. Д. Ушинский утверждал, что личностью человек становится не только под влиянием наследственности, среды и воспитания, но и в результате собственной деятельности, обеспечивающей формирование и совершенствование личностных качеств. Человек — не только продукт наследственности и обстоятельств, в которых проходит его жизнь, но и активный участник изменения, улучшения обстоятельств. Изменяя обстоятельства, человек изменяет и самого себя.

Рассмотрим более подробно сущностную сторону влияния ведущих факторов на развитие и формирование личности.

Некоторые авторы, как отмечено выше, определяющую роль отводят биологическому фактору — наследственности. *Наследственность — свойство организмов передавать от родителей к детям определенные качества и особенности*. Наследственность обусловлена *генами* (в переводе с греческого «ген» означает «рождающий»). Наукой доказано, что свойства организма зашифрованы в своеобразном геномном коде, хранящем и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека. Установлено, что именно наследственностью обусловлено то общее, что делает человека человеком, и то отличное, что делает людей столь непохожими друг на друга.

Что же человек наследует?

По наследству от родителей к детям передаются:

— *анатомо-физиологическая структура*, отражающая видовые признаки индивида как представителя человеческого рода (*Homo sapiens*): задатки речи, прямохождения, мышления, трудовой деятельности;

— *физические особенности*: внешние расовые признаки, особенности телосложения, конституции, черты лица, цвет волос, глаз, кожи;

— *физиологические особенности*: обмен веществ, артериальное давление и группа крови, резус-фактор, стадии созревания организма;

— *особенности нервной системы*: строение коры головного мозга и его периферических аппаратов (зрительного, слухового, обонятельного и др.), особенности нервных процессов, обуславливающие характер и определенный тип высшей нервной деятельности;

— *аномалии в развитии организма*: дальтонизм (цветовая слепота), «заячья губа», «волчья пасть»;

— *предрасположенность к некоторым заболеваниям наследственного характера*: гемофилия (болезнь крови), сахарный диабет, шизофрения, эндокринные расстройства (карликовость и др.).

Необходимо отличать *врожденные особенности* человека, связанные с изменением генотипа, от *приобретенных*, которые явились следствием неблагоприятных при жизни условий. Например, осложнений после болезни, физических травм или недосмотра при развитии ребенка, нарушения режима питания, труда, закаливания организма и т. д. Отклонение или изменение психики может наступать в результате субъективных факторов: испуга, сильных нервных потрясений, пьянства и аморальных поступков родителей, других отрицательных явлений. *Приобретенные изменения не наследуются*. Если не изменен генотип, то не наследуются также некоторые *врожденные индивидуальные особенности человека, связанные с его утробным развитием*. К ним относятся многие аномалии, вызываемые такими причинами, как интоксикация, облучение, влияние алкоголя, родовые травмы и пр.

Чрезвычайно важен вопрос, наследуются ли *интеллектуальные, специальные и моральные качества*? К тому же что наследуют дети — готовые способности к определенному виду деятельности или только *задатки*!

Установлено, что наследуются только задатки. *Задатки — это анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками развития способностей*. Задатки обеспечивают предрасположенность к той или иной деятельности.

Различают задатки двух видов:

— *общечеловеческие* (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов);

— *индивидуальные* (типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность; индивидуальные особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов и др.).

Способности — индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей — *талант, гениальность*.

Некоторые ученые придерживаются концепции врожденных способностей (С. Берг, Х. Айзенк и др.). Большинство отечественных специалистов — физиологов, психологов, педагогов — рассматривают способности

как прижизненные образования, формирующиеся в процессе деятельности и В результате воспитания. Наследуются не способности, а только задатки.

Унаследованные человеком задатки могут быть или реализованными, или нет. Будучи индивидуально-природной основой способностей, задатки являются важным, но недостаточным условием их развития. *При отсутствии соответствующих внешних условий и адекватной деятельности способности могут не развиться даже при наличии благоприятных задатков.* Отсутствие ранних достижений может свидетельствовать не об отсутствии способностей, а скорее о неадекватной имеющимся задаткам организации деятельности и воспитания.

Особенно острые дискуссии вызывает вопрос о *наследовании способностей к интеллектуальной (познавательной, учебной) деятельности.*

Одни ученые считают, что все люди получают от природы высокие потенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны практически к неограниченному духовному развитию. Имеющиеся различия в типах высшей нервной деятельности изменяют лишь протекание мыслительных процессов, но не определяют качества и уровня самой интеллектуальной деятельности. Они не согласны с мнением, что уровень интеллекта передается от родителей к детям. Вместе с тем эти ученые признают, что наследственность может неблагоприятно влиять на развитие интеллектуальных способностей. Отрицательные предрасположения создают клетки головного мозга у детей алкоголиков, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые наследственные психические заболевания.

Другая группа ученых считает доказанным фактом наличие интеллектуального неравенства людей. Причиной неравенства признают биологическую наследственность. Отсюда вывод: интеллектуальные способности остаются неизменными и постоянными.

Понимание процесса наследования интеллектуальных задатков очень важно, так как определяет практические пути воспитания и обучения людей. Современная педагогика акцентирует внимание не на выявлении различий и приспособлении к ним воспитания, а на создании условий для развития имеющихся у каждого человека задатков.

Важным является вопрос о *наследовании специальных задатков и моральных качеств.* *Специальными* называются задатки к определенному виду деятельности. К специальным задаткам относятся музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и др. Установлено, что люди, обладающие специальными задатками, достигают более высоких результатов, продвигаются более быстрыми темпами в соответствующей области деятельности. Специальные задатки могут проявляться уже в раннем возрасте, если созданы необходимые условия.

Специальные задатки наследуются. В истории человечества встречалось немало потомственных дарований. Известно, например, что у И. С. Баха в пяти поколениях его предков насчитывалось 18 известных музыкантов. Много талантливых людей было в роду Ч. Дарвина.

Особенно значимым является вопрос о *наследовании нравственных качеств и психики.* Долгое время господствовало утверждение, что психические качества не наследуются, а приобретаются в процессе взаимодействия

организма с внешней средой. Социальная сущность личности, ее нравственные качества формируются только прижизненно.

Считалось, что человек не рождается ни злым, ни добрым, ни скупым, ни щедрым, ни злодеем или преступником. Дети не наследуют моральных качеств своих родителей, в генетических программах человека не заложена информация о социальном поведении. Каким станет человек, зависит от среды и воспитания

В то же время такие видные ученые, как М. Монтессори, К. Лоренц, Э. Фромм, утверждают, что моральные качества человека биологически обусловлены. От поколения к поколению передаются нравственные качества, поведение, привычки и даже поступки — как положительные, так и отрицательные («яблоко от яблони недалеко падает»). Основанием для таких выводов служат данные, полученные при изучении поведения человека и животных. Согласно учению И. П. Павлова и животным, и человеку присущи инстинкты и рефлексы, которые наследуются. Поведение не только животных, но и человека в ряде случаев является инстинктивным, рефлекторным, основывающимся не на высшем сознании, а на простейших биологических рефлексах. Значит, моральные качества, поведение может наследоваться.

Вопрос этот очень сложный, ответственный. В последнее время позицию о генной обусловленности нравственности и социального поведения человека занимают отечественные ученые (П. К. Анохин, Н. М. Амосов и др.).

Кроме наследственности, определяющим фактором развития личности является среда. *Среда — это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека.* На формирование личности влияет *географическая, национальная, школьная, семейная, социальная среда.* В понятие «социальная среда» входят такие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и др.

Дискуссионным остается вопрос о том, среда или наследственность оказывает большее влияние на развитие человека. Французский философ К. А. Гельвеций считал, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития, а различия в психических особенностях объясняются исключительно влиянием среды и воспитательными воздействиями. Среда понимается в этом случае метафизически, она фатально предопределяет судьбу человека. Человек рассматривается как пассивный объект влияния среды.

Таким образом, всеми учеными признается влияние среды на формирование человека. Не совпадают лишь их взгляды на оценку степени влияния среды на формирование личности. Это связано с тем, что абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретное ближнее и дальнее окружение человека, конкретные условия жизни. Понятно, что человек достигает более высокого уровня развития в той среде, где созданы благоприятные условия.

Важным фактором, влияющим на развитие человека, является общение.

Общение — это одна из универсальных форм активности личности (наряду с

познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений.

Человек становится личностью только в общении, взаимодействии с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может. Взаимодействие человека с обществом, как известно, называется *социализацией*.

Социализация личности есть объективное явление, наблюдаемое в жизни каждого человека, когда он приступает к самостоятельной жизни в обществе. Как и любое общественное явление, социализация многоаспектна и поэтому изучается многими науками: социологией, культурологией, этнографией, историей, психологией, педагогикой и др.

Кроме перечисленных выше, важным фактором, оказывающим влияние на формирование личности, является *воспитание*. Воспитание в широком социальном смысле нередко отождествляют с социализацией. Хотя логику их отношений можно было бы охарактеризовать как *отношение целого к частному*. Социализация представляет собой процесс социального развития человека в результате стихийных и организованных воздействий *всей совокупности факторов общественного бытия*. Воспитание большинством исследователей рассматривается как *один из факторов* развития человека, представляющий собой систему целенаправленных формирующих влияний, взаимодействий и взаимоотношений, осуществляемых в различных сферах социального бытия. Воспитание — это процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации (семейное, религиозное, школьное воспитание), оно выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

Воспитание позволяет преодолеть или ослабить последствия отрицательных влияний на социализацию, придать ей гуманистическую ориентацию, привлечь научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием в условиях специально организованной *воспитательной системы*.

Развитие личности возможно только в *деятельности*. В процессе жизни человек постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: игровой, учебной, познавательной, трудовой, общественной, политической, художественной, творческой, спортивной и др.

Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность:

- обеспечивает создание материальных условий жизни человека;
- способствует удовлетворению естественных человеческих потребностей;
- содействует познанию и преобразованию окружающего мира;
- является фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей;
- дает возможность человеку реализовать свой личностный потенциал, достичь жизненных целей;
- создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений.

Следует иметь в виду, что развитие личности при одинаковых внешних условиях во многом зависит от ее собственных усилий, от той энергии и работоспособности, которые она проявляет в различных видах деятельности.

На развитие личности большое влияние оказывает *коллективная деятельность*. Ученые признают, что, с одной стороны, при определенных условиях коллектив нивелирует личность, а с другой стороны, развитие и проявление индивидуальности возможно только в коллективе. Коллективная деятельность способствует проявлению творческого потенциала личности, незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее гражданской позиции, в эмоциональном развитии.

В развитии личности велика роль *самовоспитания*. Самовоспитание начинается с осознания и принятия объективной цели как субъективного, желательного мотива своей деятельности. Субъективная постановка определенной цели поведения или деятельности порождает сознательное напряжение воли, определение плана деятельности. Осуществление этой цели обеспечивает развитие личности.

Таким образом, процесс и результаты человеческого развития детерминируются разнообразными факторами — как биологическими, так и социальными. Факторы развития и формирования личности действуют не изолированно, а в комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на развитие личности. Как считает большинство авторов, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое развитие личности?
2. Каковы движущие силы развития личности?
3. Как соотносятся социализация, воспитание и развитие личности?
4. Какими факторами обуславливается развитие личности?
5. Как влияет деятельность на развитие личности?

Основная литература

1. *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
2. *Лихачев Б.* Педагогика: Курс лекций. 3-е изд. М., 1999.
3. *Харламов И. Ф.* Педагогика. Минск, 2001.

Дополнительная литература

1. *Воронов В. В.* Педагогика в двух словах (конспект-пособие). 3-е изд. М., 1999.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
3. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 1988.
4. *Котова И. В., Шиянов Е. Н.* Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997.
5. *Дубинин Н. П.* Что такое человек. М., 1983.

ГЛАВА J. ОбрАзовАниЕ КАК СУЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ и ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Человеку, если он хочет стать человеком, необходимо получить образование.

Я. А. Коменский

- 1. Сущность образования как педагогической категории.**
- 2. Генезис образования как социального явления.**
- 3. Образование как процесс и результат педагогической деятельности.**
- 4. Российские и международные документы по образованию.**

Базовые понятия: образование, гуманизация образования, гуманитаризация образования, свойства образования, функции образования, образовательные ценности, генезис образования, проблемы образования, педагогические ценности, педагогическая культура, педагогическая деятельность, процесс и результат образования, образовательное право, концепция образования на протяжении всей жизни.

1. Сущность образования как педагогической категории

Под образованием понимают процесс физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированный на исторически обусловленные идеальные образы, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, всесторонне развитая личность, разносторонне развитая личность). В педагогическом контексте это понятие обозначает те стороны формирования личности, в которых выражаются мировоззрение, нравственный облик, эстетический вкус, волевые и физические качества.

Образование в общекультурном контексте емко и метафорично определил автор одной из концепций современного образования В. Ф. Сидоренко. Он ассоциирует образование и культуру с «большим дыханием» по аналогии с вдохом и выдохом как совместное, ритмичное действие. «Для себя образование — это образ культуры, а для культуры оно — образование культуры, точнее ее воспроизводство через образование, а для социума образование — это его «легкие». На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой к образам культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность»¹.

Образование изучается не только педагогикой, но и рядом других наук. Однако подходы к определению содержания и объема понятия «образование» не выходят из сферы предметов данных наук. Так, философия иссле-

¹ *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учеб., пособие. Ростов-на-Дону, 1997. С. 53.

дует прежде всего цели и общее предназначение образования, социология — способность личности адаптироваться к социальной среде, психология — психологические аспекты педагогического процесса, экономика — качество подготовки трудовых резервов, инфраструктуру образования. Изыскания этих и других наук имеют большое значение для понимания сущности образования и формирования целостного представления об этом чрезвычайно многогранном явлении. Образование понимается и описывается как *уровень, процесс, деятельность, институт, система*.

Ни для одной из наук, кроме педагогики, образование не является центральной категорией. Для педагогической науки образование как реальный целостный педагогический (образовательный) процесс, целенаправленно организуемый обществом (целенаправленная составляющая образования), является предметом ее исследования.

Педагогический (образовательный) процесс — это движение от целей образования к его результатам. Любой процесс — это последовательная смена одного состояния другим. В педагогической действительности эта последовательная смена является результатом педагогического взаимодействия участников педагогического (образовательного) процесса. Таким образом, *образование как процесс есть специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников в ходе реализации содержания образования*. Этот процесс целеустремлен как на удовлетворение потребностей общества в формировании личности с социально одобряемыми качествами, так и на удовлетворение самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Важно подчеркнуть, что сущностной характеристикой педагогического (образовательного) процесса является именно взаимодействие его участников, а не воздействие педагогов на воспитанников. *Педагогическое взаимодействие — преднамеренный контакт (разной продолжительности по времени) педагогов и воспитанников, результатом которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях*.

Педагогическое взаимодействие реализуется при условии:

- а) целенаправленного педагогического влияния;
- б) активного восприятия и усвоения воспитанником разнообразных форм социокультурного опыта.

Активность воспитанника проявляется в непосредственных и опосредованных ответных влияниях на педагога и на самого себя.

Образование понимается не только как процесс, но и как результат этого процесса, выраженный в различных уровнях образованности личности.

Образованность личности — это характеристика, показатель определенного уровня усвоения личностью систематизированных знаний и связанных с ними способов практической и познавательной деятельности.

Однако не всякий знающий и умеющий человек может быть признан образованным. Если рассматривать образование как результат придания человеку «образа», то оно может быть представлено как часть общечеловеческой культуры. А культурным человек становится в процессе образования только при условии формирования своего нравственного облика. Это воспитательная функция образования.

На основе знаний о законах развития природы и общества, сферы материального производства и духовной культуры личность формирует определен-

ные взгляды и убеждения, мировоззрение и нравственно-волевые качества. Таким образом, между образованием и воспитанием существует тесная связь.

Соотношение понятий «воспитание» и «образование» является предметом многих дискуссий. Спорят о том, какое из этих двух понятий шире. Однозначного ответа на этот вопрос не существует. Все зависит от того, в каком контексте и в каком смысле используются данные понятия в каждом конкретном случае.

Некорректным представляется употребление терминов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического (образовательного) процесса, поскольку образование как целенаправленный процесс передачи знаний всегда включает в себя и воспитание личности. Направленность же воспитания даже при формально одинаковом содержании и уровне образования может быть принципиально различной: гуманистической или технократической, гражданской или политической, демократической или тоталитарной.

По справедливому утверждению Дж. Каунтса, «мы должны полностью отбросить наивную веру в то, что школа автоматически освобождает ум и служит делу человеческого прогресса. Фактически мы знаем, что она может служить любому делу. Она может служить тирании точно так же, как свободе, невежеству точно так же, как просвещению, лжи так же, как истине. Если мы хотим, чтобы она служила делу человеческой свободы, она должна специально проектироваться под эту цель»¹.

Воспитание понимается и как сугубо педагогический (образовательный) процесс, осуществляемый в условиях учебно-воспитательных учреждений и организаций. Однако это лишь одна его сторона — профессионально-деятельностная. Воспитание в широком смысле — это вечная категория общественной жизни. Характер общественно-исторических отношений отражается в содержании и направленности воспитания, влияет на формы его организации.

Основной путь получения образования — *обучение*. Обучение, являясь частью воспитания, направлено на развитие прежде всего интеллектуальной сферы личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности в ситуации регламентированности педагогического (образовательного) процесса. Обучение регламентируется нормативными предписаниями и в содержательном, и в организационном отношении.

Таким образом, *как социальное явление*, составляющее предмет педагогической науки, образование — это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение личностью определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем конкретного общества и уровнем его материально-технического развития (В. А. Сластенин).

¹ Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. С. 61-62.

Образование как педагогическая категория (категория — научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности) обладает рядом свойств. Рассмотрим некоторые из них.

1. Целенаправленность образования.

Образование служит цели передачи от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта; созданию условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе, в результате чего достигается определенный уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений. Основными целевыми компонентами понятия образования являются усвоение и использование духовного наследия, развитие творческих возможностей личности, установка человека на позитивное созидание.

2. Историчность образования.

Само понятие «образование» по своему характеру исторично. Так, в XIX в. оно целиком соответствовало буквальному смыслу термина (нем. Bildung) и означало «формирование образа (духовного или телесного)». В этом значении ввел его в научный оборот великий швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746--1827), а в русскую литературу — известный просветитель Н. И. Новиков (1744—1818). Система образования, прежде чем она сложилась в ее современном виде, прошла долгий и сложный путь исторического развития. В разных странах во все времена содержание и характер образования определялись требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями научно-технического прогресса, духовной культуры, развитием педагогической теории и практики. При определяющем значении влияния материального производства и духовно-нравственной жизни общества на систему образования она сама оказывает сильное воздействие на социально-культурное развитие стран и народов.

3. Функциональность образования.

Образование как социальный институт решает ряд важных задач:

- передача (трансляция) знаний от поколения к поколению;
- распространение культуры;
- генерирование и хранение культуры общества;
- социализация личности, особенно молодежи, и ее интеграция в общество;
- определение статуса личности;
- социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, благодаря чему обеспечивается воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность;
- обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодежи;
- создание базы знаний для последующего непрерывного образования;
- социокультурные инновации, разработки и создание новых идей и теорий, открытий и изобретений;
- социальный контроль¹.

С педагогических позиций важно понимание двух основных функций образования: прагматической и культуролого-гуманистической.

Прагматическая функция состоит в создании условий для реализации потребностей людей в знаниях, которые являются необходимыми для обеспечения их жизнедеятельности.

Культуролого-гуманистическая функция состоит в развитии духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку достойно разрешать разнообразные по степени сложности жизненные проблемы; формировании характера и моральной ответственности за принимаемые решения, совершаемые действия и их последствия в социальной и природной сферах; обеспечении возможностей для личностного и профессионального роста, самореализации; овладении средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья.

4. *Целостность образования.*

Образованию присуще внутреннее единство всех его компонентов при их относительной автономности.

Существуют различные подходы к проблеме целостности образовательного процесса. Есть точка зрения, согласно которой целостность процесса образования состоит в единстве обучения и воспитания. Целостный образовательный процесс сводится в этом случае к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательных и воспитательных функций.

Другая точка зрения базируется на понимании целостности не только как единства обучения и воспитания, но и воспитания как единства направлений воспитательного процесса (умственного, нравственного, эстетического, физического и др.).

Целостность образовательного процесса прослеживается и в характере взаимодействия воспитателей и воспитанников: в единстве отношений педагогов и воспитанников; воспитанников между собой; в единстве «алгоритмов управления» и «алгоритмов функционирования»; в специально регулируемом взаимодействии на основе личностных отношений.

Ряд ученых сводит образовательный процесс к педагогической деятельности. С этих позиций его целостность представляется как единство компонентов деятельности педагога: диагностики, планирования, организации, регулирования, контроля и оценки результатов педагогического процесса.

5. *Системность образования.*

Рассмотрение педагогического (образовательного) процесса как целостного возможно только с позиций системного подхода. Система — упорядоченная совокупность элементов (компонентов), объединенных общей целью функционирования и образующих некоторое целостное явление (П. К. Анохин, В. Н. Садовский). Под педагогической системой понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном образовательном процессе. Структурными компонентами образовательной системы являются цель образования, педагог, воспитанник, содержание образования, средства образования. Данная система характеризуется как большая, сложная, выражаемая бесконечным разнообразием состояний, поведения и связей.

6. Процессуальность образования.

Процессуальность образования — это сменяемость одного состояния другим, движение от целей образования к его результатам посредством педагогического взаимодействия участников образовательного процесса. В индивидуально-личностном аспекте образование как процесс представляет собой освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

7. Диалектичность образования.

Понятие «образование» находится в диалектическом движении. Оно изменяется, развивается и совершенствуется в историческом и социальном плане. Это свойство образования можно проиллюстрировать разнообразием подходов к определению данного понятия. Под образованием понимается процесс и результат усвоения систематизированных знаний и способов познавательной деятельности. К образованию относят и формирование мировоззрения¹.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

8. Непрерывность образования.

На непрерывный характер образования личности на протяжении всей жизни человека указывает тот факт, что процесс становления личности сознательно и подсознательно происходит непрерывно при обучении в учебных заведениях различных ступеней, самообразовании, на работе, в общении с родителями и сверстниками. Это обстоятельство обуславливает необходимость создания условий для реализации образовательных потребностей личности на всех возрастных этапах.

В заключение отметим, пожалуй, самое главное: образование изучается педагогикой и другими науками не в связи с чисто теоретическим интересом, не как явление само по себе, а только в связи с его важнейшим значением в судьбах конкретных людей, составляющих судьбу человечества.

2. Генезис образования как социального явления

Система образования представляет собой важнейший социальный институт, однако прежде чем она сложилась в ее современном виде, был пройден долгий и сложный путь исторического развития. Сложный и многогранный генезис образования как важнейшей сферы духовной культуры общества представляет огромный интерес для понимания современного состояния образования.

Образование стало особой сферой деятельности с того момента, как процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов

¹ Основы общей педагогики / Под ред. Ф. Ф. Королева и В. Е. Гмурмана. М.: Просвещение, 1967.

жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Таким образом, образование возникает вместе с обществом, с развитием труда, мышления, языка.

Процессы социализации подрастающих поколений у первобытных народов значительно отличаются, но вместе с тем имеют общие черты, что позволяет говорить о системе обучения и воспитания в первобытную эпоху как исторически сложившемся архаичном типе образования.

Для *архаичного* типа образования характерен общественный характер воспитания в доклассовом обществе. Оно осуществлялось в процессе повседневной общественной (прежде всего производственной) жизни: все без исключения взрослые выполняли педагогические функции по отношению ко всем несовершеннолетним, а не только к своим детям, воспитательные функции родителей и других членов общины тесно переплетались; физические наказания отсутствовали, взрослые уважительно относились к личности ребенка и учитывали его желания. Способ обучения был практически-деятельностным, словесные методы воспитания и передачи информации имели второстепенное значение. У детей не существовало особого периода подготовки к взрослой жизни, поскольку все необходимые знания, умения, навыки и способности приобретались в ходе непосредственной производственной и других видов общественной деятельности.

С возникновением частной собственности *общественное воспитание постепенно уступает место семейному*, главной целью которого являлось формирование хорошего хозяина, наследника. Богатые слои населения стали поручать воспитание своих детей образованным рабам и наемным учителям.

Со временем приходит понимание того, что материальное благополучие свободных жителей рабовладельческих государств зависело не только от их собственного благосостояния, но и от могущества государства. Наличие наряду с семейным государственных, храмовых и других форм общественного воспитания было общей закономерностью рабовладельческих обществ.

Изобретение письменности, математической символики привело к радикальным изменениям в способах накопления, хранения и передачи информации, вследствие чего изменилось и содержание образования. Овладение письменностью было настолько трудоемким и сложным делом, что прежние формы приобретения знаний уже не годились. При этом, чтобы успешно обучать других, самим обучающим необходимо было целиком посвящать себя этой деятельности, специализироваться в ней. Все это привело к разделению единого процесса воспроизводства общественной жизни на два относительно независимых: материального и духовного воспроизводства. Способ образования стал в основном словесно-знаковым, обособленным от производственной и всех других сфер жизни общества.

Процесс образования превратился в специфический вид умственной деятельности, связанной с передачей и восприятием знаний. Появляется специфическая социальная группа людей, профессионально занятых образовательной деятельностью в особых, приспособленных для этих целей учреждениях. Образование, дающее возможность участвовать в государственном управлении, религиозной деятельности, заниматься наукой, искусством, да к тому же требующее больших расходов, отвлечения подростков на учебу, стало привилегией господствующих классов. Распрост-

раненность образования в различные периоды древней истории у разных народов была неодинаковой.

В Средние века развитие системы образования в Западной и Центральной Европе находилось в полной зависимости от христианской религиозной идеологии, отвергнувшей культурное наследие античного мира. В этот период общий уровень образования значительно снизился. Однако с усложнением общественной жизни и государственного механизма требовалось все больше образованных людей. Их подготовкой занимались городские школы, независимые от церкви.

В XII—XIII вв. в Европе возникают университеты, пользовавшиеся известной автономией по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников. Стало недоставать людей, способных выполнять роль педагогов. Отказ от индивидуального обучения и переход к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской — в университетах позволил преодолеть это отставание. Эффективность образования повысилась в десятки раз, за счет чего снизилась стоимость обучения, повысилась его доступность.

Характер образования *в докапиталистическую эпоху* обусловлен развитием торговли, мореплавания, промышленности, но долгое время образование не оказывало существенного влияния на экономику. Ситуация изменилась после первой промышленной революции. Вместе с тем развитие промышленности, городов, мирового рынка сделало необходимым всеобщую грамотность трудящихся как одного из условий высокопроизводительного труда. Кроме того, по мере технического прогресса требования к общеобразовательной подготовке рабочих стали быстро возрастать.

Перед Второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями все чаще стало требоваться среднее образование, а затем и профессиональная подготовка рабочих. К 50—60-м гг. XX в. образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы.

С утверждением крупного машинного производства происходят глубокие качественные изменения в образовании: определяющее значение приобретает распространение естественно-научных знаний, снижается гуманистическая роль образования, на первый план выходит функция профессионализации. В содержании образования преобладают математические и технические дисциплины.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом подрастающих поколений и всего населения различными формами обучения, образовательным взрывом. На первый план вышли требования всесторонне и гармонично развитой личности. Эта задача решается прежде всего через обучение в школе. Школьное образование в современном мире является общим. Оно доступно большинству населения и является необходимым условием нормального функционирования человека в системе общества. В школе человек получает тот минимум научных знаний и представлений о разных сферах жизни, который общество считает обязательным для любого цивилизованного человека. Образование, полученное в школе, составляет основу, на которую затем накладывается специальное профессиональное образование, среднее или высшее. В школе впервые выявляются природные способности человека и перспективы их развития.

Каковы же основные *проблемы образования в России* в начале XXI в.?

Выделим среди них следующие:

- j*
- проблема эффективности образования;
 - проблема гуманизации и гуманитаризации образования;
 - образовательные ценности и проблема образования как личностной ценности;
 - проблема стратегической цели образования.

Проблема эффективности образования.

Понятие «эффективность» в самой общей форме обозначает степень приближения к максимальному или «оптимальному» (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек.

Среди теоретиков и практиков еще очень сильна тенденция рассматривать сферу образования в экономическом отношении лишь как потребляющую национальный доход, но не участвующую в его создании. Тем самым за образованием признается только его социальная эффективность. С этим подходом связан так называемый принцип остаточного финансирования образования. Вместе с тем появляется все больше исследований, доказывающих достаточно высокую народно-хозяйственную эффективность образования. Образование действительно может быть экономически выгодным, высокорентабельным делом.

Сущность социальной эффективности образования заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных негативных побочных последствий. Имеется в виду не только сокращение экономических затрат для наиболее значительных учебно-воспитательных результатов, но и смягчение стресса при отрыве детей от родителей, усиливающегося с развитием общественно организованных форм воспитания и обучения; преодоление односторонности развития учащихся; уменьшения нравственных потерь, вызванных сегрегацией различных возрастных групп школьников.

Экономическую эффективность образования можно рассмотреть как в системе общественного производства, так и с точки зрения лучших образовательных результатов при минимуме финансовых, материально-технических затрат со стороны как педагогов, так и учащихся.

Достижение необходимых обществу определенных социальных и экономических результатов составляет смысл функционирования всей системы образования и всех ее элементов в отдельности. В отличие от прочих отраслей народного хозяйства результаты образования выражаются не в создании каких-либо средств улучшения жизни людей, а непосредственно в совершенствовании и развитии самого человека. В результате организованного образовательного процесса резко повышается и экономическая, и социальная отдача человека.

Сам образовательный процесс представляет собой относительно самостоятельную сферу общественной жизни, функционирование которой происходит по специфическим законам педагогической науки. При этом социально-экономические аспекты существенно влияют на определение стратегической цели образования, исходных образовательных ценностей и методологических позиций.

Признание исключительной значимости научно-образовательного потенциала как фактора социально-экономического развития современных обществ не должно скрывать острых противоречий, нерешенных проблем в сфере образования. Причины неудовлетворительного положения дел в этой сфере связаны с усилением технократических тенденций, игнорированием гуманистических аспектов, недооценкой личностного фактора.

Проблема гуманизации и гуманитаризации образования.

Гуманизм — одна из фундаментальнейших характеристик общественно-го бытия и сознания, суть которой состоит в отношении человека к другим людям как к высшей ценности. Он проявляется в альтруизме, стремлении делать добро, в милосердии, сострадании. Гуманизм можно определить как совокупность объективных и субъективных отношений к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности. Взаимопомощь и сотрудничество в достижении общих целей служат основой общественной жизни, условием развития индивидуальности каждого. Это не только не исключает, но и предполагает как диалектическую противоположность — антигуманизм, означающий отношение одного человека к другому как к средству своей жизни, средству удовлетворения эгоистических целей и потребностей. Взаимодействие противоположностей — гуманизма и антигуманизма — пронизывает всю историю человечества. Тем не менее гуманистические тенденции в образовании неуклонно нарастают в общественном сознании.

Гуманистические идеи могут распространяться и утверждаться в общественном сознании лишь через просвещение и образование. Но и само образование и как социальный институт, и как образовательный процесс, и как результат педагогической деятельности должно отвечать принципам гуманизации:

- признание приоритета личности воспитанника в образовательном процессе;
- учет его образовательных потребностей;
- гуманизация образовательной среды;
- соблюдение прав и свобод воспитанника в образовательном пространстве.

Отношение между образованием и обществом характеризуется понятием «культура». Общество обеспечивает свое существование передачей культуры от поколения к поколению. Процесс передачи культуры есть именно то существенное, что обозначается, по мнению Р. Кинга, термином «образование». Образование в его высоком гуманистическом смысле не должно отчуждаться от человека и фундаментальных общечеловеческих ценностей. К сожалению, бурный рост научно-технического прогресса, постоянно увеличивающиеся знания людей порождают порой гипертрофированные представления об абсолютном приоритете естественно-научных и технических достижений перед гуманитарными, логического познания перед эмоционально-чувственным, вещественного богатства перед духовным. Предотвратить эти опасные тенденции призвана гуманитаризация образования. Понятия «гуманизм» и «гуманитаризм» часто употребляются как синонимичные. Однако это ошибочно.

Гуманитаризм есть направление мышления и деятельности, ориентированное на всемерное развитие, освоение и использование гуманитарного знания в качестве средства гуманизации жизни.

Гуманизм — это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Гуманитаризация образования не всегда означает его гуманизацию, поскольку гуманитарные дисциплины могут быть наполнены и антигуманистическим содержанием. Негуманно, к примеру, создавать ситуацию учебной перегрузки, ведущей к переутомлению, заставляя учащихся под видом гуманитаризации изучать увеличивающиеся объемы учебного материала по общественным наукам.

Образовательные ценности и проблема образования как личностной ценности

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничить содержание образовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй — основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа ценностных (аксиологических) ориентации неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем. Для преодоления недостатков первого и второго типов образования необходима ориентация на культурно-гуманистические ценности в разработке образовательных проектов. Современный человек должен понимать динамику процессов природного и социального развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки.

Образование является общечеловеческой ценностью. Однако образование, наряду с другими общечеловеческими ценностями, на индивидуально-личностном уровне признается в разной степени. «Очевидно, что отношение человека к образованию во многом зависит от того, насколько вознаграждается — и прежде всего чисто материально — образованность, насколько достоин образ жизни учащихся и учащихся. Во всех странах, и у нас в России тоже, сейчас все более признается личностная ценность образования. Иными словами, образование — это не только «подготовка кадров», оно важно для самого человека»¹. На отношение человека к образованию как к личностной ценности влияет и общая направленность личности, личностная шкала ценностей, опыт образовательной успешности на предыдущих этапах образования, отношение к образованию «значимых других».

Ценность образования, ранг которой в системе ценностей молодежи несколько снизился в начале 90-х гг., вновь повышается, при этом достаточно устойчивым становится прагматический подход к образованию, прослеживается тенденция рассматривать образование как средство получения материальных благ и удовольствий.

¹ *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. С. 62.

3. Образование как процесс и результат педагогической деятельности

Образование как процесс — это освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

Образование как результат — характеристика достигнутого уровня образованности.

Образование как процесс реализуется в образовательной системе, совокупности преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов и сети реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием.

Этот процесс протекает, результат достигается, а система функционирует не сама по себе, а посредством специфической человеческой деятельности — педагогической деятельности. Напомним, что образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием, т. е. педагогической деятельностью. От качества педагогической деятельности во многом зависят характер и эффективность образования. Очевидно, что педагогическую деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, в известной мере средства массовой информации. В первом случае — это деятельность профессиональная, а во втором — общепедагогическая, которую сознательно или неосознанно осуществляет каждый человек по отношению к другим и к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием.

Профессиональная педагогическая деятельность протекает в специально организованных обществом образовательных учреждениях. Как для профессиональных педагогов, так и не для профессионалов важно иметь знания основ профессиональной педагогической деятельности как наиболее изученной в педагогике и смежных науках. Итак, **педагогическая деятельность** — особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленный на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Структурными компонентами педагогической деятельности являются:

- цель деятельности;
- субъект деятельности (педагог);
- субъект-объект деятельности (воспитанник);
- объект деятельности (педагогический факт, ситуация, опосредованно влияющая на воспитанника);
 - содержание деятельности;
 - способы деятельности;
 - результат деятельности.

Стратегическая цель педагогической деятельности состоит в создании эффективных условий для достижения воспитанником определенного уровня

образованности. Данная цель реализуется через последовательное решение педагогических задач разных уровней и разной степени сложности.

Педагогическая деятельность осуществляется педагогами. Если говорить о профессиональной педагогической деятельности, то есть смысл дать определение педагогической профессии. *Педагогическая профессия — род трудовой деятельности, являющийся источником существования специально подготовленных в педагогических учебных заведениях людей, содержанием и целью которой является направленное создание условий для становления и преобразования личности другого человека, управление процессом его разностороннего развития педагогическими средствами.*

Только для профессионального педагога педагогическая деятельность является основным видом профессиональной деятельности, другие же участники педагогического процесса занимаются педагогической деятельностью наряду с основной профессиональной и непрофессиональной работой и, следовательно, не всегда осознают свои действия как акты педагогической деятельности. В связи с этим в профессиональные обязанности педагогов входит, помимо непосредственной педагогической работы с воспитанниками, еще и деятельность по педагогизации окружающей его социальной среды. Профессиональный педагог несет ответственность за процесс и результаты своей профессионально-педагогической деятельности не только как гражданин, родитель, но и как профессионал, т. е. человек компетентный. Отсюда целый ряд требований, предъявляемых к педагогу в нормативном порядке. Эти требования закреплены в стандартах высшего профессионального педагогического образования, в квалификационных характеристиках (учителей и других профессиональных участников образовательного процесса), в должностных инструкциях.

Однако есть еще целый ряд ненормативных требований, которые имеют отношение как к профессиональным педагогам, так и к людям, занимающимся педагогической деятельностью вне сферы своей профессии. Эти требования формулируются в терминах показателей и компонентов педагогической культуры.

Педагогическую культуру правомерно рассматривать на трех уровнях: аксиологическом, деятельностью, личностном.

На *аксиологическом уровне* рассматриваются ценностные ориентации в образовании и педагогике.

Деятельностный подход позволяет исследовать сущность, средства и методы, обеспечивающие реализацию этих ценностей.

В *индивидуально-личностном плане* педагогическая культура понимается как сущностная характеристика личности в сфере педагогической деятельности. Этот подход позволяет выявить свойства личности субъекта педагогической деятельности как представителя и обладателя общечеловеческой культуры и педагогических ценностей, транслятора человеческой культуры в область образования. Педагогическая культура, как и общечеловеческая, существует в материальной и духовной формах. Педагогические знания, теории, концепции, накопленный человечеством педагогический опыт и выработанные педагогические этические нормы составляют *духовные ценности* педагогической культуры. К *материальным* относят образовательные средства.

Педагогическая культура как сущностная характеристика личности в сфере педагогической деятельности представляет собой систему, от которой существенно зависят процесс и результаты образования.

К основным системным компонентам и показателям уровня сформированности педагогической культуры можно отнести: уровень интеллектуального развития (прежде всего развития педагогического мышления); уровень и всесторонность организации деятельности педагога; уровень овладения основами педагогической этики; уровень сформированности нравственной и мировоззренческой зрелости; культуру общения; культуру речи; культуру внешнего вида.

Культура педагогического мышления включает в себя развитие способности к педагогическому анализу и синтезу; развитие таких качеств мышления, как критичность, самостоятельность, широта, гибкость, активность, быстрота, наблюдательность, педагогическая память и воображение. Культура педагогического мышления подразумевает развитость мышления на трех уровнях:

- первый уровень — методологическое мышление, обусловленное педагогическими убеждениями субъекта, позволяющее ему ориентироваться в педагогической деятельности, разрабатывать ее гуманистическую стратегию;
- второй уровень — тактическое мышление, позволяющее материализовывать педагогические идеи в технологии педагогического процесса;
- третий уровень — оперативное мышление, которое проявляется в самостоятельном, творческом применении общих педагогических закономерностей к частным, уникальным явлениям реальной педагогической действительности.

Важное место в структуре педагогической культуры занимает ее мировоззренческий компонент. Это процесс и результат формирования педагогических убеждений, ценностных ориентации в педагогической сфере. Педагог должен активно включаться в процессы рефлексии, педагогического самосознания, в результате которого происходит становление и формирование его педагогических позиций.

Деятельностный компонент педагогической культуры характеризуется степенью осознанности педагогом необходимости развития всего спектра собственных педагогических способностей как залога успешности педагогической деятельности, предупреждения вероятных педагогических ошибок.

Нравственная культура включает в себя нравственное сознание, формируемое посредством освоения теоретических этических знаний, а также уровень развития нравственных чувств. Это предмет педагогической этики.

Культура педагогического общения проявляется в умении слушать и слышать собеседника, умении задавать вопросы, устанавливать контакты, понимать партнера по общению, грамотно ориентироваться в различных ситуациях общения, умении видеть и верно интерпретировать поведенческие реакции людей, умении проявлять и передавать свое отношение по поводу чего-либо, готовность и желание общаться.

Весьма важным показателем педагогической культуры является *культура речи*. Речь человека, реализующего педагогические функции, во многом является образцом для подражания, формирует речевую культуру других!

Грамматически правильная речь, ее лексическое богатство, выразительность, образность, владение техникой речи позволяет качественно решать разнообразными педагогические задачи.

Культура внешнего вида педагога оценивается по степени соответствия его внешнего облика педагогической целесообразности. Продуманность, аккуратность, сдержанность, эстетическая выразительность, подтянутость и собранность, умение двигаться, управлять собственной мимикой и пантомимикой способствуют результативности педагогической деятельности.

Реализуя задачи педагогической деятельности, педагоги субъективно интериоризируют в индивидуальную деятельность *педагогические ценности* и являются в разной мере их производителями.

Выделяют следующие ценности.

Социально-педагогические — отражают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании.

Групповые — идеи, нормы, концепции, регулирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках конкретных образовательных институтов.

Личностно-педагогические — социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, составляющие систему его ценностных ориентации.

На качество образования во многом влияет творческий характер педагогической деятельности, осознание педагогом престижности, социальной значимости, ответственности перед обществом, государством, воспитанниками за процесс и результаты своего труда. Педагогическая деятельность предполагает не только сформированность гуманистической направленности личности педагога, но и совершенное владение разнообразными образовательными технологиями, технологиями общения.

Успех педагогической деятельности обеспечивается также умением педагога целесообразно и адекватно выстраивать траекторию индивидуально-личностного развития воспитанников в образовательном процессе.

Многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества, профессионально-педагогические знания субъектов педагогической деятельности являются важным фактором эффективного решения задач образования.

Любая деятельность человека, а следовательно, и педагогическая, носит целенаправленный характер. Считается, что профессиональные педагоги должны четко представлять цели своей профессионально-педагогической деятельности, непрофессиональные же участники педагогического процесса действуют, не осмысливая или не всегда осмысливая свои действия как нацеленные на педагогический результат. Однако и в практике профессиональных педагогов работа с воспитанниками и учащимися зачастую организуется без четко сформулированной и осмысленной цели. Как справедливо указывают авторы учебника «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого, «бесцельное воспитание» — довольно распространенное явление в мире. И это приводит к тому, что продуктивность профессиональной деятельности педагога крайне низка, творческий потенциал детей и педагога не ре-

лизован, а профессиональная деятельность сопровождается унынием, профессиональной неудовлетворенностью»¹.

Естественно, овладеть педагогическим целеполаганием важно всем, кто в той или иной степени решает педагогические задачи, несмотря на то что процедура эта действительно сложна и требует специальных усилий по формированию умений целеполагания. Общая цель педагогической деятельности состоит в создании оптимальных условий образования человека. Одним из требований к категории «цель» выступает требование прогностичности, т. е. формулирование цели как ожидаемого и диагностируемого результата. Само образование как социальное явление является совокупным результатом педагогической деятельности человека на протяжении всей истории человечества. В индивидуальной педагогической деятельности результатом ее тоже является образование конкретных людей, проявляющееся как характеристика их образованности. Эти результаты всегда имеют отсроченный характер, т. е. их невозможно получить сразу же после какой-либо педагогической меры, воздействия или взаимодействия. Но тем не менее результаты образования прогнозируемы и диагностируемы, несмотря на их разносторонность, сложность, противоречивость, диалектическую взаимосвязь и взаимодействие.

Поддаются фиксации с большей или меньшей степенью точности:

- знания, умения, навыки;
- показатели личностного развития (уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сторон личности; уровень развитости познавательных и других интересов и потребностей; сформированность устойчивой мотивации познания; уровень креативности личности; умение самоопределяться; быть субъектом собственного образования и развития; уровень нравственной, эстетической, физической, экологической и др. культуры);
- отрицательные эффекты (последствия) образования: перегрузка и переутомление, появление дефектов физического и психического здоровья, возникновение отвращения к учению, сопротивление воспитанию, отрицательный жизненный опыт и др.²

4. Российские и международные документы по образованию

В настоящее время образованием охвачено более 32,8 млн обучающихся, из них: 4,7 млн — дошкольники, 21,4 млн — учащиеся общеобразовательных учреждений, 1,7 млн — будущие рабочие и специалисты — воспитанники учреждений начального профессионального образования, чуть более 2 млн — студенты средних специальных учебных заведений, более 3 млн — студенты государственных вузов. Если прибавить 200 тыс. ежегодно переобучающихся безработных граждан, 160 тыс. студентов негосударственных вузов, около 500 тыс. повышающих свою профессиональную ква-

¹ Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 63.

² Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. М., 2000. С. 42—43.

лификацию, посещающих различные курсы, то общее число обучающихся колеблется от 20 до 25% всего населения России¹.

Образование — не замкнутая система, а неотъемлемая часть общественной структуры, включающая самые активные слои населения. Вхождение России в Совет Европы позволило системе образования нашей страны начать интегрироваться в мировое образовательное сообщество. Обеспечение права на образование во многом зависит от разработанности его законодательной и нормативно-правовой базы.

В связи со вступлением России в Совет Европы наша страна получила возможность широко использовать опыт, традиции, принципы, нормы и стандарты, выработанные коллективными усилиями стран Европейского региона и органами Совета Европы.

Растущее значение знаний в современном мире повышает ответственность всех звеньев образования перед обществом, а для этого система образования, в свою очередь, нуждается в помощи всего общества и в поддержке государства. Парадоксален тот факт, что общество при этом не решается выделить для образования ресурсы, позволяющие ему удовлетворительно выполнять свои задачи на службе того же самого общества. Проблема эта не является особенностью только современной России, она присуща и богатым государствам мира. Это в некоторой степени связано с тем, что законы рынка и логику конкурентной борьбы пытаются применить к образованию. Однако образование — не отрасль экономики. Оно само по себе является жизненно важной функцией, важным условием существования общества. Именно такую позицию заняла Организация Объединенных Наций на своей конференции по вопросам образования, науки и культуры (Париж, 5–9 октября 1998 г.).

Право на образование является естественным правом человека. Это положение закреплено в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, в ст. 13 Международного пакта по экономическим, культурным и социальным правам, в ст. 28 *Конвенции о правах ребенка* и др. международных и отечественных документах. В соответствии с Конституцией РФ (ст. 43) и Законом РФ «Об образовании» каждому гражданину предоставлено такое право.

Конституция РФ гарантирует право каждого на образование, общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях, право бесплатно получить на конкурсной основе высшее образование (ст. 43). *Закон РФ «Об образовании»* (принят в 1992 г.) вобрал в себя самые прогрессивные на тот момент позиции государственной образовательной политики. В 1996 г. в Закон был внесен ряд своевременных поправок.

Однако на практике существует явный разрыв между законодательно зафиксированными нормами в сфере образования и фактическими возможностями для каждого гражданина России в их реализации. Противоречия существуют в реально складывающихся правоотношениях между раз-

¹ Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. вед. В. И. Шкатулла. М.: Юристь, 2001.

личными субъектами, участвующими и включенными в образовательный процесс. Серьезную проблему представляет неравномерность развития отдельных регионов страны. Многонациональный состав населения Российской Федерации, углубление различий между городской и сельской школой, имущественное и социальное расслоение российского общества делают процесс управления образованием крайне сложным.

Важным документом, отражающим современные тенденции перспективного развития отечественного образования, является *Федеральная программа развития образования* (апрель 2000 г.). В ней отражены основы государственной политики в области образования, определена стратегия приоритетного развития системы образования во всех направлениях и способы, обеспечивающие ее реализацию. Федеральную программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, культурные и религиозные, демографические и иные особенности.

Закон РФ «Об образовании» определяет наиболее общие правовые нормы в сфере образования. Этот Закон является одним из основных в системе складывающегося образовательного права. (Образовательное право — это: а) совокупность нормативных правовых актов, регулирующих отношения в сфере образования, т. е. образовательное законодательство; б) субъектное право человека, естественное, неотчуждаемое.)

Данный Закон дал мощный импульс законотворчеству в области образования. В частности, в августе 1996 г. был принят *Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»*. Постановлениями Правительства РФ утверждены *Типовые положения об образовательных учреждениях различных типов и видов, Государственные образовательные стандарты* и др.

Правительство РФ определило меры социальной и материальной поддержки таких категорий обучающихся, как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; инвалиды; дети и подростки с отклонением в развитии, с девиантным (общественно опасным) поведением; другие категории граждан.

Важнейшей проблемой реформирования системы образования становится решение вопроса об уровне обязательного образования для граждан России. Очевидно, что имеющийся сегодня уровень обязательного образования — основное общее образование — не обеспечивает устойчивого функционирования и развития страны. Во многих странах мира обосновывается переход к всеобщему высшему образованию в начале XXI в. как главному условию выживания человечества.

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в., представленном ЮНЕСКО, рассмотрено четыре основополагающие цели образования: научить жить вместе, научить приобретать знания, научить работать, научить жить.

Научить жить вместе можно, только осознав растущую взаимозависимость людей, стран, народов. Такая задача встает в связи с необходимостью осуществления совместных проектов по разумному и мирному решению неизбежных конфликтов.

Научить приобретать знания с учетом быстрых изменений, связанных с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной

деятельности. Современному человеку необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

Научить работать, т. е. совершенствоваться в своей профессии, а в более широком смысле — приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными жизненными ситуациями.

Научить жить, т. е. лучше познать самого себя для наилучшего использования своего личностного потенциала.

Образование не должно оставлять невостребованным ни один из талантов. Возникает потребность пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии, понять мир в его хаотичном движении к некоему единству.

Право на образование, по мнению ЮНЕСКО, не следует сводить только к общему базовому образованию — оно должно реализовываться всю жизнь. Его следует рассматривать как право и обязанность человека на непрерывное образование.

Всемирная конференция «Наука для XXI в.: новые обязательства», проходившая в Будапеште в июне — июле 1999 г. под эгидой ООН и Международного совета по науке, подчеркнула, что доступ с самого раннего возраста к научным знаниям в мирных целях является составной частью права на образование, принадлежащего всем мужчинам и женщинам, и что научное образование имеет важное значение для человеческого развития, создания эндогенного научного потенциала и формирования активных и информированных граждан, что революция в области информации и коммуникации представляет новые и более эффективные средства для обмена научными знаниями и для развития образования и научных исследований. Там же было указано на важность полного и открытого доступа к информации и данным, являющимся общественным достоянием, для научных исследований и образования.

Всемирная конференция провозгласила, что:

- неотъемлемой функцией научной деятельности является всеобъемлющее и тщательное изучение природы и общества с целью получения новых знаний. Эти новые знания должны служить образовательному, культурному и интеллектуальному обогащению, обеспечивать технологические достижения наряду с экономическими благами. Наука для знаний; знания для прогресса;
- наука должна служить делу мира и делу развития. Научное образование, рассматриваемое в широком смысле, без какой бы то ни было дискриминации и с охватом всех ступеней и форм обучения, является одной из основополагающих предпосылок для демократии и обеспечения устойчивого развития;
- необходимо коренным образом изменить отношение и подход к проблемам развития, особенно к их социальным, гуманитарным и экологическим аспектам. Науки должны служить делу устойчивого мира и развития в постепенно меняющихся демократических условиях; ученые и все другие заинтересованные стороны должны соответственно признать свою этическую, социальную и политическую ответственность;
- важно улучшить, усилить и дифференцировать научное образование, сделать науку составной частью общей культуры, подчеркивая ее вклад в

формирование открытого и критического мышления, а также в развитие способности людей решать проблемы современного общества. Необходимо устранить любого рода дискриминационные барьеры, препятствующие справедливому участию в научной деятельности, и предпринять позитивные усилия для полной интеграции женщин в науку;

- необходимо обновление, расширение и диверсификации базового научного образования для всех с уделением особого внимания научно-техническим знаниям и навыкам, необходимым для осмысления участия в жизни будущего общества. Быстрое развитие научных знаний означает, что существующая система образования только своими силами не в состоянии удовлетворить меняющиеся на различных уровнях потребности населения; формальное образование должно все шире дополняться различными видами неформального образования.

В докладе «Образование — необходимая утопия» Жан Делор подчеркнул, что образование является участником процесса зарождения нового всемирного сообщества и оказалось в самом сердце проблем, связанных с развитием личности и различных сообществ. Задача образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов. Следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. В этой связи, возможно, следует говорить о необходимости движения к «обществу образования». Истина заключается в том, что на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему поучиться.

В современных международных документах по проблемам образования подчеркивается важность умелого использования образовательного потенциала современных средств коммуникации, профессиональной деятельности, а также культурной жизни и досуга.

Являясь открытой системой, система образования России, безусловно, развивается с учетом мирового опыта, но при этом, как справедливо отметил Н. Д. Никандров, «о мировом опыте следует сказать особо. Мы не должны непременно использовать в России то, что делается в других, сколь угодно развитых странах. Вместе с тем ряд значимых моментов нельзя не учитывать, если не считать, что россияне и российские дети — это какие-то особые существа, для которых неприменимы общие закономерности»¹.

¹ *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. С. 77.

Важной характеристикой отечественной системы образования является *доступность образования*. В Законе РФ «Об образовании» этот принцип получил юридическое закрепление — он сформулирован как общедоступность образования. Понятие общедоступности определено как независимость от следующих фактов, различающих людей: расы, национальности, языка, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, социального происхождения, местожительства, отношения к религии, убеждений, партийной принадлежности, наличия судимости.

Особое внимание в международных и отечественных документах по образованию уделяется школе как социальному институту образования и учителю как транслятору образовательных культурных ценностей. Школа должна прививать вкус к образованию; научить получать удовольствие от учебы; создавать возможности научиться учиться; развивать любознательность.

Ничто не может заменить авторитета учителя, а также диалога между учителем и учеником. Задача учителя — передать ученику все то, что человечество накопило в виде знаний о самом себе и о природе, человеке, обществе. Это необходимое условие дальнейшего самообразования человека.

Таким образом, на пороге XXI в. *концепция образования на протяжении всей жизни* приобретает ключевое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием. Образование должно постоянно адаптироваться к изменениям в обществе, сохраняя при этом функцию трансляции основных достижений человечества, его ключевых духовных ценностей в индивидуальной опыт личности.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем проявляется многогранность образования как педагогической категории?
2. **Какие** этапы развития прошло образование как социальный институт? Каковы основные проблемы образования на современном этапе?
3. Почему образование является процессом и результатом педагогической деятельности?
4. Охарактеризуйте образование как общечеловеческую и личностную ценность.
5. Каковы основные положения российских и международных документов по образованию? Какие тенденции в современном образовании в них закреплены?

Основная литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
2. *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
3. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. М., 2000.

Дополнительная литература

1. Волков Ю. Г. Социология. М., 2001.
2. Зимняя И. Л. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 1997.
3. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М., 2002.
4. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998.
5. Шнекендорф З. К. Всероссийский урок, посвященный Конвенции о правах ребенка. М., 1999.

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ и МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Главное дело вовсе не в изучении правил педагогики, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают.

К. Д. Ушинский

1. Понятие методологии педагогики.
2. Методологические принципы педагогического исследования.
3. Методы педагогического исследования.
4. Структура педагогического исследования.

Базовые понятия: методология педагогической науки, принципы педагогических исследований, методы педагогических исследований, теоретические методы исследования, практические методы исследования.

1. Понятие методологии педагогики

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми знаниями. Объективность полученного знания зависит прежде всего от выбора **методологии исследования**.

Методология (от греч. *methodos* — путь исследования или познания, теория, учение и *logos* — слово, понятие): 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогической науки — это учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Методология науки дает характеристику компонентов исследования: объекта и предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских методов и средств, необходимых для их решения, а также формирует представление об этапах, последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

В науке признано существование иерархии методологий. В структуре методологического знания выделяют *четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический*. Все уровни методологии находятся в определенной соподчиненности и образуют сложную систему. Рассмотрим более подробно, чем характеризуется каждый уровень.

Философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный аппарат науки в целом. Философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения, выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, неотоцизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм и др.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Основное понятие экзистенциализма — существование (экзистенция) — индивидуальное бытие человека, погруженного в свое Я. Экзистенциалисты отрицают существование объективных истин и объективного знания. По их мнению, объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее Я каждого.

Экзистенциалисты считают, что в современном мире происходит деформация, отчуждение личности, теряется ее своеобразие. Выход из этого положения возможен в том случае, если индивид научится творить себя сам. Поэтому цель обучения состоит в том, чтобы научить обучающихся творить себя как личность; учить их так, чтобы они сами создавали себя. Ведущую роль при этом играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм является, таким образом, философским основанием индивидуализации обучения.

Неотоцизм — учение, согласно которому мир двойствен, состоит из духовного и материального мира. Духовный мир имеет более высокую ценность, так как он более благородный, более богатый. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни. Материальный мир — это мир низшего ранга, он мертв, не имеет цели и сущности, его изучением занимается наука. Наука собирает эмпирические данные, но она не способна раскрыть сущность мира, определенную Богом. Поэтому, считают неотоцисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотоцисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений, обвиняют школу в излишней рациональности, в том, что она предала забвению досознательное стремление приблизиться к Богу, а именно на этом уровне находятся источники счастья, любви, свободы и смысла жизни.

Позитивизм — учение, признающее верным и испытанным только то, что получено с помощью естественных наук и количественных методов. То есть они абсолютизируют естественные науки и методы, применяемые ими. Позитивисты объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с развитием общества, социальными противоречиями. Обществознание они относят к области мифологии, признавая наукой лишь математику и естествознание.

Современный *неопозитивизм*, оставаясь по своей сути позитивизмом, побрал в себя некоторые современные понятия и идеи. Неопозитивизм занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивистов видят в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Они отдадут предпочтение методам познания, а не содержанию образования. Главное, считают они, «не знания, а методы их приобретения». Эту позицию разделяют в наши дни некоторые крупные ученые — химики, физики, математики, оказавшие существенное влияние на перестройку содержания естественно-математического образования.

Прагматизм — философское течение, возникшее в связи с тем, что быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Сторонники этого течения считают, что прагматизм — новая философия, стоящая вне идеализма и материализма. Главное, утверждают они, — это «опыт», «дело» (от греч. *pragma*). Познание действительности прагматисты сводят к индивидуальному опыту человека. Нет объективного научного знания. Всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека и полезно для него.

Прагматисты считают индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Поэтому обучение и воспитание должны быть направлены на возбуждение интереса детей к учению, развитию их активности.

Диалектический материализм — философское учение об общих законах движения и развития природы, общества и мышления. Основные положения диалектического материализма сводятся к тому, что материя первична, а сознание вторично. Сознание возникает в результате развития материи и является его продуктом. Явления объективного мира и сознания детерминированы, т. е. причинно обусловлены. Предметы и явления развиваются, изменяются, находятся в состоянии движения.

Представители этого учения распространяют материализм на понимание истории общества, обосновывают роль общественной практики в познании.

В философии диалектического материализма важное место занимают законы диалектики: переход количественных изменений в качественные, единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания.

Диалектический материализм в педагогике проявляется в том, что личность признается объектом и субъектом общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущая роль в развитии личности принадлежит воспитанию, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность проявляется и формируется в деятельности. Личность и деятельность человека находятся в единстве.

Мы рассмотрели философский уровень методологического знания, следующую уровень — *общенаучный*. В его основе лежат концепции, научные подходы, применяемые во многих науках.

Общенаучный уровень методологии ориентирует исследователя и практика подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаи-

мосвязи, в развитии и движении. С изменением одного компонента системы изменяются и другие. Это позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Данный факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике *личностного и деятельностно-го подходов*.

Это, в свою очередь, требует использования *диалогического подхода*, который вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее^ чем его деятельность. Диалогический подход основан на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

Реализация вышеназванных методологических принципов осуществляется во взаимосвязи с *культурологическим подходом*. Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности. Являясь универсальной характеристикой деятельности, она, в свою очередь, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в *этнопедагогический*. В такой трансформации проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который означает системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Выделенные методологические подходы позволяют целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию.

Третий уровень методологии — *конкретно-научный* — совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, как, например, проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Технологический уровень методологии составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного

эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

В целом методология указывает, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность.

2. Методологические принципы педагогического исследования

Для познания объективной педагогической реальности, объяснения, предсказания ее развития проводятся педагогические исследования. *Педагогическое исследование* — это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях обучения, воспитания и образования, их структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях

Педагогические исследования могут иметь *теоретический* и *опытно-экспериментальный характер*. По направленности педагогические исследования подразделяются на *фундаментальные, прикладные и разработки*.

- *Фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе.

- *Прикладные исследования* — это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики.

- *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

При проведении педагогического исследования необходимо руководствоваться следующими *принципами*:

- исходить из объективности и обусловленности педагогических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей;

- обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов;

- изучать явление в его развитии;

- изучать данное явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями;

- при выборе методов исследования исходить из того, что для решения любой научной проблемы используется не один, а комплекс взаимодействующих методов;

- методы исследования должны быть адекватны существу изучаемого предмета;

- рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, обусловленное присущими ему внутренними противоречиями, выступающими как движущая сила и источник развития;

- не допускается проведение эксперимента, противоречащего нравственным нормам, способного нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу.

3. Методы педагогического исследования

При проведении педагогического исследования используются определенные научные методы.

Методы педагогического исследования — это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

В педагогике широко применяются как собственно педагогические методы, так и методы, привлекаемые из других наук: психологии, социологии, физиологии, математики и т. д. При проведении педагогического исследования используются *общетеоретические методы*: анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, абстрагирование, обобщение, конкретизация, моделирование; *социологические методы*: анкетирование, интервьюирование, рейтинг; *социально-психологические методы*: социометрия, тестирование, тренинг; *математические методы*: ранжирование, шкалирование, корреляция.

Методы педагогических исследований условно подразделяются на *теоретические* и *эмпирические (практические)*.

Теоретические методы исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные.

Охарактеризуем некоторые теоретические методы исследования.

Анализ — мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления.

Одно и то же исследуемое явление можно анализировать по многим аспектам. Всесторонний анализ явления позволяет глубже раскрыть его.

Синтез — мысленное соединение признаков, свойств явления в смысловое (абстрактное) целое.

Однако синтез — это не просто суммирование, а смысловое соединение. Если просто соединить явления, между ними не возникает системы связей, образуется лишь хаотическое накопление отдельных связей.

Анализ и синтез тесно взаимосвязаны между собой в любом научном исследовании.

Сравнение — установление сходства и различия между рассматриваемыми явлениями.

При сравнении прежде всего необходимо определить основу сравнения — *критерий*.

Для того чтобы сравнить между собой определенные явления, необходимо выделить в них известные признаки и установить, как они представлены в сравниваемых объектах. Несомненно, составной частью сравнения всегда является анализ, так как во время сравнения в явлениях следует вычленить измеряемые признаки. Поскольку сравнение — это установление определенных соотношений между признаками явлений, то ясно, что в ходе сравнения используется и синтез.

Абстрагирование — мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Конкретизация — мысленная реконструкция, воссоздание предмета на основе вычлененных ранее абстракций (по своей логической природе противоположен абстрагированию).

Обобщение — выделение в процессах и явлениях общих черт, т. е. обобщение исследуемого.

Сравнивая явления между собой, исследователь устанавливает общие признаки явлений и на основе последних объединяет явления в одну смысловую группу. Обобщение тем убедительнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

Моделирование — исследование процессов и явлений при помощи их реальных или идеальных моделей.

Индукция и *дедукция* — логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный — от общего суждения к частному выводу.

К *эмпирическим (практическим) методам* исследования относятся: *методы сбора и накопления данных* (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование и др.); *методы контроля и измерения* (шкалирование, срезы, тесты); *методы обработки данных* (математические, статистические, графические, табличные); *методы оценивания* (самооценка, рейтинг, педагогический консилиум); *методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику* (эксперимент, опытное обучение, масштабное внедрение) и др.

Рассмотрим более подробно некоторые из этих методов.

Наблюдение — целенаправленное, систематическое изучение определенного педагогического явления. Наблюдение широко используется в педагогической науке. Оно может быть как основным методом накопления научного материала, так и вспомогательным, составляющим часть какой-то более общей методики. Наблюдение наряду с самонаблюдением является старейшим исследовательским методом.

Наблюдение как исследовательский метод имеет ряд черт, которые отличают его от обычного восприятия человеком происходящих событий. Основные из них:

- целенаправленность наблюдения;
- аналитический характер наблюдения. Из общей картины наблюдатель выделяет отдельные стороны, элементы, связи, которые анализируются, оцениваются и объясняются;
 - комплексность наблюдения. Следует не выпускать из поля зрения ни одной существенной стороны наблюдаемого;
 - систематичность наблюдения. Необходимо не ограничиваться разовым «снимком» наблюдаемого, а на основе более или менее продолжительных (продолгованных) наблюдений выявлять статистически устойчивые связи и отношения, обнаруживать изменение и развитие наблюдаемого за определенный период.

Существует много видов наблюдений, подразделяемых по различным признакам.

По временной организации выделяют *непрерывное* и *дискретное* (в отдельные промежутки времени) наблюдение.

По объему наблюдение бывает *широкое (сплошное)*, когда фиксируются все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения, или ведутся наблюдения за группой наблюдаемых в целом. *Узкоспециальное (выборочное)* наблюдение направлено на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов.

По способу получения сведений наблюдение бывает *непосредственным (прямым)*, когда наблюдатель регистрирует непосредственно увиденные факты во время наблюдения, и *косвенным (опосредованным)*, когда непосредственно наблюдается не сам предмет или процесс, а его результат.

По типу связи наблюдателя и наблюдаемого различают *включенное и не-включенное наблюдение*. *Включенное наблюдение* предполагает, что наблюдатель **сам** является членом группы, поведение которой он исследует. *Включенное наблюдение*, при котором исследователь маскируется, а цели наблюдения скрываются, порождает серьезные этические проблемы. В *не-включенном наблюдении* позиция исследователя открыта, это восприятие, какого-либо явления со стороны.

По условиям проведения выделяют *полевые наблюдения* (в естественных условиях) и *лабораторные* (с применением специального оборудования).

По плановости различают *неформализованное (свободное) наблюдение* и *формализованное (стандартизированное)*. *Неформализованное наблюдение* не имеет заранее установленных рамок, программы и процедуры его проведения. Оно может менять предмет, объект и характер наблюдения в зависимости от желания наблюдателя. *Формализованное наблюдение* ведется по предварительно продуманной программе и строго следует ей, независимо от того, что происходит в процессе наблюдения с объектом или наблюдателем.

По частоте применения наблюдения бывают *постоянные, повторные, однократные, многократные*.

По способу получения информации выделяют *прямое и косвенное наблюдение*. *Прямое* — это такое наблюдение, когда сам исследователь его проводит, а *косвенное* — наблюдение через описание явлений другими людьми, непосредственно наблюдавшими его.

Тип наблюдения зависит от характера объекта и поставленных целей.

Как и любой метод, наблюдение имеет свои позитивные и негативные стороны.

Достоинство этого метода состоит в том, что позволяет:

- изучить предмет в целостности;
- в естественных условиях;
- в многогранных связях и проявлениях.

Недостаток этого метода в том, что:

- не позволяет охватить большое количество лиц, явлений; активно вмешиваться в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации; делать точные замеры;
- требует много времени;
- существует вероятность ошибок, связанных с личностью наблюдателя;
- возможна недоступность наблюдения некоторых явлений, процессов.

Педагогическое наблюдение — это довольно пассивная форма проведения научного исследования. Более активной формой является *исследова-*

тельская беседа. Беседа как метод научного исследования позволяет выяснять мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. Беседа применяется как самостоятельный или как дополнительный метод исследования в целях получения необходимой информации или разъяснения того, что не было понято при наблюдении. В силу этого данные, полученные с помощью беседы, более объективны.

Требования к беседе:

- предварительная подготовка;
- умение вызвать собеседника на откровенность;
- нецелесообразность постановки вопросов «в лоб»;
- четкость вопросов, тактичность, доверительность.

Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме, без записывания ответов собеседника. Разновидностью беседы является *интервьюирование*.

При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Ответы при этом можно открыто записывать.

Рассмотренные выше методы исследования при всех их достоинствах обладают одним недостатком: с их помощью ученый получает сравнительно ограниченное количество данных, причем эти данные не носят достаточно представительного характера, т. е. относятся к небольшому числу обследуемых. Между тем нередко возникает необходимость провести массовое изучение тех или иных вопросов. В этих случаях используется метод анкетирования.

Анкетирование — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет). Применяются различные типы анкет: *открытые*, требующие самостоятельного конструирования ответа, и *закрытые*, в которых приходится выбирать один из готовых ответов; *полузакрытые (полуоткрытые)* — даются готовые ответы и можно добавлять собственные ответы; *именные*, требующие указывать фамилию испытуемого, и *анонимные* — без указания автора ответов; *полные* и *урезанные*; *пропедевтические* и *контрольные* и т. д.

Применяется также «*полярная*» анкета с *балльной оценкой*. По аналогии составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу:

Добрый	5	4	3	2	1	Жадный
Трудолюбивый	>	4	3	2	1	Ленивый
Ответственный	5	4	3	2	1	Неответственный
Одаренный	5	4	3	2	1	Малоспособный

Затем каждое качество оценивается по шкале.

Число баллов может быть различным, включая положительную и отрицательную градации (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5).

Тестирование — целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позво-

ляющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Тест (от англ. test — испытание, исследование) — стандартизированная процедура измерения. Обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации.

Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным требованиям. Случайно подобранный набор заданий нельзя называть тестом. Качество теста определяется их *надежностью* (устойчивостью результатов тестирования), *валидностью* (соответствие теста целям диагностики), *дифференцирующей силой заданий* (способностью теста подразделять тестируемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

Педагогический эксперимент — преднамеренное внесение изменений в педагогический процесс, глубокий качественный анализ и количественное измерение результатов изменения процесса.

Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается основным исследовательским методом. Но если при наблюдении исследователь пассивно ждет проявления интересующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы.

Существуют два вида эксперимента: *лабораторный* и *естественный*. *Лабораторный эксперимент* — это эксперимент, который проводится в искусственных, лабораторных условиях.

Естественный эксперимент проводится в обычной для испытуемого обстановке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют.

В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперимент может быть *констатирующим* или *формирующим*. *Констатирующий эксперимент* — выявляет наличное состояние, существующие педагогические факты (до формирующего эксперимента).

Формирующий (обучающий, преобразующий, созидательный) эксперимент — это активное формирование чего-то. На основе констатации и теоретического осмысления выделяются и вводятся новые педагогические явления, проверяется их истинность.

Эксперимент может быть *длительным* и *кратковременным*.

Требования к педагогическому эксперименту:

- не допускать риска для здоровья детей;
- не проводить эксперимент с заведомо отрицательным результатом.

При проведении педагогического эксперимента организуются как минимум две группы испытуемых: *контрольная* и *экспериментальная*. Сравнение результатов в этих группах при равенстве общих условий осуществляемой педагогической деятельности позволяет делать вывод об эффективности или неэффективности тех нововведений, которые включены в педагогический процесс.

Изучение документов также является методом педагогического исследования. *Документом* называется специально созданный человеком предмет, предназначенный для передачи или хранения информации.

По форме фиксации информации существуют:

- *письменные документы* (содержат в основном буквенный текст);
- *статистические данные* (информация в основном цифровая);
- *фонографическая документация* (кино- и фотодокументы, картины);
- *фонетические документы* (магнитофонные записи, грампластинки, кассеты);
- *технические продукты* (чертежи, поделки, техническое творчество).

К *письменной документации* относятся классные журналы, дневники учащихся, рабочие (календарные) планы преподавателей, учебные планы, медицинские карты учащихся, протоколы собраний, программы, тетради учащихся, контрольные работы и др.

К методам педагогического исследования относится *изучение и обобщение педагогического опыта*. Этот метод направлен на анализ состояния практики.

Объектом изучения может быть *массовый опыт* — для выявления ведущих тенденций; *отрицательный опыт* — для выявления характерных ошибок и недостатков; *передовой опыт* — для выявления и обобщения элементов нового, эффективного в деятельности организаторов образовательно-воспитательного и управленческого процессов.

М. Н. Скаткин выделяет два вида передового опыта: педагогическое мастерство и новаторство.

Педагогическое мастерство состоит в рациональном использовании рекомендаций науки и практики.

Новаторство — это собственные методические находки, новое содержание.

Шкалирование — также один из методов педагогического исследования, позволяющий превратить качественные факторы в количественные ряды.

Шкалирование дает возможность, например, качества личности изобразить в виде шкалы. Шкалы могут быть односторонними и двусторонними.

Например, отношение учащихся к умственному труду можно оценить по пятибалльной односторонней шкале:

- 1 — отрицательное,
- 2 — равнодушное,
- 3 — заинтересованное,
- 4 — активное,
- 5 — очень активное.

Отношение к работе можно оценить по трехступенчатой двусторонней шкале:

- +1 — очень доволен работой
- +0 — равнодушен
- 1 — недоволен работой

Шкалирование, при котором оцениваются качества личности с помощью компетентных людей (экспертов), называется *рейтингом*.

Разновидностью шкалирования является метод *парного сравнения*.

К методам научного исследования относится также *метод обобщения независимых характеристик* — предполагает выявление и анализ мнений, полученных от различных людей. Этот метод повышает объективность выводов. Например, изучая личность школьника, исследователь узнает о нем от учителя, классного руководителя, родителей, сверстников и т. д.

Метод педагогического консилиума предполагает коллективное обсуждение и оценивание результатов изучения воспитанников, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, коллективную выработку способов преодоления обнаруженных недостатков.

В последние годы все большее распространение получают **социометрические методы**, которые позволяют устанавливать социально-психологические взаимоотношения членов какой-либо группы в количественных параметрах. Эти методы дают возможность оценивать структуру малых групп и статус отдельной личности в этой группе, поэтому методы называются также **методами структурного анализа коллектива**.

Особую группу составляют **математические методы** и **методы статистической обработки исследовательского материала**.

Математические и статистические методы в педагогике применяются для обработки данных, полученных методами опроса и эксперимента, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Обработка полученных результатов математическими методами по специальным формулам позволяет наглядно отобразить выявленные зависимости в виде графиков, таблиц, диаграмм.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

4. Структура педагогического исследования

Программа педагогического исследования, как правило, включает *ряд этапов*.

1-й этап. Знакомство с проблемой исследования. Обоснование актуальности исследования, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование цели исследования и соотношения с целью задач.

Педагогическое исследование начинается с определения *проблемы*, которая выделяется для специального изучения. Научная проблема выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. «Проблема педагогического исследования отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения»¹.

Проблема должна найти отражение **в теме исследования**. Тема — это лаконичная формулировка проблемы исследования. Сформулировать тему не просто. Ее следует так обозначить, чтобы в ней нашло отражение движение от достигнутого наукой к новому, неизвестному.

¹ Полонский В. М. Исследование в педагогике // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.

При выборе темы следует иметь в виду ее *актуальность* и соответствие требованиям науки и практики. Актуальные исследования дают ответ на наиболее острые в данное время вопросы, отражают социальный заказ общества педагогической науке, обнаруживают важнейшие противоречия, которые имеют место в практике.

Затем определяется *цель исследования*. Цель — это замысел исследования, научный результат, который должен быть получен в итоге исследования. Цели научно-исследовательской работы могут быть разнообразны: выявить зависимости, существующие между факторами; определить связи между явлениями; разработать условия для устранения недостатков; раскрыть возможности усовершенствования процесса; охарактеризовать обстоятельства и т. д.

Цель влечет за собой выбор *объекта исследования*. Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: *что рассматривается?* Им может быть педагогический процесс, область педагогической действительности или какое-либо педагогическое отношение, содержащее в себе противоречие. Другими словами, объектом может быть все то, что явно или неявно содержит в себе противоречие и порождает проблемную ситуацию. Объект — это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования — часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению. Предмет исследования дает представление о том, *как* рассматривается объект именно в данном исследовании.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются *исследовательские задачи*. Задачи конкретизируют цель исследования. Они дают представление о том, в каких направлениях должно идти исследование, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

2-й этап. Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.

В современных педагогических исследованиях реализуются различные исследовательские подходы:

— *системный* — раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений;

— *комплексный* — рассмотрение группы явлений в совокупности;

— *целостный* — целостное представление объекта, при этом целое не сводится к простой сумме частей;

— *личностный* — отношение к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия;

— *деятельностный* — признание единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельного опосредования межличностных отношений;

— *исторический* — изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования;

— *качественный* — установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений;

— *количественный* — анализ и оценка явлений и процессов в количественных величинах и числах;

— *феноменологический* — описание наблюдаемых внешне характеристик изучаемого явления;

— *сущностный* — выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления¹.

В практике научно-педагогических исследований существуют и другие исследовательские подходы.

3-й этап. Построение гипотезы исследования.

Гипотеза исследования — это научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке. Гипотеза формулируется таким образом, чтобы автор давал новое видение или понимание того, что он исследует.

Построение гипотезы является творческим этапом в исследовательской работе, результатом мышления, при котором исследователь создает себе представление о возможных связях между исследуемыми явлениями.

Гипотеза необходима в научной работе, так как:

- дает определенное направление исследовательской деятельности;
- предупреждает расплывчатость работы;
- направляет мысли исследователя и определяет, какие материалы необходимы для работы.

Чтобы правильно построить гипотезу, необходимо обладать широким кругозором в области исследуемой проблемы, быть хорошо знакомым с научной историей и методикой проблемы.

Гипотезы подразделяются на две категории: а) индуктивные; б) дедуктивные.

При *индуктивной гипотезе* исходят из наблюдения отдельных факторов, на основе которых делают обобщающие выводы, которые должны быть действительными по отношению ко всем явлениям данного вида. Состоятельность гипотезы исследователь должен проверить и доказать с помощью эксперимента.

Основой *дедуктивной гипотезы* является какое-либо общее положение, на основании которого делаются выводы о связях между отдельными явлениями.

В педагогическом исследовании чаще используется индуктивная гипотеза. Дедуктивная гипотеза может возникнуть на более поздней стадии работы, когда в процессе наблюдений накоплено много материалов.

4-й этап. Выбор методов исследования. Проведение *констатирующего эксперимента* с целью установления исходного состояния предмета исследования.

О научных методах исследования, принципах их использования сказано выше. Следует лишь отметить, что на педагогический процесс, его результаты одновременно влияет множество факторов. Это требует исполь-

¹ Смирнов В. И. Общая педагогика: Учеб. пособие. М.: Логос, 2002.

зования разнообразных взаимодополняющих исследовательских методов и приемов.

В ходе констатирующего эксперимента идет накопление и анализ фактов, всесторонне изучается исходное состояние предмета исследования до проведения преобразующего эксперимента.

5-й этап. Организация и проведение преобразующего эксперимента. Это основной этап исследования.

Эксперимент — научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

В ходе преобразующего эксперимента изменения вносятся в содержание и ход педагогического процесса, проверяется состоятельность приведенных в гипотезе положений.

6-й этап. Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

Обрабатываются результаты наблюдений и экспериментов. Сравнение результатов с использованием математических, статистических методов позволяет определить степень эффективности нововведения. Формулируются выводы, создается теория. Теорией становится фактически всякая доказанная гипотеза, применяемая в различных условиях (если она относится к общим, фундаментальным, а не частным, вопросам).

Оценивается эффективность исследования. Как известно, исследования подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки. Для фундаментальных исследований основной характеристикой их эффективности является теоретическая актуальность, новизна, концептуальность и доказательность, перспективность и возможность внедрения результатов в практику. При рассмотрении прикладных исследований следует оценивать в первую очередь их практическую актуальность и значимость, возможность внедрения в практику.

Для разработок ценна новизна, актуальность и эффективность, степень соответствия адресату, ясность изложения.

7-й этап. Выработка практических рекомендаций.

Таковы основные этапы исследования. От правильной последовательности отдельных этапов исследования и их взаимной связи зависят объективные результаты исследовательской работы и успешность оформления научного труда.

Вопросы для самоконтроля

1. Что изучает методология?
2. Охарактеризуйте уровни методологии.
3. Какие методы исследования относятся к эмпирическим, а какие к теоретическим?
4. В чем сущность педагогического наблюдения?
5. Какова логика педагогического исследования, его основные этапы?

Основная литература

1. *Смирнов В. И.* Общая педагогика: Учеб. пособие. М.: Логос, 2002.
2. *Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
3. *Краевский В. В.* Методология педагогики. Чебоксары, 2001.

Дополнительная литература

1. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для вузов в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М., 2002.
2. Герасимов И. Г. Структура научного исследования. М., 1985.
3. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград, 2001.
4. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
5. Скалова Я. Методология и методы педагогических исследований. М., 1989.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

ГЛАВА 5. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Все, чего мы не имеем при рождении и без чего не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием.

Ж.-Ж. Руссо

1. **Воспитание как предмет теории.**
2. **Общие концепции воспитания.**
3. **Концепция воспитания в современной России.**

Базовые понятия: воспитание, гуманистическая педагогика, авторитарное воспитание, свободное воспитание, социализация.

1. Воспитание как предмет теории

В этом разделе рассматривается сущность процесса воспитания. Теория воспитания — одна из научных дисциплин педагогики, которая изучает процесс воспитания именно как педагогический процесс. Сущность воспитания как педагогического процесса, его закономерности и принципы, методы и формы, его организацию и осуществление в разных социальных институтах — все это изучает теория воспитания.

Напомним вкратце то, что вы знаете о воспитании из первых глав, и одновременно поставим проблему. Со второй половины 90-х гг. недавно ушедшего XX в. в нашей стране *большинство специалистов по педагогике считают предметом педагогики образование, а не воспитание*, как это было ранее. Можно сказать, что термину «образование» дано значение термина «воспитание». Это произошло главным образом потому, что во всем мире для обозначения процессов воспитания и обучения используется слово «образование». И оно, так же как слово «воспитание» в нашей отечественной традиции, имеет сегодня два значения. Первое, *образование — это институт социализации, система образования, реальная сфера жизни общества, социальная функция, благодаря которой происходит подготовка молодого поколения к жизни, передача знаний, опыта, норм и ценностей от одного поколения к другому*. Это древнее как мир занятие, появившееся с возникновением человеческого общества, развивавшееся вместе с ним и теперь уже давно ставшее одним из важнейших социальных институтов. Повторяем, в английском языке, главном из международных языков, «education» и значит «образование» в этом широком социальном значении. Заметим опять, что в отечественной традиции педагогами старшего поколения в этом значении употреблялось слово «воспитание».

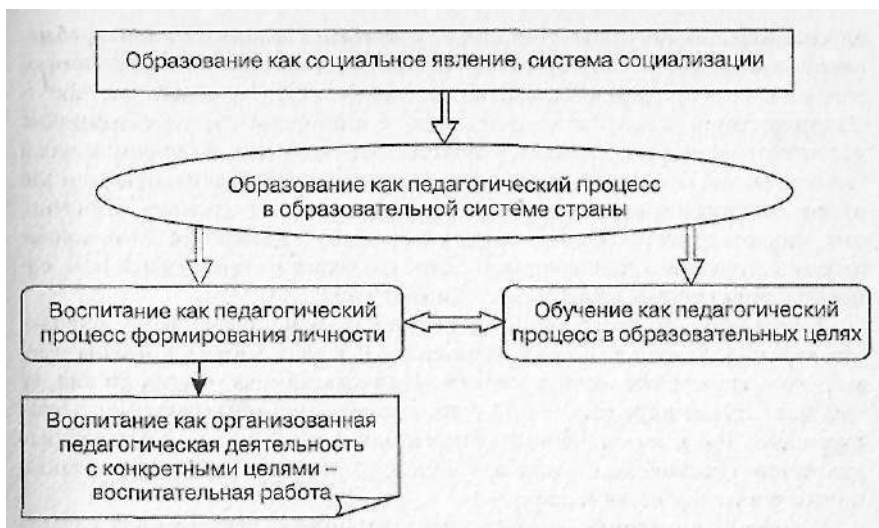
Как бы то ни было, замена этих терминов произошла в педагогической литературе и, очевидно, должна осуществиться в сознании и старых и новых педагогов, тем более что вторая редакция Закона РФ «Об образовании» к этому обязывает. В нем *образование является базовым термином* и обознача-

ет «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства»¹. В этом процессе констатируется достижение гражданином установленных уровней образования, которое в международной практике и обозначается словом «education». Правда, в настоящем Законе образование обозначает не широкую функцию социализации человека, а организованный процесс воспитания и обучения в рамках системы образования страны — это второе, собственно педагогическое, значение слова «образование». Конечно, этот процесс является частью, и, пожалуй, наиболее важной частью, социализации личности в течение всей ее жизни в обществе, проходящей под воздействием различных социальных и биологических факторов.

Таким образом, слово «образование» имеет одно значение — социальное явление, функция, и другое значение — *целенаправленный педагогический процесс*, что и составляет *предмет педагогики*. И значит, если Россия, ее граждане ориентируются на интеграцию в мировое образовательное пространство, мы должны принять эту терминологию, слово «образование» как базовое, основное в социальной системе страны и общества, а также в педагогической науке и практике.

Тем не менее термин «воспитание» в традициях отечественной педагогики сохраняет все свои значения и может употребляться как синоним термину «образование» в вышеуказанных смыслах. Уточним их. *Воспитание* в широком социальном смысле — *совокупность формирующих воздействий всех общественных институтов, обеспечивающих передачу из поколения в поколение социально-культурного опыта, норм и ценностей*. В этом значении воспитание ближе всего к тому, что в социологии и других науках о поведении (психологии, философии, педагогике) называют социализацией личности. Под *социализацией* понимают *процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, процесс освоения человеком социальных ролей, норм поведения в обществе*. *Воспитание* же рассматривается в науке как один из факторов развития, социализации человека и определяется как *целенаправленный процесс формирования личности в рамках организованной воспитательной системы, как совокупность влияний, взаимоотношений, взаимодействий людей в разных сферах жизни (в семье, в системе образования, в различных социальных группах, объединениях)*. Итак, теория воспитания изучает воспитание как педагогический процесс, организованный и направленный на формирование личности. Термин *воспитание* имеет и узкое педагогическое значение ~ *специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы*. Деятельность педагогов в таком случае называется воспитательной работой. Сказанное можно представить в схеме.

Смена терминов в отечественной педагогике — это не просто игра в слова, хотя и не без этого. Это отражение глубоких перемен в нашей стране, начавшихся в конце XX в. во всех сферах, в том числе в образовании. Суть перемен в образовании состоит в том, что от старой концепции (коммунистическое воспитание) пришлось отказаться, она отражает представления о воспитании,



неадекватные сегодняшним требованиям. Однако отказ от старого не привел автоматически к появлению новой концепции, скорее, можно говорить о кризисе образования и воспитания в стране. Его проявление состоит в том, что большинство школ и внешкольных учреждений перестали целенаправленно заниматься воспитательной работой с детьми и подростками. Многие общественные детские и молодежные организации тоже перестали существовать. Молодежь оказалась в моральном вакууме, дезориентированной, лишенной определяющих жизненных идей, притом положение усугубляется сложной социально-культурной обстановкой и агрессивной средой, где одно из ведущих мест занимают средства массовой информации, шоу-культура и... сама молодежная субкультура с многочисленными неформальными объединениями, увлечениями, которые граничат с психическими эпидемиями. И к этим последним можно отнести массовое курение табака и потребление пива. Семья и семейное воспитание тоже находятся в кризисе и чаще всего не способны что-то сделать. Таким образом, все ведущие факторы воспитания (семья, школа, улица) оказались не способны эффективно выполнять свои функции.

Ни педагогическая теория, ни практика не нашли пока достаточно приемлемых и обоснованных подходов, концепций воспитания в стране. Следствием общего кризиса в стране и в ее системе образования, воспитания явились рост (взрыв!) безнадзорности несовершеннолетних, рост преступности среди молодежи, алкоголизм, наркомания, детская проституция, молодежный вандализм и прочие отклонения в поведении. И это происходит на фоне весьма тревожного состояния дел в воспитании во всем мире, в том числе в развитых странах, к которым мы себя причисляем и/или хотим принадлежать.

Вот что пишут педагоги о проблемах молодежи в мире.

Современная цивилизация порождает кризисные явления в школьной среде. Тревожат антигуманность, снижение этических, нравственных критериев у многих учащихся. Среди школьников распространены пессимизм, неверие в светлые жизненные перспективы. Во Франции, например, из 5 тыс.

опрошенных подростков каждый второй заявил о разочаровании в таких ценностях, как гуманизм и прогресс. Из опрошенных в 1991 г. 12 тыс. японских школьников 39% увидели будущее в сером цвете, 15% — в черном.

Среди детей и подростков усиливаются инфантильные тенденции: недостаточная самостоятельность, скудный опыт социальной жизни. К примеру, в Японии, как показали исследования 1985 г., 46% школьников не встают по утрам самостоятельно, 56% не убирают свою комнату. Из 1 тыс. школьников средних учебных заведений около 35% никогда не готовили себе еду. Дети часто не умеют заточивать карандаш перочинным ножом, не могут хорошо отжать мокрую тряпку и пр.

В последние 40 лет средний школьник весьма поспевает; более ранним становится половое созревание подростков. Весьма заметна, например, физическая акселерация детей в Японии. Рост выпускника начальной школы с 1950 по 1992 г. увеличился на 13,5 см, выпускника младшей средней школы — на 17,7 см, выпускника старшей средней школы — на 8,9 см. Соответственно средний вес — на 9,5, 15, 9,8 кг. Аналогичные явления наблюдаются и в других странах мира.

В связи с физической акселерацией детей у школы возникли серьезные педагогические проблемы. Как замечает японский исследователь С. Мураяма, поскольку у школьников взросление души не поспевает за физическим развитием тела, возникает разлад между переполняющей душу энергией и общепринятыми нормами поведения.

Опасность дегуманизации подрастающего поколения нарастает. Мир переживает вспышку наркомании, алкоголизма, проституции, преступности среди подростков. Многие школы захлестнула волна насилия. Эти тревожные явления — следствие роста нечувствительности многих подростков, что опустошает их внутренний духовный мир. Жертвами издевательств обычно оказываются наиболее развитые дети, что отражает специфику детских отношений, в которых часто присутствует болезненно-нервная реакция при контактах различающихся по уровню развития интеллекта подростков.

В США, по официальным оценкам, школа оказалась «очагом наркомании и насилия». В течение 80-х гг. число выпускников начальной школы, употреблявших наркотики, утроилось. К концу 80-х гг. 51% учеников младшей средней школы пользовались тем или иным наркотиком. В 80-х гг. ежегодно около 1 тыс. учителей подвергались со стороны учащихся нападениям, около 70 тыс. — ограблениям, до 125 тыс. — угрозам физической расправы. С 1977 по 1983 г. процент учителей, пострадавших от физического насилия, вырос на 50%. Волна насилий и преступлений среди учащихся не спадает. В 80-х гг. она устойчиво держалась на отметке 3 млн. От преступлений ежегодно страдало свыше 180 тыс. учащихся; почти 135 тыс. детей и подростков приходили на занятия с огнестрельным оружием.

Растут жестокость и правонарушения в школах Западной Европы. В Германии, например, в 29 учебных заведениях Берлина лишь за 1 месяц 1990 г. было зарегистрировано около 100 преступлений (разбой, вымогательство, увечья, шантаж и пр.).

Не менее огорчительна статистика во Франции, где в середине 80-х гг. более 6% старшеклассников систематически употребляли наркотики, 13% — алкоголь. На улицах французских городов орудуют шайки подрост-

ков — «экзистенциалы», «плуты», «чернорубашечники». Не пустуют исправительные заведения для подростков. Так, в детской тюрьме Иври (пригород Парижа) постоянно находятся около 3 тыс. заключенных.

Не миновали проблемы детской жестокости, преступности и Японии. Если в 1966 г. было арестовано 150 тыс. подростков, то в 1983 г. — уже 190 тыс. (20 человек на 1 тыс. сверстников). Специалистов настораживает увеличивающийся процент преступлений, совершенных девочками-подростками. Головная боль японских педагогов — драки школьников. В обстановке насилия и физических расправ отмечены самоубийства школьников (в 1987 г., например, их было около 500). «Жить так, как живу я, — сущий ад», «У меня нет сил заниматься в школе из-за одноклассников, которые жестоки со мной и из-за которых я боюсь ходить в школу», — писали в предсмертных записках юные самоубийцы.

Лавина детской преступности, насилий и издевательств нахлынула на школу России. В 90-х гг. в среднем ежегодно до 90 тыс. детей совершали уголовные преступления. В одном только 1997 г. детьми и подростками совершено было свыше 200 тыс. уголовных преступлений.

Мировая общественность крайне встревожена ростом бездуховности школьной молодежи, о чем говорят, например, результаты одного из опросов в 1989 г. Института Гэллапа (США). На вопрос «Каковы наиболее острые проблемы, стоящие перед школой?» американцы в порядке убывающей значимости дали следующие ответы: распространение наркотиков, низкая дисциплина, алкоголизм, преступность, низкие моральные стандарты, неуважение преподавателей и товарищей.

Изъяны в духовном становлении учащихся — результат множества слабых. Здесь и неблагоприятные семейные, социальные условия, и массовая культура с ее насилием и жестокостью, и особенности групповой психологии подростковой, наконец, пробелы школьного воспитания. Жестокость, нетерпимость к сверстникам, людям иных национальностей, убеждений, социального положения — таковы недостатки воспитания в школе, которое нередко несет печать авторитарности и антигуманности¹.

Как реагируют на эту ситуацию родители, учителя, педагогическая наука, пресса, власть, общество? Что сегодня должны знать о воспитании, социальных и педагогических проблемах детей и молодежи те, кто уже работают в разных сферах экономики, культуры, политики, управления, те, кто сейчас учатся и читают такие тексты, а завтра будут работать психологами, юристами, экономистами, инженерами, менеджерами и т. д.? Как они должны относиться к этим вопросам, понимать их и, наконец, должны ли они что-то делать для решения проблем детей и молодежи? Студенты вузов, которые читают такие книги, кажутся в основном нравственно здоровыми, современными, образованными людьми. Думается, что знание проблем развития и воспитания молодежи им нужно по нескольким причинам. Во-первых, для собственного личностного развития и роста, людям давно известна мысль, что начинать воспитание, решение гуманитарных проблем надо с себя. Во-вторых, для правильного воспитания будущих собственных

детей. В-третьих, каждому необходимо смотреть на мир хоть немного глазами педагога и гражданина, человека, имеющего чувство ответственности за юных граждан нашей страны и думающих о ее будущем. Вот это (откроем тайну) — сверхзадача этого текста: сделать человека любой специальности, члена нашего общества немного педагогом.

Нетрудно догадаться, что главные проблемы этого раздела, теории воспитания таковы: что в науке и практике известно о воспитании детей и молодежи и какие концепции, модели, технологии воспитания следует сегодня разрабатывать, искать, применять для решения указанных выше проблем.

2. Общие концепции воспитания

Итак, какие научно-практические подходы к воспитанию найдены в прошлом и имеются в настоящее время? Эти подходы, или концепции воспитания, рождались, с одной стороны, от практики, опыта в древних цивилизациях и в новые времена, а с другой стороны, от социально-философских, социокультурных, психологических доктрин, учений, систем.

В настоящее время можно выделить философские учения, которые выступают как методологические основания для педагогических концепций, а именно: *прагматизм, экзистенциализм, неопозитивизм, диалектический материализм* и др. Можно говорить о педагогике, основанной на известных психологических теориях личности и ее развитии: *бихевиоризм, культурно-историческая школа Л. С. Выготского и его последователей, гуманистическая психология К. Роджерса* и др. В XX в. в развитых странах возникали и появляются сейчас более узкие концепции воспитания, точнее говоря — программы, в основе которых часто лежат, однако, актуальные, социально-политические, гуманитарные концепции. К ним относятся программы: *воспитание в духе мира, коммуникативное воспитание, воспитание для выживания, поликультурное воспитание* и др.

В истории образования и собственно педагогических теорий со времен античности также формируются общие концепции воспитания, связанные главным образом с творчеством и именем какого-либо мыслителя, педагога. К наиболее значительным можно отнести: *социально-педагогическую утопию Платона, панпедию* (учение о всеобщем воспитании) *Я. Коменского, свободное воспитание Ж.-Ж. Руссо, педагогические системы И. Гербарта, К. Д. Ушинского, Дж. Дьюи, А. С. Макаренки.*

Немецкий специалист Ф. В. Крон выделяет шесть подходов к воспитанию:

- воспитание как своеобразное принуждение (Платон);
- воспитание как помощь ребенку в жизни (Песталоцци);
- воспитание как создание условий для свободного развития ребенка (Руссо);
- воспитание как управление и надзор (Гербарт);
- воспитание как руководство со стороны взрослых и опытных людей;
- воспитание как выработка заданных норм (бихевиоризм)¹.

¹ Федорова О. Д. Основы педагогики с позиций западногерманского теоретика // Советская педагогика. 1991. № 10.

Видно, что концепции воспитания имеют разные уровни, от философско-социальных и психологических учений до авторских школ педагогов прошлого и настоящего. *Авторскими школами* называют учреждения, где реализуются отдельные идеи и цельные концепции какого-либо педагога или группы учителей. (Об этом будет сказано ниже.)

Одной из главных проблем воспитания в настоящее время, в особенности с начала XX в., является соотношение свободы и принуждения в воспитании. Иначе говоря, насколько государства, официальные системы образования, школы должны контролировать процессы формирования, становления, развития людей с самого детства, в какой степени может быть управляемым и по возможности эффективным целенаправленное воспитательное воздействие. Вопрос может звучать и в таком социально-философском плане, насколько каждый человек свободен от общества в своем развитии, удовлетворении потребностей и реализации своих возможностей. Проявление и решение этого вопроса может происходить на разных уровнях: официальная концепция, национальная доктрина образования в стране, воспитательная система в школе, в том числе авторская воспитательная система, индивидуальный стиль общения учителя с ребенком, наконец, поведение отдельного учащегося. Имеется в виду возможность создания для каждого человека индивидуальной траектории образования.

Таким образом, в истории образования и в современных системах образования разных стран можно выделить две группы воспитательных концепций. Хотя нет общепризнанных названий для них, чаще всего педагогика гуманистические системы прошлого и настоящего, гуманистическое воспитание противопоставляет авторитарному. В социологии в зависимости от степени свободы личности выделяют два взгляда на социализацию: индивидуалистский, согласно которому личность — высшая цель и ценность общественного развития, и социалистский взгляд, где личность — прежде всего часть общества, и ее значимость определяется ее вкладом в общество. Отсюда говорят о двух видах воспитания: «в одном акцент делается на индивидуальные, в другом — на общественно значимые цели и ценности»¹. В педагогике гуманистический подход называют личностно ориентированным, авторитарную же педагогику — социально ориентированной.

В настоящее время в системе образования России, в педагогической теории, в практике школ, в сознании и работе учителей происходит смена парадигм воспитания с авторитарной на гуманистическую. Часто и та и другая концепции получают эмоциональные, недостаточно объективные оценки. Это объясняется тем, что система воспитания и официальная концепция в советское время носила название «коммунистическое воспитание» и сегодня характеризуется как авторитарная педагогика в основном негативно. Да, как всякая система образования, она отражала социальные, политические, идеологические установки, доктрины, особенности жизни общества. Вся государственная система этого периода была авторитарной, соответствовала ей и система воспитания. Это означает, что воспитание не только детей школьного возраста, но всего населения строго контролировалось политической властью и носило

крайне идеологизированный характер. Воспитание в школе имело официальную цель — всесторонне и гармонически развитая личность, систему задач и содержание, соответствующие программы воспитания школьников, систему методов и форм работы — все то, чего должны были строго придерживаться учебно-воспитательные учреждения. Самой главной задачей школы считалось формирование преданности партии, патриотизма, способности ставить общественные интересы выше личных. Ученик в этой системе выступал в основном как объект воздействия. Самоуправление детей в школе, деятельность детских общественных организаций, часто и вся воспитательная работа жестко контролировались, носили формальный характер, были пронизаны политикой и коммунистической идеологией. Система была ориентирована на общее для всех содержание и методы воспитания; хотя декларировала, но не осуществляла учета индивидуальных особенностей учащихся. Преобладали коллективные формы воспитания, был абсолютизирован принцип воспитания в коллективе. Учитель рассматривался как проводник идеологического влияния, воздействия, учителями усваивался преимущественно авторитарный стиль общения и воспитания, что выражалось в преобладании распоряжений, требований, в подавлении самостоятельности, свободной инициативы детей. Сегодня в педагогической литературе это воспитание называют педагогикой насилия.

Эта система воспитания, которая уходит в прошлое под названием «коммунистическое воспитание», может рассматриваться как исторический феномен, пример социально ориентированного воспитания, так сказать, в крайнем варианте. В целом воспитательные концепции в мире до начала XX в. были преимущественно авторитарного характера или во всяком случае носили черты авторитарности, если понимать под этим, что процессу воспитания и обучения свойственно следующее:

- ориентация на образование по единой, с некоторой дифференциацией программе для всех, т. е. на определенные для всех цели и содержание образования и воспитания;
- ориентация на формирование заданного уровня академических знаний учащихся и на формирование личности по определенному эталону;
- достаточно выраженное управление учебно-воспитательным процессом со стороны школы, учителя;
- наличие требований, распоряжений, регламентирующих деятельность и жизнь учащихся.

Уточним, что авторитарность может быть свойством, характеристикой воспитательной системы, принятой в стране, и может также проявляться как принятый за норму, рекомендуемый теорией и методикой или индивидуальный стиль общения, профессионального поведения воспитателя.

Примером авторитарной системы воспитания, кроме названной выше, можно считать воспитание в древних рабовладельческих государствах (Месопотамия, Египет), воспитание в греческой Спарте, где господствовали жесткие требования и суровая дисциплина. В средневековой Европе обучение и воспитание подчинялись не менее жесткому контролю со стороны церкви. В начале XIX в. И. Ф. Герbart обосновывает систему воспитания, в которой основную роль играет управление поведением ученика с помощью таких методов, как назидание, увещание, угроза, требование, наказание, необходимых для обуздания, как он говорил, дикого своевольия

ребенка. Такой взгляд на воспитание отразился на школьном европейском образовании, в особенности на классических немецких и русских гимназиях. В них преобладали формальные методы воздействия на детей, зубрежка в обучении, суровые дисциплинарные меры, наказания учеников, в том числе телесные, произошло замыкание школы в узких рамках книги.

Среди педагогических концепций XX в., которые носят социально-ориентированный характер или связывают воспитание с принуждением, контролем со стороны общества, более или менее жестко ориентируют личность на усвоение заданных обществом норм, ролей, ценностей, надо назвать педагогику бихевиоризма, отчасти также технологический или сциентистский, неопозитивистский подход.

Психология бихевиоризма (*behavior* — поведение) возникла в начале XX в. Классический *бихевиоризм* утверждал, что личность сводится к поведению, которое можно наблюдать, в отличие от чувств, мышления, составляющих внутренний мир, не доступных изучению с помощью научных методов. Следовательно, предмет психологии — поведение, активность человека, которые бихевиористы называют «реакцией» и в изучении которых старались применять естественно-научные методы, дающие, как они считали, объективное научное знание о психике человека. Личность, ее психику они сводили к сумме реакций на ситуации-раздражители (стимулы), опираясь на учение Павлова об условных рефлексах. Воспитание и обучение человека поэтому ими рассматривались как выработка социально одобряемых, «правильных» реакций на стимулы, жизненные ситуации.

В дальнейшем понимание поведения личности и управления им усложнилось. Один из крупнейших необихевиористов Б. Ф. Скиннер правильно полагал, что поведение личности определяют не только стимулы, т. е. внешние воздействия окружающей среды, но и внутренняя деятельность самого человека: например, представления человека (в виде опыта, установок) о последствиях его «реакций», поступков в определенных ситуациях. Чтобы регулировать поведение личности, вырабатывать желаемые реакции, считал Скиннер, нужно организовать систему положительных и отрицательных подкреплений.

Стремление человека получить положительное подкрепление (одобрение) и избежать отрицательного подкрепления — осуждения, неодобрения — Скиннер назвал «оперантным поведением». Человек почти ничего не делает, считает Скиннер, вне системы подкреплений, т. е. рациональной ориентации на последствия своего поведения, тем самым выбирая поощряемые обществом поступки и избегая осуждаемого поведения. Такой взгляд на обусловленное подкреплением поведение человека открывает возможность для построения процессов воспитания и обучения. Известно, что Скиннер был одним из создателей программированного обучения, в основе которого лежит пошаговый контроль за результатами обучения.

Скиннер и его сторонники полагали, что их подход позволяет успешно решать проблемы формирования «правильных» граждан, выработки у учащихся школ необходимого поведения. Скиннер создал специальную науку о поведении — «технологии поведения». Согласно его концепции поведение с помощью подкрепления можно и нужно программировать и через это управлять общественной жизнью, избегая бунтов молодежи, антисоциальных проявлений, формируя членов общества с заданными свойствами.

Этот процесс он называл «модификацией поведения», подчеркивая, что его система формирует личность с социально одобряемым поведением. Он считал также, что оперантное поведение, т. е. поведение в соответствии с системой подкреплений, избавляет человека от морального выбора, от нравственных и духовных факторов, которые, по его мнению, не детерминируют поведение. Тем самым оперантное поведение делает человека по-настоящему свободным. Человек будет счастлив и свободен, если будет опираться на положительное подкрепление со стороны общества. И само общество будет от этого более совершенно функционировать.

Учение бихевиоризма об обусловленности поведения человека подкреплением оказало влияние на психологию, психотерапию, педагогику. Последнее выразилось в рекомендациях учителям, социальным работникам, школьным психологам, в обучении учителей профессиональному поведению на основе методик бихевиоризма: учитель должен овладеть и применять в своей практике систему подкреплений — реакций на действия, ученика. Более предпочтительными считаются положительные подкрепления, поскольку они вызывают чувство удовлетворения и желание закрепить достигнутые успехи. Учителям рекомендовалось менять лексику. Был составлен список «100 слов, которые нужно употреблять в работе с детьми», например: «молодец, я горжусь тобой» и пр. В случае невозможности положительной оценки даются рекомендации «мягкого» отрицательного подкрепления или ухода от оценки, совета вроде «подумай еще». Хотя внешне «в американском исполнении» бихевиористическое воспитание выглядит мягко, однако в целом бихевиористическая педагогика предлагает биоинженерный, технологический подход к воспитанию (не случайно Скиннер свои выводы делал из опытов с животными).

Бихевиористическая педагогика стимулировала технологический подход к воспитанию. Согласно ему определяется совокупность заданных свойств личности, модель ученика, и проектируется система средств и методов воздействия. Это отвечает технократическим тенденциям в педагогике: разрабатывать научно-педагогические системы управления формированием личности, тем самым держать под контролем общество. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Учение Скиннера вызывало и вызывает критику прежде всего за грубое манипулирование личностью. Бихевиоризм сводит жизнь человека к биологическим, механическим реакциям, не принимая в расчет его сознания, ценностей, нравственных принципов, взглядов, мотивов, воли и свободы — всего того, что определяет на самом деле поведение личности. Противники Скиннера обвиняли его в антигуманном отношении к человеку, в том, что он конструирует управляемого индивида, функционера. Наряду с этим есть и сторонники «технологии поведения» (особенно в США). Они выступают за то, чтобы система воспитания, школы формировали бы дисциплинированных, ответственных людей, «послушных» граждан, выполняющих свои роли в обществе.

На рубеже XIX—XX вв. в Европе и Америке, а также и в России против традиционной школы выступают педагоги, психологи, ученые разных стран: В. Лай, Г. Кершенштейнер в Германии, О. Декроли в Бельгии,

Дж. Дьюи в США и др. Начало XX в. считается в педагогике периодом реформ, движения за свободное воспитание, за новую школу, в которой, по взглядам противников традиционной школы, обучение и воспитание должны быть построены в соответствии с интересами и способностями детей и направлены на развитие их возможностей. Как говорил Дж. Дьюи, в педагогике произошла революция, подобная коперниковой: ребенок с его спонтанной деятельностью, в которой он расширяет свой опыт, будет центром школы, а не академические программы и школьные порядки, далекие от реальной жизни. Основными идеями новой школы были:

- обучение в процессе свободной деятельности детей, в игре;
- труд, практические занятия, совместная общественная деятельность;
- связь школьной жизни и обучения с окружением;
- занятия искусством;
- развитие индивидуальности.

Этот подход к воспитанию и обучению имел разные названия: «*свободное воспитание*», *педоцентризм*, *новое воспитание*, *прагматизм*, «*трудовая школа*» — все вместе отражало иной в отличие от традиционного подход к воспитанию, который характеризовался направленностью на свободное развитие индивидуальности.

Надо заметить, что у реформаторов были великие предшественники: Ж.-Ж. Руссо, провозгласивший еще в XVIII в. идею свободного воспитания, и его поклонник, великий Л. Толстой, пытавшийся создать свободную от муштры, зубрежки, дисциплины школу в России. Однако только в XX в. идеи гуманистически ориентированной педагогики получили свое развитие. В нашей стране в этом направлении воспитание, образование развивалось до начала 30-х гг., после чего наступил период возврата к традиционной школе в рамках коммунистической доктрины.

С начала 90-х гг. в Российской Федерации, как уже было сказано, идет выработка новых подходов к воспитанию. Основой для поиска и разработки новой парадигмы российского воспитания является, во-первых, опыт прусской и, как это ни покажется странным, советской школы, достижения отечественной педагогики, во-вторых, опыт прошлого и теории свободного воспитания в мировой педагогике, главным образом в Европе, США. В-третьих, это названные выше философско-педагогические и психологические учения, направления: неопозитивизм, экзистенциализм, бихевиоризм, психоанализ и в особенности гуманистическая психология. Остановимся на последней, поскольку она, хоть и не представляет законченного психологического учения, тем не менее оказала и оказывает большое влияние на педагогическую практику и ее теоретические обоснования.

Гуманистическая психология, одно из самых влиятельных направлений психологии XX в. в США, явилась реакцией на авторитарность, технологизм в педагогике. Свой взгляд на развитие личности, воспитание она ведет от Дж. Дьюи (1859—1952), оказавшего огромное влияние на образование в Северной Америке. Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) шли в своих взглядах на личность ученика от критики технократической концепции обучения, бихевиоризма, технологии обучения за то, что эти концепции рассматривают ученика как часть технологической системы, набор поведенческих реакций, предмет манипуляций. Как и Руссо,

они считают, что человек добр и прекрасен по природе, что его портит общество и что он должен отстаивать свою индивидуальность. Гуманистическая психология (в педагогической литературе чаще употребляется термин *гуманистическая педагогика*) понимает личность как сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность, которая обладает иерархией потребностей в безопасности, любви, уважении и признании. Высшей потребностью личности является потребность в самоактуализации — реализации своих возможностей (А. Маслоу). Большинству людей, как полагают представители этой школы, свойственно стремление стать внутренне состоявшейся, актуализирующейся личностью.

Самоактуализирующаяся личность, «полноценно функционирующий человек», по К. Роджерсу, осознает свои чувства, потребности, открыта для всех источников знания, способна выбирать из возможных вариантов поведения то, что отвечает ее природе, обладает ответственностью. Такой человек открыт для изменения и готов к личностному росту, саморазвитию. Здесь и далее нетрудно увидеть «следы» прагматизма и педоцентризма Дьюи: опора на опыт, следование природе, своим интересам, неприятие нивелирующего влияния общества, школы.

В психолого-педагогической работе с учениками, в психотерапевтической помощи родителям и учителям К. Роджерс определяет ряд принципов и приемов оказания развивающей помощи, поддержки ребенка. Один из главных принципов — *безусловная любовь*, принятие ребенка таким, какой он есть, положительное отношение к нему, признание его права быть собой и права получить поддержку от взрослых. Ребенок должен знать, что его любят и принимают независимо от его проступков. Тогда он уверен в себе и способен позитивно развиваться, в противном случае развивается неприятие ребенком себя, происходит формирование в негативном направлении. Психолог, гуманистический учитель, по К. Роджерсу, должен обладать двумя главными свойствами — эмпатией и конгруэнтностью — и должен быть сам актуализирующейся личностью. *Конгруэнтность* — это искренность в отношениях с учениками, способность оставаться самим собой и быть открытым к сотрудничеству. *Эмпатия* — способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание. Эти два свойства и в целом личность учителя-актуализатора обеспечивают правильную педагогическую позицию для оказания развивающей помощи.

В технике эмпатического общения разработаны такие приемы: *Я-высказывание, активное слушание, контакт глаз и другие выражения поддержки ребенка*. С их помощью устанавливается контакт с ребенком, они стимулируют его самоосознание и саморазвитие. Принципы и приемы психотерапии К. Роджерс распространил на школу, обучение, воспитание. Представители гуманистической психологии считают, что учитель, стремящийся к обучению, сконцентрированному на ученике, должен придерживаться таких правил в педагогическом общении:

- демонстрировать доверие детям, верить в возможность развития каждого;
- помогать детям осознавать себя, формулировать цели, стоящие перед группами и индивидуумом;
- исходить из того, что у детей есть мотивация к учению;

- выступать для учащихся как источник опыта по всем вопросам;
- обладать эмпатией — способностью понимать, чувствовать внутреннее состояние, личность ученика и принимать его;
- быть активным участником группового взаимодействия, учебной и внеучебной работы, общения;
- открыто выражать свои чувства в группе, уметь придать личностную окраску преподаванию;
- владеть стилем неформального теплого общения с учениками;
- обладать положительной самооценкой, проявлять эмоциональную уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

В рамках такого подхода на Западе, особенно в США, создано огромное количество пособий для родителей, учителей, руководств по самопознанию и самовоспитанию. Гуманистическому подходу обучают студентов педвузов, родителей — в центрах помощи родителям.

К достоинствам гуманистической педагогики относится прежде всего внимание к внутреннему миру ребенка, ориентация на развитие личности школьника посредством учения и общения; во-вторых, поиск новых методов, форм и средств обучения и взаимодействия с ребенком.

Однако гипертрофия этих же черт превращает их в недостатки. Нельзя строить воспитание и обучение исключительно на интересах и самостоятельности детей и на культивировании уникальности личности. Это ведет к снижению уровня знаний учащихся и роли взрослых в воспитании, представляет моральную и социальную опасность. Опыт США показывает, что выросло целое поколение с ослабленным чувством нормы в морали, ответственности в поведении. «Можно считать иронией, что сосредоточение внимания на личности способствовало усилению процесса дегуманизации, фактическому обособлению людей друг от друга», — пишет один из лидеров этого направления¹. Конечно, этому есть целый комплекс социальных причин, но отсутствие самоограничения, самодисциплины отчасти объясняется широким влиянием гуманистической педагогики.

Анализируя это, ученые решают вопрос о том, что предпочтительнее: более или менее «жесткое» управление развитием личности или свободное воспитание. В первом случае есть опасность подавить личность, во втором — не обучить и не воспитать. Стремление науки найти оптимальные подходы к воспитанию заставляет искать пути сближения обеих ориентации: технократической, технологической и гуманистической. Оба подхода стремятся совместить управление развитием личности с ее самоопределением и автономией. Бихевиоризм наряду с управляющими действиями, использует методы гуманистической психологии: рефлексии чувств, теплое принятие ребенка психологом. Гуманистическая психология стремится к более четкой операциональное™ методов взаимодействия с клиентом, что в педагогике значит более направленное воздействие на ученика².

¹ Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. М., 1984. С. 90.

² Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М., 1994. С. 20.

В практике школ в воспитании учащихся сочетаются нередко оба подхода. Яркий пример тому — служба «Гайденс» в американской школе. Это коллектив специалистов, осуществляющий помощь ученикам в решении учебных, социальных, профессиональных проблем. Сотрудники службы изучают учеников, консультируют, проводят групповые занятия по обучению взаимодействию, решению жизненных проблем, конфликтов и пр. Занятия эти отчасти напоминают работу наших классных руководителей в недалеком прошлом. Службой «Гайденс» руководит каунслер — специалист, психолог, консультант. Школьный каунслер, проводя психотерапевтическую (воспитательную) работу, может использовать разные подходы: директивный и недирективный.

Согласно первому с опорой на бихевиоризм каунслер изучает факты и наблюдаемые результаты, «предлагает варианты поступков, ориентирует на перемены в поведении», т. е. ведет себя императивно¹. Второй, «недирективный» подход базируется на гуманистической психологии: каунслер выслушивает, создает атмосферу доверия, будит активность ребенка, стимулирует его собственную деятельность по выбору поведения и решению проблем. Нередко каунслер использует оба подхода в зависимости от обстоятельств.

Таким образом, в истории образования и в настоящее время мы обнаруживаем различные системы воспитания, каждую из которых можно с большими или меньшими основаниями отнести к одному из двух типов воспитания. Первый тип — традиционное воспитание, ориентированное на социальную норму, общественные требования к человеку, на формирование чувства долга перед обществом и опирающееся в этих целях на ту или иную степень принуждения, ограничение свободы, надзор и регулирование поведения растущего человека. Воспитательные системы гуманистической направленности ставят целью личностное, индивидуальное развитие, ориентируются на формирование глубоко личных, внутренних качеств, на самоценность личности, а не на ее служение обществу. При этом главным средством достижения этой цели является свободная деятельность ребенка, сопровождаемая поддержкой взрослого.

История образования показывает сосуществование, а в определенные периоды и противостояние этих моделей образования. В основном чем глубже в историю веков, тем более господствуют традиционные, авторитарные системы. В Новое время, особенно на рубеже XIX—XX вв., многие европейские школы и педагоги отдавали предпочтение гуманистической педагогике. Можно сказать, что человечество в образовании идет от жесткой, репрессивной, традиционной школы к гуманному и гуманистическому, персоналистскому воспитанию, центрированному на ученике.

3. Концепция воспитания в современной России

Утверждение официальной, принятой в стране концепции воспитания определяется социально-экономическими, политическими, историко-культурными, психологическими и собственно педагогическими факторами. Из-

¹ *Веселова В. В.* Билет в будущее. М., 1990. С. 31.

вестно, что все эти факторы в России резко изменились в 90-х гг. прошедшего века. Поворот к новой парадигме воспитания — гуманистической педагогике — наметился уже в середине 80-х гг., в движении группы педагогов, объединенных «Учительской газетой» и названных *новаторами*.

В России происходит становление демократического общества с ориентацией на такие принципиальные положения, идеи, как: *права человека, гражданское общество, демократия, социально ориентированная экономика, гуманизм*. Эти базовые принципы, согласно политикам, социологам и другим специалистам, должны определять жизнь людей на земле в настоящее время и в обозримом будущем. *Гуманизм* рассматривается как мировоззрение, которое считает главной ценностью человека его право на развитие, счастье, реализацию своих способностей, «свободное и ответственное участие в жизни мира и общества»¹. Ученые считают, что гуманизм — естественный результат мировой эволюции. Гуманизм как социальный, научный, культурный, этический феномен является суммой взглядов на природу, общество, человека. Гуманистические идеи известны с древности, но особенный толчок гуманистическое понимание мира получило в эпоху Возрождения, деятели которой провозгласили ценность личности, безграничные возможности человека в познании и развитии, в преобразовании мира.

В XX в. идеи гуманизма объединили многих интеллектуалов Европы и всего мира, что обусловило создание мировых и национальных гуманистических движений, организаций, проведение конференций, просветительскую, научную, социальную деятельность.

Таким образом, сегодня для выработки концепции воспитания в России имеется целый ряд условий и источников, а именно:

- социально-экономические и культурные условия в стране;
- история отечественного образования и культуры;
- опыт зарубежной педагогики, гуманистических воспитательных систем и теорий;
- общее поступательное движение образования от принуждающей школы к свободной.

В литературе обсуждается, обосновывается, провозглашается концепция лично ориентированного образования, гуманистическая педагогика, воспитание в духе любви и свободы, педагогика ненасилия. С другой стороны, литература последнего десятилетия переполнена критикой традиционной российской/советской системы воспитания.

В чем суть выдвигаемого подхода к воспитанию, какова эта новая парадигма, концепция воспитания? (Поясним, *парадигма* — теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач, т. е. научный подход. *Концепцией* же воспитания в данном случае надо называть более или менее цельное представление об основных компонентах воспитания: целях, содержании, методах, средствах, формах.)

Как уже сказано, ни сложившейся парадигмы, ни цельной концепции воспитания в настоящее время в России не существует, но есть большое

¹ Кувакин В. Современный гуманизм // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 46.

желание ученых и педагогов либерального направления уйти от бывшей советской «педагогике насилия» (пишем в кавычках, потому что одно дело официальная доктрина воспитания, другое — практика школ и учителей). И есть научные материалы, учебники, документы, дающие представление о складывающейся концепции.

Так, в Законе РФ «Об образовании» можно найти неясные формулировки целей воспитания. В ст. 14 отмечается, что содержание образования ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Содержание образования должно обеспечить формирование у обучающихся современной картины мира, интеграцию личности в мировую и родную культуру, формирование человека и гражданина.

В Федеральном законе «Об утверждении Федеральной программы развития образования» (2000—2005 гг.) есть также неясные указания на цели воспитания в стране: система образования служит интересам «формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности»¹. Одной из задач системы образования является «усиление воспитательной функции образования, направленной на формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе» (там же, с. 18). К сожалению, набор целей в этих документах выглядит несколько расплывчато, как необязательный.

В педагогической литературе есть попытки обосновать систему целей воспитания на текущий период и перспективу. Большинство специалистов в определении целей опираются на аксиологический подход: *цели воспитания должны базироваться на принятых в обществе ценностях*. (Ценности в этом случае — абстрактные идеи, воплощающие общественные идеалы, выступающие как эталоны должного для какого-либо общества, всего человечества, отдельного человека.) Чаще всего при этом специалисты решают проблему сочетания традиционных для России, в том числе советского периода, ценностей с общечеловеческими ценностями и либеральными ценностями развитого мира — гуманизм, права человека, демократия, свободный рынок, индивидуальная свобода и пр. Приоритет тем или другим отдается в зависимости от научной, социальной позиции специалиста.

В последние годы наиболее серьезный анализ ценностей как основы для определения целей воспитания сделан Н. Д. Никандровым в книге «Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий». Автор справедливо считает, что смена ценностей в стране, а это происходит в нашем обществе и происходит болезненно для большинства людей, отражается на всем и, конечно, ведет к изменению цели и задач воспитания. Цель воспитания как некоторый образ, описание человека и гражданина страны отражает в себе ценности, принятые в обществе, и определяет суть концепции воспитания. Поскольку ценности в обществе меняются и даже можно видеть борьбу за различные ценности между различными слоями общества, то аналогичное происходит и с целями воспитания. Вот как описывает цель воспитания для настоящего времени и на перспективу академик Н. Д. Никандров в своей книге.

¹ Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования». М., 2001. С. 16.

Цель социализации и воспитания — «патриот России, ориентированный на приоритет национальных российских ценностей при уважении к ценностям других культур; стремящийся в разумных пределах сочетать личные интересы с интересами общества, государства и других людей; способный правильно выбирать жизненные цели, избегая как крайностей коллективизма, так и крайностей индивидуализма; терпимый к другим людям и их ценностям; понимающий, что идеальные общественные устройства суть лишь абстрактные модели, что реальная ориентация человека есть ориентация на непрерывное поступательное общественное и личное развитие в рамках социального мира, справедливости, равенства прав и возможностей и относительно-дифференцированного распределения благ в соответствии с затраченным трудом, его количеством, качеством и квалификацией работника; ориентированный на понимание и осуществление идеи устойчивого развития в рамках различных форм собственности; понимающий демократию как реальное народовластие, но понимающий и ограниченность ее современных форм в России; быстро адаптирующийся к изменяющимся условиям жизни и готовый активно влиять на эти условия для достижения как общественного прогресса, так и личного успеха; законопослушный и одновременно готовый легальными методами совершенствовать систему власти, если она не работает на интересы народа и личности»¹.

Обратим внимание, что здесь не видно безоговорочной, однозначной ориентации на гуманистическое воспитание, которое отстаивают односторонне, прозападно настроенные ученые, педагоги, психологи, политики и согласно которому целью воспитания должна быть «самоопределяющаяся личность». Взгляд на воспитание, стоящий за приведенным описанием целей, свидетельствует о стремлении оставить за воспитателем, за обществом, за теми, кто работает с детьми и молодежью, право руководить процессом воспитания, не отдавая это дело средствам массовой информации и стихии рынка, и брать на себя ответственность за него. Автор так и пишет об этом: «Такой подход, естественно, предполагает, что мы — учителя, воспитатели, родители, органы управления и правопорядка, педагоги-исследователи — берем на себя ответственность за воспитание, не прячась за очень удобной и «демократичной» формулой саморазвертывания задатков, уже заложенных в ребенке с рождения»².

Здесь видна полемика с современным вариантом свободного воспитания, с так называемой индивидоцентрированной социализацией. Это и свидетельствует о том, что сегодня в России еще не сложилась внятно сформулированная и разделяемая большинством концепция воспитания. Конечно, научные споры — процесс нескончаемый и естественный, но для практики воспитания, развития образования и для развития всего общества необходимо иметь более или менее четкие представления.

Как нет определенности в целях воспитания для системы образования в современной России, так ее нет и в содержании и методах, формах

¹ *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. С. 266.

² Там же. С. 264.

организации процесса воспитания, т. е. все это есть для недавнего прошлого, но время заставляет отвечать на старые и вечные вопросы по-новому. Поскольку есть потребность в решении этих вопросов, общество все же постепенно их находит, конечно, при этом опираясь на богатейший опыт мировой и отечественной практики воспитания и науки о воспитании.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие значения имеет слово «воспитание» в современной науке?
2. В чем состоит связь воспитания, образования и социализации?
3. Как можно охарактеризовать традиционную, называемую часто авторитарной педагогику?
4. В чем суть гуманистической педагогики?
- 5.. Какова концепция воспитания в современной России?

Основная литература

1. *Никандров Н. Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
2. *Джуринский А. Н.* Развитие образования в современном мире. М., 1999.
3. *Лихачев Б. Т.* Философия воспитания. М., 1995.

Дополнительная литература

1. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
2. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Педагог, соч. В 8 т. М., 1984. Т. 4.
3. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
4. *Шварцман К. А.* Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций. М., 1989.
5. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Введение в философию воспитания. М., 2001.

ГЛАВА 6. ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Главное дело воспитания в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи для него значимые ... которые он считает своими, в решение которых включается.

С. Л. Рубинштейн

1. Сущность процесса воспитания,
2. Закономерности **процесса** воспитания.
3. **Принципы процесса воспитания.**

Базовые понятия: процесс воспитания, педагогическая система, закономерности воспитания, принципы воспитания, педоцентризм.

1. Сущность процесса воспитания

В предыдущей главе рассматривались педагогические концепции воспитания как института социализации. В этой главе надо понять воспитание как педагогический процесс, хотя то и другое тесно связано.

Характеризуя воспитание, социальные и педагогические науки прежде всего подчеркивают его *социальную основу*. Воспитание человека возникает и осуществляется только в человеческом обществе и находится в глубокой зависимости от особенностей и уровня развития общества. Человек не только биологическое существо, но и социальное, значит, его формирование зависит от организации общества, от системы образования страны. Структура и характер системы так или иначе обуславливаются состоянием, тенденциями развития общества. Государство, органы власти выражают эти тенденции и создают соответствующие системы образования, условия для воспитания.

Воспитание имеет и *естественно-научную основу*. Еще И. М. Сеченов, а затем И. П. Павлов создали учение об условно-рефлекторной природе психики и поведения человека. Суть ее в том, что у человека формируются условные рефлексы в процессе жизни, разнообразные реакции человека на воздействия окружающей среды. В результате вырабатываются стереотипы поведения, устойчивые привычные реакции, которые закрепляются и объединяются, создавая целые комплексы, ведут к образованию характера. Недаром говорят: «Посеешь привычку — пожнешь характер». Психологи научно доказали связь: поступок — привычка — характер. Для педагогики, воспитания важно, что привычки, т. е. условные рефлексы, стереотипы поведения, можно сознательно, целенаправленно вырабатывать. Об этом один из первых писал еще К. Д. Ушинский, затем советские психологи, педагоги. Следовательно, с точки зрения физиологии воспитание — это, если несколько упростить дело, образование условных рефлексов.

Бихевиоризм в начале XX в. на учении о рефлекторной природе поведения человека основал свою теорию о возможности управлять поведением человека с помощью системы положительных и отрицательных подкреплений: одобрение социально желательного поступка и негативная оценка социально не одобряемой реакции. Одни реакции, поступки закрепляются, потому что приносят удовольствие или получают положительное подкрепление, одобрение (родителей, сверстников, школы). Другие действия, поступки, получив неодобрение со стороны окружения или не принеся удовольствия человеку, тормозятся, вытесняются. Конечно, первые бихевиористы неверно представляли процесс воспитания, исключая в нем роль сознания, воли, знаний человека, системы потребностей и мотивов, ценностей. Поведение человека не сводится к реакциям, оно не только рефлекторно. Личность — сложное, системное образование и формируется не только как система рефлексов. Но теория рефлексов, знание природы головного мозга, физиологии центральной нервной системы, высшей нервной деятельности, конечно, помогает понять процесс воспитания, формирования личности под влиянием воспитания.

Условные рефлексы в воспитании — это социальные рефлексы, поскольку они приобретаются от общения в социальной среде, от воздействия («стимулов») социального окружения (семья, учителя, сверстники). Советский психолог С. Л. Рубинштейн справедливо утверждал, что социальное действует на личность сквозь призму природного, это путь развития, формирования личности под влиянием факторов окружения и главного из них — целенаправленного воспитания.

Психологи интерпретируют процесс воспитания как процесс *интериоризации*: это перевод социальных, внешних по отношению к личности знаний, норм, ценностей во внутренний план личности, т. е. образование новых и новых по мерс развития психологических структур личности. Понятием «интериоризация» психологи объясняют механизм формирования личности в процессе воспитания. Человек видит, воспринимает действия, поведение других, подражает им, воспроизводит образцы, осваивает, присваивает себе нечто внешнее, имеющееся в социокультурной среде, делает это своим и качественно в психологическом плане изменяется. На основе этого становится возможным обратный процесс — *экстериоризация* — перевод из внутреннего плана во внешний, в деятельность среди людей. Таким образом, во взаимодействии с окружающей средой и происходит формирование сложной психологической структуры *ЛИЧНОСТИ*.

Что способствует интериоризации, т. е. переводу процессов и явлений, культурной предметно-знаковой среды, в которой растет человек, во внутренний психический план личности, в ее способности, умения, мышление, деятельность и пр.?

Этому способствует воспитание, работа, деятельность, занятия взрослого, воспитателя с ребенком. В педагогике есть понятие «совместно-разделенная деятельность», означающее, что для овладения культурной средой, деятельностью педагог показывает ребенку, делает вместе с ним, постепенно увеличивая долю самостоятельности ребенка, освобождая его от руководства взрослого. Это доказывают научные исследования, труды К. Д. Ушинского, Дж. Дьюи, А. С. Макаренко и многих других. Это же можно видеть даже в простом бытовом наблюдении. Вспомните, как мать складывает пирамидку с малышом, показывает, как делать «кулич» из песка, завязывать шнурки (о, это уже очень сложная вещь!). Вспомните, что в школе учитель держит руку ребенка, выводящего первые буквы, позднее руку ребенка с молотком или иглой в руке. А далее и более серьезная работа, не обязательно с буквально физическим контактом руки, вплоть до совместных научных исследований студента, аспиранта с руководителем. Мы везде видим совместную деятельность *ребенка*, младшего и старшего, воспитателя, в которой и благодаря которой происходит воспитание, а в психологическом плане — интериоризация.

Исследуя формирование высших психических функций (восприятия, памяти, мышления, речи), советский ученый Л. С. Выготский и его последователи создали теорию развития личности, часто называемую культурно-исторической школой в психологии. Эта теория объясняет процесс воспитания как процесс наращивания, приращения психических новообразований личности в ходе овладения ребенком предметно-знаковой средой вместе и

под руководством, при помощи взрослого. Тезис Л. С. Выготского всем известен: *обучение влечет за собой развитие*. Это в полной мере относится к процессу воспитания. Учение Л. С. Выготского помогает понять психологический механизм процесса воспитания.

Начиная с XX в. педагогика и психология понимают процесс воспитания не только как воздействие, руководство взрослого, но преимущественно как *взаимодействие воспитанника и воспитателя*. Заметим, речь идет о воспитании как педагогическом процессе, педагогической деятельности в рамках определенных педагогических систем. Это значит, что собственно педагогический процесс как некоторая последовательность действий протекает организованно, целенаправленно, является профессиональной деятельностью, т. е. осуществляется специально подготовленными людьми в учебно-воспитательных учреждениях: детских садах, школах, детских домах и интернатах, училищах, институтах и др.

Чтобы точнее это понять, сравним его с воспитанием в семье, где процесс воспитания осуществляется родителями и другими членами семьи в большинстве своем как естественный, жизненный процесс, и проходит он относительно стихийно, на основе бытовых представлений, опыта родителей. Конечно, родители осуществляют воспитание, решают воспитательные задачи, но не как профессионалы (увы, даже если они педагоги по профессии). Замечено, например, что в музеи, на выставки гораздо чаще ходят семьи с детьми, чем бездетные пары. Почему? Потому что они как раз идут туда с воспитательными целями. Точно так же целенаправленный, развернутый, целостный процесс воспитания не осуществляется в общественных учреждениях и организациях, в учреждениях культуры, сферы обслуживания, предприятиях промышленности и т. д. Вместе с тем все названные социальные институты в большей или меньшей степени выполняют педагогические функции — образование, развитие, воспитание. Более того, уже давно во всем мире получают развитие такие направления педагогической работы, как музейная педагогика, не говоря уже о воспитании в библиотеке.

Таким образом, организации и учреждения, непосредственно не занятые в сфере образования, включены в педагогическую работу, вовлечены в решение задач воспитания детей, молодежи, взрослых. Такое явление связи профессионального процесса воспитания с «сопутствующим» давно изучается и получило отражение в понятии *«педагогизация среды»*. С этим явлением связаны и такие характеристики процесса воспитания, как *многофакторность и непрерывность*: процесс воспитания осуществляется постоянно, и все может быть источником воздействия на личность. Такое комплексное и непреднамеренное влияние среды на формирование человека изучает социальная педагогика — одна из отраслей педагогики, получившая в нашей стране второе рождение в конце XX в. Работа социального педагога носит уже специально организованный характер, что сближает ее с характеристиками педагогического процесса воспитания, о котором здесь говорится.

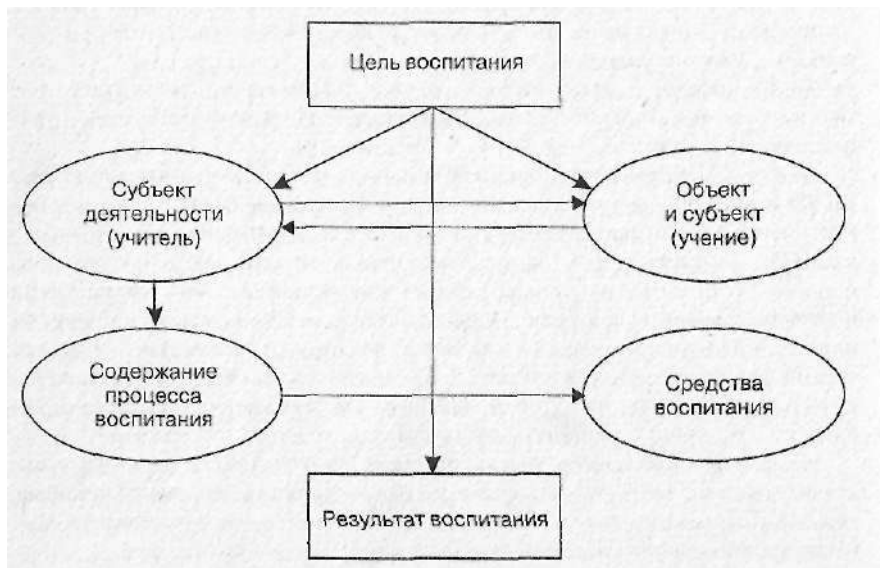
Итак, повторим: *процесс воспитания (как педагогический) — целенаправленная, организованная деятельность по формированию и развитию человека, характеризующаяся взаимодействием воспитателей и воспитанников и осуществляемая в рамках педагогической системы (учреждения)*.

Воспитание в рамках учебно-воспитательного учреждения, являясь педагогическим процессом, рассматривается как система. Понятие «система» в педагогике закреплено в разных терминах: педагогическая система, воспитательная система, система образования, воспитательная система школы, система воспитательной работы и некоторые другие. Не будем говорить о системе образования как совокупности учебных учреждений и органов управления, здесь нас должна интересовать педагогическая, она же воспитательная система, поскольку это важно для понимания сущности процесса воспитания. Структуру педагогической системы составляют компоненты, в которых отражены основные категории педагогики, в том числе теории воспитания, а именно: цель воспитания, содержание, методы, средства, формы воспитания. Структурные компоненты педагогической системы и их функциональные связи описаны нашими ведущими специалистами: Т. Ильиной, Н. Кузьминой, В. П. Беспалько, В. П. Симоновым и др.

Педагогический процесс и педагогическая система составляют единство, поскольку процессы — это свойство систем. Можно сказать, что педагогические процессы — это последовательная смена состояний педагогической системы.

Рассматривать педагогический процесс системно — значит выделить структурные компоненты системы и процесса и функциональные связи между ними. Это, напомним, помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, их взаимодействие, изменение одного от изменения другого, например: от цели меняется содержание, а определенное качественное состояние ученика, его воспитанность меняют методы воспитания и т. д.

В. П. Симонов представляет педагогическую систему в схеме, которая позволяет лучше увидеть компоненты педагогического процесса.



Структура педагогического процесса — это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам педагогической системы.

Компоненты педагогического (воспитательного) процесса таковы:

- *целевой* — определение целей воспитания;
- *содержательный* — разработка содержания воспитания;
- *операционно-деятельностный* — организация воспитывающей деятельности и взаимодействия участников процесса;
- *оценочно-результативный* — проверка, оценка и анализ результатов воспитания, суждение об эффективности процесса.

Есть еще один компонент деятельности — *коммуникативный*, он отражает наличие в воспитательной системе субъекта и объекта воспитания, проще — воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка и означает общение, взаимодействие их в процессе воспитания. Это очень важная характеристика процесса воспитания, о чем будет сказано ниже.

В соответствии со структурой педагогического процесса строится и *педагогическая деятельность: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, анализ и оценка результатов.*

Определение целей требует *педагогической диагностики* — изучения состояния педагогического процесса, в первую очередь воспитанности и обученное™ школьников, а также других условий процесса. *Этапы педагогического процесса* приводят к мысли о цикличности, повторяемости педагогической деятельности: диагностика, проектирование, реализация, контроль. Ученый Б. П. Битинас, анализируя педагогический процесс, выделил единицу анализа — *педагогическую ситуацию*. Это определенное качественное состояние педагогического процесса в какое-то время. Поскольку процесс — это движение, изменение состояния системы, то он представляет цепь педагогических ситуаций, в каждой из которых есть *педагогическая задача*. Решение задачи и осуществляется в описанном выше цикле. Непрерывная спираль этих циклов составляет процесс воспитания.

В жизни это означает, что воспитатель всегда имеет проблемы в воспитании и развитии учеников и должен уметь решать свои профессиональные задачи, опираясь не только на здравый ум и доброе сердце, но и на научное знание о воспитании, в частности на системно-структурный анализ процесса воспитания.

Эти структурные компоненты могут образовывать воспитательную систему любого уровня (и не только воспитательную: цель, средства, результат — компоненты любой деятельностной системы). Верхний уровень — педагогическая система страны, позволяющая описывать, представлять концепцию воспитания на уровне общества, государства, что мы частично показали в предыдущей главе. Уровнем ниже — то же самое для региона или для какого-либо направления работы, например социально-педагогической работы. Еще ниже уровень — воспитательная система учебно-воспитательного учреждения. Состав компонентов на всех уровнях будет один, а вот их наполнение, характеристики должны отличаться.

Структурные элементы (части) системы определяют и структуру, составные части деятельности воспитателя, процесса воспитания. Надо обратить при этом внимание на то, что в системно-структурном анализе процесса воспитания проявляется влияние науки об управлении на педагогику.

Основное следствие использования системного подхода, теории управления в педагогике состоит в том, что процесс воспитания рассматривается как процесс управления и деятельность педагога как деятельность по управлению деятельностью воспитанника. Некоторые ученые (В. П. Симонов и др.) говорят даже о педагогическом менеджменте, имея в виду работу современного педагога, учителя, а не специалиста по управлению. Не будем спорить, насколько это правомерно. Важно другое: системный подход как методологический принцип и теории об управлении сложными динамическими системами, к которым можно отнести процесс воспитания, позволяют интерпретировать его в терминах управления. Еще немецкий педагог И. Ф. Герbart в начале XIX в. выделил в своей теории, педагогической концепции отдельную часть — управление поведением ребенка, наряду с теорией обучения и теорией нравственного воспитания, но трактовал управление исключительно в педагогических терминах. Сегодняшний подход к пониманию процесса воспитания расширяет взгляд: процесс воспитания протекает в рамках педагогической системы, воспитательная работа носит характер управления, регулирования процесса, т. е. имеется отслеживание его состояния, принятие решений, оказание воздействия, проверка и корректировка результатов — все то, что характеризует систему управления.

Однако, если идти последовательно и неуклонно по такому пути переноса управленческой работы на педагогическую, можно оказаться на крайних технократических позициях в педагогике и воспитании. (Технократия — власть управляющих специалистов.) Вероятно, на уровне образовательной политики, органов управления образованием такой подход правомерен и даже необходим, но на уровне работы педагога, классного руководителя, воспитателя детского сада, интерната его применение должно быть ограничено прежде всего гуманистическими соображениями. Нельзя управлять людьми, в особенности растущими детьми, как бездушными объектами, чтобы они, как, впрочем, и воспитатели, действовали подобно роботам. Правда, на уровне воспитателя, находящегося в непосредственном контакте с детьми, такая технократическая, управленческая работа и невозможна практически, по крайней мере, в нашей, отечественной системе образования: она, система, слишком нетехнологична, высокие технологии с участием человека еще очень далеки от системы образования, воспитания, хотя технологический подход в образовании имеется.

Ж.-Ж. Руссо и Л. Н. Толстой, отстаивавшие свободное воспитание, их продолжатель Дж. Дьюи и их современные последователи, детоцентристы, сторонники гуманистического воспитания, педагогики ненасилия, любви и свободы, могут не очень волноваться о нашествии технократического или авторитарного воспитания. Биотехнологические организмы, руководимые компьютерной программой, есть пока только в американском кино вроде «Матрицы». Развитый мир сегодня исповедует гуманизм как мировоззрение, как основополагающий принцип и критерий общественного прогресса. Это напрямую отражается на процессе воспитания, который строится на основе гуманного отношения к личности ученика, ко всем участникам процесса воспитания. Для этого учреждение образования создает благоприятные условия для все-

стороннего развития ребенка, к которым относятся не только цели и содержание воспитания, но и методы воспитательного воздействия. Современная теория воспитания предпочитает, как было сказано, *взаимодействие воспитателя и воспитанника*. В этом случае особое значение имеет характер их отношений.

В социальной психологии еще в 30-е гг. были выделены типы профессионального поведения в управлении, общении: *авторитарный, демократический и либеральный*. Сегодня в педагогике с их помощью характеризуют стиль поведения учителя, родителей, характер отношения учителя к ученикам и, пожалуй, тип или модель воспитания, который избирает учитель или учебное заведение. *Авторитарный стиль* воспитания, отношений означает, что учитель как бы стоит над учениками, сам, без обсуждений с ними, принимает решения о том, что и как им делать, требует подчинения и безоговорочного выполнения. *Демократический стиль* общения учителя предполагает обсуждение и совместное принятие решений, распределение дел, поручения, опору на инициативу, самостоятельность воспитанников, органы самоуправления и т. д. *Либеральный стиль* воспитательских отношений характеризуется тем, что педагоги предоставляют почти неограниченную свободу воспитанникам, право самим выбирать вид занятий, деятельности и способы их организации, устанавливать отношения, правила общности и многое другое.

Как видно, есть тесная связь между общими концепциями воспитания, характером процесса воспитания, поведением учителя, отношениями между участниками процесса воспитания. Конечно, редко встречаются люди, придерживающиеся одного стиля в чистом виде. Как правило, в поведении педагога есть черты нескольких стилей общения с преобладанием какого-либо из них, что обусловлено не только индивидуальными профессиональными особенностями учителя, но **не в** последнюю очередь принятой в обществе, школе концепцией воспитания. Сегодняшняя концепция утверждает, что воспитание — это двусторонний процесс, это демократические, гуманистические отношения. Личность воспитанника понимается как субъект процесса воспитания, субъект собственной деятельности — направленной на развитие и становление себя как человека и члена общества. И в этой деятельности воспитанник, ученик вступает во взаимодействие с учителем, который занимает соответствующую позицию.

В понимании процесса воспитания, принимая идею и принцип гуманизма, следует, очевидно, опасаться крайностей: детоцентризма, безграничной свободы, вплоть до отказа от влияния школы на становление ребенка, с одной стороны, и авторитаризма, принуждения, ограничения, вплоть до подавления индивидуальности, всех прав ребенка и человека, с другой стороны.

2. Закономерности процесса воспитания

Существенные стороны процесса воспитания раскрываются при анализе *закономерностей и принципов воспитания*. *Закономерность* — понятие, близкое к закону, обозначающее *совокупность «взаимосвязанных по содержанию законов, обеспечивающих устойчивую тенденцию или направленность*

в изменениях системы»¹. Закон же наука определяет как объективную, устойчивую, существенную связь между явлениями, сторонами процесса. Следовательно, такие связи в процессе воспитания помогают лучше его понять, описать и оптимально осуществить, опираясь на знание о нем. В сущности, законы — это и есть то теоретическое знание об объекте действительности, о реальности, которое получает наука. Законы позволяют прогнозировать «поведение» системы, течение процесса воспитания. Связи, которые выявляет закон, — это причинно-следственные связи согласно принципу детерминизма, который означает, что всякое явление, изменение объекта, процесса (т. е. следствие) обусловлено наличием какой-либо причины.

Законы в гуманитарных науках носят вероятностно-статистический характер, что значит: следствия, последующие состояния системы, могут наступать неоднозначно. Это происходит потому, что в обществе, в социальных процессах (а процесс воспитания именно такой) законы реализуются при наличии неопределенного числа и характера факторов, среди которых на первом месте субъективный фактор — человек, человеческая деятельность. В этих условиях действие закона обнаруживается только на большом количестве случаев, а во многих отдельных случаях следствия могут отличаться от ожидаемых результатов, прогнозов. Иначе говоря, действие законов воспитания можно увидеть на работе большой массы учителей, как говорят ученые, на большой выборке испытуемых, но не в каждом отдельном случае.

Важно понимать, что процесс воспитания, несмотря на множество, как говорят физики, возмущающих факторов, в особенности компетентность учителя, состояние, уровень развития учеников и многое другое, процесс воспитания все-таки процесс объективный, протекающий в известной степени независимо от воли его участников, хотя они действуют, участвуют в нем вполне сознательно и целенаправленно. Вот почему законы воспитания нужно знать не только ученым, но и практикам, учителям и родителям, которые непосредственно обучают и воспитывают детей.

С понятием закона в педагогике в тесной связи находится понятие *принципа воспитания*. Самое слово «закон» часто употребляется в значении — предписание, требование, регламент (нечто близкое к юридическому значению термина «закон»). *Принцип воспитания* — это *основополагающее требование к воспитанию, обычно основанное на законе, это ведущая идея, определяющая действия педагога, предписывающая, рекомендующая следовать некоторым правилам, условиям* и т. д. Принцип связывает, таким образом, теорию, объяснение, описание процесса с практикой, указанием, чему и как следовать, чтобы получить нужные результаты. Конечно, одних принципов для этого мало, нужны еще методики, технологии, разработки, но потому принципы и имеют значение ведущих, направляющих идей. Итак, закон объясняет, принцип предписывает, хотя, как мы сказали, закон, по сути, тоже требует следовать ему. Именно поэтому в педагогике законы и принципы описываются часто вместе: описывая законы, характеризуют принципы. Так как принципы все же самостоятельная категория, их систе-

¹ Философский словарь. М., 1986. С. 147.

ма может создавать основу педагогической концепции, мы их опишем отдельно, вслед за законами.

Среди закономерностей воспитания выделяют некоторые наиболее общие, скорее характеризующие воспитание как социальное явление, чем как педагогический процесс. Эти законы указывают на отношения воспитания и общества. Основной среди них — это *закон соответствия воспитания и требований общества*. Этот закон особенно был разработан в марксистской педагогике, хотя очевиден для всех: система воспитания, образования в стране отвечает *потребностям* государства, это отражается и на процессе воспитания, его целях, содержании, методах. С другой стороны, и система воспитания, и характер организации и протекания педагогических процессов зависят от *возможностей* общества, от уровня развития страны, социально-политического, экономического, культурного, научно-технического. Эти связи воспитания и общества, государства регулируются и корректируются образовательной политикой.

Закон единства целей, содержания, методов воспитания означает связь всех компонентов процесса воспитания. Цели определяют содержание и методы, формы работы. В свою очередь, эти элементы процесса воспитания зависят от возможностей, способностей учителя и учеников. Противоречия между составляющими процесса воспитания ведут к нарушению воспитательной работы, к ее неэффективности. По существу, здесь речь идет о функциональных взаимосвязях элементов педагогической системы, о чем уже было сказано выше.

Закон единства обучения, воспитания и развития личности. Выше уже говорилось о закономерной связи процессов обучения и воспитания, с одной стороны, и развития личности, с другой. Это одно из фундаментальных положений психолого-педагогических наук. Обучение и воспитание при известной специфике протекают неразрывно, обуславливая успех, взаимную эффективность. И оба направлены на развитие личности, являясь ведущим фактором ее развития, что доказано многочисленными исследованиями.

Другие законы указывают на связи в основном внутри процесса воспитания: *закон воспитания в деятельности, связь процесса воспитания и активности воспитанника, связь воспитания и общения, связь между особенностями процесса воспитания и возрастными, индивидуальными, половыми особенностями воспитанников, зависимость формирования личности от степени развития коллектива* и целый ряд других законов. Эти и другие законы могут быть применимы к широкому кругу явлений или к более узкому, т. е. быть общими или частными, иметь ограниченную сферу приложения, действовать только в определенных условиях.

Закон воспитания в деятельности. Это означает, что, если мы хотим воспитывать, т. е. обеспечивать формирование опыта, знаний, взглядов и ценностей воспитуемых, их потребностей, эмоций, воли, норм поведения, мы должны вовлечь их в деятельность. Деятельность, одно из главных понятий в психологии, педагогике, — активная взаимосвязь с окружающей средой, направленная на ее познание, преобразование и одновременно на совершенствование собственной личности субъекта деятельности. В отечественной психологии этот закон звучит как положение о единстве психики и деятельности. В процессе воспитания различные виды деятельности яв-

ляются основным условием и средством формирования и развития личности: воспитывать — значит вовлечь в деятельность, организовать разнообразную развивающую деятельность.

Закон активности воспитанника в процессе воспитания утверждает, что человек только тогда развивается, формируется в деятельности как личность, когда осознает и проявляет себя как активное, самостоятельное существо, постепенно понимающее проблемы своего роста, цели, потребности, действия, средства достижения целей, когда для человека его деятельность имеет личностный смысл, значение. С этим законом связан целый ряд конкретных, частных закономерностей и понятий, например самовоспитание, жизненное и профессиональное самоопределение, самореализация личности. На этом законе основаны теории учебной деятельности П. А. Гальперина, В. В. Давыдова. Этот закон подтверждается опытом А. С. Макаренко и других великих педагогов.

Закон единства воспитания и общения. Формирование детей и подростков, всех людей обусловлено характером общения участников процесса воспитания, зависит от содержания общения, стиля поведения педагога и учеников, от организации обмена информацией и взаимодействия, отношений в группе, учреждении. Общение, утверждают психологи, состоит в тесном единстве с деятельностью. Существует закономерная причинно-следственная связь между воспитанием, деятельностью и общением. Согласно этому закону воспитание осуществляется в процессе непосредственного общения. Поэтому для педагогики важным следствием из него является разработка технологий общения педагога с учениками и другими участниками процесса воспитания, техника установления адекватных отношений в процессе воспитания, разработка рекомендаций по стилю, организации педагогического общения, по профессиональному педагогическому поведению.

Закон воспитания в коллективе тесно связан с предыдущими. Коллектив как высокоорганизованная группа оказывает формирующее влияние на личность, является мощным средством воспитания. Деятельность в коллективе, общение в нем, отношения между членами группы имеют доказанный опытом, исследованиями эффект. Воспитание в коллективе и через коллектив — один из основных принципов отечественной педагогики советского периода. Влияние детей, актива группы на членов коллектива, отношения взаимной ответственности, умения взаимодействовать в разных объединениях, группах, психологическая атмосфера, традиции коллектива — эти и другие понятия характеризуют развернутую теорию коллектива и воспитания в нем, разработанную А. С. Макаренко и его последователями. В западной психологии и педагогике по-своему изучаются закономерности, особенности формирования личности в зависимости от уровня развития группы, в которую входит человек. Педагоги всего мира и сейчас проявляют большой интерес к опыту и выводам А. С. Макаренко.

В нашей стране в настоящее время эта идея и эта практика воздействия на личность через коллектив подвергаются переоценке, резкой критике, не всегда взвешенной. В этой книге воспитание в коллективе как принцип и фактор воспитания будет подробнее дан ниже.

Закон зависимости воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Процесс воспитания, его цели, содержание, формы и методы зависят не только от принятых в обществе, государстве общих программ, систем, концепций воспитания. Они требуют корректировки в связи с возрастом воспитуемых и их индивидуальными особенностями. Люди разного возраста по-разному проявляют себя в деятельности, общении, их различает качественное своеобразие, уровень развития эмоций, ума, наличие установок, отношений, потребностей и многое другое. Все возрастные различия изучает возрастная психология, и они должны учитываться в процессе воспитания. Это касается и индивидуальных различий между людьми: особенности эмоционально-волевой сферы, познавательные процессы, темперамент, характер, личностное своеобразие усложняют процесс воспитания и вызывают в какой-то степени необходимость варьировать воспитательную работу с различными группами воспитуемых. Иначе говоря, действие всех законов воспитания корректируется особенностями воспитанников: то, что возможно с одними, нельзя сделать с другими или в других условиях.

Итак, действие законов воспитания ограничивается различными условиями, в которых протекает конкретный воспитательный процесс, и носит вероятностно-статистический характер, так как в процессе воспитания главную роль играют люди с их свободной волей, собственным индивидуальным поведением.

3. Принципы воспитания

В истории школы и педагогики к настоящему времени сложились классические, традиционные принципы, которые признаются более или менее всеми, подтверждены опытом и исследованиями, отражают наиболее существенные закономерности процесса воспитания. Они составляют основу, систему принципов и свидетельствуют об определенном понимании процесса воспитания, не только того, какой он есть, но и того, каким он должен быть и что педагоги должны делать, чтобы воспитание проходило более успешно. Принципы, будучи системой ведущих идей, требований к процессу воспитания, не только отражают законы и формулируются на их основе, но могут быть результатом педагогической воли, выбора тех, а не других принципов. Анализ и отбор принципов обучения и воспитания, акцент на каких-то определенных из них, переосмысление их содержания — это живой научно-педагогический и практический, социокультурный процесс, выражение той или иной концепции, парадигмы воспитания.

Таким образом, принципы могут сначала определяться той или иной педагогической концепцией, а потом в ходе практики и экспериментов верифицироваться, т. е. проверяться опытным путем на истинность или адекватность реальной ситуации в образовании.

Как уже было сказано, в отечественной школе и педагогике в настоящее время происходит переход к новой концепции воспитания, к гуманистическому, личностно направленному воспитанию, что обязывает инициаторов смены парадигмы воспитания обосновывать новую систему принципов или выделять приоритетные среди традиционных принципов, наполнять их но-

вым содержанием, трактовать в соответствии с современной концепцией воспитания. Это хорошо видно при сравнении принципов воспитания недавнего прошлого и современной России.

В научной и учебной литературе советского периода на первом месте стоят принципы коммунистической направленности воспитания, связи с жизнью и практикой коммунистического строительства, сочетания педагогического руководства с самостоятельной деятельностью воспитуемых, уважения к личности в сочетании с требовательностью к ней и другие подобные. В этом видны определенные идейные, идеологические, концептуальные установки, отвечавшие той эпохе: государство в системе воспитания ориентируется на контроль над формированием подрастающего поколения, активное управление этим процессом.

Как и почему изменилась система принципов воспитания в настоящее время в России? Из вышеизложенного ясно, что система принципов воспитания сложилась под влиянием новой парадигмы воспитания и отражает ее основные положения, установки. Эта концепция носит название гуманистического воспитания, она получила признание еще ранее в развитых странах мира, по-своему развивалась в России.

Напомним, предпосылки развития гуманистической педагогики в России были. Во-первых, это классические теории, взгляды русских и зарубежных педагогов с древних времен до XIX в., в том числе таких педагогов, как Я. А. Коменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский. Во-вторых, это работа таких русских педагогов первой трети XX в., как К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, а позже и В. А. Сухомлинский. В-третьих, это выступления группы советских педагогов, названных новаторами в 80-е гг., позиция которых получила название «педагогика сотрудничества».

В начале XX в. сильнейшее влияние на мировую педагогику, в том числе на русскую и потом советскую школу и образование, оказали представители педоцентризма, свободного воспитания Дж. Дьюи, В. Лай, М. Монтессори, Вальдорфской педагогики Р. Штайнера и др. Они принесли новый взгляд на воспитание и способствовали поискам в этом гуманистическом направлении. А во второй половине XX в. гуманистическая педагогика получила поддержку и новые идеи со стороны гуманистической психологии К. Роджерса, а также, как мы говорили, от общей тенденции в мировом развитии по пути гуманизма, демократии, гражданского общества. Надо заметить, что во многих пособиях по воспитанию используются, объясняются, рекомендуются принципы и методы психотерапии К. Роджерса: принятие ребенка, безусловная любовь, эмпатия, психолого-педагогическая поддержка и пр.

На поворот отечественного воспитания к гуманистической педагогике оказали влияние также социальные процессы в новой России и документы ООН: Декларация о правах человека и Конвенция о правах ребенка.

В научно-методической и учебной педагогической литературе читатель может увидеть на первый взгляд разнообразие принципов воспитания, но, если подумать, в целом дается система принципов, отражающая концепцию гуманистического воспитания. Назовем основные из них:

- воспитание должно быть направлено на развитие личности, на формирование творческой индивидуальности;
- воспитание должно осуществляться в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитуемых;
- воспитание должно проходить в процессе освоения воспитанниками культуры и в соответствии с особенностями культурной среды, окружения;
- воспитание требует вовлечения детей в активную сознательную развивающую деятельность;
- воспитание должно быть тесно связано с жизнью окружающего общества, с трудом, с опытом и жизнью воспитанника;
- воспитание надо осуществлять в коллективе и с помощью коллектива;
- в воспитании следует опираться на положительные стороны воспитанника;
- в воспитании требуется сочетать педагогическое руководство с самостоятельностью, самостоятельностью воспитанников.

Если выделить среди этих утверждений самое главное, то получится следующее: воспитание должно быть направлено на развитие творческой личности, индивидуальности в процессе деятельности воспитанников по освоению культуры и на основе их возрастных и индивидуальных различий. Подчеркнем еще раз, что такая система принципов и отраженная в них концепция воспитания определяются не только системой законов воспитания, но и рядом вышеназванных объективных факторов, а также субъективным фактором – волей педагогического сообщества или отдельных педагогов.

В этих же условиях группа педагогов, один учитель, студент, читающий эту книгу, может выбрать другую систему принципов. Во всяком случае, надо знать, что расстановка акцентов, приоритетов среди принципов ведет к одной из трех концептуальных позиций в воспитании. Первая из них: процесс воспитания, отраженный в системе принципов, ориентирован на формирование в сознании и поведении молодежи общественных норм, ценностей ~ то, что сегодня большинством пишущих называется авторитарной педагогикой.

Второй вариант возможной расстановки акцентов и трактовки принципов воспитания ведет к воспитанию, главная цель которого — саморазвитие, самоопределение, автономность личности от общества, с подчеркиванием свободы личности среди прочих педагогических ценностей. Эта концепция еще сто лет назад получила название «педоцентризм», имеет историю своего развития и в настоящее время в нашей стране для многих является очень привлекательной, что находит отражение в официальных документах (Закон РФ «Об образовании»), в педагогической литературе (публикации в журналах «Народное образование», «Школьные технологии») и практике (школа самоопределения А. Тубельского).

Третий вариант системы принципов определяет воспитание с ориентацией на сочетание того и другого подхода, на гармонизацию свободного развития личности, ее прав на самореализацию и, с другой стороны, подчинение человека нормам и требованиям общества. При таком воспитании возможна передача молодежи социальных норм, человеческих традиций, ценностей и одновременно движение общества вперед, которое иницииру-

ет и осуществляет, как правило, молодое поколение. Такое воспитание называют гуманистическим.

В сущности, и социализация, и воспитание как педагогический процесс должны соблюдать подвижную грань между ограничением, принуждением и свободой, автономией человека как в процессе становления, так и всей жизни.

Итак, ниже охарактеризуем принципы воспитания, сформулированные педагогической наукой на основе анализа исторического опыта, практики воспитания в учебно-воспитательных учреждениях и, с другой стороны, на основе современного понимания процесса воспитания, требований времени, в свете тенденций социального развития. Хотя специалисты и пишут, что только выполнение всех законов и принципов ведет к эффективному воспитанию, однако здравый смысл, анализ теории и опыта говорит о наличии иерархии среди принципов. Поэтому среди всего множества принципов мы выделим *три их группы*.

Первая группа принципов определяет требования в основном к целям и содержанию воспитания, общие подходы к нему.

Вторая группа принципов определяет требования к методам воспитания, технологии и технике педагогического взаимодействия, воспитательной работы.

Третья группа принципов определяет некоторые социальные и психологические условия, которые обеспечивают процесс воспитания и без которых он будет малоэффективным.

Оговоримся, что это деление в известной мере условно, но является нужным для выделения главного, для понимания сущности процесса воспитания, тем более что прецедент, структурирование принципов воспитания уже есть (см. учебник под ред. В. А. Сластенина). Напомним, что речь идет о принципах — требованиях к процессу воспитания в рамках образовательной системы страны, т. е. в учебно-воспитательных учреждениях; имеется в виду, что принципы могут быть другие в семье или в какой-нибудь негосударственной, например конфессиональной, школе, или в общественной организации.

Перечислим *принципы первой группы*. Это *содержательно-целевые, или ценностно-содержательные принципы*. К ним относятся: *принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности; принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения; принцип связи воспитания с жизнью и трудом*.

Вторая группа принципов — это *собственно педагогические, или методические, технологические принципы*. К ним относятся: *принцип воспитания в деятельности; принцип воспитания с опорой на активность личности; принцип воспитания в коллективе и через коллектив; принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитуемых; принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему; принцип воспитания с опорой на положительные качества человека*.

Третья группа принципов — *социопсихологические*. К ним относятся: *принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей; принцип единства требований (школы, семьи и общественности)*.

Кратко опишем содержание принципов.

Принцип гуманистической направленности воспитания на развитие личности. Понятно, что это наиболее общее требование к процессу воспитания: главная ценность воспитания — человек, раскрытие и развитие его способностей. Такой подход вполне соответствует гуманистической направленности системы образования и шире — всей социальной сферы. Не случайно в международных стандартах по оценке степени развития государств в мире вводится еще один критерий — «человеческое измерение», «качество жизни», кроме традиционных, главным образом экономических, показателей. Ученых, психологов и, педагогов, философов и социологов, а также биологов и всех, занимающихся широкими антропологическими проблемами, этот подход ориентирует на дальнейшее изучение и разработку проблем развития человека. Не случайно также, что среди педагогических дисциплин возродилась отрасль, названная в свое время К. Д. Ушинским педагогической антропологией, а антропологический принцип обосновывается как методологический принцип педагогики.

От воспитателей же и учителей это требует сменить педагогическую позицию, направить усилия не столько на формальное изучение дисциплин по программе школы и на формальную воспитательную работу, сколько на развивающую работу с каждым учеником. Есть, правда, неверная тенденция противопоставлять ориентацию на знания, программу ориентации на личность. Правильнее думать, что развивать человека, совершенствовать его возможности можно лучше всего, если обеспечивать именно полноценное обучение. Не следует противопоставлять развитие личности обучению. Еще Л. С. Выготским, и не только им, доказано, что обучение, равно как и воспитание, ведет за собой развитие.

Принцип направленности воспитания на освоение культуры, ценностей общества, норм поведения. В сущности, принцип воспитания в процессе освоения культуры — это более широкое толкование тезиса «обучение ведет за собой развитие». Человек становится человеком только в процессе освоения всего того, что люди называют культурой, эта мысль есть уже в самом понятии воспитания и известна давно. Новое здесь для процесса воспитания в современных условиях то, что в культуре педагогика делает акцент на ценностях. Это в теории воспитания порождает ценностный (аксиологический) подход к определению целей и содержания воспитательного процесса. Особенно актуально это для России сегодня, когда идет поиск национальных ценностей, идеологии, стимулирующих развитие страны и общества и одновременно не отгораживающих нашу страну и ее граждан от мирового сообщества.

Вторая сторона этого принципа — «единство воспитания и культуры» — состоит в том, что мы уже не раз подчеркивали: личность формируется не в поисках своей «самости», «самоценности», как сегодня говорят некоторые педагоги и психологи, а в гармонии, в активном взаимодействии с окружением, от членов семьи до всего человечества, через посредство культуры; в служении тому, что составляет ценность для общества, в работе над сверхличными проблемами. Об этом можно читать у многих великих авторов, в том числе у К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко и др. Глубоко об этом рассуждает замечательный русский педагог С. И. Гессен, работавший в эмигра-

ции в основном в Польше в 20—30-е гг. прошлого века. Анализируя процесс формирования личности, он пишет: «...личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры»¹. Далее он говорит, что и индивидуальность, своеобразие, личности проявляется и образуется только как «естественный плод устремления к сверхиндивидуальному».

О том же самом и в то же время, но с позиций христианства писал еще один прекрасный педагог русского зарубежья В. В. Зеньковский: «Личность не может быть абсолютирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу». В. В. Зеньковский еще тогда спорил с детоцентризмом, как он говорил, с натуралистической педагогикой, по вопросу о сущности развития и воспитания личности. Он убедительно доказывает, что своеобразие и неповторимость личности складываются не в биологическом или «метафизическом ядре», но «лишь в живом и действенном взаимоотноении с людьми, с миром ценностей, с Богом. Личность и метафизически, и этически не замкнута в себе — она входит в систему мира ... сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. Нельзя поэтому объявлять идею личности верховным и последним принципом педагогики: хотя развитие личности есть существеннейшая задача воспитания, но смысл, цели и условия этого развития личности могут быть приняты лишь в системе целостного мировоззрения». По мысли автора, воспитание должно состоять не во взращивании «самости», а в подчинении личности мировоззренческим ценностям культуры, для него религиозной².

Принцип связи воспитания с жизнью и трудом — это традиционное для советской педагогики требование к воспитанию. Вместе с тем это одно из фундаментальных положений мировой педагогики. На его основе регулируются как цели и содержание воспитания, так и методика воспитательного процесса. Следование этому принципу обязывает школу, систему воспитания выдвигать такие цели воспитания и его содержание, которые обеспечивают расширение опыта воспитуемых, успешную адаптацию молодежи к жизни. Направленность воспитания на успешное вхождение учащихся в жизнь проявляется, например, в том, что цели образования формулируются как компетенции, т. е. способности выпускника не столько воспроизводить теории и правила, сколько уметь получать и использовать информацию, осознавать свою позицию по каждому вопросу жизни, сотрудничать с людьми, работать в разных группах, разрешать конфликты и т. д.³

Принцип связи воспитания, школы с жизнью означает, что учителя на уроках и во внеучебной деятельности детей должны обсуждать с ними жиз-

¹ Гессен С. И. Основы педагогики. М., 1995. С. 73.

² Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 15.

³ Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. С. 83.

пенно значимые для них проблемы, показывая связь современной действительности с историей и культурой мира. Школьные дисциплины, программы и богатая событиями жизнь ближайшего окружения детей, а также страны и мира дают для этого большие возможности.

Следуя принципу связи воспитания с трудом подростков и молодежи, школа, семья, общество должны организовывать разнообразную трудовую деятельность учащихся, вовлекать их в труд. Возникает, правда, вопрос: какой труд и с какими целями? Есть учебный труд — в мастерской, на школьном участке; труд по самообслуживанию — уборка в школе, интернате, дома; общественно полезный труд — участие в делах на пользу района, города, благотворительные акции. Имеется и производительный труд, дающий продукт, товар и прибыль. Насколько можно вовлекать школьников во все эти виды труда? Чем руководствоваться в решении этого вопроса? Но есть еще и труд подростков, непосредственно не связанный с процессом воспитания, — это их работа в свободное от учебы время. Теперь и в России свободная частичная трудовая занятость учащейся молодежи стала распространенным явлением. Насколько это совмещается с процессом воспитания в школе и как соотносится с целями воспитания и социальными проблемами — эти вопросы должны решаться на основе принципов воспитания, исторического опыта и остроты сегодняшней ситуации.

Принцип воспитания в деятельности. Согласно основному закону воспитания выдвигается и главное требование к процессу воспитания: чтобы правильно воспитывать, надо вовлекать воспитуемых в различные виды деятельности. Воспитатели должны знать виды деятельности: учебно-познавательная, игровая, художественно-эстетическая, общественно-трудовая, спортивно-оздоровительная. Иначе говоря, существуют великие воспитатели, средства воспитания: игра, учеба, искусство, спорт, труд, природа, общественная жизнь. А. С. Макаренко иронизировал над родителями и педагогами, которые считают, что воспитывать — значит действовать нужными словами, т. е. читать мораль. Настоящий педагог должен уметь делать многое, владеть названными средствами воспитания и увлекать всем этим воспитуемых.

Принцип воспитания с опорой на активность личности. Воспитанники могут учиться, принимать участие в жизни школы, класса, в праздниках и труде, что называется, из-под палки, участвуя во всем лишь внешне, формально. Такая деятельность малополезна. Условие воспитания — активная, сознательная деятельность воспитанников, такое состояние, когда они вовлечены в деятельность внутренне, психологически, морально. Это значит, что деятельность имеет для них смысл, личное значение, хотя это не всегда осознается. Активность проявляется в интересе, в ответственности, в положительных эмоциях и многом другом. Такое поведение говорит о внутренней работе: о формировании и развитии потребностей, направленности, установок, склонностей, эмоций и воли, привычек, характера — всего того, что составляет личность. Таким образом, воспитывающая деятельность тогда эффективна, когда основана на внутренней «работе» и в свою очередь вызывает, стимулирует этот личностный рост.

Принцип воспитания в коллективе и через коллектив. Как технология это будет дано ниже, а как принцип значит следующее. Во-первых, необходи-

мо формировать определенную мораль и поведение: человек, живя в обществе, входя в разные группы, должен сочетать, гармонизировать общие, общественные интересы и ценности, цели со своими личными. Конечно, это серьезная социокультурная проблема, но для воспитания это определенная моральная ценность и цель.

Во-вторых, участие в жизни здорового, развитого коллектива, созданного в классе, группе, на производстве, является мощным воспитывающим средством. В-третьих, педагог должен уметь, учиться создавать коллектив воспитанников, руководить им и использовать как педагогическое средство.

Принцип сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитанников. Воспитание по определению является руководством деятельности воспитуемых, педагог не бросает на волю случая развитие отношений в классе, общение, взаимодействие. Вместе с тем все регламентировать, подавлять инициативу — значит препятствовать развитию воспитуемых. Поэтому воспитатели должны насколько возможно поручать воспитанникам организацию и выполнение всего того, чем они занимаются в учреждении: самообслуживание, игры, общественную работу. Инициатива, творчество, самостоятельность воспитанников проявляются в таком явлении, как самоуправление — участие их в организации и регулировании собственной жизни в учреждении. Для этого создаются, например в школе, органы ученического самоуправления, постепенно вырабатываются их функции, складываются традиции, законы жизни детского учреждения. Педагоги должны опасаться искусственного, формального самоуправления. Его не будет, если у детей есть общие цели и интересы, жизнь школы наполнена разнообразными занятиями, событиями, если для каждого есть дело, если педагоги и ученики заняты общими делами, важными и нужными для всех.

Принцип уважения к воспитуемому в сочетании с требовательностью к нему. Это положение ярко и убедительно прозвучало у А. С. Макаренко и подтверждено его опытом, а также практикой многих школ и учителей: не вседозволенность и безграничный либерализм, а требовательность при максимальном уважении к личности. Педагогическое требование — это метод воспитания, предполагающий соблюдение норм, выполнение правил поведения, норм отношений между людьми, принятых в обществе, и многое другое. Без этого вообще невозможна жизнь. Вместе с тем взаимодействие и взаимоотношения воспитателей и воспитуемых должны основываться на гуманизме и уважении. Моральные нормы общества и профессии, профессиональная этика требуют от воспитателя такого же отношения к воспитанникам, как и ко всем другим членам общества, взрослым. Часто, однако, воспитатели пренебрегают этим, нарушая нормы морали и профессии, считая, что с воспитуемым можно обращаться иначе.

Конвенция ООН о правах ребенка является документом, который ориентирует учителей на гуманное уважительное отношение к ребенку, на соблюдение правовых и этических норм в педагогическом процессе.

Принцип воспитания с опорой на положительные качества человека. Это мудрое правило основано на тысячелетнем опыте, на знании психологии человека, на педагогической практике. В любом, даже очень трудном человеке есть качества, черты характера, привычки, способности, поступки, на которые можно опереться, чтобы добиться изменений к лучшему. Надо исходить

из того, что люди хотят быть хорошими, жить в согласии с собой и окружением. Поэтому А. С. Макаренко учил подходить к воспитаннику с «оптимистической гипотезой», верить в его возможности и желание быть хорошим человеком и членом общества. Поэтому психология и педагогика рекомендуют учителю: не следует постоянно укорять школьника за проступки, осуждать за неправильное поведение, ошибки, а напротив — хвалить, поощрять, поддерживать то позитивное, что есть в нем. Следует осуждать не человека, а его неверный поступок. Следует часто даже в неправильном поступке увидеть хорошее и сказать об этом: в упрямстве — настойчивость и волю, в непоседливости — любознательность. Необходимо также создавать ситуацию успеха для ученика, увлекать доступной перспективой, планами и др.

Чтобы успешно следовать этому принципу, необходимо изучать учеников, их семьи, друзей, компании, их особенности.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей. Наукой изучены особенности деятельности, психических процессов, поведения людей на разных возрастных ступенях. Например, младшие школьники иначе, чем старшеклассники, пересказывают, запоминают, общаются и т. д. Возрастные особенности детей обязывают учителя правильно выбирать характер общения, помощи, методы воспитания детей разного возраста.

Индивидуальные особенности людей также требуют учета в воспитании. В дифференциальной психологии описаны различные типы личности, даны характеристики акцентуаций в поведении, изучаются и описываются отклонения в поведении, психология одаренных, способных и, с другой стороны, людей, имеющих проблемы в развитии. Все это помогает воспитателю вести адекватную работу. При этом готовых ответов может не быть, и надо, как было сказано, изучать воспитанника и условия его развития, чтобы видеть проблемы в его формировании и найти правильные средства воспитания. Воспитатель в таких случаях должен работать совместно с психологом, врачом, социальным педагогом.

Принцип единства требований (школы, семьи, общества). Это болезненная проблема: школа требует одно, а общество, средства массовой информации, улица учат другому. Родители сдают детей в школу и снимают с себя ответственность за воспитание. Даже учителя внутри школы действуют не всегда согласованно. Конечно, школа одна не решит этой проблемы, но процесс воспитания в школе, действия учителей должны быть направлены на обеспечение согласованных действий, взаимопонимания, даже единства требований, взглядов, позиций семьи, улицы и школы. Для этого общество, отчасти школа должны работать с семьей и социальным окружением подростков и детей: осуществлять педагогическое просвещение и даже воспитание родителей, организовывать социальную и педагогическую работу в микрорайоне, педагогическую пропаганду в более широких масштабах. Взрослый вне школы тоже должен быть в известной мере педагогом и быть ответственным за свое непедагогическое поведение.

Описанная совокупность принципов воспитания представляет систему основных требований к процессу воспитания. Читатель должен заметить, что все принципы тесно связаны между собой, характеризуя общий взгляд современной науки на воспитание.

В следующих главах принципы найдут конкретное отражение в анализе содержания, методов и форм воспитательной работы в учебном учреждении, в семье, в детском и молодежном движении и организациях.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы существенные черты процесса воспитания?
2. Что такое педагогическая система и что она дает для понимания процесса воспитания?
3. Назовите и раскройте два-три главных закона воспитания.
4. Что значит педоцентризм в воспитании? Сформулируйте свое отношение к нему.
5. Охарактеризуйте современную систему принципов воспитания, определите свое отношение к ней.

Основная литература

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышление о гуманной педагогике. М., 1995.
2. *Битинас Б. П.* Структура процесса воспитания. Каунас, 1984.
3. Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989.

Дополнительная литература

1. *Блонский П. П.* Задачи и методы новой народной школы // Избран, пед. и психолог, соч. В 2 т. М., 1979. Т. 1.
2. Воспитание детей в школе / Под ред. Н. Е. Щурковой. М., 1998.
3. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.
4. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч. В 8 т. М., 1983. Т. 1.
5. *Ушинский К. Д.* Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» // Пед. соч. В 6 т. М., 1990. Т. 6.

ГЛАВА 7. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Из всех наук, которые должен знать человек, главнейшая есть наука о том, как жить, делая как можно меньше зла и как можно больше добра.

Л. Н. Толстой

1. Проблемы содержания воспитания.
2. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников.
3. Гражданское воспитание молодежи.
4. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение учащихся.
5. Эстетическое воспитание школьников.
6. Физическое воспитание молодежи.

Базовые понятия: содержание воспитания, нравственное воспитание, гражданское воспитание, политическая культура, правовая культура, трудовое воспитание, профориентация молодежи, эстетическое воспитание, физическое воспитание, половое просвещение.

1. Проблемы содержания воспитания

Ученые в настоящее время склонны рассматривать содержание образования и воспитания как единое содержание целостного педагогического процесса, поскольку в образовательных программах и стандартах, в содержании школьных дисциплин (программах и учебниках) даются в единстве как знания основ наук, так и социальные нормы, ценности, отношения. Надо помнить, что и процесс обучения наряду с образовательной и развивающей функциями имеет воспитательную функцию, а в дидактике есть принцип воспитывающего обучения. Все это говорит о процессуальном и содержательном единстве обучения и воспитания, т. е. о том, что содержание образования является и содержанием воспитания.

Однако школы до недавнего времени имели еще особые программы — программы воспитания школьников, ка основании которых велась внеурочная воспитательная работа (см.: Примерное содержание воспитания школьников / Под ред. И. С. Марьенко. М., 1984). Это говорит о том, что имеется содержание воспитания в отличие или наряду с содержанием образования, хотя современная педагогическая теория и объединяет весь педагогический процесс с обучением и воспитанием под одним термином — «образование».

Что это такое — «содержание воспитания», каким должно быть содержание воспитательной работы в школе, в семье, во внешкольных учреждениях и организациях? Надо ли иметь программы воспитания школьников как основу для воспитательной работы классных руководителей и других педагогов? Посмотрим, как отвечают на эти вопросы педагогическая теория и практика.

Содержание воспитания — это совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности. По существу, это вся культура, в процессе вхождения в которую человек становится личностью и членом общества. Но обратим внимание, что, говоря о содержании воспитания, часто имеют в виду разные вещи. Во-первых, как только что сказано, это культурные социальные ценности, опыт и нормы поведения людей, всего человечества. Во-вторых, содержание воспитания раскрывают с позиции личностного подхода как совокупность индивидуальных качеств, опыта, потребностей, социально одобряемых и индивидуально принимаемых свойств человека, его культуры и системы ценностей. Но здесь в стремлении гуманизировать воспитание не замечают, что свойства, характеристики личности, индивидуума являются результатом воспитательной работы педагогов, а не ее содержанием. В-третьих, под содержанием воспитания понимают воспитательную деятельность учреждения: определение целей и задач работы, видов и форм деятельности воспитателей и воспитуемых.

Для организации и проведения воспитательной работы в школе, семье и обществе необходимо все же считать содержанием воспитания элементы культуры, усвоение которых служит формированию личности. Содержание воспитания необходимо также структурировать, оформлять конструктивно, чтобы облегчить составление программ воспитания и определить пути и средства реализации этих программ.

В настоящее время в отечественной педагогике есть несколько подходов к определению, описанию и структуризации содержания воспитания в учебно-воспитательных учреждениях. Во-первых, традиционный подход, который сложился в советский период нашей школы. Содержание воспитания определялось целью воспитания — всестороннее и гармоническое развитие личности — и конкретизировалось в ряде задач, направлений: умственное, идейно-политическое, нравственное, трудовое, физическое, эстетическое воспитание. В 90-х гг. такой подход был подвергнут критике главным образом за функционализм и внеличностную направленность. Критики утверждают, что процесс воспитания, формирования целостной личности тем самым искусственно разбивался на части, направления, хотя можно возразить, что подобное деление есть уже в Афинах и что это деление удобно как аналитическая, познавательная операция и как рациональная организационная форма для практики.

Однако главное, что вызывало отторжение такого подхода, — это его идейная коммунистическая направленность, государственно-политическая идеология, ориентация содержания и процесса воспитания на интересы государства, наряду с отсутствием направленности на формирование индивидуальности, установки на интересы, потребности, своеобразие личности. Проще сказать, в содержании воспитания той поры было слишком много государственного, официального и слишком мало ориентации на жизнь, жизненные потребности и проблемы обычного человека, частного, негосударственного лица. Содержание воспитания описывалось, представлялось с позиций, в которых человек рассматривался почти исключительно как звено, часть, функция государственной системы. Это делало и человека, и процесс воспитания отчужденными от реальности, действительной жизни.

Поэтому в 90-е гг. ученые предлагают содержание воспитания описывать как элементы, составляющие базовую культуру личности, — это второй подход (см. работы О. С. Газмана). Считается, что воспитание направлено на формирование *базовой культуры личности*, которую, очевидно, можно определить как *систему норм, убеждений, ценностей, стиля жизни, поведения*. Базовая культура личности, по мнению О. Газмана, является основой для определения и описания содержания воспитания и включает в себя совокупность «культур», а именно: культуру жизненного, учебного и профессионального самоопределения, политическую и правовую культуру, экономическую и трудовую культуру, интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, а также культуру семейных отношений и общения. Можно догадаться, что этот ряд открыт для пополнения.

Ученый считает, что культура жизненного самоопределения — это такие качества личности, которые определяют человека как субъекта собственной жизни. Соответственно вся совокупность качеств, составляю-

ших базовую культуру личности, определяет и содержание воспитания: интеллектуальная, трудовая, физическая, политическая и другая культура. Читатель без труда увидит здесь те направления воспитания, которые имеются в вышеназванном традиционном подходе. Разница, вероятно, в том, что содержание воспитания здесь описывается не как отчужденное от личности, несколько отвлеченно-нормативный набор качеств, а как свойства, состояния, качества реального человека. Личностные качества, воспитанность, культура личности выступают в данной логике как цель воспитания, а культура общества, все ее элементы, составляющие — знания, опыт, ценности, виды деятельности — являются содержанием и средствами воспитания.

В таком описании содержания воспитания подчеркивается ориентация на личность в процессе воспитания, ее активность, самостоятельность и «самоценность», что подчеркивают сторонники концепции гуманистического воспитания. Конечно, следует положительно оценить попытки определить содержание воспитания с позиций «самоценной» личности, но надо помнить: какие бы слова о самоценности личности и «свободообразности» воспитания мы ни говорили, мы не уйдем от того, что воспитание — это процесс усвоения культурных норм, ролей, ценностей, принятых в обществе.

Ценностные отношения как содержание воспитательного процесса — такой подход развивает Н. Е. Щуркова. Смысл этого подхода состоит в том, что содержанием воспитания являются *ценностные отношения*, которые автор называет *отношениями личности к наиболее важным, жизненно значимым явлениям*. Вот как об этом сказано: «Отношения — это связь, избирательно установленная в сознании субъекта с объектом окружающего мира, проявляющаяся в форме рациональной (вербальной), эмоциональной (переживания и состояния) и практическо-действенной (поведение, действия, деятельности).

Прожить отношение — это значит почувствовать, осмыслить, ощутить в действии связь своего Я и объекта действительности. Установить отношение — это значит принять, понять, оценить эту связь, осознавая личностный смысл ее для жизни Я¹. Такой подход можно принять, только надо четко разделить ценности как часть психологической структуры личности в виде личностной системы взглядов, идей, отношений, с одной стороны, и ценности как общественные нормы, идеалы, правила, которые принимаются и усваиваются человеком и в зависимости от которых люди различаются по своей направленности, установкам. Личностные ценности являются результатом процесса воспитания и самовоспитания, процесса усвоения ценностей, принятых в обществе. *Ценностями воспитания называют объекты, явления, общие абстрактные идеи, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают поэтому как нормы, как должное*. Эти нормы описаны как цели, ценности, обуславливающие содержание воспитания в системе образования. Политики, социологи, философы, психологи, педагоги и другие специалисты стремятся определить состав общечело-

¹ Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 261.

веческих, русских и национальных ценностей для российской школы, которые можно рассматривать как основу для содержания воспитания.

Трудность состоит в том, что любой набор ценностей как предмет содержания воспитания, кем бы ни был предложен, носит субъективный характер и может вызывать справедливые возражения. Это относится и к набору ценностей, предложенных Н. Е. Щурковой, которая выделила пять фундаментальных, очень широких ценностных отношений: к человеку, жизни, обществу, труду, природе. Однако при конкретизации этих ценностей выясняется, что речь идет примерно о том же, что уже указано выше: культура умственного труда, нравственная, экономическая, правовая, физическая, эстетическая и т. д.

Все три подхода к описанию и структурированию содержания воспитания — по ценностным отношениям, по базовой культуре и по направлениям, основным воспитательным задачам — не отрицают, а дополняют друг друга, что показывает даже их краткий обзор. В традиционном для отечественной школы подходе содержание воспитания представлено в виде требований общества, норм, которые должны быть внедрены в сознание и поведение учеников, что педагогическими либералами воспринимается как насилие. В современных подходах — формировании базовой культуры или ценностных отношений — делается попытка описать содержание воспитания с позиций лично ориентированной, гуманистической педагогики. Однако в любом случае растущий человек усваивает, принимает информацию о культуре, ее эталонах и требованиях и благодаря этому становится личностью.

В педагогической литературе и практике других стран имеются аналогичные подходы: человек должен усвоить ценности общества и обрести необходимые качества для успешной социализации. Эти качества описываются в виде компетенций личности в познавательной, информационной, политической, социальной и других сферах жизни. Компетенции личности понимаются как самые широкие способности человека решать жизненные, профессиональные проблемы¹. Вместе с тем в мировой практике принято выделять как относительно самостоятельные направления воспитания: нравственное, эстетическое, трудовое воспитание, а также санитарное просвещение (сегодня это называют валеологическим воспитанием), половое воспитание, антинаркотическое и ряд других направлений. Они имеются в Тезаурусе ЮНЕСКО по образованию в разделе «Содержание образования»².

Таким образом, сделаем вывод о том, что содержание воспитания определяется на основе целей, задач воспитания, социальных ценностей и идеалов. Содержание воспитательного процесса описывается как деятельность по формированию базовой культуры личности, по формированию ценностных отношений. Перейдем к описанию содержания воспитательно-образовательного процесса по отдельным, но взаимосвязанным направлениям.

¹ Шишов С. Е., Кальней В. Л. Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. С. 83.

² Тезаурус ЮНЕСКО МБП по образованию. 1985.

2. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников

Общеизвестно, что школа, вузы — система образования страны должна выпускать не только людей научно образованных, развитых интеллектуально, здоровых физически, но и нравственно воспитанных. Эта задача многим справедливо кажется даже более важной, чем первая, и значение нравственного воспитания в обществе, в мире не уменьшается, а растет. Специалисты в разных областях, широкая общественность, средства массовой информации — все видят одну из важнейших проблем современности: в обществе происходит разрушение, эрозия нравственности, можно сказать, энергичное, решительное освобождение человечества от морали, наблюдается *резкое и, вероятно, прогрессирующее снижение нравственных норм во всех сферах жизни*. Так ли это? Почему это происходит? Какова природа морали и почему надо поступать нравственно? Ответы на эти вопросы составляют основу нравственного воспитания.

Вопросы о сущности и происхождении морали, о нравственном сознании и поведении людей изучает этика. Одним из главных вопросов этики является вопрос о возникновении морали и о том, почему люди должны поступать нравственно.

Мораль — одна из форм общественного сознания, социальный институт, регулирующий поведение людей во всех областях жизни. *Мораль — это совокупность правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, его институтам и друг другу*. В отличие от правовых нравственные нормы фиксируются только в традиции, в обычаях, в сознании, в привычном поведении и тем не менее имеют силу требований, силу предписания. Мораль носит исторически изменчивый характер, нравственные правила определяются социальными условиями жизни людей и являются разными в различных культурах и слоях общества. Вместе с тем нравственные нормы разных культур имеют много общего, что получило отражение в понятии «общечеловеческие ценности».

Религиозные концепции объясняют мораль существованием сверхчувственной духовной силы, которая обладает фундаментальным свойством праведности и выступает как норма, образец для поведения человека.

Межнаучный анализ категорий морали и воспитания выявляет понятия: моральная деятельность, моральные чувства, нравственное сознание и поведение, индивидуальная нравственность личности. Моральной деятельностью можно считать процесс принятия моральных норм и следования им в личном поведении, что и создает индивидуальную нравственность. Нравственным надо считать того, для кого нормы морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы поведения. Моральная деятельность, как и всякая другая, имеет мотивы: страх наказания, чувство долга, стремление к добру и справедливости.

В зависимости от мотивов нравственного поведения и от места контроля над ним выделяют уровни нравственного развития. Л. Кольберг (США) экспериментально проверял доморальный, конвенциональный и автономный уровни нравственности, которые различаются по мотивам и внешнему или внутреннему контролю морального поведения человека. Доморальный уровень: ребенок и многие взрослые исполняют требования морали под

страхом наказания — внешний контроль. На конвенциональном уровне соблюдение морали состоит в подчинении требованиям общества, чтобы сохранить себя, успешно жить в мире с другими — это тоже внешний контроль, хотя и более сознательный. На третьем, автономном уровне морального развития человек добровольно следует моральным нормам, которые становятся его жизненными принципами, и он следует им, даже если это угрожает его жизни, — это внутренний контроль нравственного поведения.

Соблюдение моральных норм накладывает ограничения на свободу человека, обязывает его сдерживать себя, преодолевать собственные недостатки, а также аморализм отдельных групп или всей социальной системы. Моральные поступки вызывают у человека различные моральные чувства — оценочные переживания, среди которых вина, совесть, удовлетворение, радость и др. В этих переживаниях отражается положительная или отрицательная оценка человеком своего поведения. К моральным категориям относится также понятие нравственного идеала — это обобщенный образ, воплощающий в себе главные моральные ценности общества, нации.

Структуру нравственного сознания, таким образом, составляют, во-первых, знания, представления о моральных нормах общества, во-вторых, положительная их оценка, принятие их и стремление им следовать, в-третьих, выполнение этих норм в личном поведении, поступках, жизни. Все компоненты нравственного сознания и поведения представляют психолого-педагогический, личностный аспект содержания нравственного воспитания и определяют задачи нравственного воспитания. *Нравственное воспитание — это педагогическая деятельность по формированию у воспитанников системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения.*

Социальным же аспектом содержания нравственного воспитания являются нормы и принципы морали, принятые в обществе. Какие же моральные ценности должны составлять содержание нравственного воспитания в системе образования, семье, обществе? С одной стороны, все просто: каждая семья, народ передает молодежи те ценности, которые усвоили от предшествующего поколения. С другой стороны, жизнь в мире и в России стремительно меняется — меняется и мораль. Этические нормы отражаются в политических решениях, в культурной, социальной, образовательной политике и практике и в определенном смысле регулируются социальными институтами.

В развитых странах мира принята этика прав человека, современный гуманизм, приоритет личности. Это имеет противоречивое значение. Да, человек — высшая ценность, и общество должно обеспечить его полноценное существование и развитие природных задатков. С другой стороны, этот приоритет трактуется как абсолютный и ведет к полному освобождению личности от всяких моральных обязательств, что и доказывается историей и современной жизнью: сексуальная революция, рок-культура, преступность, наркомания, терроризм, разгул насилия на бытовом и государственном уровнях, война цивилизаций. В Европе, начиная с эпохи Возрождения, происходит процесс секуляризации жизни человека и общества — освобождение от влияния церкви и христианской морали на духовную, умственную, художественную, практическую жизнь человека. Это привело и к отделению школы от церкви, значит, к разделению религиозного и свет-

ского воспитания. В XX и наступившем XXI в. люди доказывали и доказывают, что могут пренебрегать традиционными, религиозными и новыми, гуманистическими, ценностями.

Тем не менее современный мир нуждается в моральных нормах и придерживается принципов гуманизма, гуманистической морали. Высшими ее ценностями в применении к процессу воспитания можно считать следующие:

1) гуманность как сущностное, характеристическое качество человека, как интегральная характеристика личности. Она раскрывается в уважении к человеку, в признании его высшей ценностью, в терпимости, дружелюбии, готовности понять, помочь, поддержать;

2) вера в человека, в гуманистические идеалы, наличие гуманистических ценностей и целей в жизни, служение этим идеалам;

3) воля к выполнению своих обязанностей, умение добиваться целей и одновременно быть требовательным к себе, умение подчиняться требованиям общества, быть дисциплинированным;

4) ответственность за свои поступки, умение признать и исправить ошибки, отвечать делом за последствия своего поведения;

5) уважение ко всему живому на земле, к природе, природоохранное, экологическое сознание и поведение;

6) честность, принципиальность, справедливость, требовательность к себе и другим в сочетании с терпимостью, тактом;

7) сдержанность в половой жизни, готовность к самоограничению, умеренность и чувство ответственности за свое половое поведение, правильное поведение в семье, понимание своей роли в семье, способность создать и жить в семье.

Это не моральный кодекс гражданина России, но это основные нравственные нормы, которые могут быть основой воспитательной работы в школе, семье, обществе.

Кроме либерально-гуманистической морали, в современном обществе продолжает иметь влияние религиозная, в частности христианская, нравственность. Философы, социологи, педагоги, ориентирующиеся на религию в деле воспитания, связывают с церковью возможность в рамках традиционной морали удержать молодежь от сексуальной распущенности, преступности, насилия, наркотиков. По их мнению, светская гуманистическая мораль не может быть опорой в жизни, ее принципы относительны и условны, нравственный закон не абсолютен, если он не исходит от Бога. Христианские философы-моралисты и педагоги считают, что подлинная мораль, абсолютные нравственные законы даны человеку Богом, освящены высшей могучей, сакральной силой. Это предполагает не просто нравственное воспитание, но духовную жизнь, опыт, т. е. познание Бога через молитву, смирение, добродетели, и как результат — спасение души. Духовная, божественная природа морали для религиозно ориентированных педагогов является несомненной, и в этом они видят основу нравственного воспитания и преграду для нравственного падения и цинизма.

В России уже выходит журнал «Духовно-нравственное воспитание», составлена программа и учебники по основам православия для школ. Однако, во-первых, преподавание христианской морали в школе противоречит

закону и встречает противодействие общественности; во-вторых, усвоение христианской нравственности невозможно без веры, церкви, духовного опыта и принятия всего христианского мировоззрения. В-третьих, несмотря на привлекательность этого пути, на двухтысячелетнюю историю христианства, на великую силу христианского идеала, человечество все же идет путем науки, на основе рационального объяснения мира, на основе другого, научного, мировоззрения. И вряд ли русская система воспитания должна быть православной, несмотря на возрождение русской церкви.

Какими средствами решения задач нравственного воспитания располагает система образования, средняя школа России? Это прежде всего процесс обучения: знание морали ученики получают на уроках литературы, истории, обществознания и др. Школы могут ввести специальные уроки морали, как это часто делается за рубежом. Во внеурочной воспитательной работе должны проводиться беседы по социальным, нравственным вопросам, обсуждения актуальных проблем жизни подростков. Помня о том, что человек воспитывается в деятельности, надо организовывать общественно полезную деятельность, направленную на оказание помощи нуждающимся, на решение доступных детям социальных проблем внутри и вне школы.

Формирование нравственного сознания, конечно, процесс тонкий и глубоко связан с формированием мировоззрения школьника, с развитием его самосознания, с поисками своего места в мире и смысла своей жизни. Поэтому так важно, чтобы процесс обучения и воспитания в школе способствовал стремлению подростка решать вечные вопросы жизни, думать о самом главном: что есть жизнь, человек, бог, природа... — тогда, скорее всего, и с нравственностью будет лучше. Научные ответы на подобные «вечные» вопросы принято считать мировоззрением.

Мировоззрение — система философских, научных, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений, которые отражают в сознании человека общую картину мира и определяют направленность его деятельности. Психология рассматривает мировоззрение как часть направленности личности. Оно является результатом воспитания. Взгляды и убеждения — это принятые человеком представления о мире как достоверные и эмоционально переживаемые. Основой для формирования убеждений являются научные знания. Средствами формирования мировоззрения являются процесс обучения, внеурочная деятельность, самостоятельная работа учеников, их опыт, приобретаемый в общении и жизни. Усвоение мировоззренческих аспектов знания обеспечивается отбором содержания, методами преподавания, выделением фундаментальных идей в каждой области знания и деятельности, межпредметными связями, созданием интегрированных курсов. Взгляды и убеждения формируются в общении и в собственной практической деятельности учеников: трудовой, общественной, художественной, технической и пр.

Закон РФ «Об образовании» говорит, что содержание образования должно обеспечить в сознании учащихся формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний и ступени обучения (ст. 14, п. 2). Там же сказано, что содержание образования должно «... учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений» (ст. 14, п. 4). Можно ви-

деть, что политики и педагоги неопределенно высказываются о том, какое Именно мировоззрение должна формировать государственная школа. Педагогика экзистенциализма считает недопустимым вообще формирование мировоззрения школой, расценивая это как ущемление свободы личности. Следует считать это иллюзией, поскольку любая образовательная система формирует мировоззренческие идеи. В советский период развития России это были диалектико-материалистические теории о природе, обществе, человеке, познании. Современная российская школа ориентирована в целом на формирование у школьников научно-материалистических взглядов. Однако в новых учебниках и программах возможен отход от материализма к другим мировоззренческим концепциям. В конфессиональных школах России формируется, как правило, религиозное мировоззрение.

В современных условиях при формировании мировоззренческих и нравственных убеждений, установок учеников разумно, очевидно, принимать принцип толерантности, терпимости к взглядам учащихся, принцип самоопределения личности, т. е. обеспечивать свободный выбор и ответственность за свои решения и действия.

Для выработки учениками взглядов очень важна позиция педагога. Он должен сам иметь убеждения, жить в соответствии с ними, уметь говорить о них с учащимися, не навязывая их и одновременно не отказываясь от них из конъюнктурных соображений. Можно считать, что в отечественной школе учитель традиционно выступает как носитель определенных норм, идеалов и мировоззренческих позиций.

3. Гражданское воспитание молодежи

Одной из важнейших сторон воспитания в школе и обществе является воспитание гражданина — члена территориально-политического сообщества, государства, который имеет права и обязанности, связанные с членством в нем. *Гражданское воспитание — это система воспитательной работы по формированию качеств, необходимых члену государства, а именно: политической культуры, правовой культуры, а также патриотизма и культуры межнациональных отношений.* Политика, гражданственность, патриотизм, право тесно связаны друг с другом, разберемся по порядку.

Политика — сфера деятельности, регулирующая отношения власти и групп людей, отдельного человека, искусство управления государством, в том числе с помощью свода законов, т. е. права. Это касается каждого, поэтому необходимо, чтобы выпускники образовательных учреждений обладали гражданским сознанием, политической и правовой культурой. Перечень понятий, передающих содержание гражданской культуры, обширен, приведем некоторые из них: гражданственность, гражданство, гражданское общество, гражданское поведение, государство, власть, демократия, права и свободы человека, правовое государство и многие другие.

В психологической структуре *гражданской культуры* выделены три элемента: знания, оценки-отношения, поведение. Это значит, что сюда входят знания в области политики и права, взгляды и убеждения, сознательное отношение к общественной и политической жизни страны, стремление участвовать в политической жизни, занимать активную гражданскую пози-

цию, быть законопослушным гражданином, соблюдать законы страны. Это определяет и задачи гражданского воспитания.

Учащиеся получают знания о государственном устройстве, системе власти, возможностях граждан участвовать в выборах властных структур, влиять на управление и участвовать в нем, объединяясь в партии и движения. Школа, учителя должны способствовать формированию гражданской и политической активности молодежи, стремлению подростков участвовать в жизни страны. Для решения этих задач у образовательных учреждений имеются различные средства, это прежде всего уроки по общественным дисциплинам: граждановедению, истории, обществознанию. Сегодня в школах имеется много различных учебников, пособий, программ по этим и другим дисциплинам.

Изучать разные аспекты работы власти, общественных организаций, судов, других правовых инстанций можно, приводя школьников и студентов в политические, властные, юридические учреждения. Редко, но все же учителя практикуют такие средства воспитания, как экскурсии в местный орган управления, в детскую комнату милиции, в места заключения для несовершеннолетних нарушителей закона и пр. Эффективным средством формирования гражданской культуры является вовлечение учащихся в общественную жизнь, когда ученики вместе с учителями участвуют в политических или общественных акциях.

Выработке гражданских навыков способствует участие школьников в детских движениях и организациях, а также организация самоуправления учащихся образовательного учреждения. Самоуправление учащихся и студентов можно считать отличной школой гражданской активности, при условии, что педагогический коллектив действительно выделит им сферу их компетенции и не превратит самоорганизацию учащихся в фарс.

Определим место патриотизма в гражданском воспитании, отношение гражданственности и патриотизма. Воспитание патриотизма — традиционная для отечественной педагогики и школы задача. *Патриотизм — это «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины»*¹. Следовательно, содержанием работы по воспитанию патриотизма в школе является изучение школьниками истории, культуры своей страны, деятельность по сохранению культуры своего народа.

Вместе с тем быть патриотом — значит не только хранить «любовь к отеческим гробам», знать и оберегать свою культуру, язык. Патриотом является и тот, кто болеет душой за бедственное положение страны, кто стремится участвовать в решении ее современных проблем вместе с народом, а порой и против него, как это делал А. Сахаров и др. Еще М. Лермонтов называл свою любовь к Отчизне странной, потому что ненавидел в ней «страну рабов, страну господ». Заметьте, что это уже гражданское мужество, чувство и поведение гражданина — сказать горькие слова о Родине и стремиться сделать жизнь ее лучше. Так сближаются понятия «патриот» и

¹ Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1991.

«гражданин», границу между ними во многих ситуациях трудно провести, здесь кроется острота проблемы. В России и сегодня действуют различные национал-патриотические, фашиствующие движения и объединения. Их идеология, патриотизм отличаются ненавистью ко всему неродному и агрессией, которая угрожает общественной стабильности. Известно, что их взрослые руководители активно вовлекают школьников в свои ряды, «проводя» таким образом вместо школы патриотическое и гражданское воспитание.

Поэтому задача школы — разъяснить суть патриотизма, патриотических чувств и поведения, удержать от шовинизма, ненависти ко всякой другой культуре, народу. К сожалению, в советский период патриотическое воспитание понимали только как военно-патриотическое и как восхваление партии и правительства. Воспитание патриотов не должно сводиться к военному воспитанию, надо воспитывать патриота-гражданина — человека, способного и защитить Родину, и быть внутри страны борцом со всем тем, что мешает ее прогрессу, ее народу жить лучше.

Как мы сказали, составной частью гражданского воспитания является формирование правовой культуры. *Правовая культура — это знания о правовой системе страны, основных юридических норм, стремление соблюдать правовые нормы, быть законопослушным гражданином Отечества.* Основной задачей правового воспитания является формирование правовой грамотности подростков и молодежи: они должны знать, что существуют законы и правовые нормы и что нарушение этих норм ведет к юридической ответственности. Поэтому в семье, в школе, в СМИ подростков следует знакомить не только вообще с законами, но обязательно с теми правовыми нормами, которые они чаще всего нарушают.

Школа, другие образовательные учреждения дают необходимые правовые знания молодежи на уроках и во внеурочной работе с детьми. Учащиеся по мере взросления приучаются выполнять правила поведения в обществе, свои обязанности в классе, учатся подчиняться школьным правилам, требованиям устава школы. Это развивает в них привычку к дисциплине, к самоконтролю. Конечно, чем лучше поставлена учебно-воспитательная работа учреждения, тем выше правовая культура учеников. И учителя, и их ученики должны знать, что гражданская и правовая сознательность и ответственность тесно связаны с нравственностью: нарушение правовых норм чаще всего происходит на фоне неблагоприятного нравственного развития, является следующей ступенью после нарушения нравственных норм.

Осуществляя правовое воспитание, учителя и воспитатели, родители, общественность должны осознавать сложность и остроту проблемы, которую можно назвать двумя словами: молодежная преступность. За этими словами стоит комплекс не только педагогических проблем. Нравственно-правовая ситуация с молодежью находит свое выражение в целом ряде явлений современной жизни молодежи во всем мире, равно как и в России: это всякого рода агрессивность, вандализм, экстремизм, разного рода эксцессы националистов всех оттенков, погромы скинхедов, футбольных хулиганов. Есть более «мягкие» формы отклоняющегося поведения: уход от общества в молодежную субкультуру, сверхпогруженность в мир игры, фантазий, так сказать, в безответственное детство. Крайняя форма ухода от

общества по тем или иным мотивам — самоубийство. Все это проблемы не для узко «школьного педагога». Эти проблемы составляют предмет забот социально-экономической и культурной политики, они требуют серьезных социальных программ, расширения и улучшения деятельности социальных педагогов и работников, хотя ответственность школы за формирование гражданской культуры молодежи тут тоже имеется.

4. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение учащихся

Трудовое воспитание в школе, семье, в обществе — это система формирования работника, человека, который понимает необходимость труда, уважает труд и людей труда, умеет работать в избранной специальности. Это процесс формирования трудовых навыков и нравственных качеств: трудолюбия, добросовестности, инициативы и др. Надо добавить, что работник должен обладать гибким экономическим мышлением, чтобы найти свое место в мире труда в наше время, когда почти каждый вынужден менять род занятий даже не один раз в жизни. Современная социально-экономическая ситуация в России сделала реальностью для всех слова: рыночная экономика, безработица, профессиональная подготовка и переподготовка, карьера. Это заставляет педагогическую науку и практику по-новому ставить вопрос о трудовой и профессиональной подготовке в общеобразовательной и профессиональной школе.

Задача школы, семьи и общества — подготовить каждого выпускника к успешной адаптации, к тому, чтобы он нашел свое место в жизни, в том числе благодаря работе, которая доставит ему моральное и материальное удовлетворение. Можно пояснить это цепочкой: учение — труд — профессия. Современная педагогика итогом обучения в школе считает жизненное и профессиональное самоопределение. Понятно, что жизненное самоопределение не ограничивается выбором профессии, но в этом процессе социального и психологического становления личности играет большую роль выбор профессии, что происходит обычно в старших классах. Профессиональное самоопределение зависит от общих взглядов, развития, установок старшеклассника, от многих других факторов, в том числе от помощи службы профессиональной ориентации.

Одним из факторов в решении проблем профессиональной ориентации и дальнейшей социализации выпускников школы является *труд школьников*, трудовое обучение и воспитание в педагогическом процессе. Труд является и педагогической ценностью, и педагогическим средством. Идея включения труда в учебный процесс зародилась еще в XVII—XVIII вв., развивалась в XIX в., трудовое обучение как часть образовательного процесса стало почти везде обязательным в XX в. Советская школа строилась на принципе связи обучения с трудом учащихся, она называлась единой трудовой школой, а затем и политехнической, и в ней были и есть уроки трудового и профессионального обучения. На этих уроках ученики начальных и средних классов получают навыки работы с бумагой, тканями, деревом, металлом, знакомятся с бытовой электротехникой, домоводством. Старшеклассники получают начальные знания и умения по ряду профессий, состав которых зависит от возможностей школы и базовых предприятий: ав-

тодело, делопроизводство, машинопись, компьютер, модельер, парикмахер и др. В школах, кроме того, имеются программы и учебники по технологии современного производства.

Психолого-педагогическими исследованиями показано значение труда в развитии и воспитании ребенка, выявлена экспериментально связь физической, двигательной активности и интеллектуального, психоэмоционального развития даже в самом раннем возрасте. Глубоко понимал значение труда в психическом, умственном и нравственном развитии человека еще много лет назад великий К. Ушинский. Он писал, что труд — «такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека», которая ведет его к достижению «истинно человеческой цели в жизни» (Педаг. соч.: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 11).

Кроме уроков труда в школе, сложились такие *виды труда учащихся*: труд по самообслуживанию (бытовой труд), общественно полезный труд, производительный труд. Надо помнить, что основной труд школьника умственный, учебный, и этому труду школа тоже обучает детей с первого класса. Производительный труд учащихся (работа по производству реального продукта, товара) не всегда имела и имеет место. Это вообще спорный вопрос, должны ли дети, подростки учиться и работать. В советской практике был отличный опыт А. Макаренко по организации производительного труда учащихся. В 60—70-е гг. были ученические бригады и даже заводы для школьников. Вряд ли сегодня это можно оценить однозначно. Правильно думать, что привлечение учащихся к производительному труду должно быть подчинено исключительно целям их воспитания, обучения и развития. Педагоги должны также знать, что часть школьников работает сегодня во время учебы и летом, муниципальные органы создают рабочие места для них, и этот свободный труд подростков, очевидно, как-то меняет их сознание, отношение к жизни, влияет на развитие, социальное становление. В учебно-воспитательной деятельности школ это явление пока мало учитывается.

В настоящее время в условиях рыночной экономики система образования, школа осуществляют и *экономическое воспитание учащихся*, которое тесно связано с трудовым. Для экономической подготовки юношества разработаны программы, учебные пособия. Школьники должны не только знать элементарные основы экономической жизни общества, но и приобрести навыки экономического мышления, целесообразного личного экономического поведения. Уже в школе нужно учить умению рационально решать вопросы о доходах и расходах, об экономике семьи школьника; учить умению рассчитывать экономическую сторону его ближайшей и отдаленной жизни, сознательно выбирать нужный для этого образовательный и профессиональный путь, делать карьеру. Необходимо давать знания о сущности и динамике экономических процессов в стране и мире.

Экономические знания и поведение человека связаны с социальным, нравственным развитием, поэтому задачей экономического воспитания является формирование у школьников стремления активно участвовать в трудовой и экономической жизни своей страны. Средства массовой информации внушают молодежи: «Бери от жизни все» — и не говорят, что надо много работать, чтобы хорошо жить. В развитых странах мира люди много

работают, производительность труда в США значительно выше, чем в Европе, тем более в России. Мысль о необходимости много работать, чтобы много получать, еще очень слабо усвоена молодежью, и это составляет педагогическую проблему.

Но вопрос не только в этом. Есть проблема мотивации труда, соотношения содержания работы и вознаграждения за труд и связанные с этим варианты экономического поведения и жизненные установки, стратегии. Согласно прагматической экономической стратегии работа — только источник материального благополучия: здесь есть ориентация на зарплату независимо от содержания работы. Молодежь с таким поведением легче вписывается в рыночную экономику. Согласно второй стратегии (можно сказать, профессиональной) важно содержание труда: работа служит реализации способностей, развитию, росту личности. Таким людям трудно найти место в рыночных отношениях. Третью стратегию, тип экономического поведения, можно назвать безразличной: все равно что делать, лучше вовсе не работать. Так пишут специалисты по проблемам молодежи¹. Они полагают, что в зависимости от типа экономического поведения складываются два «основных модуса жизни». Один, ориентированный на труд как на ценность и условие реализации личности, другой — на внеуродовые ценности (семья, материальные блага).

Как видит читатель, вопросы труда, экономики, воспитания, морали очень тесно связаны. Чтобы частично облегчить молодежи вхождение в мир труда, в обществе создана служба профессиональной ориентации. Составной частью трудового и экономического воспитания является *профессиональная ориентация* — процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда. Система профориентации включает в себя следующие компоненты:

- *профессиональное просвещение* — ознакомление учащихся с миром труда, профессий, с проблемами профессионального самоопределения;
- *профессиональная диагностика* — изучение учащихся с целью выработки рекомендаций в выборе профессии. Диагностика может быть медицинской, социально-психологической, педагогической;
- *профессиональная консультация* — выдача рекомендаций и советов по профессиональному самоопределению;
- *профессиональный отбор* — выбор кандидатов на освоение какой-либо профессии;
- *профессиональная адаптация* — процесс приспособления молодых людей к требованиям профессии и условиям производства.

Специальную деятельность по профориентации проводят центры профессиональной ориентации, где работают специалисты. В профориентационной работе имеются два подхода — адаптационный и развивающий. Первый состоит в подборе профессии ученику по его наличным возможностям, обнаруженным в учебных достижениях и с помощью диагностических методик. Второй подход предлагает развивать ученика, обеспечить ус-

¹ Социология молодежи / Под ред. В. Т. Лисовского. СПб., 1996. С. 183.

ловия для разностороннего развития и готовить его к самостоятельному выбору спектра специальностей. Российская школа ориентируется на второй подход и в определенной мере проводит профориентационную работу, цель которой — профессиональное самоопределение учащихся. Она конкретизируется в следующих задачах: помощь в изучении мира профессий, производства; руководство учащимися в изучении и развитии ими своих способностей, склонностей, в осуществлении профессионального самоопределения; изучение и консультирование учащихся с выдачей рекомендаций по саморазвитию и выбору профессии.

Эти задачи реализуются в учебном процессе и внеурочной деятельности, в учебно-производственных комбинатах силами учителей, врачей, психологов, других специалистов, родителей. Ознакомление с миром профессий проходит в форме бесед, экскурсий, встреч, конференций, конкурсов и пр. Развитию интересов и способностей служит работа кружков, клубов, детских центров. Для профессиональной диагностики имеются различные методики: тесты, опросники, деловые игры.

Итогом профессиональной ориентации является *профессиональное самоопределение учащихся, понимаемое полностью как состояние готовности выпускника к реальному и осознанному выбору профессии*. Показатели готовности к выбору профессии: наличие профессионального выбора, знание о профессии и ее требованиях к личности, знание своих индивидуальных особенностей, учебная и практическая работа по выбираемой специальности, наличие общих трудовых навыков.

5. Эстетическое воспитание школьников

Спорят ли о вкусах, читатель? Да, спорят. Эстетические вкусы, ценности, идеалы, культура толпы, массовая культура, получившая огромное распространение в XX в., обсуждается и осуждается, подвергается резкой критике со стороны ученых, интеллигенции, представителей, так сказать, высокой культуры. Проблема в том, что в XX в. начался и продолжается, как считают культурологи, социологи и другие специалисты, кризис культуры вообще и эстетической культуры, искусства, в частности. Он состоит в том, что искусство, основной носитель, агент формирования эстетической культуры, превратилось в товар. Ценность произведения искусства измеряется его способностью развлекать и быть проданным, тогда как в прошлом искусство прежде всего ценилось за способность возвышать, облагораживать людей, за то, что оно вызывало высокие чувства, служило средством познания жизни. Согласно эстетической теории восприятие прекрасного, искусство — способ отражения и познания мира человеком через эстетическое переживание, эмоции. Состояние духовного, эмоционального потрясения, нравственного очищения и возвышения зрителя античной трагедии греки называли катарсисом.

О кризисе искусства блестяще писал великий социолог П. Сорокин еще в 30-е гг. прошедшего столетия. Искусство «... вынуждено фактически пренебрегать всеми религиозными и моральными ценностями, так как они редко бывают «развлекательными» и «забавными»... Из царства абсолютных ценностей оно опускается до уровня производства ценностей товар-

ных... Искусство становится лишь приложением к рекламе кофе, лекарств, бензина, жвачки и им подобных»¹.

Внешнее выражение кризис культуры находит в таком явлении, как массовая культура, в которой художественная, эстетическая продукция, товар, живут по законам спроса и предложения. Массовая культура проникла во все виды искусства: литературу, кино, музыку, театр, изобразительное искусство. Массовый потребитель ценит в искусстве детектив, любовный роман, мюзикл, комикс, эстраду, шлагер — все то, что приятно развлекает и на языке подростков, не «грузит», т. е. не заставляет напрягаться умственно и эмоционально. Чтобы всегда отвечать спросу, продукция массовой культуры должна захватывать внимание, интерес потребителя. Для этого современная массовая культура все более изощряется, играет на низких чувствах зрителя: все больше насилия, патологии, эротики, точнее порнографии, мистики — словом, хорошо все то, что, опять-таки на языке этой культуры, «цепляет», т. е. заинтересовывает, заставляет смотреть тот или иной канал ТВ.

Наряду с массовой культурой существует молодежная субкультура, которая имеет много общего с первой, но и отличается от нее. Трудно отделить, да, вероятно, и не надо, эстетические вопросы в культуре от нравственных, социальных, гражданских, правовых. Более всего нравственные и эстетические вкусы и ценности молодежи проявляются в моде, внешнем облике, в поведении и общении (дружеском и публичном), в музыкальных пристрастиях, во времяпрепровождении, образе жизни.

Все это видно всем нам в повседневной жизни и в СМИ, приведем только несколько деталей. Внешний облик представителей разных групп, неформальных направлений нарочито антиэстетичен, рассчитан на эпатаж, на конфликт, на устрашение: крашенные гребни волос, металл на кожаной одежде и он же на лице, голове, животе и прочих местах; одежда большого размера и иллюзорно огромного размера; бритая голова, камуфляж, тяжелые ботинки и т. д. Эстетичным считается стоять в кругу с пивом, сигаретами и сплевывать в центр. Все знают, что такое диско-клуб, куда ходят средние и старшие школьники: оглушительная музыка и специфический свет, алкоголь, наркотики, дух агрессии и секса. Социологи изучали ценности, отраженные в текстах рок-музыки (не говорим уже о самой атмосфере рок-концерта). Первая ценность — сама музыка и уход от жизни: «металлический рай», «тяжелый нектар», сны, ирреальное, алкоголь, наркотики, секс. Второй комплекс ценностей — агрессия, черный юмор, цинизм, вандализм, насилие, ненависть. Ярко выражены также мотивы смерти, самоубийства, одиночества, страха, гибели².

Для взрослых, которые думают о настоящем и будущем жизни людей на земле, такая эстетика и мораль, мягко сказать, неприемлемы. Есть, однако, взрослые, которые молодежную эстетику в моде, музыке, образе жизни, поведении поддерживают и поощряют, потому что делают на этом деньги. Эти люди всегда видны на телеэкране, их занятие так и называется — шоу-

¹ *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 452.

² Там же. С. 345.

бизнес. К сожалению, это явление — эксплуатация подростковой незрелости — подтверждает сказанное выше: главное — продать. Происходит коммерциализация и дегуманизация искусства, культуры и самой жизни. Это тот фон или та среда, в которой школа, система образования, родители и само общество должны решать вопросы эстетического воспитания детей и подростков, это является предметом тревоги, проблемой для тех, кто занимается воспитанием.

Что же может сделать школа, другие социальные институты и ты, читатель, в области эстетического воспитания? Общий ответ такой. Несмотря на тяжесть проблемы, школа должна делать свое дело: передавать, прививать культурные, эстетические ценности прошлого, великих образцов классического искусства, ценности культуры так называемого образованного слоя общества. Кроме классического искусства, к традиционной, так сказать, культуре следует отнести народную культуру, фольклор с его богатым воспитательным потенциалом, а также духовную культуру в религиозном, а не светском значении слова «духовный». Школа вообще консервативна, ее задача — передать традицию, конечно при этом учитывая современную ситуацию и выбирая адекватные средства. Гете говорил, что молодежь начинает с истории, с общего, с истоков. Школа делает прививку культуры, вводит противоядие, тем самым оберегая от слишком поспешных шагов неокрепшей юности в современность и давая ей основу, опору для самостоятельного освоения мира.

Итак, *эстетическое воспитание — процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни, выработки эстетических знаний и вкусов, развития задатков и способностей в области искусства.* Цель эстетического воспитания — формирование эстетической культуры личности, которая включает в себя такие компоненты:

- *эстетическое восприятие* — способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства;
- *эстетические чувства* — эмоциональные состояния, вызванные оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства;
- *эстетические потребности* — нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;
- *эстетические вкусы* — способность оценивать произведения искусства, эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов;
- *эстетические идеалы* — социально и индивидуально-психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве.

Объем понятия «эстетическая культура» определяет задачи и содержание эстетического воспитания учащихся: формирование эстетических вкусов, чувств, потребностей, знаний, идеалов, выработка художественно-эстетических умений, творческих способностей. Как уже сказано, задачи эстетического воспитания тесно связаны с нравственным и другими видами воспитания, формированием доброты, гуманизма, гражданственности и пр.

Эстетическое воспитание осуществляется комплексом средств. Оно реализуется прежде всего в процессе обучения: на уроках литературы, музыки, изобразительного искусства. В школах сегодня имеется курс «Мировая художественная культура» для учащихся средних и старших классов, в кото-

ром учитель располагает богатейшими возможностями для эстетического воспитания, изучая с подростками шедевры литературы, музыки, архитектуры, живописи. Учителя и школы, специалисты могут разрабатывать свои курсы и делают это. Так, к факультативному преподаванию допущен курс М. Новицкой «Народоведение» для начальной школы, где дети знакомятся с русской этнографией, традиционной национальной бытовой культурой, крестьянским годовым циклом, в котором тесно слились народная и православная культура. Сейчас разработаны несколько курсов по основам православной культуры (Л. Л. Шевченко, А. В. Бородина и др.), эстетическая и нравственная культура в них формируется в первую очередь через эмоциональные переживания ребенка при знакомстве с мировой и русской живописью, музыкой.

Трудно переоценить эстетические занятия, деятельность детей во внеурочное время. Школьные педагоги имеют возможность проводить инсценировки, конкурсы, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, походы на природу и по историческим и художественным памятникам и многое другое. Организуется также работа кружков, студий, создаются группы художественной самодеятельности, ансамбли, наконец, школьные театры.

Все детали школьного спектакля, ученический самодеятельный театр, сделанный по законам взрослого, приобщает школьников к национальной и мировой художественной культуре, развивает их эстетические вкусы, в значительной мере защищает от массовой культуры, пошлости. Театральные кружки, студии всегда были в школах, есть и сегодня. Так, в одной из московских школ еще в 60-е гг. был создан и работал много лет «Школьный поэтический театр» — ШПТ, спектакли которого отличались прекрасным эстетическим и нравственным содержанием (звучали лучшие русские стихи) и чрезвычайно высоким уровнем исполнения. Руководил им и до сих пор занимающийся театром со школьниками учитель литературы Ю. А. Халфин¹.

Природа, труд, техническая эстетика тоже являются средством эстетического развития детей, равно как и совместный досуг, деловое и дружеское общение детей со взрослыми, подростковые движения и объединения.

Огромную роль в эстетическом воспитании детей играют музеи, театры и учреждения дополнительного образования: центры, Дома творчества, художественные и музыкальные школы, студии (кроме «фабрики звезд» и других образцов массовой культуры). Широко известна развивающая и образовательная работа Музея изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, Третьяковской галереи, музеев Петербурга и других городов. Учреждения дополнительного образования занимаются художественным воспитанием и образованием детей, реже взрослых. Художественное образование, будучи частью эстетического воспитания, использует в основном средства искусства и все средства процесса обучения.

Школа и учителя не должны надеяться на работу музеев. Для эстетического воспитания надо сделать обязательным и регулярным посещение художественных музеев школьниками, особенно в больших городах. Сложнее

Халфин Ю. А. Воспитание гармонией. М., 1978.

в малых городах и селах, но сегодня все больше компьютеров. Они тоже средство эстетического воспитания: через Интернет можно видеть шедевры музеев мира, есть и образовательные, развивающие компьютерные пособия, энциклопедии (диски, программы в разных форматах), служащие удовлетворению и развитию художественных потребностей и способностей. Конечно, для учеников с их родителями и учителями должно быть нормой регулярное посещение театра, концертов серьезной, классической и современной, народной музыки.

Показателями эстетической воспитанности являются желание человека читать художественную литературу, ходить в музеи и на выставки, слушать серьезную музыку (И. С. Баха, П. И. Чайковского, Р. Шедрина и др.). Эстетически воспитанный человек обычно и сам занимается каким-либо видом искусства, творчеством, создает новое, развивая лучшие традиции прошлого.

6. Физическое воспитание молодежи

Поставим сразу вопрос шире: речь следует вести не только о развитии у человека двигательных умений, силы, ловкости, которые во многом формируются естественно при нормальном образе жизни, и не о здоровье в узком смысле, т. е. отсутствии морфологических и функциональных изменений. Речь должна идти о формировании здорового образа жизни, культуры тела и духа. По существу, вопрос полноценного физического развития растущих поколений — это проблема экологии человека, сохранения его как вида. Не *случайно и в античной Греции*, и в культурах других народов физическое воспитание стояло наряду с умственным, нравственным и эстетическим. О связи физического развития с интеллектом и сознанием писал создатель научной системы физического воспитания в России П. Ф. Лесгафт. Современные психолого-педагогические и медико-биологические исследования убедительно доказывают единство физического, умственного, эмоционального развития человека.

На первое место среди задач физического воспитания современная педагогика, в союзе с другими социальными и медицинскими отраслями знания, ставит вопрос о здоровье людей. Недавно возникла даже межнаучная дисциплина *волеология, изучающая проблемы здоровья человека*. В России с 1994 г. выходит журнал «Школа здоровья», публикующий материалы по разным аспектам здоровья школьников, в том числе по образовательным программам в области здоровья, т. е. о том, как обучать детей и взрослых сохранению и укреплению здоровья. Медики, психологи и социологи различают, кроме физического и физиологического здоровья, психическое, нравственное, духовное. Наука понимает *здоровье* не как отсутствие болезни, а как *способность активно жить, как состояние благополучия, которое только изначально и отчасти дается природой, но в основном достигается правильным образом жизни*. Таким образом, можно видеть связь физической культуры, развития организма, здоровья и образа жизни, поведения человека.

Ученые доказывают, что здоровье не столько счастливая случайность, сколько следствие самовоспитания, поведения, стиля жизни, взглядов на

жизнь, это способность к развитию, совершенствованию. Поэтому здоровью надо учиться¹.

В настоящее время, примерно со второй половины XX в., в физическом и нравственном развитии молодежи имеются серьезные проблемы, а именно:

- ухудшение здоровья, заболеваемость, неудовлетворительное физическое развитие;
- прямо-таки эпидемическое распространение курения, алкоголя, наркотиков;
- увеличение числа психически нездоровых молодых людей, групп молодежи с девиантным поведением.

Можно сказать, значительная часть молодежи школьного возраста и студентов ведет нездоровый образ жизни: недостаточность физических нагрузок, пребывание в закрытом помещении, в том числе у компьютера, отсутствие контактов с живой природой, нездоровое питание, отсутствие социально ценной деятельности, смысла жизни, пустое времяпрепровождение, табак, пиво, грубая речь.

В широкой печати и в специальной литературе сообщается о наиболее распространенных болезнях молодежи: хронические болезни желудка и органов дыхания, зрения, нарушение осанки и др. Делаются пугающие выводы о том, что очень мало детей школьного возраста практически здоровы. Еще более тревожат данные о *росте* показателей по венерическим заболеваниям, ВИЧ-инфекции, гепатитам, абортam, беременности школьниц. Эти заболевания и явления есть прямой результат образа жизни, в которой для многих на первом месте «психотропные удовольствия» и ранняя половая жизнь. Подобное медики называют болезнями поведения. Все эти «увлечения» несовершеннолетних граждан общество должно считать отклоняющимся поведением, т. е. противоречащим социальным нормам.

Следует указать на две основные группы причин нездорового состояния части детей и школьной молодежи. Это социальные и педагогические причины. К первым относится общее социально-экономическое положение в России, низкий уровень жизни большинства населения и нездоровая морально-психологическая атмосфера в обществе, в том числе безответственное поведение взрослых. Среди педагогических причин надо назвать такие: перегрузка учебных планов школ и вузов (слишком много дисциплин и аудиторных занятий); мало уроков физкультуры и внеурочных оздоровительных и спортивных занятий; в больших городах часто нет условий проводить уроки физкультуры на воздухе. Все сказанное делает проблему физического воспитания сложной и комплексной.

И тем не менее образовательные учреждения всех уровней, а также учреждения дополнительного образования, общественные, спортивные организации, предприятия, органы федерального и местного управления проводят работу по физическому воспитанию.

Физическое воспитание — это процесс организации оздоровительной и познавательной деятельности, направленной на развитие физических сил и здоро-

¹ Сиерес Д., Гавидия В. О различных подходах к понятию здоровья // Школа здоровья. 1998. № 1.

вья, выработку гигиенических навыков и здорового образа жизни. Физическая культура — одна из ценностей общества, комплекс представлений об идеале, гармонически развитом человеке, знании о единстве тела и духа и система деятельности по сохранению здоровья, развитию духовных и физических сил.

В культуре и педагогике разных народов физическое развитие и воспитание всегда занимало важное место. Известны древневосточные и античные учения о гармоническом развитии человека, о духовно-нравственном и физическом совершенствовании человека. На эти традиции опирается физическое воспитание в современных обществах. Для совершенствования теории физического воспитания в современной России важно использовать весь спектр культуры и знаний в этой области: научные теории, народные традиции и культуру, философско-религиозные учения и системы совершенствования человеческого духа и тела. Анализ народного опыта и учений прошлого показывает, что здоровое и гармоническое развитие личности зависит от искусства дыхания, движения, питания и все вместе от сознания человека.

К задачам и содержанию физического воспитания в школе относятся:

- развитие основных двигательных качеств, умений и навыков;
- обеспечение правильного физического развития, укрепление здоровья, закаливание, повышение работоспособности;
- воспитание устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, спортом;
- формирование взглядов и нравственных качеств, ведущих к пониманию значения физкультуры и пробуждающих стремление к здоровому образу жизни;
- формирование знаний в области здоровья, гигиены, спорта.

Систему физического воспитания в школе составляют физические упражнения, а также знания, приобретаемые в учебном процессе, на уроках физкультуры, биологии и некоторых других, во внеурочной деятельности. Исторически сложившиеся средства физического воспитания включают гимнастику, игры, туризм, спорт. К ним относятся также природные силы (солнце, воздух и вода), гигиенические факторы (режим труда и отдыха, питание, одежда, санитарные нормы в устройстве помещений).

Основными методами физического воспитания являются физические упражнения, тренировки наряду с убеждением, инструкциями, положительным примером взрослых. С помощью последних у учащихся формируются знания, потребности, личные качества, способствующие их правильному физическому и общему развитию. Стимулирующее значение имеют одобрение, соревнование и контроль за выполнением режима дня в школе и дома.

К сожалению, уроки физкультуры в России носят излишне академический, спортивный характер, т. е. у нас больше искусственных гимнастических упражнений на снарядах. Это имеет отрицательные стороны: не все дети могут выполнить нормы и потому негативно относятся к занятиям; кроме того, на уроке слишком мало времени для активной работы каждого ребенка, если снаряд один на тридцать человек. Более активное использование подвижных, народных и спортивных игр целесообразно на уроках физической культуры. Большие возможности для физического развития и

просвещения детей в области физического самосовершенствования имеет внеучебная работа: ежемесячные дни здоровья для всей школы, кружки, секции, соревнования, туристические походы, прогулки, игры на воздухе и др.

Физическое воспитание, как мы сказали, тесно связано с *формированием здорового образа жизни школьников*. Напомним, речь идет о предупреждении, профилактике вредных привычек и поведения, которые оказывают разрушительное воздействие на физическо-физиологическое здоровье и имеют серьезные морально-психологические и социальные последствия. К этим привычкам и поведению, повторим, относятся: курение, употребление алкоголя, наркотиков, ранняя половая жизнь и неразборчивое сексуальное поведение, сексуальная распушенность. Такое поведение ведет к противоправным действиям, к беременности несовершеннолетних и социально незрелых девочек, соответственно к абортам, к оставленным в Доме малютки детям, к заболеваниям, передающимся половым путем. Следовательно, задача школы и общества по формированию здорового образа жизни — это привитие резко негативного отношения к такому поведению и образу жизни, его категорического неприятия и одновременно утверждение в сознании молодежи социально одобряемых ценностей и поведения, не вредящего здоровью.

Средняя школа, образовательные учреждения могут проводить такую работу, но при помощи специалистов, при наличии соответствующей системы и подготовки учителей. Предупреждать названные отклонения в поведении учащегося учителя могут в процессе преподавания почти всех предметов: на уроках ботаники, биологии, анатомии, химии, физики и даже математики, с одной стороны; на уроках литературы, истории, права, обществоведения, музыки, физкультуры, безопасности жизни, с другой стороны. Задача учителей в том, чтобы дать информацию о «саморазрушительном поведении», о средствах, «вызывающих химическую зависимость», сформировать способность к самоконтролю, способствовать интериоризации социально одобряемых ценностей и индивидуально приемлемых норм поведения.

Необходима разработка специальных программ, обеспечивающих это направление воспитания. На Западе имеются многочисленные курсы по антиалкогольному, антинаркотическому, антинаркотическому воспитанию. В России был некоторое время предмет «Этика и психология семейной жизни», который отчасти выполнял задачи формирования здорового образа жизни. Сейчас в школах России эти задачи частично решаются с помощью курса «Основы безопасности жизнедеятельности».

Основой формирования здорового образа жизни в деятельности учителей должны быть глубокие мировоззренческие, культурологические идеи о смысле человеческой жизни, идеалах, морали. Содержание такого обучения и воспитания не должно сводиться к «анти», т. е. к тому, чего не надо делать. Оно должно быть построено на утверждении идеала и норм здоровой, гармонической и счастливой жизни каждого. Учителя должны использовать все средства просвещения и пропаганды: не только лекции и объяснения, но и наглядные пособия, аудиовизуальные материалы, дискуссии, игры, в том числе и личное влияние, пример. Учителя не должны курить,

не говоря уже об алкоголе и наркотиках. Школьные психологи и учителя могут проводить тренинги по выработке поведения, сохраняющего здоровье и способствующего личностному росту.

Во внеурочной работе школы также имеются значительные возможности для антиотравляющего воспитания, для предупреждения губительного поведения подростков. Главным условием такой работы, помимо пропаганды и просвещения, является создание условий для альтернативного поведения, свободного от вредных модных увлечений, от зависимости. Имеется в виду главный закон воспитания — воспитывать, вовлекая в деятельность. Лучшее, что может сделать школа, — организовать интересную и содержательную жизнь детей и подростков, предоставить возможности для разнообразных занятий: познавательных, исследовательских, художественных, технических, спортивных и др. Конечно, в этом школа должна тесно сотрудничать с общественными организациями и государственными учреждениями, а также обучать и привлекать родителей.

Особого внимания в проблеме формирования здорового образа жизни требует *половое воспитание — система воспитательной и просветительской работы в целях формирования полового поведения, отвечающего нормам общества, и подготовки к семейной жизни.*

Проблема полового воспитания является комплексной и сложной в силу ряда социокультурных и педагогических факторов, общей либерализации жизни, и в частности из-за сексуальной революции. Главные тревожащие проявления остроты и сложности проблемы таковы: снижение моральных требований в отношениях полов, пропаганда полной свободы полового поведения, кризис семейных отношений, внебрачная беременность несовершеннолетних, венерические заболевания, преступления на сексуальной почве, проституция. Названным определяются задачи полового воспитания:

- формирование полоролевой идентификации мужского и женского поведения;
- формирование психосексуальной и моральной культуры поведения в соответствии с нормами национальной культуры;
- подготовка к ответственному супружеству и родительству.

Также важно сформировать сознание связи сексуального поведения со здоровым образом жизни, со свободой от разрушающих здоровье и личность привычек.

Решая эти задачи, школа, во-первых, может и должна обучать, просвещать и, во-вторых, воздействовать на поведение, воспитывать. Для этого, считают специалисты, недостаточно общеобразовательных предметов, необходимы программы по половому просвещению и воспитанию всех детей школьного возраста. Такие программы имеются в школах многих стран мира, есть они и в России (см. Д. В. Колесов, В. Е. Каган). Пока проводились и проводятся экспериментальные занятия по ним, и результаты оцениваются неоднозначно. Есть много проблем по содержанию информации, по срокам сексуального просвещения (возраст детей), по подготовке учителей к проведению занятий, наконец, по отношению к этим программам общества.

В 1995 г. Министерство образования ввело в ряде школ экспериментальные курсы полового просвещения, что привело к скандалу и отступлению его сторонников. По мнению большинства специалистов и обще-

ственности, методология, содержание и методика программы, рекомендованной министерством, не могут быть принятыми в российских школах. Программа не просвещает, а развращает, стимулирует сексуальную активность детей и подростков, провоцирует раннюю половую жизнь, иначе говоря, дает обратный ожидаемому результат. Дело в том, что в науке имеются три модели полового просвещения: либеральная, ограничительная и демократическая. Отвергнутая программа была либеральной, что означает: можно сообщать всю информацию и без всяких моральных оценок. Тогда дети узнают не только то, в чем они действительно нуждаются и что будет служить их правильной половой социализации, но и вообще все о сексуальной жизни людей, в том числе о, мягко сказать, нестандартных ее формах. При этом им объясняется, что все формы и пути одинаково хороши.

Ограничительно-охранительная модель полового просвещения предполагает: чем меньше информации, тем лучше; есть определенное поведение в отношениях полов, ему надо следовать. Согласно демократической модели полового воспитания молодежи следует сообщать только то, что требуется знать в каждом возрасте, обосновывать нормы поведения, убеждать, предоставлять выбор и одновременно формировать чувство ответственности за свое поведение¹.

Половым просвещением в школе должны заниматься специалисты, учителя же и родители должны заниматься в первую очередь нравственным воспитанием детей, так как сексуальное просвещение, равно и занятия физическими упражнениями, спортом, вне морально-психологического и социального контекста дают скорее негативные результаты.

Таким образом, мы пришли к началу — нравственному и гражданскому воспитанию, ибо нездоровые привычки и поведение ведут к нарушению нравственных норм, к девиантному (отклоняющемуся) поведению, а дальше и к правонарушениям. Необходимо единство всех направлений воспитания, комплексный подход к организации воспитательной работы в системе образования и в обществе. Вместе с тем анализ проблем в воспитании, обзор главных социальных ценностей, составляющих основу содержания воспитания, позволяет уяснить педагогам, родителям и всем членам общества, ответственным гражданам страны актуальность конкретных воспитательных задач и пути их решения школой.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте значение слов «содержание воспитания» и подходы к нему.
2. Опишите задачи и пути решения нравственного и эстетического воспитания школьников.
3. Назовите проблемы в гражданском воспитании подростков, охарактеризуйте формирование политической и правовой культуры.
4. Опишите особенности трудового воспитания современных подростков и возможности их профессиональной ориентации.
5. В чем состоят проблемы физического воспитания, формирования здорового образа жизни подростков?

¹ Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. М., 1991. С. 222.

Основная литература

1. Газман О. С, Иванов А. В. Содержание деятельности и опыт работы классного руководителя. М., 1992.
2. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. Самара, 1997.
3. Щуркова Н. Е. Программа воспитания школьников. М., 2002.

Дополнительная литература

1. Кульневич С. В., Лакодекина Т. П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию. М., Ростов-на-Дону, 2001.
2. Моральные ценности и личность / Под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаевича. М., 1994.
3. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии. М., 1991.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000-
5. Шнекендорф З. К. Путеводитель по Конвенции о правах ребенка. М., 2001.

ГЛАВА 8. МЕТОДЫ, СРЕДСТВА и формы ВОСПИТАНИЯ в СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

...Отдельное средство всегда может быть положительным и отрицательным, решающим моментом является не его прямая логика, а логика и действие всей системы средств, гармонически организованных.

А. С. Макаренко

1. Понятие о методах воспитания.
2. Классификация методов воспитания.
3. Характеристика методов воспитания.
4. Средства воспитания.
5. Формы воспитания.

Базовые понятия: методы воспитания, средства воспитания, формы воспитания, метод убеждения, метод упражнения, классный час, классное собрание.

1. Понятие о методах воспитания

До сих пор речь шла об общей характеристике процесса воспитания, его целях и содержании, теперь следует выяснить пути и средства достижения результатов, помня общую схему любого процесса: цель, средства, результат. Когда профессиональные педагоги или родители осуществляют свои воспитательные функции, решают очередные конкретные педагогические проблемы, задачи, проще говоря, занимаются с детьми, ведут вос-

питательную работу, они часто вынуждены задавать себе вопрос: как поступить, как его, ее, их сделать любознательными, прилежными, ответственными, трудолюбивыми и т. д. — словом, тогда они, педагоги, думают о методах воспитания.

Методами воспитания современная наука называет *способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания*. Это соответствует гуманистическому пониманию процесса воспитания как совместной деятельности учителей и учеников и основному закону воспитания: воспитывать — организуя деятельность воспитанников. Как видим, воспитатель все-таки — организатор деятельности воспитанников, и это педагоги всегда понимали. Поэтому метод воспитания определяют еще и *как способ педагогического воздействия на ребенка*. Например, И. Ф. Харламов пишет, что методы воспитания — *это совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребности-но-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования*¹. Видимо, мы не должны связывать со словом «воздействие» что-то опасное для ребенка, нечто авторитарное и насильственное.

Да, профессиональный педагог воздействует на воспитанников, и притом главным образом организуя различные виды развивающей деятельности, общение, интересную содержательную жизнь детей и работающих с ними взрослых. При этом в разнообразной воспитательной работе с детьми педагог может и жестко потребовать подчинения принятым нормам поведения, и страстно убеждать, спорить, доказывать свою правоту, и вести за собой своим собственным примером, и осудить неверное поведение, поступок ученика. Мы назвали здесь почти все наиболее известные методы воспитания, точнее, внеурочной воспитательной работы с детьми в образовательных учреждениях: вовлечение в деятельность (упражнение), убеждение, пример, требование, наказание.

Уточним, что специалисты различают методы воспитания и методы внеурочной воспитательной работы. Вслед за Ю. К. Бабанским ряд ученых рассматривают обучение и воспитание как единый процесс — целостный педагогический процесс, справедливо считая, что нет обучения без воспитания. Поэтому предлагается и единая система методов целостного педагогического процесса, куда входят методы обучения и методы воспитания, которые традиционно анализируются отдельно в дидактике и в теории воспитания². Для объединения методов есть определенные основания, хотя эти же специалисты, говоря о процессе воспитания, все же характеризуют методы воспитания как специфические, отличные от обучения методы. При этом подчеркивается, что их лучше называть методами внеурочной воспитательной работы, которую ведут образовательные и воспитательные учреждения. Учитывая эту близость методов обучения и воспитания, мы в духе традиции рассматриваем методы воспитания отдельно, соглашаясь с тем, что они исполняются педагогом в учебной и во внеурочной работе с детьми.

¹ Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1990. С. 320.

² Педагогика/ Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1988.

В науке, кроме методов воспитания, имеется еще ряд понятий, характеризующих организационно-процессуальную часть воспитания, а именно: *прием воспитания, средства, формы воспитания*, а также *технология воспитания* и *техника*, точнее, педагогическая техника. Все эти понятия не слишком хорошо различимы в педагогической науке, тем не менее мы должны представлять границы между ними.

Прием воспитания обычно характеризуют как *составную часть метода, подчиненную ему, входящую в его структуру и употребляемую в конкретной ситуации*. В педагогической литературе часто указываются при этом разные частные варианты метода. Например, метод поощрения реализуется в приемах: похвала, благодарность перед классом, награждение на общем собрании. Иначе говоря, проводить воспитательную беседу, поощрять, наказывать, организовывать праздник можно по-разному. Например, можно создать эмоциональный настрой с помощью музыки при проведении беседы с учениками; перейти на «вы» с учеником и назвать его полным именем с фамилией, когда надо сделать строгое замечание. Или вот классический прием: поручить трудному ученику, нарушителю порядка, какое-либо дело, выполняя которое ученик вынужден вести себя иначе.

Из примеров видно, что прием, с одной стороны, сливается с методом, а с другой стороны — с технологией воспитания и педагогической техникой. **Педагогическая технология** (*в воспитательной работе*) — это система последовательных и конкретных действий и операций педагога, ведущих к запланированным результатам при организации воспитательной работы с детьми. Иногда педагогическую технологию как научно разработанную систему действий необоснованно сближают с педагогической техникой, по существу, подменяют технологию техникой.

Педагогическая техника — это комплекс умений педагога владеть собой, своим эмоциональным внутренним состоянием и внешним поведением и воздействовать на учеников этими профессионально-личностными средствами. К психотехническим умениям педагога относятся техника и культура речи, общения, мимика и пантомимика, умение психофизической регуляции. Можно сказать, что речь идет о личности учителя, о профессиональном индивидуальном стиле работы педагога, его профессиональном поведении, мастерстве. Вопросы технологии и техники воспитания не всеми понимаются однозначно, здесь нам важно по возможности отличить их от методов воспитания, указав в то же время на связь между объективным научным содержанием слова «метод воспитания» — характер разнообразных действий воспитателя — и личностью педагога, использующего тот или иной метод. Личность педагога во всей ее сложности и своеобразии, а также его профессиональная техника часто имеют решающую роль в выборе и реализации метода воспитания. Что получается у одного, может не получиться у другого.

К средствам **воспитания** относят сравнительно независимые источники формирования личности: виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи, устройства (игрушки, технические средства, ЭВМ), процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. К средствам относят также конкретные мероприятия и формы воспитательной

работы (вечера, собрания, праздники). Некоторые специалисты считают, что средства — более широкое понятие, включающее в себя методы, формы и собственно средства.

Праздник, поход, литературный спектакль, интеллектуальная игра, беседа на этическую и другую тему, конференция учеников и т. д. — это **формы воспитательной работы**. Однако можно заметить, что они названы среди методов и средств: беседа, дискуссия, конференция отнесены к методам убеждения, направленным на формирование знаний и взглядов воспитанников. Приходится мириться с тем, что в науке довольно нечетко разделяются названные понятия. Тем не менее методы — одна из основных категорий воспитания — характеризуют деятельностную сторону воспитательного процесса. Знание педагогом общей теории, сущности методов воспитания повышает эффективность их использования.

Характеризуя методы воспитания, некоторые ученые говорят о структуре метода, выделяя в ней задачу, деятельность воспитателя, деятельность детей, результаты. Но это, скорее, представляет основные компоненты процесса воспитания. Если помнить определение метода, то в нем отражен способ и состав действий, операций воспитателя и учеников. Действия педагога носят иницилирующий характер, побуждают учеников к соответствующим действиям. Действия учеников реактивны, отвечают на действия воспитателя. Эта несколько упрощенная схема все же показывает метод как взаимодействие. В реальности ученики, особенно развитые коллективы, осуществляют педагогически целесообразные, воспитывающие действия по отношению к себе, товарищам и даже учителю.

Наконец, при изучении методов воспитания следует знать еще один термин **«методика воспитательной работы»** — это отрасль теории воспитания, прикладная научная дисциплина, изучающая методы и формы организации воспитательной работы. По мнению методистов, она должна помочь педагогам овладеть искусством воспитания. Начало методике воспитания положил А. С. Макаренко своей блестящей работой «Методика организации воспитательного процесса». Правда, сегодня вместо слов «методика», «методическая система» чаще говорят «технология».

2. Классификация методов воспитания

Познанию методов способствует их классификация, деление на классы, группы по какому-либо признаку, основанию. В педагогике нет строго научной классификации методов по какому-то одному основанию. Большинство специалистов выделены и наиболее изучены пять методов: убеждение, упражнение, пример, поощрение, наказание и их конкретные варианты, разновидности, которые, как мы сказали, иногда называют приемами, формами. Эмпирически, основываясь на опыте, действительно можно видеть эти методы. Педагог воспитывает, объясняя, рассказывая, обсуждая с детьми нормы морали, поведения и пр. Учитель воспитывает, вовлекая детей в деятельность и показывая сам образцы поведения. Наконец, он одобряет или осуждает поступки учеников, тем самым стимулирует и корректирует их поведение, развитие.

Научная классификация требует, однако, выделения строгих оснований, существенных признаков для различения объектов. Поэтому класси-

фикация методов способствует их познанию и, во-вторых, их сознательно-му, эффективному использованию. Но многообразии методов воспитания, неопределенность их признаков и границ между ними и другими категориями затрудняет их классификацию.

Анализ показывает, что в основу классификации часто кладут направленность способа воздействия на ту или иную сферу личности: на сознание, на поведение, на эмоционально-волевую сферу. Иначе говоря, есть методы, направленные преимущественно на формирование знаний, взглядов, оценок, направленности, убеждений личности. Их называют *методами формирования сознания или методами формирования убеждений*. Есть методы, направленные преимущественно на формирование привычек, стереотипов поведения, типичных поведенческих реакций. Их называют *методами формирования поведения и организации деятельности*. И есть методы, называемые порой вспомогательными, которые направлены на *коррекцию и стимулирование поведения* (соревнование, игра, поощрение, наказание).

В основу классификации методов воспитания и обучения, предложенной Ю. К. Бабанским, положена концепция деятельности. Согласно ей имеются компоненты в любой деятельности: осознание, организация, стимулирование и контроль. Они, эти составляющие деятельности, их место в структуре процесса воспитания, и явились основанием для выделения четырех групп общих методов целостного педагогического процесса. Заметим, однако, что такой подход дал почти те же группы методов, которые названы выше, и что методы воспитания характеризуются большинством специалистов все-таки наряду с методами обучения, с учетом специфики воспитательной работы.

• Итак, согласно более или менее разделяемой всеми учеными классификации методы воспитания в отечественной науке объединяются в четыре группы и составляют такую систему:

а) методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера;

б) методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, поручение, требование, создание воспитывающих ситуаций;

в) методы стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание;

г) методы контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, опросные методы (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности.

Распределение методов по группам в значительной мере условно, потому что личность формируется целиком, не по частям, потому что сознание, отношения, оценки и поведение формируются в единстве в любых обстоятельствах и под влиянием намеренных или случайных действий. В психологии есть принцип единства сознания и деятельности: сознание формирует деятельность. Тем не менее основная функция первой группы методов состоит в формировании отношений, установок, направленности, убеждений и взглядов воспитанников — всего того, в основе чего лежат знания о нормах поведения, о социальных ценностях. В свою очередь, убеждения человека отражаются на его поведении.

Методы второй группы реализуют принцип воспитания в деятельности. Еще А. С. Макаренко учил, что нельзя развить мужество или другое качество личности, не создав условий для проявления мужества, справедливости, доброты. Задача педагогов создать такие условия. Школьная жизнь дает возможность это сделать: дети имеют поручения, организуют вместе со взрослыми разные дела в процессе учебы и вне ее, регулярно и периодически «упражняются» в самых разных умениях, поступках, т. е. вынуждены поступать в соответствии с принятыми в обществе правилами и ценностями.

С помощью методов третьей группы педагоги и сами воспитанники регулируют поведение, воздействуют на мотивы деятельности воспитуемых, потому что общественное одобрение или осуждение влияет на поведение, происходит закрепление одобряемых поступков или торможение неодобряемого поведения.

Методы контроля и самоконтроля направлены на анализ и оценку результатов воспитания и влияют на формирование воспитанников скорее косвенно. Если результаты воспитания в приемлемой форме обсуждать с учениками, то можно получить значительный эффект и стимулировать их самовоспитание.

3. Характеристика методов воспитания

А. Методы формирования сознания.

Эти методы и по названиям и по существу совпадают со словесными методами обучения, потому что главная их функция — просвещение, формирование знаний в области социально-нравственных отношений, норм, правил поведения людей, формирование взглядов, ценностей. Они главным образом обращены к сознанию личности, к интеллектуальной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сферам личности. Основным инструментом, источником убеждения — слово, сообщение, информация и обсуждение информации. Это не только слово взрослого, но и суждения учащихся. Слово авторитетного учителя бывает сильным методом воздействия на умы и чувства школьников, но это требует от воспитателя высокой культуры и профессионального мастерства.

Однако задача не только в том, чтобы объяснить нормы поведения, установления культуры, но и вызвать положительное отношение учащихся, молодежи к ним, желание принять, сделать своими убеждениями. Эта задача — информировать и интериоризовать, донести до сознания — делает метод убеждения очень непростым, потому что человек свободен в выборе убеждений, а молодежь, старшеклассники нечасто принимают на веру, безоговорочно идеи, мнения, взгляды даже авторитетного учителя. К этой группе методов обычно относят беседу, лекцию, рассказ, объяснение, диспут, пример, внушение.

Лекция, рассказ, объяснение — это словесные методы, сообщение и анализ информации, имеющей воспитательное содержание и значение. В практике занятия, встречи с учениками и разговор по социально-нравственным проблемам чаще называют беседой, которая на самом деле может быть монологическим выступлением воспитателя. Лекция как систематизированное изложение проблемы доступна старшеклассникам. Рассказ и объясне-

ние скорее подходят для младших и средних школьников. В каждой из этих форм требуется информативность, доступность и эмоциональность, убедительность. Темы могут быть самые разные: социальная жизнь, нравственные, эстетические проблемы, вопросы общения, самовоспитания, конфликты и пр. В методической литературе воспитатель найдет тематику, содержательные материалы и рекомендации по проведению воспитательных бесед с учениками всех возрастов.

Материалы для бесед с учениками воспитателю следует брать также из средств массовой информации, где отражены актуальные вопросы жизни страны, мира, разные стороны жизни подростков. Готовиться к воспитательным беседам надо тщательно и ответственно, продумывая и содержание, и способы подачи материала, его структуру, и стиль, тон разговора, психологическую атмосферу. Главное при этом — избегать формализма, пустоты. Надо помнить, что учителя в беседах часто говорят банальности, то, что дети и так давно знают, сводят свое выступление к «чтению морали». Это дискредитирует метод убеждения в принципе. Учитель должен сам быть убежден в том, что говорит, и его поведение должно соответствовать его словам.

Беседа как обсуждение, дискуссия и диспут — это такие методы, где имеет место интеллектуальная и эмоциональная активность самих школьников.

Воспитательная беседа, дискуссия состоят, как правило, из краткого выступления воспитателя и постановки вопросов для обсуждения преимущественно проблемного характера. Диспут — довольно специальный метод воспитания, предполагает обязательное столкновение противоположных мнений. Для проведения диспута требуется сформулировать тему-название, вопросы для обсуждения, выбрать ведущего (если это не учитель), ознакомить участников с правилами, провести предварительную работу: подготовить некоторых выступающих, наглядные материалы, помещение. Результатом обсуждения должно быть не обязательное согласие всех, а получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и выбор.

Игровой формой диспута были популярны в нашей стране в 20—30-е гг. суды: например, суд над литературным героем — Онегиным. Это был горячий спор сторон защиты и обвинения, воспитательный эффект усиливался благодаря игровому азарту, эмоциям. Аналогом для организации современных школьных и молодежных диспутов, дискуссий могут служить всецельские телевизионные ток-шоу. Воспитатели их могут использовать, как это они делают с КВН, брейн-рингом и другими играми.

Обсуждение с воспитанниками социально-нравственных и других вопросов, дискуссии требуют от воспитателя и знаний, и опыта, и методических умений. Важно, чтобы активно участвовали, выступали как можно больше воспитанников, в идеале — каждый. Для этого надо придумывать блиц-опросы, игровые голосования, объединения в группы, команды и др. Обсуждать нравственные вопросы с воспитанниками можно в процессе анализа конкретных ситуаций, фактов из жизни. Это заставляет их задумываться, оценивать поступки людей с этических позиций. На Западе широко известны моральные дилеммы Л. Кольберга, с помощью которых он рекомендует и диагностировать, и воспитывать. Вот пример. Десятилетний ребенок спрашивает свою маму, правда ли, что папа давно сидел в тюрьме за

нарушение закона. Мать знает, что это правда. Что она скажет сыну? Ситуацию можно разыграть: ученик сейчас же должен в роли мамы ответить.

Пример — рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и/или жизненного факта, личности. Одно значение метода-примера, как мы сказали, обсуждение эталона, но есть и другое — демонстрация образца поведения собственным поведением взрослого, учителя, родителей, всех членов общества. Действие первого — иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация собственной душевной работы. Действие второго основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Подражание образцам свойственно всем, взрослым тоже. Тут действует закон социальной психологии: люди в поведении ориентируются на референтное лицо, чье мнение имеет для них вес, определяет оценки и поведение.

Младшие школьники берут готовые образцы, они часто делают все так, как учит любимая учительница, и даже мама может потерять свой авторитет в первое время при таком учителе. Подражание подростков носит избирательный характер и более самостоятельно. В юности оно опирается на активную внутреннюю работу, подростки и юноши стремятся анализировать поведение окружающих взрослых и относятся к ним весьма критично. Образцом для подражания служат литературные и исторические лица, сверстники, взрослые, родители, учителя. Последнее накладывает особые требования на воспитателя. О высоких требованиях к учителю, его особой роли в воспитании, возможности влиять на учеников много говорили великие педагоги. «Силой, которая побуждает каждого воспитанника взглянуть на самого себя, задуматься над собственным поведением, управлять собой ... является личность учителя, его идейные убеждения, богатство его духовной жизни», — так писал В. А. Сухомлинский¹. Поэтому задача педагогического вуза состоит в том, чтобы не только дать знания, но и воспитать будущего учителя. То же относится и к родителям: они первый и самый яркий пример для ребенка, им подражает ребенок, у них учится с первых дней жизни. Поэтому они должны сознавать огромную ответственность за воспитание, равно как и другие взрослые.

Яркой иллюстрацией силы примера является старая притча о трех проповедниках. Они проповедовали христианство тридцать лет. Встретившись, поделились опытом. Один сказал, что больше призывал их проповедать любви, самопожертвования и не очень преуспел. Другой сказал, что грозил им божьей карой, вечными муками, если они не примут Христа, и тоже результаты были невелики. А третий сказал, что он служил в церкви, жил сам по заповедям бога рядом с ними, и они понемногу приходили к нему и делались лучше. Вывод: воспитатель должен показывать пример ученикам своей жизнью. Это не значит, что он должен быть идеален, — это невозможно, но он должен честно делать свое дело.

Важную роль играют эталоны, формируемые средствами массовой информации. Увы, радио, телевидение, газеты и журналы пропагандируют образцы массовой культуры и в этом смысле дают плохие примеры. И это

Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. С. 153.

тем более тревожно, что массой людей информация ТВ и стиль ее подачи воспринимаются как норма.

. Внушение (суггестия) как педагогический метод редко описывается в пособиях. *Внушение — это воздействие на личность с помощью эмоциональных, иррациональных приемов при сниженной критичности личности, при известном доверии к внушающему.* В основном оно используется в медицине, в психотерапии. Разрабатываются теория и практика суггестии в процессе обучения (Г. К. Лозанов). В воспитании внушение выражается в создании эмоционального фона для совместных переживаний с помощью музыки, поэзии. Педагогам давно известно, что сильные совместные и положительные эмоции являются воспитывающей силой. Используются также элементы психологического тренинга для создания эмоционального состояния, атмосферы доверия, чувства безопасности.

Б. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

Положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности воспитуемых, которая является источником воспитания в этой группе методов. Воспитание в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которых формируются требования к ее организации. Деятельность воспитывает, если личностно значима для воспитуемых, имеет «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев). Позиция воспитанников должна быть активной, и функции их должны меняться: все проходят роли исполнителей и организаторов. Руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации.

В отечественной педагогике *организация деятельности* воспитанников является ведущим методом воспитания. Эта группа методов включает в себя *приучение, педагогическое требование, упражнение, поручение, общественное мнение, воспитывающие ситуации.*

Педагогическое требование понимается как *предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах.* Требование может выражаться как совокупность правил общественного поведения, как реальная задача, как конкретное указание о выполнении какого-либо действия, как просьба, совет, инструкция. По форме требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид приказания, указания, инструкции, отличаются решительным тоном, особенно на начальном этапе воспитания. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам воспитанников. В развитом коллективе предпочтительны косвенные требования.

Требования заключены в правилах поведения учащихся, в Уставе школы, в распорядке, режиме дня образовательного учреждения. В наличии требований нет никакого насилия, авторитаризма, которого так боятся некоторые педагоги. Все люди подчиняются требованиям, и школьники должны это тоже делать. Сложность в том, что подчиняться требованиям норм поведения, распорядку в школе должны и учителя тоже, и в первую очередь они. Вот пример: курить в школе запрещено, поэтому подростки курят на улице, за углом, на морозе, а учителя в это время с сигаретой и Кофе сидят в теплой комнатке.

Общественное мнение — это выражение группового требования. Оно используется в развитых коллективах при оценке поступков и выражается в нормах, ценностях, взглядах на жизнь всех членов группы, класса. Проблема здесь в том, что часто неофициальное общественное мнение, например учеников, не совпадает и прямо противоположно мнению учителя. Это говорит о низком уровне воспитанности и является педагогической задачей для воспитателя класса. Педагог должен формировать здоровое общественное мнение, стимулируя выступления учащихся с оценкой их деятельности, обсуждая факты из жизни класса.

Приучение и упражнение содействуют формированию устойчивых способов поведения, привычек, характера. *Приучение* — это организация регулярного выполнения воспитанниками действий с целью их превращения в привычные формы поведения. Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их так важно формировать. Приучение эффективно на ранних этапах развития. Методика требует объяснять воспитанникам, что, как и зачем нужно делать. Приучение предполагает и проверку выполнения действий. С первых дней в школе детей приучают к очень многому: организовать свое рабочее место, распределить время, общаться с учителем и другими детьми и т. д.

Упражнение — многократное повторение и совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности воспитанников, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами. Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности. *Поручение как метод воспитания* — это исполнение учеником какого-либо дела. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Упражнение как метод в руках воспитателя состоит в том, что он организует различные дела воспитанников и вовлекает их в активное исполнение. Иначе говоря, упражнение имеет место, когда воспитанники идут в поход и ставят палатку, когда готовят концерт и выступают на сцене, когда участвуют в конференции, выступают на собрании, — всегда, когда они заняты содержательной, развивающей деятельностью. Приучение, упражнение, поручение эффективны, если опираются на положительные мотивы деятельности и в свою очередь формируют их. Упражнение может носить несколько искусственный, специально организованный характер, тогда оно носит название воспитывающей ситуации.

Воспитывающие ситуации — это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы воспитателем. Их функция — создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности. Это могут быть ситуации конфликта в группе, выбора правильного решения и пр. А. С. Макаренко, например, во время демонстрации кинофильма просил некоторых воспитанников проверить порядок в соседнем помещении. В школьной жизни нередки такие ситуации, когда ученик вынужден проявлять ответственность, инициативу, чувство солидарности.

В. Методы стимулирования поведения и деятельности.

Сущность действия этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению или к торможению, сдерживанию нежелательного поступка. Побудителем к поступку и средством закрепления привычки выступает поощрение, т. е. одобрение. Сдерживающим средством является наказание, осуждение поступка воспитуемого. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка воспитанника, осмысление поступка, вызванные оценкой учителя и/или товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения воспитанников с помощью его оценки.

Поощрение — это выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения воспитанника или группы. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует воспитанника к улучшению его поведения. Формы поощрения: похвала, благодарность учителя, взрослых, награждение книгами и/или другие материальные награды. Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но мотив и способ деятельности, приучать воспитанников ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес. Поощрение чаще требуется младшим школьникам и неуверенным в себе детям.

Наказание — это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. В отечественной педагогике в 20-е гг. был период увлечения идеями «свободного воспитания», ненасильственного воспитания, когда школа отказалась от наказания как метода, унижающего личность и имеющего негативные последствия. Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение наказания: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенность, корректирует поведение ученика, дает ему возможность понять свою ошибку. Метод наказания требует обдуманых действий, анализа причин проступка и выбора такой формы, которая не унижает достоинства личности. Формы наказания разнообразны: замечание учителя, предупреждение, беседа, вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы. Частным случаем наказания является метод естественных последствий: нарисил — убери, нагрубил — извинись. Чрезвычайно интересный опыт наказания имеется в педагогике А. С. Макаренко. В первую очередь он доказывает, что формы наказания тесно связаны со всей постановкой воспитания в учреждении, с уровнем развития коллектива, культуры педагогов.

В советской школе применялся и такой стимулирующий метод, как соревнование, основанный на тяге детей к игре, состязанию. К сожалению, соревнование приобрело идейно-политический и формальный характер. Однако очищенные от идеологии и формализма соревнования, соревновательные игры могут успешно использоваться. В целом методы этой группы рассматриваются как вспомогательные, в особенности наказание: надо так строить воспитание, чтобы была минимальная необходимость в репрессивных действиях.

Следует сказать, что любой метод воспитания тесно связан со всей воспитательной системой образовательного учреждения, что нет каких-то осо-

ных, уникальных, «волшебных» методов, которые решают все проблемы. Практика воспитания ставит перед воспитателем вопрос о выборе и применении адекватных методов воздействия на воспитанников и техники их использования. Согласно науке это зависит от многих факторов: от цели и содержания воспитания, от степени воспитанности воспитуемых, уровня развития межличностных отношений, авторитета и опыта воспитателя, возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых. Так, в слаборазвитом коллективе будут необходимы четкие требования, исходящие на первых порах от воспитателя. В группе со здоровым общественным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Поскольку абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует, воспитатель пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию воздействия, рассчитанную на определенное время. Воспитатель-мастер владеет разными методами и находит оптимальные их сочетания для конкретной ситуации и учеников. Шаблон здесь противопоказан. Совокупность выбираемых воспитателем методов воспитания и техника их применения зависят в большой степени от личности воспитателя, его опыта, культуры, от возраста и пола, от особенностей характера, темперамента. То, как разговаривает, общается с учениками старый опытный учитель-мужчина, не сможет сделать, да и не должна слепо копировать, молодая выпускница университета.

Д. Методы контроля, самоконтроля и самооценки.

Данные методы направлены на анализ и оценку результатов воспитания. К ним, как было сказано выше, относят *наблюдение, опросные методы* (беседы, анкетирование), тестирование, анализ результатов деятельности, — по сути, это методы диагностики личности. Их вряд ли можно считать собственно методами воспитания, если *ПОМНИТЬ, ЧТО метод — это способ воздействия*. Воспитательная функция методов контроля является скорее не основной, а сопутствующей. Они влияют на формирование воспитанников скорее косвенно. Основная функция методов контроля — оценка степени достижения целей воспитательного процесса, т. е. оценка его эффективности по результатам воспитания. По этим же результатам оценивают и профессионализм учителя. Другое дело, что полученные этими методами данные о воспитанности учеников можно в какой-то форме сообщать ученикам, чтобы обсудить с учеником его развитие, проблемы, проконсультировать, оказать психолого-педагогическую помощь, поддержку и т. п. Но беседы и консультации не есть собственно метод контроля. Методы же самоконтроля и самооценки относятся скорее к методам самовоспитания, поэтому могут использоваться учениками вне контактов с педагогом. Но если в школе ведутся психотерапевтические занятия школьным психологом или приходящим консультантом, тогда результаты самооценки могут стать предметом индивидуального или группового анализа с целью, например, коррекции поведения. Словом, пока что для массового учителя эти методы — довольно далекая экзотика. Если же личностные тесты, различные диагностические методики будут доступны учителям, которые к *тому же* будут обладать необходимой компетенцией, тогда эти методы можно включать в арсенал учителя.

Методы воспитания в западной педагогике.

Для современного воспитателя важно иметь широкий кругозор и знать, какие методы и формы воспитательной работы применяют в развитых странах мира.

Западные подходы к воспитанию, в частности к описанию системы методов, базируются в основном на бихевиористической психологии и психоанализе. Согласно бихевиоризму воспитание есть формирование правильных, социально одобряемых поведенческих реакций, по сути, выработка условных рефлексов. Согласно психоанализу воспитание есть процесс приведения разрушительных инстинктивных влечений (ОНО) в гармонию с требованиями «сверх-Я», с нормами и правилами общественной жизни. Несмотря на разницу подходов, в западной и отечественной педагогике в методах воздействия на личность есть общее. Это можно видеть на примере службы «Гайденс» в американской школе. Эта служба — группа психологов, социальных работников, учителей, воспитателей — имеет задачу оказывать психолого-педагогическую и социальную помощь ученикам в их затруднениях: познании себя и окружающего мира, в учении, выборе профессии, саморазвитии. Для этого педагогическими работниками используются как чисто педагогические методы, так и психологические, психотерапевтические.

Во-первых, лекции, объяснения взрослых по различным социальным, нравственным, психологическим, медицинским, профессиональным вопросам (обычно для класса, большой группы).

Во-вторых, групповые дискуссии и ролевые игры, тренинги для 5–20 человек. Это психотерапевтические методики. В ролевых играх инсценируются жизненные ситуации и проигрываются разные модели поведения, затем обсуждаются и выносятся рекомендации. Достигается цель формирования навыков общения, поведения, управления своими эмоциями. Групповые дискуссии под руководством ведущего напоминают наши беседы на нравственные темы.

В-третьих, используются индивидуальные беседы, занятия, консультации по материалам диагностики учащегося. Для всего этого выделяется специальное время в расписании. В западных школах для воспитания используются и специальные учебные предметы (курсы), состоящие из серии уроков, основная цель которых — формирование сознания и поведения, там это называется «аффективное воспитание». Например, имеется курс обучения разрешению конфликтов или курс обучения самопознанию и контролю над своим поведением. В западных школах имеется и внеурочная деятельность школьников, в которой используются методы, сопоставимые с нашими упражнениями, приучениями, организацией деятельности. Там, как и у нас, есть ученическое самоуправление, различные советы, клубы, проводятся музыкальные фестивали, конкурсы ораторов, игра «Демократия», выбирают президента класса или школы.

При анализе видно общее в методах воспитания в отечественной и мировой педагогике: объяснение норм и правил, упражнение в деятельности, обсуждение жизненных вопросов. Однако есть разница. На Западе широко используются *психотерапевтические методы*: обсуждение и разыгрывание ситуаций, психологические тренинги, тестирование. Позитивное в этом — акцент

на самопознании, саморазвитии, управлении собой. Возможно, что негативной стороной является ограничение психологической лабораторией, недооценка реальной деятельности и реального, а не игрового решения жизненных проблем *школьника*. На этом последнем сделан акцент как раз в отечественной педагогике: воспитывать, вовлекая детей в активную социальную деятельность. При этом нашей школе следует освоить приемлемые психотерапевтические методики воспитания детей, которые должна рекомендовать наука.

4. Средства воспитания

Средства воспитания — слабо разработанная педагогическая категория. Однако актуальность изучения их в последние пятьдесят лет возросла, потому что школа и учение, книга и слово учителя, родителей перестали быть единственным источником воздействия на ребенка, действенными факторами формирования и развития личности. Не случайно педагоги стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других, кроме прямого воздействия учителя и школы, факторов, источников формирования молодежи. К ним относят прежде всего средства массовой коммуникации (информации), компьютер и Интернет, рекламу и массовую культуру, молодежную субкультуру, процессы глобализации, информатизации, секуляризации. Иначе говоря, современный ребенок, подросток живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, увы, часто агрессивной, дегуманизированной.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. Но закрыться от жизни школа, система воспитания, человек не должны. Значит, задача состоит в *том*, чтобы *использовать* в педагогических целях все источники, все факторы, средства как в самой школе, так и в окружающей среде. Для этого надо знать эти факторы.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений. Первое — прием, способ действия для достижения цели. Второе и третье (во множественном числе) — предметы, приспособления для чего-либо; материальные ценности, деньги¹. Философский словарь дает термин «средства производства», отмечая, что это «вещные» элементы производства в отличие от «личного элемента» — работника². В философии и экономике к «вещным» средствам производства относят, во-первых, сырье, объект человеческой деятельности, исходный материал для обработки. В педагогике, как это ни покажется грубым, «сырьем» является абитуриент, человек, поступающий в педагогическую систему (детский сад, школу, вуз). И, во-вторых, средства производства — это орудия труда: станки, конвейеры, здания и пр. Если опять провести аналогию со «школьным производством», то это здание школы, классы, рекреации, столы и прочее материально-техническое обеспечение, а также учебники и учебные пособия, лабораторные приборы, макеты и др.

¹ Словарь *русского языка*. В 4 т. М., 1961. Т. 4.

² Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1986.

В педагогике изучались преимущественно средства обучения, дидактические средства, понимаемые как материальные предметы, только что названные нами выше, и идеальные средства — это, можно сказать, завоевания человеческой культуры и цивилизации: письмо, речь, символы и знаки, произведения искусства и т. д.¹ В школе средства обучения часто учителем понимаются в основном как технические средства обучения: магнитофон, телевизор, компьютер.

Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на ребенка. Еще в XIX столетии К. Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь ребенка в семье и школе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение. В XX в. Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность детей, игра, искусство. А. С. Макаренко писал, что школа, режим и распорядок дня, все устройство жизни школы являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль — социальную педагогику, воспитание детей с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Итак, что считать средством воспитания? Из сказанного напрашиваются такие ответы. Во-первых, в очень широком толковании это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и здания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой.

Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания. Причем эти предметы могут быть обычными бытовыми предметами общего пользования и специально созданными для педагогических целей: пособия, игры и игрушки, в том числе сложные технические приборы и приспособления вроде компьютера, роботов. Возникает вопрос: сам ли по себе предмет, вещь, прибор воспитывает и обучает или его воспитывающие функции обуславливаются «включенностью» в процесс воспитания? Кукла в руках ребенка, «дары» Ф. Фребеля и развивающие материалы М. Монтессори, конструктор «Lego», компьютерная программа, электронный робот, телевизор, новый костюмчик ребенка — формируют ли человека все эти вещи сами по себе? В. И. Журавлев отвечал на вопрос утвердительно, но добавлял: если они включены в воспитательный процесс. При этом он определял средства все же как относительно независимый источник педагогического влияния и относил к ним предметы и явления материальной культуры и жизненные ситуации².

¹ Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. С. 261.

² Журавлев В. И. Сочетание методов и средств воспитания // Советская педагогика. 1985. № 6.

Ему возражает другой специалист: но ведь включает вещи в воспитательный процесс кто-то. Кто? Ответ простой: педагог, воспитатель или сам воспитанник. Значит, воспитательным средством можно назвать не сам по себе предмет, а деятельность воспитанника с этим предметом, которая организуется воспитателем или осуществляется самим воспитанником. Такая логика приводит исследователя В. С. Селиванова к выводу о том, что средством воспитания являются виды деятельности воспитанников — учение, труд, игра, общение¹. Да, это не противоречит главному закону воспитания: человек формируется в деятельности. Но в таком случае вывод звучит как тавтология: средством воспитания является само воспитание, поскольку воспитание понимается как деятельность, как взаимодействие воспитателей и воспитанников. Если принять во внимание, что предметы культуры используют как орудия труда воспитатель и воспитанник, каждый в своей деятельности, то надо согласиться с тем, что *средствами воспитания являются различные виды деятельности и, следовательно, вместе с ними и орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность*.

Трудность определения категории «средства воспитания» заставляет сделать такое замечание: стремясь к логической чистоте, есть опасность построить бедную схему, потерять объясняющую силу науки; с другой стороны, эмпирический материал без научно-теоретического анализа тоже может не иметь смысла.

При рассмотрении средств воспитания не будем говорить о таких фундаментальных средствах, как учение, труд, игра, общение (об этом надо смотреть специальную литературу). Ограничимся краткой характеристикой видов деятельности школьников во *внеурочной воспитательной работе*. Поясним, что внеурочную воспитательную работу в школе ведут в основном классные руководители, освобожденные воспитатели. Учителя ведут, как правило, и внеклассную воспитательную работу по своему предмету, ее методы, средства и формы могут совпадать со средствами работы воспитателей.

Психология и педагогика справедливо утверждают, что человек развивается, формирует свои навыки, модели поведения, ценности, чувства в процессе совместной деятельности с людьми и в ходе общения с ними. Поэтому педагог, классный руководитель для достижения воспитательных целей должны уметь организовать разнообразную деятельность воспитуемых, которая для них является их естественной жизнью, а для педагога называется развивающей, воспитывающей деятельностью.

Организация внеурочной деятельности детей в любой школе всегда была и *остаётся очень важной сферой деятельности учителей*. Занятия с детьми помимо уроков, общение с ними в более или менее свободной форме и обстановке крайне важны для их развития и воспитания. Они важны и для самого учителя, классного руководителя, так как помогают сблизиться с детьми, лучше их *узнать и установить хорошие отношения*, показать неожиданные и привлекательные для учеников стороны личности самого учителя, наконец, позволяют пережить счастливые минуты едине-

¹ Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М., 2002. С. 130-140.

ния, совместных переживаний, человеческой близости, что часто делает учителя и учеников друзьями на всю жизнь. Это дает учителю ощущение необходимости его работы, его социальной значимости, признания.

Однако, чтобы это происходило, надо знать, как организовать такую работу. Методисты выделяют определенные *виды внеурочной деятельности*, которые возможны в школе, а именно; познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, общественная, эстетическая, досуговая. Понятно, что все они тесно связаны с учебным процессом, с содержанием обучения и воспитания в школе и результатом имеют достижение образовательных и воспитательных целей. Так, *познавательная деятельность* служит развитию познавательных интересов, накоплению знаний, формированию умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной работы, как экскурсия, обзоры литературы, олимпиады, конкурсы, лектории, научные конференции, аукционы знаний и т. д.

Ценностно-ориентационная деятельность — это, по существу, не деятельность, а скорее, психологический процесс формирования отношений к миру, формирования убеждений, взглядов, усвоения нравственных и других норм жизни людей — всего того, что называют ценностями. Классный руководитель имеет богатые возможности стимулировать выработку школьниками отношений, взглядов на жизнь в различных формах внеурочной деятельности: беседы по социально-нравственной проблематике, классные собрания, дискуссии. Конечно, усвоение школьниками социальных ценностей происходит и во всех других формах и видах деятельности, а также просто по мере расширения жизненного опыта.

Общественная деятельность предполагает участие школьников в органах управления школой, в работе ученического самоуправления, в различных ученических и молодежных объединениях в школе и вне ее, участие в трудовых, политических и других акциях и кампаниях. Это происходит в таких формах, как работа по самообслуживанию, уборка школы, школьные собрания, заседания, выборы ученических органов управления, вечера, праздники и пр.

Эстетическая деятельность развивает художественные вкусы, интересы, культуру, способности детей. Трудно переоценить значение эстетических занятий учащихся, которые могут быть организованы особенно эффективно вне школы в специальных учреждениях. Школьные педагоги, однако, тоже имеют возможность проводить эту работу в таких формах: инсценировки, конкурсы, школьные театры, концерты, фестивали, экскурсии в музеи, посещение театра и многое другое.

Досуговая деятельность обозначает содержательный, развивающий отдых, свободное общение, в котором инициатива должна принадлежать ученикам, однако учитель должен помнить о своих функциях воспитывающего взрослого, не стороннего наблюдателя. Сюда же можно отнести и спортивно-оздоровительную деятельность. Свободное общение, досуг учеников может проходить в самых разных формах: игры, праздники, вечера отдыха, коллективные дни рождения, соревнования, совместные прогулки, походы и пр.

Дети и подростки могут заниматься еще техническим творчеством, спортивно-оздоровительной деятельностью. Эти и другие занятия им предлагают, наряду со школой, учреждения системы дополнительного образования.

5. Формы воспитания

Как видно, виды деятельности учащихся тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса, явления. Понятие формы связано со структурой, она организует, структурирует; оформить — значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность учеников и воспитателя протекает в определенных организационных формах. Формы обучения более исследованы, чем формы воспитания, воспитательной внеурочной работы с детьми. Последние более многочисленны и разнообразны.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике, то можно сказать, что *форма воспитательной работы* — это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса. Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитанниками. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее наука должна их классифицировать, охарактеризовать. Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

- индивидуальные — беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;
- групповые — несколько участников (кружок, временная группа, класс) находятся в непосредственном контакте;
- массовые — несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и тому подобные мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности, мы их назвали чуть выше: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н. Е. Щуркова).

В свое время Н. И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

- словесные — собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, устные газеты, радиожурналы;
- практические — походы, экскурсии, спартакиады, олимпиады, курсы, субботники, тимуровская работа и др.;
- наглядные — музеи, выставки, витрины, стенды, стенные газеты и пр.

Современный исследователь предлагает делить формы внеурочной воспитательной работы в школе по воспитательной задаче и выделяет три группы:

- 1) *формы управления и самоуправления школьной жизнью* — собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, совещания органов самоуправления и др.;

2) *познавательные формы* — экскурсии, походы, фестивали, устные журналы, информативные, газеты, тематические вечера, студии, секции, выставки и др.;

3) *развлекательные формы* — утренники и вечера, «капустники» и др.¹

Обобщая результаты научно-методического поиска и опыт работы и воздерживаясь от строгой классификации, можно выделить типы форм воспитательной работы, по преимущественному компоненту, методу воздействия в одноразовом или многократном действии (мероприятии) педагога. Определим такие методы педагогического воздействия, положенные в основу типологизации форм воспитательной работы: слово, переживание, работа, игра, психологическое упражнение. Отсюда пять типов форм воспитательной работы со школьниками: словесно-логические, образно-художественные, трудовые, игровые, психологические.

В *словесно-логических формах* основным средством воздействия является рациональное слово, убеждение словом, которое, конечно, может быть окрашено эмоцией и вызывать эмоции воспитанников. К этому типу форм относятся беседы на самые разные темы, классные дискуссии, собрания, конференции, лекции и пр. Главное здесь — обмен информацией, сообщения учеников, учителей и других взрослых, обсуждение проблем. Такой тип воспитательного воздействия имеет место в практике школ всего мира, хотя методика, техника или даже технология его проведения может быть различной, о чем мы скажем ниже.

Образно-художественные формы объединяют в себе такие дела воспитанников, где главным средством воздействия являются совместные переживания, преимущественно социально-нравственные, эстетические. Главное здесь — вызвать сильные, глубокие и облагораживающие коллективные эмоции, подобные тем, которые люди испытывают в театре, на праздниках, митингах и в аналогичных ситуациях. Великие педагоги, психологи, деятели искусства, политики и общественные деятели хорошо понимали огромную возвышающую силу массовых чувств, знали и их разрушительную силу. Воспитатель должен уметь обеспечить совместные переживания воспитанников, благодаря которым они станут лучше, в таких формах, как концерт, спектакль, праздник и т. п.

Заметим в связи с этим, что коллективные, массовые переживания занимают большое место в современной жизни, особенно молодежи: рок-концерты, дискотеки, «тусовки» неформалов. Но, увы, не говоря уж о содержании и характере этих представлений, шум и внешнее движение, по-видимому, там часто заполняют внутреннюю пустоту, не оставляют места углублению, внутреннему переживанию, погружению. В современной жизни, очевидно, вообще много шума и нет тишины, которая бы открывала человеку самого себя. Жизнь школьников надо организовывать в том числе и так, чтобы в ней были моменты молчания, наполненного созерцанием, проникновением, открытием.

В *трудовых формах* положительно воздействует на воспитанников совместная работа, шире — различная деятельность, любой труд, в том числе

¹ Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М., 2002. С. 307.

общественно полезная деятельность. Это разные виды работ в школе: от ежедневной уборки до ремонта школы, разбивки и устройства сада, парка, организации фермы, школьного кооператива, типографии, информационного центра. Это также разная помощь нуждающимся, работа в органах самоуправления, общественных движениях и организациях. Совместный труд может вдохновлять не меньше театра, эстетического зрелища или праздника.

Игровые (досуговые) формы работы образуют такой тип воспитательно-го воздействия, в котором главным является игра, совместный отдых, содержательное развлечение. Это могут быть спортивные игры, познавательные, соревновательные, конкурсные. Все они, равно как и вышеназванные типы форм воспитательной работы, нередко совмещают указанные средства воздействия: слово, образ, глубокие эмоции, работу.

Особое внимание следует обратить на *психологические формы* работы с учащимися. В этом типе главным средством воздействия являются элементы психологического тренинга, методы практической психологии, индивидуальной и групповой психотерапии: лекции, беседы, дискуссии, психологические упражнения, консультации. Это требует довольно специальных знаний и умений воспитателя, что вполне решаемо: сегодня практической психологии учат студентов и учителей, готовят для этого педагогов-психологов, социальных работников и педагогов.

Для успеха дела, использования разных форм работы с воспитанниками воспитатель должен осознавать их скрытые возможности и на этой основе наиболее оптимально их организовывать. Следует помнить, что, как мы уже заметили, почти любая форма работы имеет в себе и воздействие словом, и переживания, чувства, и игру, соревнование, и труд, работу. На этом основании можно выделить такие обязательные элементы всех форм работы с воспитанниками: информация, переживания, действия. Информация — это то новое и важное, о чем узнают воспитанники, участвуя в том или ином деле. Переживания — это их эмоциональное восприятие информации и всего происходящего, оценка, отношение. Действия — это их совместная друг с другом и взрослыми деятельность, которая их обогащает и развивает. Воспитателю следует помнить об этом, организуя любое дело с воспитанниками, которые должны узнавать новое, переживать, делать.

К сожалению, классификации не охватывают всего многообразия форм воспитательной работы. В опыте педагогов появляются новые формы, часто под влиянием телевидения, что не всегда можно оценивать положительно: вряд ли нужно устраивать конкурс «мисс, мистер школы» или «любовь с первого взгляда» в детском летнем лагере. Гарантией от пошлости здесь должна быть воспитанность и культура учителя.

Важно знать рекомендации методической науки о проведении форм воспитательной работы. Ниже будут рассмотрены некоторые вопросы технологии воспитания, здесь же приведем типичный порядок действий воспитателя при организации воспитательного дела:

- определение темы, задач, формы мероприятия;
- предварительный сбор материала, если того требует содержание дела;
- планирование, т. е. определение содержания и последовательности дел;

- подготовка участников, например объявление, стенд, предварительная беседа;
- проведение дела — обратить внимание на композицию, оформление помещения, роль гостей, окончание;
- анализ и самоанализ педагога.

Характеристика некоторых форм воспитательной работы. Приведем наиболее распространенные формы воспитательной работы, часто встречающиеся в практике школ, при этом будем помнить, что многие из них проводятся как в масштабах всей школы, так и в рамках класса, двух параллельных классов, только в масштабах начальной школы или только для старшеклассников. Итак, современные классные руководители, учителя школы организуют и проводят следующие дела: праздники, вечера, ярмарки, «огоньки», дискотеки, обычно привязанные к календарной дате или связанные с традицией школы (советские торжественные даты потеснены святками, масленицей, американским хэллоуином, европейским днем влюбленных и пр.); традиционное дежурство по классу и школе, периодическая уборка школы; конкурсы, дни и недели предмета; экскурсии в музеи, на предприятия, по достопримечательностям родного города, экскурсионные поездки в другой город, страну, выход в театр, режиссура кино; прогулки, походы в лес, к памятникам культуры и истории, многодневные походы и поездки; спортивные соревнования, дни здоровья; практикум по правилам поведения и безопасности на улице, во дворе, в подъезде; выпуск и конкурс стенгазет и праздничных плакатов, открыток и многое другое.

Особо отметим такое явление, как *классный час*, которое, пожалуй, можно считать напрасно вытесненным из практики школы. Классный час имеет по крайней мере два значения, первое из которых — просто *время работы классного руководителя с классом*, поставленное обычно в расписание уроков. В это время классный руководитель может занимать класс тем, что он вместе с учениками посчитает нужным: беседы по самой разной проблематике, развивающие игры, дискуссии, чтение книг и др. К сожалению, обычно учителя собирают учеников только для решения организационных вопросов и «отчитывания» за плохое поведение и успеваемость. Для этого есть второе значение понятия «классный час» — *собрание учеников класса для обсуждения классных дел*. Здесь и нужно дать слово ученическому самоуправлению, которое будет решать организационные и другие актуальные вопросы жизни класса. Методисты рекомендуют проводить классный час (и в первом и во втором значении) два раза в месяц.

Часто граница между разного типа классными часами довольно условна: на классном собрании по обсуждению проблем класса может выступать с беседой, сообщением учитель, родители, какие-то гости. Остановимся на так называемых *беседах классного руководителя* на различные «воспитательные» темы. Такие беседы не должны превращаться в персональные выговоры и назидания, индивидуальную работу надо проводить индивидуально, хотя у А. С. Макаренко проступки учеников чаще всего обсуждались на собрании, но это был А. С. Макаренко, и у него был коллектив. Спустя два десятка лет примерно в тех же местах В. А. Сухомлинский уже не обсуждал учеников при всех. Обсуждать поведение учащихся можно, но именно обсуждать совместно, а не разносить одного в молчаливом присутствии всех

и при условии, что это действительно оптимальный метод в данных конкретных условиях: ваши ученики и вы готовы Это сделать, никому не причинив зла, не унизив и пр.

Но речь идет о коллективных, групповых беседах, которые были обязательны для классного руководителя в недалеком прошлом и которые многим кажутся сегодня ненужными. Это неправильно прежде всего потому, что ученики нуждаются во встречах и разговорах со взрослыми, с учителями. Опрос учеников 6—10-х классов двух обычных московских школ показал, что они хотят обсудить в классе среди прочих вопросов такие: как узнать себя и развить свои способности; как лучше учиться и получить образование; как выбрать и получить профессию; как ладить с людьми (любить, находить взаимопонимание со взрослыми, дружить с товарищами)? Школьники разумно поступают, они хотят знать о самом для них важном, и учителя должны с ними об этом говорить.

Такие уроки-беседы есть во многих школах мира. Интересный пример и довольно близкий по методике нашим традициям в воспитательной работе, а также проблемным урокам по литературе, истории описывает американский психолог Уильям Глассер. Он предлагает регулярно проводить классные собрания по социальной проблематике во всех классах: в младших — несколько раз в неделю 15—30 минут, в старших — раз в неделю до 45 минут. Главные цели таких собраний-дискуссий таковы: формировать знания по вопросам социальной жизни, а не по академическим дисциплинам, знания о самом себе, о близких, о реальной, «живой» жизни за окном школы; научить видеть проблемы в окружающей и в собственной жизни, размышлять о них, анализировать и находить решения этих проблем; научить помогать решать проблемы своим товарищам, общаться, сотрудничать с ними, понимать их, взаимодействовать.

Вот некоторые темы, которые он обсуждал с учениками:

- Зачем мы ходим в школу, учимся?
- Что такое друзья и как их находить и дружить?
- Преступление и ребенок.
- Экология, загрязнение среды и наука.
- Семья, отношения в ней взрослых и детей.
- Почему люди лгут?

Часто, пишет У. Глассер, кто-то из детей предлагает обсудить их личные проблемы: новая ученица не нашла себе друзей в школе; мальчик хочет знать, почему его не любят в классе.

Ведет такое собрание учитель, он ставит вопросы (как правило, по одной теме на занятии) и дает возможность высказаться всем. Трудность состоит в постановке вопросов, их надо поставить так, чтобы разбудить активность каждого и затруднить общие, бессодержательные, формальные ответы. Общий вопрос должен быть проблемным, спорным, а частные должны требовать приведения примера, конкретного случая, который можно проанализировать. Например, по теме «Зачем мы ходим в школу?» можно задать следующие вопросы: если бы у тебя был миллион, продолжал бы ты ходить в школу? Почему богатые тоже учатся? Зачем мы изучаем разные предметы, например историю? По другой теме: какие законы нарушают дети? Как надо поступать с ребенком, нарушившим закон? Исправляет ли

колония для детей? Что можно предложить вместо нее? Совпадают ли мнения взрослых и детей о преступлении? Следует ли разрешить курить в школе? Как быть с тем, кто замечен в школе с сигаретой? А с тем, кто употребляет наркотики, алкоголь?¹

Методика требует: учитель должен проявлять искреннюю заинтересованность в ответах учеников, выслушивать каждого, обеспечивать право ребенка на самостоятельное суждение, не спешить с выводами и назиданиями, с «правильными» ответами, что характерно для наших отечественных педагогов. Для проведения таких обсуждений нужен авторитетный учитель, нужно вызвать интерес к теме какими-нибудь предварительными сообщениями, замечаниями, вопросами, затем обеспечить психологическую безопасность детей, свободу, исключаящую, как было замечено, преследование за неодобряемые ответы. Наконец, важно обеспечить элементарный порядок, правила: говорить с разрешения ведущего, не кричать, не перебивать; не вести посторонних разговоров и дел; не оскорблять товарища, даже если с ним не согласен, и т. п.

Приведем несколько тем для обсуждения с нашими школьниками:

- Нецензурная брань: почему получила такое распространение? Как воспринимается в устах 10—12-летних девочек?
- Воровство школьников: кто, где, что и у кого крадет? Почему? Как это искоренить?
- Как относиться к школьному вымогательству, «дедовщине»?
- Ценности: что ценно для нас?
- Какие вещи мы ценим: материальные? А духовные, чувства? Является ли ценностью любовь? Любовь родителей? А любовь учителя к тебе?
- Взрослые и дети: чем они отличаются друг от друга? Почему? Нужно ли разделять взгляды на жизнь взрослых, ведь они уже несовременны?
- Почему пенсионеры часто агрессивны и ругают молодежь?

Классная или школьная стенная газета может быть интересным и развивающим занятием для детей и мощным воспитательным средством для учителя. Нельзя делать формальную стенную газету к празднику с примитивными малосодержательными текстами или текстами, взятыми со страниц юмора из средств массовой информации. Такая газета не только не воспитывает и не развивает школьников, а еще приучает их к формализму, лжи и пошлости. Следует делать ее так, как делают взрослые журналисты: брать интервью, писать репортажи, делать фото и т. д. И организовывать работу редакции газеты надо тоже, как у взрослых. В настоящее время компьютер позволяет ученикам делать ученические газеты, альманахи, журналы, и примеры тому есть в разных школах. Одна из московских православных гимназий издает школьный журнал «Гимназист», сделанный на компьютере учениками и преподавателями. В нем помещены стихи, очерки, дорожные впечатления и другие материалы учащихся, и все они служат развитию как создателей журнала, так и читателей. Современные компьютерные технологии позволяют школьникам вместе с родителями, учителем (и даже без них!) делать разнообразные информационные материалы: мож-

но печатать и рассылать по району, можно при наличии возможностей помещать в Интернет или в локальные региональные сети.

Многодневные походы-поездки знакомят учеников с историей, культурой, природой страны не по книгам.

Вот, например, что видели ученики за один только поход по литературным местам Центральной России: Ясная Поляна, Спасское-Лутовиново, Бежин луг, Козельск, Оптина пустынь, Калуга, Таруса, Поленово. В каждом месте они жили по одному или несколько дней. В Спасском ученики слышали настоящий фольклор: женщины пели величальную свадебную песню с именем Тургенева, по давней традиции в благодарность за подарки, которые привозил писатель. Затем они ночевали возле того самого омута, который описан в рассказе «Бежин луг», стояли у могил братьев Киреевских и старца Амвросия, работали под Козельском в колхозе, любовались июльскими закатами на Оке возле Поленова.

Такие походы-экспедиции позволяют организовать работу учеников на весь год. Сначала надо прочитать о тех местах, куда едут, а в поездке фотографировать и вести дневники, исследовательскую работу, а потом уже в сентябре надо сделать альбом, приготовить концерт-воспоминание с просмотром слайд-фильма, к которому надо подобрать музыку и текст, чтобы было понятно и интересно тем, кто не был в походе. Конечно, в походах ученики учатся и многому другому: ставить палатку и жить в ней, готовить еду в лесу, заниматься самообслуживанием. Дети, особенно городские, попадают здесь в необычные условия. Познавательная и воспитательная ценность таких поездок огромна. Такую работу может делать классный руководитель с одним классом, но постепенно в это вовлекаются ученики других классов. Учитель выступает уже и как руководитель кружка, клуба по интересам. В походах следует вести краеведческую работу: записывать воспоминания, рассказы местных жителей о прошлом села, поселка, его людях, событиях, памятниках культуры; собирать исторические документы, фотографии, предметы быта, книги; создавать на базе этих материалов что-то вроде исторического музея поселка, района; выпускать соответствующую информационную продукцию. Такая работа делает содержательнее и значительнее жизнь школьников и учителей.

Одним из вариантов «клубной» и внутриклассной работы является и руководство театральным кружком, классным, чаще *школьным, театром*. Спектакль, инсценировка басен, стихов, прозы, литературно-музыкальная композиция — словом, театр является мощным средством развития и воспитания учеников. Не случайно театральные постановки были неотъемлемой частью школьной жизни у великих отечественных и зарубежных педагогов. Работа над ними и сам спектакль, несомненно, обогащают школьников и самого учителя, правда, при некоторых условиях. Первое — качество литературного материала должно быть очень высоким: лучшее из классики и современности. Второе — высоким должен быть и уровень режиссерской и актерской работы учителя и учеников. Его можно считать высоким тогда, когда зрители забывают, что на сцене их одноклассники, и испытывают восторг от искусства.

Часто школьная самодеятельность бывает смертельно скучной и вредной во всех отношениях потому, что учитель ставит в линию детей перед

залом и те по очереди плохо читают плохие стихи, или ученики в богатых костюмах, взятых напрокат в театре, уныло произносят текст великого Гоголя. Весь эффект такого спектакля состоит в том, что зрители-одноклассники шумят и показывают пальцем: «Смотри, как Петька вырядился», а родители этого Петьки тихо умиляются. Конечно, это хорошо, что Петька вышел на сцену, но все же школьные спектакли должны вызывать чувство «Ах, как здорово!» А для этого надо много репетировать, учить детей. Воспитатель должен, ставя школьников на сцену, думать об освещении, художественном оформлении сцены и других театральных средствах. Один или несколько учеников могут отвечать за свет, музыку, звук и другое обеспечение спектакля. Музыкальное, звуковое сопровождение можно записать на пленку, а можно использовать живое исполнение нужной музыки школьниками-певцами, музыкантами.

Следует заметить, что многие формы внеурочных занятий с детьми в школе организуются подобно тому, как это делается взрослыми людьми в большой жизни. Это надо считать важным принципом работы с детьми: не придумывать нечто искусственное, некую манную кашу для детского употребления, а в хорошем смысле играть во взрослую жизнь, что и обеспечит эффективную педагогику. Так можно делать и спектакль, и газету, и поисково-исследовательскую работу, и многое другое, например выставку детского рисунка или любую другую *выставку, конкурс работ*. Надо делать по возможности все, как в большой жизни взрослых: создать оргкомитет, разработать критерии оценки работ и другие условия конкурса, предусмотреть заявки, рекламу, приглашения, книгу отзывов, премиальный фонд, количество премий, состав жюри, сроки работы, церемонию открытия и закрытия, какие-то другие акции во время работы выставки.

Если это *издание ученической газеты*, то, кроме работы редакции, надо организовать распространение газеты, маркетинг, рекламный отдел. Подписку на газету за символическую плату надо распространять среди родителей, в других школах и учреждениях, можно искать спонсоров, проводить различные общественные акции газеты. По этому же принципу рекомендуется проводить *школьные дискотеки, праздники, выпускные вечера, выборы и работу органов ученического самоуправления* и т. п. В некоторых школах проводится игра «Демократия», в которой выбирают органы самоуправления, воспроизводя систему выборов президента, парламента, губернаторов и т. д. Участие учеников в таком образом организованной работе незаметно, как бы в игре учит их важным навыкам будущей жизни. Играя во взрослую жизнь, они много узнают о ней и вырабатывают свое отношение к жизни, себе, людям, развивают необходимые деловые умения, навыки общения, взаимодействия с людьми не только в стенах школы.

Для учителей важно также иметь в виду, что, организуя таким образом, казалось бы, рутинную воспитательную работу, они, педагоги, стимулируют и осуществляют собственное профессиональное развитие, открывают в себе и развивают способности и вообще обнаруживают новые и неожиданные перспективы в жизни — возможность заняться педагогической, социальной и коммерческой деятельностью, как это сделали, например, учителя московской школы № 506, создавшие школьную компанию, акционерное общество закрытого типа, которое предлагает свои услуги по

организации дискотек, праздничных вечеров, презентаций. И это не единственная школьная компания, поскольку проведено уже несколько Всероссийских слетов школьных компаний.

Вопросы для самоконтроля

1. Как связаны и различаются между собой методы, приемы, средства, формы воспитания?
2. Назовите и оцените известные вам классификации методов, средств, форм воспитания.
3. Охарактеризуйте основные методы воспитания.
4. Дайте характеристику средств воспитания.
5. Назовите формы внеурочной воспитательной работы в школе и опишите некоторые из них.

Основная литература

1. Методика воспитательной работы. Учеб. пособие / Под ред. В. А. Сластина. М., 2002.
2. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания. М., 2002.
3. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 1999.

Дополнительная литература

1. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М., 1989.
2. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий. Ростов-на-Дону, 2001.
3. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. М., 2002.
4. Сорока-Росинский В. Н. Школа им. Достоевского // Пед. соч. М., 1991.
5. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа // Избран, пед. соч.: В 3 т. М., 1980. Т. 2.

ГЛАВА 9. КОЛЛЕКТИВ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ¹

Человек многое черпает в коллективе, но и коллектива нет, если нет многогранного духовно богатого мира, составляющих его людей.

В. А. Сухомлинский

1. **Постановка проблемы: всегда ли приоритет коллектива?**
2. **Становление теории коллектива.**
3. **Сущность и характеристика коллектива.**
4. **Стадии развития коллектива.**
5. **Методика работы с коллективом.**

¹ В тексте главы частично использованы материалы канд. пед. наук Величиной В. М. и канд. пед. наук Пашкевич Г. Н.

Базовые понятия: детский коллектив, первичный коллектив, коллективистские отношения, самоуправление, принцип параллельного действия.

1. Постановка проблемы: всегда ли приоритет коллектива?

Вопрос о воспитании в коллективе и через коллектив был острым идеологическим и педагогическим вопросом в прошлом, является спорным в настоящее время. В официальной советской педагогике с 30-х гг., с тех пор как А. С. Макаренко показал в своей работе образцы коллективного воспитания, принцип воспитания в коллективе и через коллектив не подвергался сомнению. Он означал, что воспитание, полноценное и правильное развитие личности возможно только в коллективе школьников, который выступает как средство положительного педагогического воздействия на ребенка. Эта идея воспитания детей в коллективной деятельности была частью коммунистической идеологии, которая утверждала, что социалистическое общество основано на принципе коллективизма. Следовательно, нормой жизни в стране были ответственность перед коллективом, подчинение интересов личности интересам коллектива.

В современной России, когда сменилась идеология, направленность, ценности общества с коллективистских на индивидуалистические, как во всем мире, ситуация требует определения отношения педагогов-ученых, философов, социологов, психологов, учителей-практиков к коллективистскому воспитанию. Если раньше полемика о воспитании в коллективе шла между западной и социалистической системами, то теперь уточняются позиции отечественной педагогики, так сказать, внутри. Некоторые авторы последних учебных пособий по педагогике вообще не упоминают о воспитании в коллективе, а в периодической печати отдельные педагоги оценивают его крайне негативно, как черту авторитарной педагогики и политической системы.

Основной тезис противников коллективизма в воспитании состоит в том, что коллектив подавляет личность. Одаренная личность, индивидуальность часто испытывает давление со стороны группы, массы, подвергается осуждению, осмеянию. Характер и масштабность этого осуждения личности, одного человека толпой, массой, коллективом в широкой социальной жизни, как и в узких рамках отдельной школы, хранит недавняя история 30—50-х гг., а также и более позднего времени. В таких условиях порождается массовый конформизм, что и подтверждалось социальными и психологическими исследованиями, зарубежными и отечественными. В школьных коллективах нередко остаются в изоляции, подвергаются травле ученики, непохожие на других, думающие не так, как все, имеющие свою позицию, взгляды на жизнь. Школьные учителя могут с помощью коллектива добиваться слепого подчинения детей, нивелирования их индивидуального развития.

Сторонники коллектива говорят, что такие явления происходят только в группах низкого уровня развития, которые нельзя считать собственно группами-коллективами. Да, у А. С. Макаренко были высокоразвитые коллективы, но и у него встречались случаи столкновения интересов личности и коллектива. Они описаны в его работах. А. С. Макаренко всегда в этих

случаях отдавал приоритет коллективу: «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива»¹.

Между тем исследования показывают, что большинство классных коллективов в прошлом и сейчас находятся на низких или в лучшем случае средних стадиях развития и не являются высокоразвитыми воспитывающими сообществами учеников². Следовательно, идеально в теории воспитания развитие школьника в коллективе протекает положительно, деятельность в коллективе благотворно влияет на личность. Однако на практике, в реальности, в широком опыте работы школы дело обстоит иначе: слаборазвитые группы не являются хорошей воспитывающей и развивающей средой, особенно для неординарных, выдающихся учащихся, а также для учеников, имеющих проблемы в развитии, адаптации. И это же в определенной степени касается и высокоразвитых коллективов.

Кроме того, люди, школьники, конечно, могут полноценно развиваться и вне коллективистских отношений, вне воспитательных классных коллективов, как это было до появления практики и теории коллективного воспитания в XX в. Уточним, что надо отличать некорректное употребление понятия «коллектив» в значении социальная группа, часть социального пространства, социальной среды, в которой происходит адаптация, формирование людей, членов общества, от понятия «коллектив», школьный класс, спортивная команда, отряд в лагере как педагогическое явление, как средство воспитания. Не случайно специалисты по педагогике, теории воспитания, рассматривают воспитание в классном коллективе в рамках воспитания в широкой социальной среде, наряду с воспитанием в семье, в детских организациях и внешкольных учреждениях, в неформальных группах. Любые социальные связи оказывают формирующее, воспитательное воздействие. Это известно с древности, об этом знает и этим занимается не только педагогика, но в первую очередь философия и социология. Проблема в том, насколько педагогически эффективен и при каких условиях работает воспитательный коллектив, оказывает ли он во всех случаях положительное влияние на воспитание личности, нет ли опасности торможения развития личности, ограничения свободы, насилия над школьником.

Опыт показывает, что имеется формальное создание классных коллективов, абсолютизация этого подхода в воспитании («только так, и нельзя иначе»), догматизация положений теории коллектива. Все это является основанием для научного анализа, исследования проблемы. Необходимость анализа проблемы объясняется еще и тем, что в отечественной и мировой педагогике принята парадигма гуманистического воспитания, главное требование которого состоит в том, чтобы предоставить личности как можно больше свободы в выборе ценностей, взглядов, мировоззрения, в определении содержания образования, а также методов и форм обучения, общения, саморазвития. Возникает вопрос: совместимо ли коллективистское воспитание с концепцией личностно ориентированного образования? Многие

¹ Макаренко А. С. О воспитании. М., 1988. С. 183.

² Немое Р. С. Психология: Учеб. пособие. М., 1999. С. 276.

специалисты уже сегодня отвечают на этот вопрос отрицательно, говоря, **что** личностно ориентированная педагогика, признавая «внутреннюю сложность и автономию человеческой личности, противостоит коллективизму»¹.

Итак, в проблеме коллективного воспитания виден вечный и сегодня особенно острый педагогический вопрос: автономная свободная личность или коллективист, *ориентация на индивидуальность* или направленность на общество, ценности иного, не узколичностного порядка? Думается, что следует избегать крайностей и внимательно изучать предшествующий опыт и научные подходы. Воспитание в коллективе с помощью педагогически организованной деятельности детей, отношений в контактной группе является ценным практическим и научным достижением педагогики XX в. Добавим, не только в нашей *стране*. Внутригрупповое взаимодействие, сплоченность, ценностно-ориентационное единство группы — все эти аспекты жизни и деятельности групп, в том числе классных, школьных коллективов исследовались и изучаются в *странах Северной Америки, Европы и Азии*. Уникальный опыт коллективного воспитания А. С. Макаренко изучает весь мир. Тем не менее отечественной теории воспитания и всей системе образования в России в настоящее время *следует уточнить* свои позиции в этой проблеме. Посмотрим, что говорит наука о школьных классных коллективах как средстве воспитания школьников.

2, Становление теории коллектива

В системе наук о человеке существуют *разнообразные* определения коллектива. В самом общем философском смысле *коллектив — это социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации, совместной деятельности и общения*. В социологии изучают преимущественно трудовой коллектив, в психологии — контактные группы людей, находящихся в непосредственном взаимодействии, в педагогике — организованные общности детей и *взрослых*.

Понятие ученического и детского коллектива в педагогике складывалось постепенно, по мере осознания его роли в жизни и развитии ребенка. Еще Я. А. Коменский в «Великой дидактике» подметил значимость *ВЛИЯНИЯ* детей друг на друга и советовал учителю объединять «более медлительных с более быстрыми, более тупых с более умными, упрямых с послушными». В отечественной педагогике также обосновывалась необходимость поддерживать среди детей атмосферу товарищества и взаимопомощи. П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др. видели в стихийно складывающихся детских сообществах возможный источник *новых отношений*, развивающих детей. Анализируя этот феномен, использовали такие понятия, как «детская масса», «детская общность», «корпоративный дух школы».

С. Т. Шацкий в начале XX в. рассматривал развитие *коллективных* отношений как одно из главных направлений воспитательных усилий педаго-

¹ *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1996. С. 246.

гов для создания оптимальных условий развития личности ребенка. Работая с подростками во внешкольных объединениях, он убедился в том, что дети инстинктивно стремятся к объединению, к совместной созидательной деятельности, оказывая при этом друг на друга более сильное воспитательное воздействие, чем педагоги. Это позволило С. Т. Шацкому сделать вывод о том, что детское сообщество (коллектив) является могучим воспитательным инструментом, поэтому главной задачей воспитания должно стать сплочение детей на основе разнообразной интересной для детей деятельности. Организуя внешкольную эстетическую, спортивную, трудовую, общественно направленную работу, С. Т. Шацкий нашел формы детского самоуправления, ведущей из которых считал общее собрание.

Н. К. Крупская разделяла позицию С. Т. Шацкого о том, что содержательная, полная радости жизнь детей в коллективе способствует воспитанию людей с хорошо развитой общественной направленностью. Она считала, что социально значимые цели способствуют сплочению и развитию коллектива, если дети работают сообща, помогают друг другу, хорошо выполняют свои общественные обязанности. Н. К. Крупская рассматривала коллективную деятельность детей как богатый источник коллективных переживаний, которые вызывают повышенный интерес к явлениям общественной жизни. Она обратила внимание на значимость цели деятельности коллектива как перспективы его развития. Надежда Константиновна утверждала в работе «РКСМ и бойскаутизм», что большая цель не достигается сразу, а ее надо разбить на части и последовательно двигаться от ближайшей цели к дальней. В организации жизни детского коллектива важную роль играет самоуправление. Н. К. Крупская разработала методику работы школьного самоуправления (совета школы, учкома). Идеи воспитания детей в коллективе были достаточно полно раскрыты ею в теории детского и юношеского движения.

Идеи С. Т. Шацкого и Н. К. Крупской, являвшиеся основой теории детского коллектива, получили дальнейшее развитие в практической деятельности и в теоретическом наследии А. С. Макаренко. Антон Семенович указывал на то, что коллектив выступает как форма, инструмент и средство воспитания, как источник развития каждой отдельной личности. Он постоянно подчеркивал, что в коллективе обеспечивается свобода и достоинство личности, ее защищенность и широкие социальные связи. Вот почему он утверждал, что гуманное воспитание — это коллективистское воспитание. Он дал четкое определение воспитательного коллектива, под которым понимал сложное социальное образование, живой социальный организм со своими задачами, уполномоченными, органами самоуправления, традициями, стилем и тоном отношений. Великий педагог сформулировал принципы, утверждающие гуманистический характер воспитания в коллективе: опора на положительное в ребенке, принципы параллельного воздействия, сочетания требовательности с уважением к личности ребенка, принцип индивидуального действия и др. А. С. Макаренко обосновал закон развития коллектива на основе системы перспективных целей (от «ближайшей радости» к средней и дальней перспективе), ввел понятие первичного коллектива и рассмотрел этапы формирования первичного коллектива. Он предостерегал педагогов от опасности замыкания первичного коллектива в своих

рамках, утверждая, что первичный коллектив, контактный коллектив, сохраняет все свойства большого коллектива и через него тесно связан с обществом.

В развитие теории коллектива значительный вклад внес Я. Корчак, который под целью воспитания имел в виду полное, свободное и гармоничное развитие внутренних сил и способностей каждого конкретного ребенка, обладающего внутренней самостоятельностью и чувством собственного достоинства. Мощным фактором этого процесса он считал демократически организованный самоуправляемый детский коллектив, обеспечивающий полноту жизни ребенка, включение его в нормы коллективной социальной жизни, коррекцию его поведения, направление его самовоспитания. Роль воспитателя он видел в умении наблюдать за ребенком, понимать мотивы его поведения, строить свои отношения с ним на основе разумной любви и уважения.

Таким образом, созданная в 20—30 гг. XX в. теория коллектива включала в себя определение «коллектива», понятие первичного и общего коллектива, закономерности, принципы и этапы его развития, методику работы с органами самоуправления и содержание коллективной деятельности. Практическая деятельность педагогов в эти годы убедила их в огромном воспитательном потенциале детского сообщества. Общий итог состоял в том, что детский коллектив является той естественной благоприятной средой общения, которая помогает детям выбрать достойный идеал, добиться коллективных и личных успехов в его достижении, познать себя.

Согласно теории коллектива и на основе практики воспитания ученический коллектив рассматривался как цель и объект воспитательных воздействий педагогов. В теории исследовались преимущественно коллективистские, деловые, функциональные связи между детьми, в которых личное подчинялось общественному. Однако в сложившейся теории коллектива недостаточное внимание уделялось изучению личности ребенка как субъекта этих отношений.

В послевоенные годы В. А. Сухомлинский и другие исследователи акцентировали внимание на самочувствии ребенка в коллективе, на качестве взаимоотношений, существующих в классном и школьном коллективах, содержанием которых должны были стать яркие эмоциональные переживания в осуществлении разнообразных общих видов деятельности. Воспитательная система В. А. Сухомлинского была основана на идее ценности каждой личности в развитии, сплочении и жизни коллектива. Он сделал акцент на развитии у ребенка собственной позиции, на сохранении своеобразия личности в процессе коллективной деятельности. Вся практическая деятельность В. А. Сухомлинского доказала правильность исходных позиций теории коллектива и позволила ему внести свой вклад в ее развитие в работах «Мудрая власть коллектива», «Рождение гражданина».

В 60-е гг. теория и практика коллективного воспитания получила развитие в опыте Фрунзенской коммуны (Ленинград), читинской «Бригантины», лагеря «Орленок» и других очень разных объединений коммунарского типа. Появилась коммунарская методика коллективных творческих дел. Принципы коммуны, коммунарской жизни И. П. Иванова и его коллег включали в себя служение людям, жизнь для улыбки товарища, творческое

отношение к любому делу. В основе жизнедеятельности детей были игры, фантазия, творчество. Коммунарский опыт в основном использовался при проведении массовых мероприятий в лагерях труда и отдыха, туристских походов, лагерных сборов.

В 70—80-е гг. исследования педагогов и психологов развивались по разным направлениям. Ряд исследователей (Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачев) продолжали линию 30-х гг.: рассматривали коллектив как педагогическое средство, структуру, организующую различные виды деятельности детей, настаивая на приоритете коллектива перед личностью. Группа ученых под руководством Л. И. Новиковой разрабатывала свою концепцию о природе коллектива как социальной организации и психологической общности детей как средстве разностороннего развития, самопознания, развития творческой индивидуальности, коммуникативности школьников.

В последние годы коллектив рассматривается многими исследователями как социально-педагогическая система (А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Е. Шуркова и др.). Воспитательная система, по их мнению, включает дифференцированное единство разнотипных коллективов детей и взрослых: класс, кружок, спортивная секция, учебно-производственная бригада, общественная организация, неформальные объединения. И, как было сказано вначале, ученые исследуют проблему воспитания в коллективе в условиях, когда в отечественной педагогике принята концепция личностно ориентированного образования и идет модернизация системы образования Российской Федерации.

3. Сущность, характеристика коллектива

Слово «коллектив» происходит от латинского *collido*, что в переводе означает «объединяю», а латинское *collectivus* — собирательный. Таким образом, слово «коллектив» означает «собираемость», т. е. некоторая целостность, единство. Давая педагогическое определение коллектива, Н. К. Крупская отмечала, что детский коллектив «есть группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой»¹.

Более детально определил сущность коллектива А. С. Макаренко,* который писал, что «коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или собрание»².

Разные авторы, определяя коллектив, подчеркивают его различные стороны. Так, И. Ф. Козлов, опираясь на идеи А. С. Макаренко, утверждает, что *воспитательный коллектив* — это научно организованная система нравственно воспитывающей детской жизни, включающей многообразие видов, форм общественно полезной деятельности и общения. В. Ф. Харламов вы-

¹ Крупская Н. К. Пед. соч.: В 10 т. М. 1958. Т. 2. С. 198–199.

² Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. М., 1958. Т. 5. С. 229.

деляет в понятии «воспитательный коллектив» жизнь и деятельность воспитанников на основе целей и задач, а также формирование межличностных отношений в работе органов самоуправления, которые характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху и богатством духовных устремлений и интересов¹.

Другие ученые называют коллектив детским, школьным, ученическим — речь идет все о том же коллективе детей в образовательном учреждении. Т. А. Ильина называет ученический коллектив особой организационной формой объединения всех учащихся на основе учебной деятельности.

В психологии также рассматривается сущность коллектива и его характеристики. Психологи в определении понятия «коллектив» подчеркивают его психологическую сущность: коллективами принято называть малые контактные группы, члены которых объединяются на основе межличностных отношений, единства ценностной ориентации, общей деятельности.

На основе анализа существующих в педагогике и психологии характеристик коллектива можно сказать, что детский воспитательный *[коллектив — это объединение школьников, имеющих общие социально значимые цели, организующих разнообразную совместную деятельность, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениям ^]* В этом определении выделены четыре главных признака школьного воспитывающего коллектива. Более полную характеристику можно видеть ниже. Детский коллектив имеет такие характерные черты:

- постановка и достижение общественно значимых целей и задач (увлекательных перспектив);
- включение школьников в различные виды социальной деятельности с учетом их возраста и индивидуальных особенностей, половозрастных различий;
- формирование отношений ответственной зависимости как основы равноправия и сплочение коллектива;
- выработка правильного общественного мнения;
- появление, поддержание и накопление положительных традиций в коллективе;
- организация действенной работы органов самоуправления;
- мажорный стиль жизни детского коллектива: постоянная готовность воспитанников к действию, ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности всего коллектива.

^%/| [Воспитательная значимость коллектива обусловлена его функциями, которые можно условно отнести к трем основным группам:

- *организационная* (включение в различные виды деятельности, их координация, формирование деловых отношений, взаимодействие с членами различных коллективов в школе и вне ее: кружки, клубы, спортивные секции и т. д.);
- *воспитательная* (формирование нравственности школьников, их отношения к миру и к самим себе, выработка ценностей, привычек, воли, характера);

¹ Харламов В. Ф. Педагогика. М, 1990. С. 347.

• *стимулирующая* (создание благоприятных условий для содержательного социально значимого общения и потребности в нем, формирование потребности в самовоспитании учащихся, корректировка их поведения).'

Наукой выделены *виды и структура* коллективов. Среди них по количеству, составу членов — первичный и вторичный коллективы. *Первичный коллектив* — это группа детей, находящихся в непосредственном общении, в деловом, бытовом, эмоциональном контакте. Обычно это класс, кружок и т. п. Во *вторичный коллектив* входят малые, первичные коллективы, непосредственный контакт в больших коллективах бывает не всегда, вторичные коллективы могут объединять разнообразные по составу, направлению работы малые группы. В системе образования это коллективы школ, лагерей отдыха.

Многообразие коллективов в школе, с одной стороны, создает определенные педагогические предпосылки для разностороннего развития каждой личности, с другой стороны, слишком большие и громоздкие структуры затрудняют педагогическую работу на общеколлективном уровне. Она превращается в управленческо-административную. Вместе с тем класс оптимально развивается, если тесно связан и взаимодействует с другими первичными коллективами и с общешкольным коллективом, не замыкаясь в себе.

Сеть коллективов становится все более гибкой и разнообразной, а содержание деятельности разносторонней с постоянно усложняющимися задачами в зависимости от возраста детей и вида деятельности. В разнообразных внутри- и межгрупповых связях со сверстниками и детьми разного возраста, в процессе общения ребенок учится осознавать, выражать и утверждать себя как творческую личность. Разнообразие коллективов дает возможность школьнику осуществлять разные социальные роли (ученик, спортсмен, организатор, артист и др.). Каждый ребенок включается в систему многообразных коллективных связей и отношений, наиболее полно приобщаясь к социальному опыту. В то же время эти связи способствуют созданию в школе общего эмоционального положительного климата общения между всеми учащимися, ровесниками, старшими и младшими.

В школьной практике применяются различные формы связи первичных коллективов с общешкольным: участие в общественно полезном труде в школе и вне ее, в общешкольных соревнованиях, акциях, конкурсах, праздниках, смотрах, тематических вечерах, дежурстве по школе, походах по родному краю и т. д. На основе взаимодействия учащихся различных коллективов расширяются межколлективные связи школьников, организуется взаимопомощь в работе, происходит обмен социальным опытом; формируются организаторские, исполнительские, коммуникативные и другие умения воспитанников.

Для организации различных видов деятельности в коллективе создают органы взаимодействия, руководства, подчинения, управления, в которых школьники выступают как в роли организаторов, так и исполнителей. Уже в первичном коллективе имеется определенная структура: актив класса, органы самоуправления, система временных и постоянных обязанностей и поручений. Деловые, коллективистские отношения накладываются на межличностные. Обратим внимание, что *коллективистские отноше-*

ния - это отношения между членами коллектива, определяемые тем, как они относятся к общим целям и делу коллектива и какие ценности, нравственные нормы регулируют их жизнь. А. С. Макаренко называл их отношениями ответственной зависимости, подчеркивая единство взглядов, идеалов и верность долгу, общему делу. На основе этих отношений, в которых каждый ребенок идентифицирует себя с коллективом, возможно положительное воздействие коллектива на личность: ребенок принимает законы коллектива; жизнь в коллективе стимулирует его формирование.

Это наблюдение, этот педагогический факт, добытый А. С. Макаренко огромным трудом, позволил ему сформулировать главный закон воспитания в коллективе. Он назвал его *законом параллельного действия — в высококоразвитом коллективе воспитывает не столько педагог, сколько сами члены коллектива, коллективистские отношения*. Педагог воспитывает косвенно, через коллектив. А. С. Макаренко описывал такое параллельное действие с юмором и блеском в своих научных и художественных работах. Товарищи по коллективу подскажут, как надо себя вести, а иногда и очень жестко поступят, сказав провинившемуся всю правду на общем собрании. Общественное мнение коллектива, воля коллектива — сильнейшее воспитательное средство. Оно может быть и страшным орудием насилия, подавления. Поэтому так важно уметь тонко пользоваться силой детского коллектива, поэтому В. А. Сухомлинский, когда едва минуло двадцать лет после смерти А. С. Макаренко, рекомендовал не обсуждать поведение ученика на собрании, точнее, не устраивать из этого обсуждения расправу, не унижать, не травмировать ребенка. Это лишний раз доказывает, что в педагогике нет абсолютных истин, универсальных методов, которыми нам всем хочется владеть и легко решать любые задачи. Закон параллельного действия не отменяет тонкой индивидуальной работы.

Напомним, что наряду с *коллективистскими отношениями* в группе имеются *межличностные*, которые преимущественно изучаются социальными психологами. В теории психологии малых групп межличностные отношения¹ определяются как отношения на основе эмоциональных привязанностей, интересов. Группа трактуется как совокупность эмоционально-коммуникативных процессов, как эмоционально-психологическая общность. При этом характер межличностных отношений считается одинаковым для любой малой группы.

Согласно социально-психологической теории коллектива, разработанной отечественными психологами, межличностные отношения в группе опосредствуются деятельностью группы, точнее сказать, уровнем развития группы. Следовательно, в группе высокого уровня развития, т. е. в коллективе, межличностные отношения опосредствуются социально ценной деятельностью, всем строем жизни коллектива как особой группы¹. Вот эти отношения и называются в психологии, педагогике *коллективистскими*. Для педагогов очень важно осознавать разницу между коллективистскими отношениями в группе типа «коллектив» и межличностными отношениями

С. 31. Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

в «малой группе». Надо формировать первые и учитывать при этом вторые, особенно на ранних стадиях развития.

Коллектив школьников является сложным социально-педагогическим явлением, воспитывающей средой, существенно влияющей на социализацию личности и формирование ее нравственных качеств и ориентиров. Он обеспечивает разнообразный опыт деятельности и общения, создает условия для развития организаторских умений и способностей, учит сотрудничеству. Однако влияние коллектива как воспитывающей среды не является односторонним и может быть противоречивым. Будучи активным, каждый ученик, входящий в коллектив, сам может влиять на него, стремясь изменить коллектив в соответствии со своими нормами жизни. По существу, это еще один не менее важный закон воспитания в коллективе: если воспитанник не станет активным участником совершенствования жизни коллектива, то не будет и положительного коллективного воспитания. Иначе говоря, есть такие ситуации, когда член коллектива обязан выступить против неверных, по его мнению, действий группы, убеждать своих товарищей, бороться против их ошибок, но за них. Такая неконформистская позиция обеспечит социально-нравственный рост всей группы.

Однако не будет правильного воспитания в коллективе и в том случае, если коллектив и педагог проявят формализм, бездушие, безразличие к ученику или, что еще хуже, обнаружат агрессию, стремление во что бы то ни стало сломить непохожего на других.

4. Развитие детского коллектива

Детские коллективы создаются естественным путем из детей, объединенных поначалу внешними обстоятельствами, таковы класс, кружок, спортивная секция или команда, отряд в летнем лагере. Вместе с тем, поскольку это происходит в образовательных учреждениях, есть возможность и необходимость сознательно создавать коллективы, управлять коллективообразованием, что и рекомендует педагогическая наука учителям. Для того чтобы формировать коллективы, надо знать социально-психологические аспекты развития малых групп, а также педагогическую сторону вопроса. Итак, какие этапы в своем развитии проходит группа, в чем состоит педагогическое руководство развитием коллектива, какие педагогические условия необходимы для оптимального развития детского воспитательного коллектива — вот актуальные для педагога вопросы.

Обратимся к данным социальной психологии о динамике развития «малой группы» и о типах групп по степени их развития. Согласно этим данным контактные группы проходят стадии развития от диффузной группы, в которой еще нет групповых процессов, это может быть толпа на остановке, до группы высокого уровня развития — коллектива. При положительной, просоциальной направленности группы выделена такая иерархия групп: *группа-конгломерат, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив*. Этим занимался Л. И. Уманский, А. В. Петровский и другие ученые¹.

¹ Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю. М., 1985. С. 201-202.

Группа-конгломерат — объединение ранее незнакомых людей, оказавшихся вместе по разным причинам в одно время; их отношения носят внешний, ситуативный характер; уровень формирования коллектива низкий. Например, группа детей в детском лагере, вновь созданный класс. Группа, как правило, получает название, цели деятельности, что является стартом развития. Однако будет ли удачный финиш, это вопрос.

Группа-ассоциация — если группа приняла цели деятельности, требования педагогов, то началось формирование коллектива, происходят изменения в межличностных *отношениях в сторону взаимодействия* и взаимовлияния. Это более высокий уровень организации деятельности по сравнению с предыдущей группой.

Группа-кооперация — ее характеризует успешная деятельность, образование организационных структур, внутригрупповое общение. Постепенно обуславливается отношение к делу.

Группа-автономия — достигается внутреннее единство в деятельности, в отношениях. Класс или отряд осознает себя как общность («мы», «наш класс»), активно развиваются межличностные отношения. На данной стадии есть, однако, опасность пойти по пути крайнего обособления и превратиться в *группу-корпорацию*, в которой развит групповой эгоизм, что ведет к асоциальному пути развития, к замкнутости, сосредоточению только на своих интересах, к противостоянию всем остальным.

Группа-коллектив — наряду с высоким уровнем внутригрупповой сплоченности есть межгрупповые связи, возникает коллективистская направленность, появляются и все названные выше особенности.

Исследователи показали в экспериментах и на практике, что даже за смену в детском лагере в отряде можно сформировать группу высокого уровня, для чего необходимо педагогическое руководство взрослых.

Проблемой развития коллектива и его педагогическим руководством, как известно, занимался А. С. Макаренко. В педагогике широкое распространение получило его учение *о стадиях развития коллектива*. А. С. Макаренко дал подробную характеристику трем стадиям развития коллектива, *которые выделил на основе такого признака, как требование педагога к воспитанникам*. При этом требование в данном случае он понимал широко, как общий взгляд педагога на то, как надо жить и развиваться группе, будущему коллективу, воспитанникам, чтобы быть достойными гражданами страны, что не отменяет и конкретных требований в виде правил, норм отношений, занятий и пр. Он предлагает начинать воспитание коллектива путем предъявления искреннего, открытого, убежденного, горячего и решительного требования.

Он всесторонне анализирует понятие «требование», раскрывает его сущность, содержание и способы предъявления требований как к отдельному воспитаннику, так и к коллективу класса в целом. Опираясь на свой многолетний педагогический опыт, А. С. Макаренко подчеркивал, что «... требования, предъявляемые к личности, выражают и уважение к ее силам и возможностям»¹. Он также уверенно заявляет, что не может быть создан коллектив, создана дисциплина без требований к личности.

Итак, напомним, что в зависимости от характера требований и позиции педагога в воспитательном и внутригрупповом процессе А. С. Макаренко выделяет три стадии развития коллектива. Он считает, что на *первой стадии развития коллектива* деятельность воспитателя направляется на организацию коллектива, его становление на основе выдвижения личностно и социально значимых целей членов группы, а также ясных и категоричных требований-правил. Одновременно надо формировать актив коллектива из наиболее сознательных ребят, тех, которые сразу принимают требования воспитателя. Одним из важнейших дел на первом этапе развития коллектива является коллективное планирование содержания различных видов деятельности с учетом возможностей и интересов школьников. Задача педагога в этот период — организационное оформление коллектива на основе совместной деятельности и выполнения активом своих обязанностей. Члены актива учатся управлению и организации коллектива и выступают в роли помощника воспитателя. Решить организационные вопросы помогают первые собрания (знакомство с едиными требованиями, формами контроля за их выполнением, постановка близких перспектив, разработка путей их достижения и др.). На первой стадии становления и сплочения коллектива часто школьники оказываются в конфликтных ситуациях, так как эмоционально-психологические отношения еще не опосредствуются деятельностью, деловыми. К концу стадии количество конфликтов уменьшается. Показателями становления коллектива на первом этапе являются наличие целей и принятие их воспитанниками, общая деятельность, общая организация коллективных дел, реально действующий актив.

Вторая стадия развития коллектива характеризуется тем, что увеличивается численность актива. Около воспитателя создается ядро коллектива из воспитанников, которые не только поддерживают требования учителя, но и сами высказывают свои требования ко всем ребятам на общих собраниях, в своей группе. Так постепенно формируется общественное мнение. На второй стадии развития коллектива члены актива становятся организаторами деятельности воспитанников, поскольку они входят в различные органы самоуправления (постоянные и временные). Влияние актива в жизни коллектива усиливается. Однако активу нужна помощь и поддержка, которую и оказывает педагог, в этом собственно и состоит его главная функция на этом этапе. Задачей этого этапа является также увеличение числа активных членов коллектива за счет привлечения пассивных школьников к участию в общественной жизни класса и школы. Круг общения воспитанников расширяется за счет других коллективов (детских и взрослых). На данном этапе складываются и развиваются деловые, функциональные отношения, интенсивно развиваются межличностные, дружеские связи, которые все более определяются общей деятельностью и нормами жизни коллектива. Атмосфера в коллективе доброжелательная, большинство его членов чувствуют себя защищенными, так как создается нравственно ценный опыт коллективной жизни. Такие взаимоотношения способствуют расцвету индивидуального развития каждого ученика. Деятельность педагога направлена на постановку более сложных задач: обучение актива, воспитание положительных качеств личности, формирование общественного мнения, закрепление положительных традиций.

Вторая стадия развития коллектива считается состоявшейся, если актив и большинство членов группы принимают социально значимые цели и деятельность как свои, если деятельность для них имеет личностный смысл, если развивается самоуправление, складываются отношения ответственной зависимости между воспитанниками, формируется здоровое общественное мнение.

На *третьей стадии развития* коллектива большинство членов группы принимают требования и нормы, ценности группы, требования предъявляются самим коллективом ко всем его членам, сформировано общественное мнение. А. С. Макаренко подчеркивает, что, «когда требует коллектив, когда коллектив сбился в известном тоне и стиле, работа воспитателя становится математически точной, организованной работой»¹. Путь от категорического требования организатора до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива А. С. Макаренко считал основным путем в развитии детского коллектива. Собственно, именно на этом этапе развития группы проявляется *закон параллельного действия*: члены коллектива сами корректируют поведение товарищей и способны воспитывать новичков.

Главной задачей педагога и всего коллектива на этом этапе и в последующей жизни коллектива становится работа по созданию условий для личного роста и развития каждого, для развития способностей. Педагог становится старшим товарищем, другом, который увлекает ребят новыми перспективами, формирует убеждения и коллективное общественное мнение, регулирует поведение учащихся, тонко направляет деятельность коллектива, заботится о его воздействии на личность, корректирует программы самовоспитания каждого школьника.

Столь же важной проблемой для воспитателя является обеспечение *движения коллектива вперед*. Это значит, что педагог вместе с детьми должен видеть, определять перспективы, будущие цели в жизни всей группы как социального и педагогического феномена. А. С. Макаренко называл это *системой перспективных линий*: близкие, средние, дальние цели. Наличие целей, планов мобилизует воспитанников, делает жизнь каждого осмысленной, содержательной, толкает к действию. *Без перспективы, движения вперед коллектив умирает*.

5. Методика работы с коллективом

Собственно, речь идет теперь о тех педагогических действиях, приемах, а также условиях, в том числе психологических, социальных, материальных, которые обеспечивают полноценную жизнь детского воспитательного коллектива. К этим условиям и педагогическим мерам, кроме вышеназванных, А. С. Макаренко относил следующие:

- наличие планов, дальнейших целей — «система перспективных линий»;
- необходимая организационная структура коллектива и органы самоуправления;

- наличие традиций в коллективе;
- разнообразие форм работы и видов деятельности воспитанников;
- игровое и эстетическое оформление всей жизни *группы*;
- наличие единых для всех, в том числе для педагогов, норм жизни, правил, режима, дисциплины.

Все это стало классикой отечественной педагогики, и обо всем этом написано в книгах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и современных специалистов по коллективному воспитанию. Остановимся на некоторых из названных выше приемах, условиях педагогического руководства детским коллективом.

Несомненно, главным условием жизни и движения коллектива вперед является *наличие целей, социально и лично значимой деятельности для всех членов группы*. Это открыли классики коллективного воспитания, но об этом часто забывают *школьные* и другие педагоги, когда пытаются сплотить группу, коллективные отношения и т. д. Дело в том, что без общей захватывающей всех и одновременно каждого деятельности, без дел, которые всем нужны и интересны, коллективных отношений нет будет. Во многих школах, кроме учебной деятельности, для школьников нет почти никакой сферы приложения сил. Главная деятельность — учебная — носит в основном индивидуальный характер. Для развития коллектива как воздух нужна разнообразная внеурочная деятельность в школе и вокруг нее. Поэтому в тех школах, где созданы условия для богатой внеурочной работы и жизни детей, легче и сами собой создаются коллективы. Поэтому в сельских школах, интернатах, детских домах, где есть много точек приложения сил, много мест для активной самодеятельности детей, легче организовать коллективную жизнь. Вспомним главный закон воспитания, о котором говорилось выше: *воспитывать — значит организовать деятельность ребенка*. Одной из причин того, что настоящих коллективов мало в общеобразовательных школах, вероятно, является отсутствие настоящего поля деятельности.

<Р Вторым, не менее важным условием развития коллектива детей, школьников является *самодеятельность, активность детей. Самоуправление школьников — форма организации жизни и деятельности школьников силами самих детей*. По существу, здесь работает еще один закон воспитания, о котором говорилось выше: воспитание успешно, если дети сознательно участвуют в деятельности как *самостоятельные ее субъекты*, а не марионетки в руках взрослых. К сожалению, в школах часто самоуправление сведено к формальному минимуму: заседание ученического совета, жесткая опека и регламентация самодеятельности детей со стороны взрослых. Это особенно процветало в 30—50-е гг., в эпоху сталинизма в стране, не менее формальным было самоуправление во многих *школах* и в последующие годы.

Подлинное самоуправление детей в образовательном учреждении должно возникать естественным путем, при наличии деятельности, разнообразных дел, для проведения которых нужны организаторы из учеников — активисты, входящие в органы самоуправления: различные советы, комитеты, комиссии, команды, инициативные группы, отряды и пр. Педагоги должны стимулировать образование органов детского самоуправления, но не стоит бюрократизировать живое дело, создавать искусственные структуры, которые не нужны для дела и не работают.

Важно, чтобы педагоги на деле предоставляли детскому самоуправлению возможность решать вопросы собственной жизни, при этом определив, конечно, область компетенции школьных, классных органов самоуправления. В управленческой структуре школы органы детского самоуправления должны играть свою роль. В этом случае отношения педагогов и воспитанников развиваются на принципах сотрудничества: в общем для всех дел ученики и учителя делят свои функции, полномочия, совместно обсуждают насущные проблемы жизни учреждения и участвуют в ее организации.

К условиям правильной организации самоуправления относится сменяемость отдельных лиц, представителей коллектива и органов. Для этого проводятся выборы в различные советы, новые назначения, поручения. А. С. Макаренко считал, **что** в идеале в развитом коллективе любой его член может руководить и подчиняться, выполнять любые поручения по управлению внутри детского сообщества. Участие детей в общественной жизни в рамках самоуправления и есть школа социального опыта, воспитания и развитие человека.

Воспитательная сила самоуправления используется в образовательных учреждениях многих стран Европы, Америки, Азии. Правда, там есть традиция в школьном самоуправлении копировать политическую систему страны, в США школьники играют в выборы президента и сенатские комиссии, в Англии избирают школьный парламент со спикерами и дебатами. Это способствует развитию навыков публичного выступления и других качеств лидера. В России такой традиции не было, и школьное самоуправление моделирует общие формы и нормы демократической, общественной организации.

Отметим еще одно воспитательное средство в жизни школьного коллектива — *традицию*. Традиции в коллективе тоже возникают естественно, отражая историю, прошлое, удачные, яркие дела, *события в жизни* учреждения. К ним относятся праздники, знаменательные дни, годовщины, ритуалы, обычаи, нормы поведения, стиль и тон общения, привычки. Традиции объединяют поколения, аккумулируют и сохраняют коллективные ценности, организуют жизнь коллектива, в целом формируют и коллектив, и каждого его представителя в отдельности. Каждая хорошая школа накапливает и бережет традиции как историю, опыт и как средство воспитания.

Такова классическая теория коллектива, разработанная в отечественной педагогике. Пусть каждый сам решит для себя, способствует ли воспитание в коллективе и через коллектив в настоящих условиях России формирование и развитию сегодняшних детей и подростков. Из всего сказанного, вероятно, следует примерно такой ответ: да, коллектив, но в меру, без абсолютизации, без мысли о том, **что**, создав коллектив, можно решить все проблемы. Тот же великий А. С. Макаренко говорил, что в педагогике нет универсальных методов, это надо отнести и к коллективу. Дальнейшее покажет жизнь.

Вопросы для самоконтроля

1. Что представляет проблему в коллективном воспитании?
2. Каковы главные моменты становления теории коллектива?

3. Охарактеризуйте основные черты детского коллектива как высоко-развитой группы.
4. Опишите этапы развития коллектива и функции воспитателя на каждом этапе.
5. Каковы педагогические условия и методы развития детского коллектива?

Основная литература

1. *Иванов И. П.* Воспитывать коллективистов: Из опыта работы. М., 1982.
2. *Немое Р. С. Кирпичник А. Г.* Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. М., 1988.
3. Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

Дополнительная литература

1. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Педаг. соч.: В 8-и т. М., 1983. Т. 1.
2. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 59-92.
3. *Кульневич С. В.* Педагогика личности от концепций до технологий: 4 ч. Практ. пособие для учит. и кл. руковод., студ. Ростов-на-Дону, 2001.
4. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
5. *Новикова Л. И.* Самоуправление в школьном коллективе. М., 1988.

ГЛАВА 10. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СИСТЕМЫ

...Я буду говорить о механизации педагогического дела как о явлении положительном и полезном, но эта механизация все же должна предполагать присутствие воспитателя как живого деятеля.

А. С. Макаренко

1. **Методика, технология, мастерство.**
2. **Технология работы классного руководителя.**
3. **Воспитательная система школы.**

Базовые понятия: технология воспитания, воспитательная система, методика воспитательной работы, педагогическая техника, педагогическое мастерство, технология работы классного руководителя.

1. Методика, технология, мастерство

Термины: *технология образования, технология обучения, педагогическая технология, воспитательные технологии, информационные технологии, технология общения* и подобные — являются в настоящее время едва ли не самыми употребительными в педагогической литературе. Технология образо-

вания развивается с середины XX в. как научное направление, занимающееся проектированием конкретных процессов обучения и воспитания на основе теории систем, кибернетики, программированного обучения. Основная идея состоит в том, чтобы сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и гарантирующим результаты, которые соответствуют диагностично поставленным целям, описывающим планируемое, прогнозируемое поведение учащегося. Под поведением в данном случае имеют в виду выполнение учебных действий, демонстрацию знаний, соблюдение норм общения и культуры, все социально одобряемые реакции, действия, деятельность в определенных ситуациях, наличие также социально приемлемых ценностей, взглядов, поведения.

Таким образом, если распространить технологический подход на воспитание, то *технология воспитания — направление педагогики, занимающееся проектированием управляемых воспроизводимых воспитательных процессов*. Правда, говоря о технологии в образовании, воспитании, имеют в виду несколько значений. Первое: технология — *научная дисциплина* о рациональном, на основе науки об управлении, проектировании процессов воспитания. Второе: технология — это *сам проект, разработка, описание процесса воспитания*, по которому педагог осуществляет конкретную работу¹. В создании воспитывающих и обучающих технологических систем проявляется тенденция автоматизировать учебно-воспитательный процесс, как это ни парадоксально звучит по отношению к тонкому делу воспитания. В век НТР, в эпоху развития высоких технологий, информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности обучение и воспитание тоже подвергаются технологизации, как это произошло с промышленным производством, где технология — это наука об организации производства, описывающая все операции и методы обработки сырья до получения конечного продукта. И уже А. С. Макаренко ставил вопрос об аналогии «школьного производства» с промышленным. Образование и воспитание, естественно, не могут быть технологизированы так же, как изготовление продукта в промышленности. Но в XX в. особенно заметна эта тенденция к построению управляемых педагогических процессов, контролируемых воспитательных воздействий.

Педагогическую технологию понимают и как *систему образования, воспитания, принятую и реализуемую в школе*, — третье значение термина². Современная литература, описывающая педагогическую технологию, называет этим термином, по существу, методическую систему работы какого-либо педагога, при этом имеются в виду прежде всего методы и формы организации обучения или воспитания. И таких «технологий» в педагогической литературе сегодня описано множество, они представляют интерес чаще всего именно как опыт, система, методика работы учителя.

¹ Проект — совокупность материалов для учителя и учеников, обеспечивающих решение учителем учебных или воспитательных задач.

² Байкова Л. А., Гребенкина Л. К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2000. С. 9; Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. 1996. № 6.

Технология или *педагогическая техника*? Еще одно значение слова «технология воспитания» — это совокупность научно обоснованных приемов воспитательного воздействия на детей, искусство «прикосновения к личности», которым владеет педагог¹. Речь явно о педагогической технике, составной части педагогического мастерства.

Наконец, описание и анализ конкретных воспитательных технологий показывает очевидную их близость к тому, что традиционно называлось *методикой воспитательной работы* — *прикладной отраслью теории воспитания, которая изучает «направления и принципы, формы и методы организации воспитательной работы»*². Методика воспитания в традиционном понимании действительно изучает задачи и содержание конкретной воспитательной работы в школе, планирование, методы и формы работы классного руководителя с учащимися, родителями. Сегодня часто можно видеть слово «технология» там, где раньше стояло «методика».

Как же отличить технологию от методики? Сходство между ними действительно есть: методика говорит о действиях педагога, приемах, правилах, условиях воспитания, почти о том же и технология. Методика учит, рекомендует: есть такие-то приемы, правила и их можно использовать. Но технологический подход к воспитанию характеризуют отличительные черты, а именно: диагностичность целей и возможность измерить степень их достижения; пооперационное, алгоритмичное описание процесса, деятельности учителей и детей, всех участников воспитательной деятельности; воспроизводимость процедур, возможность повторить их в аналогичных условиях.

Если быть точным, то технологией, как сказано выше, надо называть такой проект педагогического процесса, который описывает его от воспитательных задач до проверки результатов, и так, что им может воспользоваться любой специалист-педагог. Таким образом, выстраивается цепочка, соединяющая теорию с практикой: теория воспитания — методика воспитания — технология — техника — личность учителя.

Технология и личность... Одно из главных возражений против технологизации воспитания — утверждение о несовместимости такого тонкого личностного творческого процесса, как воспитание, с техникой, стандартом, автоматизацией. И это так, личность учителя играет решающую роль: только личность, человек выдающихся духовных качеств, может благотворно воздействовать на учеников. И традиционная педагогика предъявляет высокие требования прежде всего к морали, убеждениям, ценностям, духовным приоритетам учителя. Всегда считалось, особенно на Востоке, что учителем может быть «зрелый, любящий человек» (Э. Фромм).

Однако современная педагогика в западных странах требует от учителя в первую очередь профессиональной компетенции, владения технологией. Хотя педагогический труд слабо поддается технологизации, все же ученые правы, когда стремятся снабдить учителя орудиями труда: от простых — мела и доски, до сложных — компьютерной диагностики личности. Можно

¹ Шуркова Н. Е. Педагогическая технология. М., 2002. С. 12.

² Болдырев Н. И. Методика воспитательной работы в школе. М, 1981. С. 4.

утверждать, что, несмотря на индивидуальный и творческий характер труда воспитателя, его профессиональные действия могут рассматриваться как технологические, «производственные», что стимулирует создание технологий воспитания. Этот процесс технологизации воспитания и происходит в современной педагогике и методике воспитания, разрабатываются технологии, которые приходят на смену классическим методическим рекомендациям, которые указывают, как оптимально в определенных условиях дать той-то урок, провести воспитательную беседу, помочь «трудному» ученику.

Технология и творчество — возможно ли это совместить? Импровизации в производстве ведут к нарушению технологии и браку. «Импровизация» в педагогической практике неизбежна, в педагогике нет точных технологий. Субъект и объект воспитания — живые люди, что требует приспособления участников, коррекции технологических предписаний и поведения учителя и ученика, при общем следовании принципам, нормам, правилам, заложенным в технологии. Личность воспитателя, равно как и ученика, является составной частью педагогического процесса, и «человеческий фактор» в социальных процессах, мастерство воспитателя часто имеют решающее значение.

Мастерство педагога — сплав знаний, профессиональных умений, личностных качеств и опыта. Опыт, педагогическая и методическая работа обеспечивают рост знаний, умений, развивают личностные свойства учителя в процессе практической деятельности. Важно осознавать структуру, составляющие педагогического мастерства и пути его формирования. Для практической работы имеет большое значение формирование комплекса умений, в которых концентрируются знания. Ученые выделяют следующие группы *педагогических умений*: гностические, конструктивные, организаторские, коммуникативные, прикладные.

Гностические (познавательные и диагностические) умения — это, во-первых, умения работать с разными видами информации в решении педагогических задач, получать, обрабатывать и использовать информацию, умение работать с новыми информационными технологиями — словом, владеть информационной, методологической и научно-методической культурой; а во-вторых, это умения анализировать педагогическую реальность, состояние процесса воспитания, диагностировать, т. е. изучать учащихся, выявлять проблемы в их развитии и воспитании и формулировать их как свои педагогические задачи.

Конструктивные умения: умения проектировать, планировать воспитательную и учебную работу, определять состав и порядок действий для достижения целей, разрабатывать технологию решения педагогических задач, иначе говоря, определять цели, содержание, средства, методы и формы работы с учениками.

Организаторские умения: умения вызвать интерес учащихся к деятельности, руководить разными видами их деятельности, инструктировать, распределять, использовать разные способы и формы организации учащихся во внеурочной работе.

Коммуникативные умения: воспринимать и понимать учащихся, проявлять способность к эмпатии, умения обмениваться информацией и осуществлять взаимодействие в процессе общения, строить педагогически целе-

сообразные отношения с учащимися, правильно разрешать конфликты в педагогической работе.

К прикладным умениям надо отнести очень желательные для учителя умения в области искусства, ремесла, спорта, досуга: рисовать, играть на сцене, петь, сочинять стихи, фотографировать и пр.

Особой составной частью Педагогического мастерства является *педагогическая техника*, которая составляет, как было сказано, *комплекс умений учителя владеть, управлять собой и воздействовать на учащихся именно психофизическими средствами*: голосом, жестом, взглядом и, если можно так сказать, душой, своим непосредственным состоянием, чувствами. К психотехническим умениям учителя относятся техника и культура речи, мимика и пантомимика, владение своим психическим состоянием, умения психофизиологической саморегуляции, в частности с помощью системы аутотренинга.

Конечно, самое важное для воспитателя — иметь ясное представление о своих ценностях, отношении к миру, себе, людям. Это то, что называют мировоззрением, духовно-нравственной культурой.

Как соотносится *педагогическое мастерство* и *технология воспитания*? Думается, между ними нет противоречия. Чем выше уровень педагогических умений воспитателя, чем шире и богаче его опыт, чем основательнее его профессиональная компетентность, тем более он свободен в освоении новых технологий, тем более способен пользоваться системно-технологическим подходом к организации воспитательной работы с учениками и к взаимодействию со всеми участниками воспитания. Работы А. С. Макаренко показывают, насколько он был технологичен в своем подходе к воспитанию. Он считал мастером того, кто владеет всякой «мелочью» в воспитательной работе: каким тоном учитель обращается к ученику в разных случаях, как надо организовать самоуправление и вообще всю жизнь образовательного учреждения, как «инструментировать» беседу воспитателя с учеником. Показательно, что, говоря о воспитании, он часто употреблял слова «инструмент», «производство».

Названные умения необходимы как в традиционной воспитательной работе, так и в «технологизированном» учебно-воспитательном процессе. Воспитательный процесс на основе технологии, конечно, предполагает профессионально компетентного учителя, владеющего комплексом профессиональных умений, педагогической техникой и технологией, которые и составляют основу педагогического мастерства.

Вернемся к технологии воспитания. Как сказано, *технологичный подход к воспитанию характеризуется такими критериями (признаками или особенностями): конкретность, диагностичность целей; алгоритмичность, пооперационность воспитательных действий, направленных на достижение целей; наличие обратной связи, средств и методов измерения результатов воспитания.*

Поясним. Для того чтобы степень достижения целей, задач воспитательной работы в каждом конкретном случае можно было проверить, надо, чтобы цели были соответственно описаны. Выяснилось, что они должны быть представлены как поведенческие реакции, действия, которые можно зафиксировать. Оказалось, что не все качества личности можно одинаково успешно представить в виде поведенческих реакций: качества патриота и гражданина сложнее диагностировать, чем умение вежливо разговаривать,

общаться. Ученые рекомендуют описывать цели в таких словах: человек знает нравственные и другие нормы, ценности, имеет свою систему ценностей, может объяснить их другим, хочет им следовать в своей жизни и действительно следует, осознает свои поступки, анализирует их и т. д.

Вопрос о целях тесно связан с вопросом о том, как установить их достижение, т. е. как измерить качества личности и ее поведения. В психолого-педагогических и социальных науках есть диагностические и исследовательские методики, но для практической работы учителя-воспитателя они не очень пригодны: сложные, требуют времени, затрат, квалификации. Тем не менее работа по созданию таких методик ведется, хотя имеется в этом и этическая проблема. Некоторые специалисты утверждают, что диагностика личности, изучение воспитанности школьника с помощью, например, личностных тестов, является нарушением прав человека.

Педагогическая технология требует, чтобы воспитательные действия были строго направлены на достижение целей воспитания, поэтому должны быть по возможности алгоритмизированы, т. е. описаны однозначно и в определенной последовательности. В этом случае они, эти действия и операции, могут быть точно выполнены, данная технология воспитательной работы может быть воспроизведена любым квалифицированным специалистом.

Таковы черты технологического подхода к воспитанию. Внимательный их анализ, как заметил исследователь С. Д. Поляков, сталкивает нас с «обескураживающим фактом». Почти все известные в литературе методики воспитательной работы, характеризуемые авторами как технологии, не отвечают в точности названным выше критериям технологического подхода, технологичности воспитания¹. Да, это наблюдение подтверждает сказанное ранее о проблематичности переноса технологического подхода в область воспитания. И все же специалисты стремятся описать воспитательную работу так, чтобы она отвечала требованиям педагогической технологии. Покажем это на примере работы классного руководителя в школе.

2. Технология работы классного руководителя

Все педагогические работники школы выполняют воспитательные функции. **Классный руководитель** — *непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе, официальное лицо, назначаемое директором школы для осуществления воспитательной работы в классе*. Классный руководитель имеет следующие функции:

- воспитательная — педагогическое руководство развитием и формированием каждого ученика класса и коллектива в целом;
- организационно-административная — руководство классом как организационной единицей в составе школы, ведение личных дел учащихся и других документов;
- координирующая — установление взаимодействия между всеми участниками воспитательного процесса.

К функциональным обязанностям классного руководителя относятся: всестороннее изучение и воспитание учащихся, оказание им помощи в учебе и развитии, решении проблем их учебного и профессионального самоопределения, развитие внутрigrупповых, межличностных отношений учащихся, взаимодействие с родителями и помощь им в воспитании детей, взаимодействие с учителями класса в решении педагогических задач, контроль за успеваемостью, посещением и поведением учащихся.

Работа классного руководителя в школе для любого учителя, по существу, вторая специальность, область деятельности, требующая специфических в отличие от преподавания знаний, умений, качеств. Институт классных руководителей введен в нашей стране в 1934 г. До революции в гимназиях были классные наставники и дамы, в основном осуществлявшие надзор за поведением учащихся. После революции был период самоуправления учащихся, который показал, что для организации внеурочной деятельности учащихся и целенаправленного их воспитания необходим классный руководитель. В настоящее время в школах России институт классных руководителей подвергается реформированию. Так, в ряде школ были введены должности освобожденных классных руководителей на один или несколько классов.

Общие требования к работе классного руководителя определяются целями и содержанием воспитания в современной российской школе. Известно, что цели воспитания в нашей школе определены не достаточно четко. Помощь личности в разностороннем развитии, формирование базовой культуры личности, способности к самоопределению и самореализации — примерно в таких выражениях говорится о целях воспитания в педагогической литературе и в Законе РФ «Об образовании». Однако анализ воспитательной работы на технологическом уровне требует выделения и описания цикла воспитательных действий классного руководителя, можно сказать, технологического цикла. Вся воспитательная работа представляет собой непрерывный ряд решения педагогических задач, предстающих перед классным руководителем в виде многообразных педагогических ситуаций — такого состояния учащихся и воспитательного процесса, в котором есть проблема, противоречие между должным и действительным, что и требует педагогических действий, результатом которых является формирование новых качеств, новое состояние учащихся.

Важно, чтобы работа воспитателя в школе не была исключительно ситуативной, бессистемной, когда классный руководитель только реагирует на текущие события, происходящие в классе, тогда как он должен организовывать, строить систему работы. Поэтому методисты предлагают некий цикл воспитательной работы классного руководителя, который представляет собой комплекс, набор следующих действий, этапов работы.

1. Изучение учащихся и коллектива класса: получение демографических, медицинских, психологических, педагогических данных (семья, социальное и материальное положение, состояние здоровья, уровень развития, воспитанности, индивидуальные особенности).

2. Формулировка воспитательных задач, общих для класса или отдельных групп, учеников класса, типовых для определенного периода обучения и индивидуальных.

3. Планирование воспитательной работы — составление плана, оперативного документа для работы с учениками, учителями, родителями, содержащего перечень задач и дел по их решению.

4. Организация, проведение и корректировка деятельности в соответствии с задачами и планом: проведение классных часов, экскурсий, походов, вечеров, родительских собраний и пр.

5. Анализ и оценка результатов воспитания, которые выражаются в уровне воспитанности учеников. Наблюдение, опросы и другие методы позволяют судить о результатах и ставить новые задачи, а также о собственной профессиональной компетенции и личностном росте классного руководителя как воспитателя.

Этот цикл, от диагностики до оценки результатов, характерен для управления в социальных системах (с участием человека), какой и является система воспитания. Он с некоторыми оговорками может быть назван *технологическим циклом воспитательной работы* и сведен для удобства к четырем этапам: а) *диагностика*; б) *планирование*; в) *реализация плана*; г) *анализ результатов*.

Процесс воспитания наука предлагает организовывать как технологический: «изготовление» выпускника из абитуриента можно сравнить с изготовлением любого промышленного продукта, как это ни покажется ужасно. Конечно, воспитание, как мы уже говорили, — дело чрезвычайно тонкое, поскольку ни учитель, ни ученик не являются бездушными деталями и частями производства, тем не менее идея технологизации образования представляет интерес, и в школе от учителей можно слышать: «Мы используем такие-то технологии» или «Дайте нам новые технологии».

Чаше, однако, учителя-воспитатели слабо организуют свою работу, проводя ее формально, сводя к бессистемному набору мероприятий, не всегда хорошо зная учащихся, не осознавая целей, содержания, средств, не планируя результатов. Поэтому воспитание учащихся происходит как бы непреднамеренно, случайно и, значит, малоэффективно. Чтобы было иначе, надо осознать технологический цикл работы с классом и технологию работы с отдельными учениками, изучить его в деталях и овладеть им на практике.

А) *Диагностика в работе классного руководителя* — это комплексное изучение отдельных учащихся класса и всей группы в целом. Основное назначение диагностики, изучения учащихся состоит в выявлении проблем в развитии, обучении, воспитании школьников, в формулировке задач и планировании работы с классом.

Содержание диагностики учащихся можно свести к следующему: демографические данные об ученике и его семье, данные о здоровье и физическом развитии ребенка, общие и особые познавательные способности (внимание, память, воображение, мышление), эмоционально-волевая и потребностно-мотивационная сфера, направленность личности, интересы, отношения, ценности, Я-концепция, наконец, поведение, поступки учащегося. Кроме того, классный руководитель изучает и класс в целом как группу, коллектив: межличностные отношения в классе, сплоченность, общественное мнение, единство ценностей и др.

Наука предлагает большой арсенал *методов диагностики* классному руководителю, воспитателю: наблюдение, опросные методы (анкеты, беседы, интервью), тесты, анализ документов и работ учащихся и др.

Наблюдение состоит в сборе, описании фактов, случаев, особенностей поведения учеников. Методика требует, чтобы была выделена цель и объект наблюдения — какие именно качества и особенности изучать, а также длительность изучения и способы записи результатов. Например, можно записывать на отдельные карточки в ходе урока, внеурочной работы или после того поведение ученика в момент объяснения учителя, в период выполнения самостоятельной работы, во время уборки класса или на школьном вечере, в походе. Рекомендуется вести дневник классного руководителя, где на каждого ученика будет место для записей по мере наблюдения. Наблюдение дает возможность видеть ученика в естественных условиях.

Анкеты, беседы и другие опросные методы дают разные сведения о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности учеников. По форме анкеты бывают открытые (свободный ответ формулирует ученик) и закрытые (нужно выбрать среди предложенных ответов).

Для изучения личностных особенностей используют также *анализ документов* (библиотечный формуляр, медицинская карта), творческих работ учеников (сочинения, рисунки). *Социометрию* используют как для выявления межличностных отношений в группе, так и для обнаружения личностных качеств. *Тест* — стандартизованное испытание, «прибор», измеряющий или обнаруживающий заданные свойства личности. Педагог, как правило, пользуется при тестировании помощью психолога, но некоторые методики может использовать самостоятельно, например методику незаконченного предложения, рассказа; истолкование какого-либо события, ситуации; рисование или дополнение рисунка, разыгрывание ситуации.

В Московском государственном областном университете (МГОУ) для комплексной диагностики разработана *диагностическая карта класса — документ, организующий получение, хранение и использование информации об учениках*. Она представляет собой таблицу со столбцами и линейками, на пересечении столбцов и линеек заносят данные о каждом ученике в сокращенном и/или кодированном виде. Это делает ее содержательной, информативной и одновременно удобной для обозрения и анализа: по горизонтали — все об одном ученике, по вертикали — состояние класса по одному показателю (см. Приложение).

В таблице отражены демографические, медицинские, психологические и педагогические данные. Получение данных требует комплекса методов, это разовый письменный опрос, беседы, анализ документов и работ учеников, наблюдение, социометрия, проективные методики и анкеты. Данные используются для обнаружения проблем в воспитании, обучении и развитии отдельных учеников, групп и всего класса, для постановки задач и разработки плана, программ воспитания. При этом проблему здесь надо понимать как недостаток в развитии, воспитании школьников, а задачу как описание желаемого состояния, качественного изменения, новообразования в личности учащегося или группы. В педагогике это называется *собственно педагогической задачей*. Например, собственно педагогическая задача может быть такой: формирование навыков межличностного взаимодействия. Согласно *технологии* задача должна быть сформулирована диагностично, через поведение ученика. В данном примере это будет так: ученик знает себя,

имеет представление о своем Я, умеет понимать и уважать другого, проявляет эмпатию в общении и т. д.

Б) Планирование воспитательной работы. Обозначив конкретные проблемы-задачи в работе с классом, педагог составляет свою программу, *план воспитательной работы — это перечень задач и дел с группой и/или отдельными учениками, а также с учителями класса и родителями на определенный период времени (от четверти до года). Планирование — процесс определения воспитательных задач классного руководителя и средств их решения.*

Состав и структуру плана может определять педагог. Методисты рекомендуют внести такие разделы в план работы классного руководителя:

- демографическая и психолого-педагогическая характеристика класса;
- план-сетка на полугодие по направлениям работы и календарным срокам, где указаны конкретные дела с классом;
- работа с учителями и родителями;
- индивидуальная работа с трудными учениками.

Приступая к составлению плана, педагог, классный руководитель должен знать и учесть следующие источники планирования воспитательной работы:

- государственные, региональные и местные документы об образовании, воспитании;
- педагогические и методические рекомендации по вопросам воспитания и планирования;
- план учебно-воспитательной работы школы;
- данные диагностики учащихся;
- рекомендации учителей класса, пожелания родителей и учеников класса;
- текущие и ожидаемые события в мире, стране, городе и селе.

К составлению плана могут привлекаться родители и ученики. Учитель должен идти навстречу желаниям учеников и помнить вместе с тем о своих задачах — обеспечивать развитие и воспитание детей.

В) Реализация плана (организация воспитательной работы). Деятельность воспитателя и детей разнообразна по видам и формам. Хотя кажется, что учителя работают неповторимо, каждый по-своему, имеются массовые, наиболее разработанные формы деятельности, в которых используются типовые, повторяющиеся методы, приемы, средства, структура. Это дает основание описать их как в определенной степени технологичные.

Больше всего требованиям технологии отвечает известная педагогам *методика коллективной творческой деятельности*. Немного истории. Эта методика возникла в 60-е гг. в работе ленинградских педагогов во главе с И. П. Ивановым, обучавших пионерские и комсомольские активы школ. И. П. Иванов и его коллеги возродили и обновили систему организации воспитывающей деятельности А. С. Макаренко, для которой характерно следующее: взаимодействие разных микроколлективов, сменные и дежурные команды, система распределения дел на день и более длинные сроки, собрания групп с обсуждением дел, планов, поступков, оформление детской жизни такими деталями, как строй, парадная форма, игра, традиции. Ленинградские педагоги все это применили к организации целого дня жизни-учебы активистов школ. В результате родилось социально-педагогиче-

УВАЖАЕМЫЙ КОЛЛЕГА!

Диагностическая карта призвана помочь решить следующие задачи формирования вашего педагогического профессионализма:

- 1) овладеть технологией педагогической диагностики школьников;
- 2) получить сведения для самоанализа и формирования вашей педагогической компетентности;
- 3) продуктивно организовать формирующую деятельность в период педагогической практики.

Диагностическая карта _____ класса _____; _____ -
 _____ школы _____ учебный год.

Составитель _____

№ п/п	Фамилия, имя, отчество	Число, месяц, год рождения	Профессия матери, отца	Тип семейного воспитания	Здоровье и физичес- кое развитие	Успеваемость, позна- вательные интересы	Отношение к учебе	Мотивы учения	Увлечения, интересы, специальные умения	Повышенные способности
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Московский государственный областной университет,
кафедра педагогики,

Идея: акад. РАО, д. п. н., проф. Журавлев В. И.

Исполнители: д. п. н., проф. Крившенко Л. П., к. п. н., доц. Воронов В. В.
к. п. н., доц. Пашкевич Г. Н., к. п. н., доц. Вайндорф-Сысова М. Е

Общая культура, эрудиция	Трудовая и соци- альная активность	Положение в группе, отношения стовари- щами	Поручения и отно- шение к их выпол- нению	Внешкольные занятия	Основные достоинства	Основные недостатки	Профессиональные намерения	Доминирующие воспитательные задачи
11	12	13	14	15	16	17	18	19

Инструкция по заполнению и использованию диагностической карты

№ п/п	Содержание информации	Способ получения	Форма записи	Цели и способы использования в работе классного руководителя, воспитателя
1	2	3	4	5
1	Фамилия, имя, отчество	Разовый письменный опрос (РПО)	По алфавиту, отдельно мальчики и девочки	Для удобства сравнения показателей у детей разного пола и соответствующей работы с ними
2	Число, месяц, год рождения	РПО	Цифровая	Для учета отклонений в развитии, работы, связанной с взрослением (уголовная ответственность, паспорт, права)
3	Профессия матери, отца	<i>РПО</i>	<i>Словесная</i> , в числителе — профессия матери, в знаменателе — отца	Для анализа <i>социальной</i> структуры семей, привлечения родителей к воспитательной работе
4	Тип семейного воспитания	Наблюдение, беседы с родителями	А — авторитарный; Д — демократичный; Б — безразличный	Для групповой и индивидуальной работы с родителями
5	Состояние здоровья и физическое развитие	Беседы с врачом, родителями, изучение медкарты (данные не разглашаются)	БО — без отклонений; ЧБ — часто болеет; СК — сколиоз; З — зрение; СЛ — слух; СРД — сердце; НР — нервы и пр.	Для создания шадящего режима, организации лечения, специального надзора, регулирования нагрузок учащегося, организации физического воспитания
6	Успеваемость, познавательные интересы	РПО, беседы с учителями, родителями. Анализ классного журнала	Назвать предметы с высокими и низкими оценками и предпочитаемые	Для оказания индивидуальной помощи, организации дополнительных занятий, развития интересов
7	Отношение к учебе	РПО, беседы с учителями, родителями, наблюдение	Положит., негативное, безразличное	Для формирования познавательных интересов, мотивации к учению
8	Мотивы учения	РПО, беседы с учителями, родителями, наблюдение	Интерес, долг, боязнь наказания и др.	Для формирования познавательных интересов, мотивации к учению

1	2	3	4	5
9	Увлечения, интересы, специальные умения	РПО, беседы с учителями, родителями	Словесная при положительных, шифр при негативных	Для определения воспитательных задач и индивидуальной работы, формирования умений, развития интересов, кругозора
10	Наличие повышенных способностей	Наблюдение, анализ результатов олимпиад, конкурсов, смотров	Назвать направленность, способности	Для создания условий развития дарований, для профориентации, организации развивающей деятельности детей
11	Общая культура, эрудиция, речь, начитанность	Наблюдение, беседа с учителями, родителями	Уровень: высокий, достаточный, средний, низкий	Для вовлечения во внеурочную деятельность, формирования интересов, культуры умственного труда, поведения, организации индивидуальной работы
12	Трудовая и социальная активность	Наблюдение, беседы с учителями, учениками, самооценка	А — активен; ИЗА — избирательно активен; МА — малоактивен; НА — неактивен	Для развития социальной активности, опыта, организации внеурочной работы, воспитания и деятельности
13	Положение В группе, отношения с товарищами	Наблюдение, мнение учителей, социометрия	Произвольно: лидер, активист, предпочитаемый, отвергаемый	Для развития коллектива, положительных качеств учеников, взаимодействия между ними, решения проблем развития, общения школьников
14	Поручения и отношение к их выполнению	РПО, самооценка, наблюдение, мнение учеников, учителей, семьи	О — ответственно, ИО - избирательно ответственно, НО — неответственно	Для распределения нагрузок, формирования социального опыта, воспитания ответственного отношения к поручениям организации, внеурочной развивающей деятельности
15	Внешкольные занятия	РПО, беседа с родителями	Словесная	Для использования в воспитательной работе, развития интересов и способностей, индивидуального регулирования занятости детей

1	2	3	4	5
16	Основные достоинства ученика	РПО, мнение учителей, учеников, родителей	Словесная	Для организации воспитательной работы, формирования положительной самооценки, взаимообогащения школьников
17	Основные недостатки ученика	РПО, мнение учителей, актива, родителей	Шифр (произвольный)	Для индивидуального подхода в обучении и воспитании, для организации помощи в организации самовоспитания
18	Профессиональные намерения	РПО, беседа с родителями	Словесная	Для оказания помощи в профессиональном самоопределении, для целенаправленной организации внеурочной воспитательной работы
19	Доминирующие воспитательные задачи формулируются на основе результатов анализа всех данных диагностики			

Алгоритм анализа данных и формулировки воспитательных проблем

1. Анализируя карту по столбцам, выявить типичные и единичные показатели.
2. Оценить их на соответствие нормам, критериям воспитанности.
3. Выявить связь между различными показателями для понимания причин отклонений, общего уровня воспитанности класса.
4. Сформулировать собственно-педагогические задачи.
5. Определить функционально-педагогические задачи.
6. Составить план работы.

Вопросы для анкетирования (РПО) детей (дается часть вопросов, другие формулирует студент)

№ 6. Какие предметы тебе больше нравятся? № 7. Нравится ли тебе учиться? — Да. Нет. Не очень. Почему ты учишься? — Интересно. Так надо. Знания нужны для жизни. № 9. Чем ты интересуешься, увлекаешься в жизни? Что умеешь делать такое, что не все умеют? (Например, водить автомобиль, делать цифровое фото...). № 14. Что конкретно ты делаешь, участвуя в жизни класса, школы? Какие постоянные поручения ты имеешь в школе и как, по-твоему, ты их выполняешь? — Хорошо. Не всегда хорошо. Плохо. Не делаю вовсе.

Модель деятельности классного руководителя

1. Диагностика коллектива и личности школьника.
2. Целеполагание.
3. Проектирование деятельности.
4. Организация развивающей и формирующей деятельности.
5. Оценка достигнутого, корректировка.

Памятка студенту

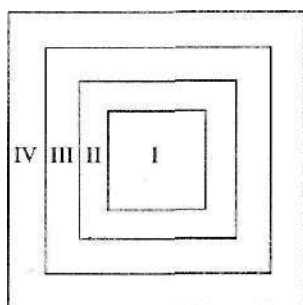
1. Для изучения учащихся рекомендуется использовать методы: наблюдение, анкетирование, парное сравнение, независимые характеристики, опрос, рейтинг, самооценка учащихся и др.
2. Сообщать учащимся сведения из диагностической карты не рекомендуется.

Алгоритм педагогического сценария

1. Выбор, обоснование темы.
2. Формирование временной инициативной группы (ВИГ).
3. Разработка композиции сценария.
4. Определение состава необходимых средств, предметов, инструментов, условий, места, времени, длительности.
5. Распределение ролей, действующих лиц.
6. Процесс подготовки.
7. Реализация сценария.
8. Заключительная встреча ВИГ, подведение итогов, оценка действий.

Социограмма положения учащихся в коллективе в типовых ситуациях

В квадраты вписываются порядковые номера учащихся.



Количество положительных выборов по группам:

- I - _____
II - _____
III - _____
IV - _____

ческое движение, направленное против формализма и казенщины в детских организациях и школе и утверждавшее приоритет активной творческой жизни школьников с целью собственного развития и улучшения окружающей действительности.

Методика стала применяться в пионерских и молодежных лагерях, школах, интернатах и нашла оформление в педагогической литературе. Ее *главные принципы* таковы:

- воспитывать в совместной развивающей деятельности детей и взрослых;
- максимально вовлекать детей в самостоятельную деятельность в различных ситуациях;
- на каждом этапе организации коллективных, групповых дел делать вместе с ними, а не вместо них; обеспечивать смену ролей и деятельности для каждого ребенка.

Реализация принципов обеспечивает развитие опыта и навыков социальной активности, развитие разнообразных умений, характера, способностей, формирование социальной направленности школьников.

Структура, алгоритм организации дел класса и школы, в которых участвует много народу (туристический слет, праздник, поход, фестиваль) и которые, собственно, и называются коллективной творческой деятельностью, выглядит так.

1. Создание *Совета дела* (или временной инициативной группы, 3–5 человек), задача которого организовать все дело, вовлекая в работу всех, создавая, если надо, другие группы для подготовки отдельных эпизодов дела.

2. Разработка сценария дела. Ее осуществляет Совет дела, для чего можно использовать метод мозговой атаки. Задача педагога на этом этапе — разбудить фантазию, инициировать творчество. (Напомним правила мозговой атаки. Ставится задача, например провести двухдневный поход. Участники выдвигают и записывают все предложения, вплоть до фантастических. Предложения не критикуются до окончания сеанса, но могут быть развиты, дополнены. Когда предложения иссякли, произвести их разбор и отобрать оптимальные. В случае необходимости повторить сеанс.)

3. Составление списка дел и распределение поручений всем участникам мероприятия. Задача, во-первых, все предусмотреть, приготовить и обеспечить успех, а во-вторых, вовлечь всех, давая возможность учиться, приобретать опыт.

4. Рабочая подготовка дела. На этом этапе взрослые могут помогать детям что-то узнать, научиться, тем самым способствуют их развитию и воспитанию. Здесь действует принцип совместно-разделенной деятельности: взрослые показывают, учат, делают вместе.

5. Непосредственно проведение самого дела. Здесь важно обеспечить совместное эмоциональное переживание, место и роль каждого, участие в общем деле. Это возвышает, обогащает внутренне, способствует личностному росту.

6. Заключительное заседание Совета дела, на котором говорят о том, что получилось, что не получилось и почему. Анализ позволяет учиться на опыте, отмечать рост, развитие детей. К другому делу создается другой Совет дела и различные группы в ходе подготовки.

Таким образом, на каждом шаге организации и проведения коллективного дела школьники вовлечены в разнообразную деятельность и отношения, что не только обогащает их опыт, но и создает благоприятную психологическую атмосферу дружбы, доверия, взаимной поддержки.

Технология классного собрания. Явление всем известное: обсуждение организационных или социально-нравственных вопросов с учениками класса. В практике отечественной школы это называется «классный час», который, увы, часто сводится к формальной проработке провинившихся. Американский психолог У. Глассер описал этот феномен и назвал его «собраниями с социальной проблематикой»¹. На них он предлагает обсуждать с учениками всех возрастов самые разные жизненные вопросы (см. выше).

По существу, это своеобразные уроки воспитания, уроки на актуальные, жизненные (не по «основам наук») темы, и проводить их надо, с одной стороны, по правилам урока, но, с другой стороны, это должна быть неформальная беседа, обмен мнениями без таких последствий, как оценка, наказание, «оргвыводы». При организации и проведении уроков-бесед по социально-нравственной проблематике следует, если быть технологичным, держаться такого алгоритма:

- выбор темы;
- подготовка к обсуждению (предварительное информирование, объяснения, сбор материалов);
- собрание с обсуждением проблемы, возможна групповая и индивидуальная работа, поддержание и обострение дискуссии ведущим, обычно учителем;
- подведение итогов — общее решение, если собрание организационное и требует принятия резолюции, или просто констатация мнений с возможной оценкой.

Результатом проведения классных собраний с социально-нравственной проблематикой будет: осознание и определение, выбор ценностей, формирование взглядов, развитие навыков публичного выступления, общения, социального взаимодействия.

Технология индивидуальной работы с трудными подростками. Педагогу часто приходится беседовать с «проблемными» учениками, с теми, кто имеет трудности в социализации. Хотя каждый случай вроде бы уникален, все же в работе с трудными есть общее, что и можно назвать технологией. В настоящее время в психолого-педагогической литературе работа с трудными подростками описывается как *стратегия «развивающей помощи»*. Педагог стремится, чтобы ученик осознал свои проблемы и нашел бы пути решения и силы изменить ситуацию. Педагог оказывает *поддержку* ученику, проявляет безусловную любовь к ученику, иначе говоря, принимает его как самостоятельную личность, стремящуюся быть лучше, несмотря на отдельные неудачи и промахи. То есть в основе лежит принцип опоры на положительное в ученике, подход к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в него. Поддержка выражается в том, что педагог оценивает поступок, а не человека; и личность принимается безусловно, независимо от временных промахов.

Результатом такого взаимодействия является положительное отношение ученика к себе, уверенность в себе, желание быть лучше, контролировать свое поведение.

Общая структура деятельности педагога составляет несколько стадий:

- установление контакта, возможности диалога;
- прояснение проблем ученика, его индивидуальных качеств, в том числе тех, которые мешают успешной адаптации;
- обсуждение проблем;
- оказание психолого-педагогической поддержки.

Технология общения, конструктивного взаимодействия и разрешения проблем на основе развивающей помощи рекомендует следующую технику поведения педагога.

- Прояви интерес к собеседнику, научись смотреть в лицо и слушать.
- Дай высказаться, умей держать паузу, молчать, постарайся понять состояние и проблемы ученика.
- Умей выразить сочувствие, понимание его состояния и проблем.
- Умей задавать вопросы, чтобы все понять, получить необходимую информацию.
- Направь собеседника на осознание им самого себя и его проблем и на решение их. Не поучай и не давай советов: «Я бы на твоём месте...», но возбуди его собственную решимость.

Такая тактика индивидуальной беседы с учеником может быть рекомендована классному руководителю в его ежедневной практике. В ее основе, как уже отмечалось, лежит взгляд на человека как личность, стремящуюся к саморазвитию, и взгляд на учителя как на человека самоактуализирующегося, развивающегося, способного оказывать помощь ученикам.

Технология воспитательного психологического занятия. В педагогическую практику, как было сказано выше, проникают методы практической психологии и психотерапии. Занятие с применением методов психологии может иметь педагогические цели и черты технологии. О возможностях психотерапии в воспитании свидетельствует сопоставление классических методов воспитания, а также целей воспитания в педагогике с целями и методами психотерапевтических (не медицинских) занятий. Вот педагогические методы воспитания: убеждение (слово), упражнение, в том числе игра (действие), пример (личность), методы стимулирования. А вот методы психотерапии, соотносимые с педагогическими: беседы с пациентом, анализ ситуаций, переживаний, групповые дискуссии, внушение, гипноз, упражнения по саморегуляции, самопознанию, самовнушению, ролевые игры, тренинги.

Следует выделить и проблемы, задачи, которые классный руководитель может решать, используя доступные ему психотерапевтические методики, и которые являются общими для психотерапевтической и педагогической работы: коррекция поведения, дисциплина ученика; межличностные отношения, общение; философские, этические ценности, смысл жизни; формирование Я-концепции ученика; обучение самовоспитанию, решению личных проблем и др.

Вот, например, как можно сформулировать цели цикла занятий педагога с классом или его частью по формированию Я-концепции и межличностному взаимодействию:

- ученик осознает свой внутренний мир, себя, свои достоинства, недостатки, возможности роста, установки, цели, взгляды, поведение;
- ученик узнает то же самое о других людях (одноклассниках, друзьях, родителях);
- ученик учится навыкам взаимодействия с другими, умеет уважать, быть терпимым, владеет способами решения конфликтов;
- ученик изменяет свое отношение к школе, учению, себе, другим.

Все это не что иное, как воспитательные задачи школы. И вместе с тем эти цели ставит практический психолог, психотерапевт в индивидуальной и групповой работе с людьми, в том числе с трудными учениками.

Методика подготовки и проведения психологического занятия рекомендует придерживаться следующей структуры.

1. Получение диагностических данных об учениках и их обработка.
2. Обсуждение материалов и проблемы, беседа, дискуссия или сообщение педагога.
3. Ролевые игры, психологические упражнения.
4. Заключение: групповой анализ, рефлексия.

Дадим некоторые пояснения. Для занятия лучше получить как можно более конкретный диагностический материал, указывающий на актуальную проблему и определяющий тему, вопросы занятия. Учитель может познакомить учеников с фрагментами материалов заранее устно или в рамках письменного объявления о предстоящем занятии. Непосредственно в начале занятия можно провести 1–2 проективных теста в виде незаконченного предложения, ситуации, что также может послужить диагностике и стать толчком, материалом для беседы.

Беседа, обсуждение материалов, дискуссия учеников являются частью занятия, на котором ученики узнают нормы, ценности, правила поведения, самих себя. Основное время уделяется элементам тренинга: ролевым играм, анализу ситуаций. Например, если речь идет об отношениях детей с родителями, можно предложить разыграть сцену дома на кухне за завтраком или сборы в школу, на работу. Разыгрывается несколько вариантов диалога. При обсуждении выясняют разные вопросы: как чувствуют себя участники сцены, почему они так себя ведут, что бы хотелось ученикам изменить в диалоге.

Таковы некоторые формы работы воспитателя, которые отвечают требованиям технологического подхода. Аналогичные и другие технологии воспитательной работы учителя описаны в указанной выше работе С. Д. Полякова.

Г) *Анализ результатов работы* — это четвертый, заключительный шаг в цикле деятельности воспитателя. Анализ, и в том числе самоанализ, и оценка работы классного руководителя — необходимое звено в его деятельности и имеет несколько аспектов. Во-первых, классный руководитель должен периодически оценивать результаты своей воспитательной работы с учениками, чтобы видеть, насколько поставленные им задачи достигнуты. В науке это называется *результативным анализом*, на основе которого делается оценка работы, *ориентированная на критерий*, т. е. на соответствие результатов поставленным целям, на эталон, образец. Наблюдаемое поведение учащихся, их высказывания, поступки, проявление чувств, отношений, их знания, представления о мире, нормах общения, морали, их школьная

и общественная дисциплина, сложные нравственные чувства, которые так или иначе можно обнаружить, — все это в науке называется *показателями воспитанности*. Именно их сопоставляют с критериями (нормами) воспитанности и по ним судят о результатах воспитательной работы.

Анализ результатов воспитания является, по существу, новой диагностикой, изучением и фиксированием изменений, новообразований учащихся, оценкой их воспитанности. В этом случае проще всего для учителя пользоваться методом наблюдения и отмечать изменения в поведении учеников. Классный руководитель может воспользоваться уже известными ему методами диагностики, чтобы получить более точные и/или специальные данные о воспитанности школьников. Вполне допустимо, что учитель может сказать ученикам о результатах своих наблюдений, конечно, не в прямой форме: «Были вы такие, а стали такие», а в рамках вечера, праздника по случаю окончания учебного года, в форме лирической беседы и пр.

Во-вторых, существует *процессуальный анализ* работы классного руководителя. Педагог анализирует процесс своей работы, чаще всего это конкретные дела, которые он проводит с учениками: праздники, беседы, походы, экскурсионные поездки. Для этого учителю следует самому или с коллегами получить ответы примерно на такие вопросы:

1. Какие воспитательные и функциональные задачи я решал в этом деле? Чему хотел научить детей, что они должны были узнать, делать?

2. Достиг ли я этих целей? Если да, то благодаря чему? Что у меня получилось особенно удачно?

3. Если не достиг целей, то почему? Плохое содержание, материал, тема дела? Неправильная методика организации? Неверные отношения с учениками?

4. Что нужно исправить, чтобы избежать ошибок: менять цели, содержание, методы, психологические отношения с учениками?

Индивидуальный или коллективный анализ дела поможет педагогу осознать достоинства и недостатки в своей работе.

Кроме анализа, направленного на учащихся и на процесс, педагог все время должен производить анализ, направленный на самого себя, — самоанализ. Надо помнить, что основной закон воспитания — человек развивается в деятельности и общении — относится и к личности учителя. Иначе говоря, он растет вместе с учениками, набирает опыт, изменяется, правда, не всегда в лучшую сторону. Ученые отмечают, что с педагогом может происходить некоторая *профессиональная деформация личности*. Это выражается в том, что учитель со временем приобретает синдром, набор «вредных» качеств:

- поучающая манера держать себя и говорить;
- прямолинейность мышления, черно-белое видение мира, оттого что надо доступно объяснять сложные вещи;
- затруднения в эмоциональном выражении, в личностном отношении к окружающему из-за необходимости постоянно держать себя в руках;
- склонность к властному управлению, подавлению сопротивления, иного мнения, так как учитель по определению должен формировать нормы поведения.

Если учитель не замечает в себе таких изменений, это становится опасно и для него и его семьи, и для учеников. Поэтому надо сделать привычным постоянный самоанализ (не превращая его в болезнь, разумеется), периодическую проверку себя как учителя и как человека. Надо заниматься самовоспитанием, которое стимулирует личностное развитие» рост учителя, помогает формироваться положительной Я-концепции учителя.

3. Воспитательная система школы

Современная педагогика оперирует словом «система» не менее часто, чем термином «технология». Это закономерно потому, что, пожалуй, главный принцип современной науки — принцип системности. Мы рассматривали систему воспитательной работы классного руководителя, она является основной частью *системы воспитательной работы школы — комплекса мероприятий в школе с целью формирования, воспитания учащихся*. В нашей стране и за рубежом имеется богатый опыт по проведению воспитательной работы педагогическими коллективами. Однако специалисты считают, что такой «мероприятийный» подход неэффективен и часто воспитание на его основе носит односторонний и формальный характер, сводится к проведению «дежурных» и стандартных форм работы. Системное педагогическое мышление, новые технологии в управлении обязывают понимать и строить воспитательную работу иначе.

Одновременно в педагогической практике XX в. отмечены такие уникальные «авторские» образовательные учреждения, школы, которые заставили думать, что некоторые школы живут и развиваются как сложные, своеобразные и эффективные воспитательные системы, а не просто как официальное безликое учреждение. Такие воспитательные системы были у А. С. Макаренко, С. Френе, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского. К ним относят Вальдорфские школы, школы Кольберга со «справедливыми сообществами», школу А. Нилла в Англии. Среди авторов оригинальных воспитательных систем в нашей стране во второй половине XX в. называют Ф. Ф. Брюховецкого, А. А. Захаренко, а также ныне успешно работающих — В. А. Караковского, А. Н. Тубельского и др.

По определению Л. И. Новиковой, *воспитательная система школы — это комплекс целей, единство людей, ведущих деятельность по их достижению, отношений между участниками, окружающая среда, включенная в педагогическую работу и управленческая деятельность по обеспечению жизнедеятельности системы*¹.

Категория «воспитательная система» заставляет по-новому смотреть на всю работу школы, целью которой является создание условий для полноценного развития и социализации учащихся. Средствами достижения цели в этом случае является не только система обучения, но и система воспитательной работы внутри школы, подсистема воспитания, а также работа школы с ближайшим и отдаленным окружением, с семьей, с учреждениями

¹ Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. М., 1989. С. 62.

культуры, с местными органами управления, организациями по обслуживанию населения, с производственными предприятиями. Воспитательная работа становится не набором, цепью мероприятий, а частью скоординированных структур, видов деятельности, технологий. Школа в этом случае является не только учебно-воспитательным учреждением, но усиливается ее социально-педагогическая функция, школа направляет усилия на успешную адаптацию школьников, если ее деятельность организуется в рамках воспитательной системы.

Как отмечают специалисты, отличительными чертами воспитательных систем передовых школ являются наличие комплекса идей инновационного характера, ясное представление педагогов о целях и функциях воспитательной системы, взаимодействие со средой, межвозрастное сотрудничество, коллектив единомышленников, гуманистическая ориентация, наличие системообразующей деятельности¹.

Понятие «воспитательная система» стимулирует концентрацию всех источников, факторов, средств внутри школы и вне ее, направленных на создание условий для развития и воспитания детей. Оперировать этим понятием — значит мыслить системно, опираясь на классические и новые теории управления, на теорию и технологию педагогической работы.

Воспитательная система школы состоит из компонентов, которые выделены в педагогической системе (см. выше), а именно: цель, содержание воспитания, методы и формы, участники процесса. В рамках системы, системного подхода реализуется технологический подход. По мысли В. П. Беспалько, цель, содержание и ученик составляют задачу системы, исходное состояние, а методы, формы, средства и учитель обозначают ее технологию, пути решения задач². Но это справедливо для любой педагогической системы, где действует закон: цель — средства — результат.

Воспитательная система конкретной школы отличается своеобразием реализации системно-технологического подхода, своеобразием, качеством решения задач конкретного коллектива школы в определенных, отличных от других условиях. Воспитательная система образовательного учреждения поэтому является своего рода живым организмом, она возникает и развивается, проходит путь развития, стадии кризисов, может перестраиваться, меняться, адаптироваться к новым условиям и... умирать. Живым организмом ее делают люди, учителя и ученики, родители и другие участники, отношения, которые складываются между ними, традиции, способность коллективов реагировать на новые условия.

Вот почему специалисты говорят, что воспитательные системы есть не во всех школах. Это надо понимать так, что формально, структурно педагогическая система есть во всех школах, каждое образовательное учреждение является подсистемой системы образования. Но, если судить по литературе, воспитательные системы — результат успешной, качественной, часто инновационной работы коллективов или отдельных выдающихся педаго-

¹ Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова. М., 1989. С. 16, 17.

² Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. С. 7.

гов. Проще говоря, есть педагог — есть воспитательная система, есть автор — есть авторская школа. Систему воспитания социально и педагогически запущенных подростков А. С. Макаренко знает весь мир, а работу сотен подобных исправительных учреждений мы не называем воспитательной системой.

Возникает вопрос: что делать обычной массовой школе, как создать воспитательную систему, если ее рождает, так сказать, сама жизнь, яркий педагог? Ученые спрашивают, можно ли создать базовую модель воспитательной системы для массовой школы? Могут ли наука, педагогика, педагогическая технология тиражировать системы и технологии талантов и новаторов? Ответ простой: воспитательная система выдающегося педагога — «товар штучный, ручной выделки», и это хорошо. Этот опыт уникален, целиком не повторяется, но его идеи, принципы, отдельные части, методы и средства в новых комбинациях могут жить и служат практикам для раздумий и вдохновения, а исследователям, ученым — для построения теорий и для того, чтобы обучать практиков, массового учителя, созданию воспитательных систем, системному и технологическому подходу в воспитательной работе.

Иначе говоря, свою педагогическую систему может создавать любой квалифицированный педагогический коллектив, опираясь на науку и опыт. Создание системы — это управленческая педагогическая задача, и решать ее нужно и можно, используя рекомендации науки, системное видение предмета и осуществляя сознательную инновационную деятельность в своей школе, любом образовательном учреждении. Для создания воспитательной системы школы нужна воля коллектива или руководителя и профессиональный подход: анализ ситуации развития школы, определение проблем и перспектив развития, разработка концепции и плана развития школы.

Конечно, в жизни все не так просто. С одной стороны, в науке, в педагогике сегодня имеется достаточный запас научных рекомендаций и разработок для создания и развития воспитательной системы. Но вместе с тем есть и сложности, нерешенные вопросы, например вопрос о том, какие воспитательные системы имеются и могут быть созданы, какова типология воспитательных систем и др.

Самое простое деление систем по типу образовательного учреждения: система традиционной массовой школы, сельской школы, специализированной школы (гимназии, лицея), школы для детей с аномальным развитием и др. Выделяют системы и по ведущей идее или по концепции, философии, например школьная система на принципах «свободного воспитания», Вальдорфские школы, школа «диалога культур» и т. д. Специалисты предлагают сложные классификации педагогических систем разных уровней по многим параметрам. Так, Г. К. Селевко предлагает такие классификационные параметры:

- по фактору развития;
- по концепции усвоения;
- по ориентации на личностные структуры;
- по характеру содержания;
- по организационным формам;

- по стилю взаимоотношений;
- по категории обучаемых¹.

Для научного анализа такая классификация представляет интерес, но для практической работы это неудобно, громоздко. К тому же здесь смешиваются понятия «система» и «технология», и часто оба эти слова обозначают в одних случаях методическую систему работы учителя (система обучения в начальной школе С. Н. Лысенковой или обучение литературе Е. Н. Ильина), в других случаях — виды обучения (например, технология проблемного обучения), инновационные модели авторских школ.

Из сказанного следует, что строгих теорий воспитательных или педагогических систем в педагогике пока нет, что затрудняет практическую работу. Тем не менее кратко, в общих, чертах охарактеризуем *некоторые известные воспитательные системы* недавнего прошлого и современные системы.

Система А. С. Макаренко в 20—30-е гг. прошлого века в советской Украине (официальное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей — трудовая колония, затем коммуна). По существу, это школа-интернат, школа-комплекс, где подсистемами воспитания были обучение, труд, коллективная деятельность, самоуправление, клубная работа, — все тесно взаимосвязано. Системообразующими факторами можно считать настоящее производство и самоуправление всего коллектива воспитанников. В колонии был завод, выпускавший электроинструменты и фотоаппараты, на нем колонисты под руководством взрослых осуществляли весь производственный процесс и получали начальное профессиональное образование наряду с общим средним образованием в школе. Великим открытием А. С. Макаренко стало воспитание в коллективе, методика создания и развития коллектива воспитанников. Ее главными особенностями были разновозрастные группы детей, система сменных командиров, поручений, отношения взаимной ответственности, совет командиров, общее собрание и многое другое, что стало классикой отечественной педагогики.

В те же 20—30-е гг. во Франции *Селестен Френе создал педагогическую систему начальной школы в провинции*, в «сельской местности». С. Френе в основном разделял принципы «свободного воспитания», школы труда, самоуправления начала XX в. Главное, вокруг чего организовывались и учеба, и воспитание, была школьная типография. В ней ученики набирали и издавали «свободные тексты», дидактические карточки и газету. Свободные тексты — основной метод обучения в школе С. Френе: отчеты, сочинения учеников по учебным предметам, это и упражнения в языке, это и учебные тексты для младших поколений. С. Френе постоянным учебникам предпочитал особые дидактические карточки, где содержался материал, подлежащий усвоению, упражнения, задания. Каждый ученик с помощью учителя составлял свой набор карточек для занятий. Тексты, карточки, типография активизировали учеников, вводили от зубрежки, будили интеллектуальную и социальную инициативу.

¹ Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. 1996. № 6.

В школе С. Френе был школьный кооператив, своеобразный совет школы, орган самоуправления. Учащиеся занимались самообслуживанием, хозяйственной деятельностью, изготавливали предметы для школы и на продажу. Совет кооператива руководил всем порядком в школе, действовал на демократических началах. Каждую субботу проходило собрание кооператива, где обсуждались все вопросы жизни школы. В частности, это делалось с помощью своеобразной газеты Френе, в которой было четыре колонки, где каждый мог сделать свою запись: «я критикую» — «хваляю» — «я хотел бы» — «я сделал». Разбор записей, их коллективное обсуждение, поощрения и наказания, выносимые коллективом, были мощным средством воспитания. В настоящее время во Франции имеется общество последователей С. Френе, работающих по его системе.

Примером того, как в обычной школе в наши дни на базе формально существующей системы можно создать и развивать своеобразную школьную систему, служит *московская школа № 825 (директор В. А. Караковский)*. Особенностью воспитательной системы при ее создании и системообразующей деятельностью был весенний коммунарский сбор — трехдневная жизнь за городом по нормам и законам коммунарского движения (см. выше). Сбор создавал особый эмоциональный настрой, там устанавливалось неформальное общение, отношения, атмосфера некоего идеального братства, идеальной жизни. В этом его главная цель — утверждение особых теплых отношений, установок, норм, ценностей.

Второй особенностью системы явились ключевые общешкольные дела в течение года, своего рода традиции: творческая учеба, праздник песни, праздник знаний. В дальнейшем внеурочная досуговая деятельность все теснее соединялась с учебным процессом. Взаимопроникновение учебной и внеучебной сфер школы стало еще одной характерной чертой воспитательной системы школы В. А. Караковского. Формы этого объединения — познавательная игра «Робинзолада», дидактический театр, общественный экзамен, аукцион знаний, Ломоносовский месяц, включавший экспедицию в Холмогоры, научную конференцию, межпредметные уроки, затем месяц Москвы и др.¹

Итак, коллективная творческая деятельность в разных формах внеурочных и учебных занятий, вобравших в себя элементы неформальной, свободной деятельности и теплого, дружеского общения педагогов и детей, создает основу воспитательной системы школы. Большую роль в ее жизни играет, конечно, личность генератора идей и организатора — директора, его сторонников и помощников из учителей и ученического актива, а также общая атмосфера, стиль общения, поведения, идеалы и ценности всего коллектива, бережно сохраняемые. Дополняют системы и органы управления: Большой совет (представители всех классов), собирающийся 2–4 раза в год, постоянные и временные органы самоуправления, дежурные команды. Система существует уже около 25 лет. Ее история позволяет анализировать процесс развития, реформирования, преодоления кризисов школьной воспитательной системы.

¹ Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. М., 1998. С. 191.

Школа самоопределения (Москва, школа № 734, директор А. Н. Тубельский).

В основе концепции данной системы лежат идеи гуманистической педагогики, личностно ориентированного образования, свободного воспитания. Коллектив понимает задачу школы как создание условий для выбора учениками содержания обучения, видов учебных и внеучебных занятий и даже учителя, для определения индивидуального пути и темпа обучения. Для этого в школе наряду с традиционной классно-урочной организацией обучения имеются «классы открытых студий»: несколько раз в неделю ученики посещают учебные занятия по выбору, можно выбрать и учителя и предмет. Это не только дает возможность варьировать содержание образования, но и меняет отношение к учебе, к себе, к окружению. Свободный выбор заставляет думать, оценивать, относиться ответственно к своему поведению.

Кроме того, старшеклассники некоторое время работают над индивидуальным проектом, посещая какое-либо предприятие, учреждение города, проходя своеобразную практику. Этот новый для нашей школы вид работы по замыслу педагогов должен обеспечивать условия для самореализации, социального развития учеников. В школе организуется также разнообразная внеурочная деятельность: трудовые объединения, пресс-группа, политклуб, правовая группа — эти разновозрастные объединения тоже часто работают по коммунарской методике и служат сближению всего коллектива школы, расширению опыта учащихся.

Эта школа работает в режиме эксперимента, ее система развивается на основе инновационных подходов и дает пример того, как осуществлять нововведения, модернизируя образование.

В истории каждой системы важно увидеть ее своеобразие, неповторимость и еще более важно выделить принципиальные особенности, то, что можно тиражировать, следуя технологическому подходу в образовании.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое технология воспитания? В чем состоит технологический подход к воспитанию?
2. Технология и личность — в чем тут проблема и как она решается?
3. Назовите и охарактеризуйте виды деятельности воспитателя, технологию работы классного руководителя.
4. Дайте характеристику технологии коллективной творческой деятельности.
5. Раскройте понятие «воспитательная система школы» в теоретическом плане и на примерах.

Основная литература

1. *Воронов В. В.* Технология воспитания. М., 2000.
2. *Поляков С. Д.* Технологии воспитания. М., 2002.
3. *Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н. Л. Селиванова.* М., 1989.

Дополнительная литература

1. *Байкова Л. А., Гребенкина Л. К.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2000.

2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. Л. Селивановой. М., 1998.
3. *Кривцова С. В., Мухаматулина Е. А.* Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1997.
4. *Макаренко А. С.* Методика организации воспитательного процесса // Педаг. соч.: В 8 т. М., 1983. Т. 1.
5. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения / Сост. Б. Л. Вульфсон. М., 1990.

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

...Тон давался вовсе не школой,
а семьей, улицей, переменой между
уроками, вообще теми минутами, когда
нет возле нас педагога.

А. С. Макаренко

1. **Подростковая среда и субкультура.**
2. **Межнациональное общение как проблема в молодежной среде.**
3. **Детские общественные объединения.**
4. **Дополнительное образование для молодежи.**

Базовые понятия: социализация, детские общественные объединения, неформальные объединения молодежи, молодежная субкультура, дополнительное образование, культура межнационального общения.

1. Подростковая среда и субкультура

Наряду с организованным педагогическим воздействием семьи и школы на детей и подростков большую роль в их формировании играет свободное общение, формы стихийно складывающейся жизни молодежи в социальной среде. На бытовом языке обыденного сознания можно сказать, что воспитывает школа, семья и улица. «Улица» — это товарищи во дворе, районе, это неформальные движения, группы и объединения по увлечениям, интересам, это также события разного масштаба, социальная обстановка в селе, городе, это частично и детские, подростковые организации. К этому институту социализации личности примыкают в какой-то степени и учреждения дополнительного образования — различные клубы, центры внешкольных занятий для детей и молодежи. Итак, свободное общение, жизнь подростка среди сверстников являются сильными, необходимыми и вместе с тем проблематичными факторами формирования личности.

Молодежь примерно от 10 до 20 лет составляет особую возрастную группу населения страны, трудную для учителей и общества в педагогическом и социально-психологическом плане и требующую особого внимания и работы. Подростки активно осваивают мир вне семьи и школы. Главным становится свободное общение и деятельность со сверстниками и более старшими людьми вне привычных семейных, школьных ограничений и правил. И это, с одной стороны, хорошо: является мощным фактором раз-

вития, адаптации к широкой социальной действительности. С другой стороны, эта свободная жизнь и общение несут ряд опасностей: подростка как человека несформировавшегося легко увести на «плохую» дорогу, особенно если у него плохой тыл: семья и, слабая поддержка со стороны учителя. Не случайно родители и школа боятся влияния улицы, «плохих» друзей.

Подростка отличает от взрослого неразвитое чувство ответственности за свое поведение, соблюдение норм, закона, работу, отношения с людьми. Ученые считают, что подростковый период кончается тогда, когда человек получил образование и работу, создал семью. Теперь он должен быть взрослым и нести ответственность за свое поведение в разных социальных ситуациях. Теперь он, как и все взрослые, свободен (от родителей прежде всего, чего не было раньше) в выборе действий, но и отвечает за них. Конечно, и взрослые часто поступают безответственно, но они за это расплачиваются. За подростка же больше отвечают взрослые, чем он сам.

Проблему социализации молодежи можно понимать как проблему поколений. Вопрос в том, что новое поколение должно, с одной стороны, усвоить традиции, нормы, ценности отцов, с другой стороны, молодежь должна быть свободна и готова идти дальше, отвечая на вопросы своего времени. Более того, по мнению М. Мид, исследовательницы проблем детства, социализации поколений в разных обществах, в настоящее время в мире преобладает префигуративная культура: опыт старших мало годится для молодых, поскольку очень быстро развиваются техника, культура. Иначе говоря, человек рождается в одних условиях, а умирает, когда за окном совсем другая жизнь, что и делает особо острой проблему поколений.

Подростки во все времена составляли отличительную социальную группу, но в наше время сложилась особая подростковая культура, которая наряду с другими социальными факторами играет большую роль в развитии школьника. *Молодежная субкультура — система ценностей и норм поведения, вкусов, форм общения, отличная от культуры взрослых и характеризующая жизнь подростков, молодежи примерно от 10 до 20 лет.* Субкультура молодежи получила особенное развитие в середине XX в. в силу ряда причин: продление сроков обучения, вынужденная незанятость трудом, акселерация — и является одним из институтов, факторов социализации школьников. Субкультура молодежи представляет сложное, противоречивое социальное явление и оказывает *столь* же неоднозначное влияние на подростков. С одной стороны, она отчуждает, отделяет молодежь от всеобщей, «большой» культуры, с другой — способствует освоению ценностей, норм, социальных ролей, облегчает подросткам вхождение в жизнь.

Проблема в том, что ценности и интересы молодежи ограничены в основном сферой досуга: модой, музыкой, развлекательными мероприятиями, часто малосодержательным общением. Молодежная субкультура носит в основном развлекательно-рекреативный и потребительский характер, а не познавательный, созидательный и творческий. Она ориентируется на западные ценности: американский образ жизни в его облегченном варианте, массовую культуру, а не на ценности «высокой» мировой и национальной культуры. Эстетические вкусы и предпочтения школьников часто довольно примитивны и формируются главным образом средствами ТВ, музыкой диско и другими ее «легкими» жанрами. Эти вкусы и «безнрав-

ственные» ценности поддерживаются периодической печатью, современным массовым искусством, оказывающим деморализующее и дегуманизирующее воздействие. Культуру молодежи отличает также наличие молодежного языка, который тоже играет неоднозначную роль в воспитании подростков, он помогает молодежи осваивать мир, выражать себя и одновременно создает барьер между ними и взрослыми. Субкультура молодежи часто имеет много общего с контркультурой и культурой авангардизма. Обществом эти культуры оцениваются обычно отрицательно, поскольку отвергают привычное и угрожают стабильности, спокойствию, вместе с тем молодежная среда и контркультура несут в себе тенденции обновления, динамику развития.

Неформальные объединения молодежи — это одно из проявлений субкультуры, форма общения и жизни подростков; общества, группы сверстников, объединенных занятиями, интересами, ценностями, симпатиями. Неформальные отношения есть в формальных группах — классных, студенческих коллективах; наряду с официальной структурой класса есть группы на базе межличностных отношений. Неформальные группы возникают обычно не в классе, не в деловых отношениях, а наряду с ними и вне школы. Они играют важную роль в жизни подростков, удовлетворяют их информационные, эмоциональные и социальные потребности: дают возможность узнать то, о чем нельзя поговорить со взрослыми, обеспечивают психологический комфорт, учат выполнению социальных ролей. Замечено, что чем меньше школьник вовлечен в официальные структуры, тем больше он стремится в «свою компанию», что говорит о потребности в развивающих контактах, признании ценности своей личности. Как правило, эти сообщества сверстников представляют собой контактные группы в 5—15 человек, собираются в определенном месте.

Группы характеризуются по разным признакам: возрасту, социальной принадлежности, форме организации, по направленности. Согласно последней группы бывают просоциальными (социально одобряемое направление, например экология, охрана памятников, исторический клуб), асоциальными (в стороне от общественных проблем — рэперы), антисоциальными (криминальные, агрессивно-националистические). В печати можно читать о многих молодежных группах, течениях, увлечениях. Например, байкеры ездят компаниями на мотоциклах, могут быть агрессивны. Скинхеды («бритоголовые нацисты») очень агрессивны, имеют форму, маршируют под «фашистскую» музыку, обычно идут кого-нибудь бить, выпив водки. Есть также металлисты, панки, роллеры и др. Увлеченность каким-либо течением подвержена законам моды, имеет часто характер психической эпидемии. Представителей всех течений отличают особенности одежды, нормы, правила поведения, род занятий, ритуалы, места сбора и пр.

Одно из самых старых течений — хиппи, или «Система», — по существу, стало историей. Когда-то это было наиболее интеллектуальное и творческое движение (философские и религиозные поиски, протест против ценностей «отцов» в обществе потребления и пр.). В какой-то степени некоторые функции и традиции «Системы» наследует движение толкиенистов, которое постепенно, однако, приобретает черты формальной организации, образует исторические клубы.

Толкиенисты — это неформальное движение, которое получило в Москве статус Клуба любителей фэнтэзи (1997 г.). Оно объединяет около десяти тысяч человек, большая часть которых неформально участвует в движении, время от времени появляясь преимущественно в своих группах по симпатиям и интересам в определенных местах сбора: в Нескучном саду, Царицыно и др.

Движение возникло в конце 80-х — начале 90-х гг. XX в. и получило свое название по имени любимого писателя Толкиена, произведения которого обсуждали и разыгрывали участники движения. Круг их занятий постепенно расширился: конкурсы «менестрелей» и «ролевиков» (тех, кто разрабатывал и представлял публике какой-либо образ книжного или сказочно-мифологического героя); издание газет, журналов, сборников прозы и стихов и многое другое.

Движение превратилось в устойчивую саморазвивающуюся систему, которая оказывала в целом положительное социализирующее воздействие на его участников. Они приходят в движение в основном по таким причинам: проблемы в семье, непризнание в школе или студенческой среде, стремление к творческой деятельности, к саморазвитию и общению. В движении, в Клубе, сложились разнообразные виды деятельности, с педагогической точки зрения весьма целесообразные. Это изучение какой-либо области знаний путем обмена информацией и мнениями; единоборства, театрализованное фехтование, изготовление доспехов, исторические игры, инсценировки; занятия музыкой, литературой, изобразительным и прикладным искусством. Многие приходят сюда, чтобы учить и учиться. Получается что-то вроде системы взаимного обучения в неформальной обстановке в свободном общении, похоже на систему дополнительного образования. Движение довольно благотворно влияет на его участников, хотя порой оно может слишком уводить человека от действительности в мир игры и фантазии и тем самым затруднять его адаптацию к реальной окружающей среде¹.

В настоящее время сколько-нибудь мощных движений, кроме названных, незаметно, мода на увлечения быстро меняется. Подростки, особенно московские, ориентированы на потребление массовой культуры, на «буржуазный» стиль жизни. Обычно школьники, увлекшиеся своей группой, выпадают из сферы влияния школы и родителей, их социализация и воспитание становятся проблематичными. Такая излишняя погруженность в подростковую культуру, отрезающая человека от мира, часто приводит к одной из форм девиантного поведения.

Девиантное, или отклоняющееся, поведение — система поступков человека, противоречащих официально установленным или фактически сложившимся культурным, нравственным, правовым и психологическим нормам. Различают две категории девиантного поведения: отклонение от нормы психического здоровья и отклонение от социальных, нравственных, правовых норм. Последнее проявляется чаще всего в виде алкоголизма, наркомании, агрессии, вандализма, сексуальной распушенности, сверхувлечения субкультурой или чем-либо еще. В сверхувлечениях, правда, следует выделять

¹ Сделано по материалам курсовой работы студентки МГУ Е. А. Черничкиной.

позитивные, творческие увлечения: творчество ведь всегда нарушение нормы, поиск нового.

Также довольно трудно выделить норму и патологию в психике человека, в его поведении. Дети школьного возраста только еще усваивают нормы, поэтому они, особенно подростки, составляют группу риска. Для юношества характерны психические нарушения в виде акцентуаций характера и личностных расстройств, связанных с формированием Я-концепции, самосознания¹. К последним относят специфические реакции подростков на окружающую среду, на близких, самого себя, свой внутренний мир и свое тело.

Например, синдром отчуждения — дистанцирование от реальности, потеря связей с другими, отстранение от привычного. Мир воспринимается подростком как чужой, странный и непривычный. Дегерсонализация — отчуждение, направленное на собственное Я, когда школьник сам в себе видит непривычное, непонятное и странное, отчего испытывает апатию, эмоциональную подавленность. Диморфомания — бред физического недостатка, повышенная озабоченность собственной внешностью и страх перед изменениями своего тела, особенно у девочек. Синдром философской интоксикации — погруженность в глобальные проблемы, склонность к поиску вечных истин и универсальных законов, смысла жизни, сопровождающиеся созерцательностью, мечтательностью, уходом от реальности.

Эти и другие расстройства сопровождаются депрессией, неврозами, которые выражаются в тревоге, плохом настроении, подавленности и пр. Причиной школьных неврозов являются ситуации в школе: плохая успеваемость, конфликт с учителем, отношения с товарищами. Учитель может видеть и акцентуации характеров, не зная при этом психологической терминологии. Например, гипертимный подросток отличается повышенной активностью, частой сменой увлечений, сверхобщительностью; астенонервотический тип характеризуется повышенной утомляемостью, раздражительностью, ипохондрией и т. д. Учителю следует замечать особенности поведения детей и, если не действуют педагогические методы, обращаться к помощи специалиста.

Одним из видов девиантного поведения является противоправное, криминальное поведение, преступность молодежи, которая растет в настоящее время по причинам социальным и педагогическим. Ученые находят связь между воспитательным потенциалом семьи и преступным поведением: как правило, воспитательно слабые, «неблагополучные» семьи порождают преступность.

С точки зрения педагогики одним из проявлений девиантного поведения следует считать *педагогическую запущенность* — поведение и уровень социально-нравственного развития, не соответствующие требованиям общества, школы к учению и поведению школьника. Этому тоже есть причины в обществе, семье и школе. От педагога зависит, как не допустить педагогических ошибок, ведущих к педагогической запущенности, работать без *дидактогений*. Под этим словом понимают последствия неправильных дей-

ствий учителя, ведущих к утрате контактов учащегося со школьным окружением, систематической неуспеваемости и часто к правонарушениям. Иначе говоря, это методические и особенно психологические ошибки учителя: грубые замечания, агрессия по отношению к ребенку, бестактность — действия, при которых учитель, не зная состояния ученика, событий в его жизни (например, смерть близких, болезнь, развод), наносит ему обиду, психологическую травму.

К факторам, причинам девиантного поведения школьников относят, помимо сказанного, следующие:

- дегуманизация современной цивилизации в целом как общества потребления, в котором наблюдается упадок духовных ценностей, падение авторитета церкви;
- глобальный кризис в России, социально-политический, экономический, культурно-идеологический;
- кризис образовательной системы и семьи.

Следует осознавать последствия отклоняющегося поведения молодежи и его влияние на личность. Незначительные проявления девиантного поведения, как было отмечено, свойственны многим подросткам: они только усваивают нормы, со временем «странные» поступки уходят. Опасна и разрушительна для личности глубокая, фанатичная, от всего отрезающая, чрезмерная вовлеченность в субкультуру, в жизнь замкнутой группы. Постоянное пребывание на грани нормы ведет к закреплению нежелательных стереотипов поведения во взрослой жизни. В этом случае требуются коррекционно-педагогические меры, которые должны принять психологи, врачи, педагоги.

Наличие подростковой культуры требует адекватной педагогической позиции. Учитель должен знать ее, знать привычки, нормы, ценности учеников — их мир и, как это ни трудно, не относиться к нему агрессивно, допускать, что подростки имеют право иметь свои взгляды, культуру. Вместе с тем учитель должен делать так, чтобы школьники от молодежной культуры, во многом маргинальной, шли к культуре общечеловеческой и таким образом усваивали бы ценности, нормы общества, в котором живут. Это тем более так, потому что, взрослея, подростки все же в массе усваивают и наследуют общечеловеческие, базовые ценности и проходят свой жизненный путь, как и их отцы.

Иначе говоря, педагог, работая с подростками, должен придерживаться следующих принципов-правил.

- Принцип *знания*, согласно которому учителя должны знать социокультурную ситуацию в молодежной среде, знать характер культуры, проблемы, тенденции развития, увлечения и многое другое.
- Принцип *терпимости*, толерантности, что требует уважительного отношения к их праву делать свою жизнь по-своему, требует неагрессивно-сдержанного восприятия всего того, что происходит с подростками.
- Принцип *деятельного контакта*, по которому учитель должен сохранять психологический и педагогический контакт с «незнакомым племенем» и вовлекать подростков в развивающую деятельность в разных формах.

Главным в работе воспитателя является формирование установки учеников на самостоятельность, способности каждого делать свою жизнь, отвечать за себя, быть личностью, а не членом довольно примитивной груп-

пы людей, современно одетых и умеющих говорить только о футболе и рок-группах.

Вообще же педагогическую и социально-психологическую помощь трудным подросткам оказывают различные социальные службы, работники и в том числе социальные педагоги. *Социальный педагог* ведет свою работу непосредственно в среде детей группы риска, педагогически запущенных, социально неблагополучных подростков.

2. Межнациональное общение как проблема в молодежной среде

Одной из острейших проблем общества и молодежной среды, в частности, являются межнациональные отношения. Проблема имеет ряд уровней и аспектов, вот некоторые из них: государственная национальная политика и социальная работа в области межнациональных отношений, теории и концепции межнационального общения, воспитательная работа образовательных учреждений и молодежных организаций, наконец, бытовое восприятие и поведение граждан.

Из печати известны вопиющие факты, свидетельствующие о национальной ненависти, насилии, преступном поведении взрослых и, что особенно тревожно, подростков и молодежи, школьников и студентов. В России, мягко сказать, есть группы, слои общества, исповедующие шовинизм, расизм в крайних формах, здесь опасно жить людям с «небелым» цветом кожи. Несмотря на официальные запреты, в СМИ нередко ведется пропаганда антисемитизма, шовинизма, национальной ненависти, насилия.

Существует расхождение между официальной идеологией и политикой, законодательством в области национальных отношений, где признаются и принимаются международные нормы и стандарты, и обыденным этническим сознанием и поведением, массовой личностной и групповой психологией, где господствуют предрассудки, стереотипы, национальная нетерпимость и пр. Психология толпы, групповое сознание, поддерживаемое отдельными людьми, партиями, средствами печати и обусловленное тяжелой жизнью в стране, оказывает гораздо более сильное влияние на людей, особенно молодежь, чем официальные политические доктрины и педагогическая работа в системе образования.

Анализ и научное решение проблемы ведется на стыке таких наук, как социология, политология, право, психология, этносociология и этнопсихология, педагогика, философия. Основными понятиями, отражающими реальный феномен, являются этническое (национальное) сознание, межнациональное общение, национальная и культурная толерантность.

Усиление националистических тенденций происходит во всем мире с конца XX в. по разным причинам, одной из них является процесс глобализации, который воспринимается как угроза национальной культуре, как наступление американизма. В России с начала 90-х гг. усилились националистические настроения по ряду причин: распад СССР, экономический и социокультурный, идеологический кризис, обеднение, маргинализация больших слоев населения.

Это особенно отразилось на молодежи. Исследования социологов показывают, что молодежь в сравнении с другими группами населения

наиболее этноцентрична, т. е. проявляет *неприязнь к одной или многим* национальностям, нетерпимость, национализм. Многие молодые люди считают, что в России должны жить только русские. Ученые фиксируют, что к настоящему времени среди значительной части молодежи господствуют националистические убеждения. Это объясняют отчасти возрастными причинами, психологическими особенностями: молодой человек хочет быть сильным и успешным в жизни, склонен рассматривать мир упрощенно, как черно-белый, делит людей на своих и чужих по социальному и национальному признаку, хочет принадлежать к сильной группе. Социальная ситуация и возрастные психологические особенности обуславливают национальное самосознание молодежи, подталкивают молодых людей к крайним позициям, к национальной нетерпимости и экстремизму.

В национальном сознании школьников и студентов, молодежных групп получают положительные оценки «свои», представители родного этноса, одновременно резко отрицательно оцениваются «чужие». Делаются выводы о том, что виноваты во всех бедах «чужаки», которых надо изгнать из России. Содержание национального сознания характеризуется также этатической, державной идеологией: Россия есть и должна быть великой державой, в ней должна быть сильная власть, армия, Россия должна обладать большой территорией. В первую очередь молодые люди называют великие военные победы России и политических деятелей прошлого и настоящего. Только потом и не всегда среди национальных ценностей называют духовно-нравственные начала, культуру, искусство, писателей¹.

Национальное самосознание такого содержания присуще, конечно, не только молодежи. Такие убеждения сформированы и получают развитие среди некоторых современных ученых, политиков, деятелей культуры и искусства, церкви. Такие и подобные убеждения имеют давнюю историю, культурную традицию (славянофильство, евразийство), и это обстоятельство осложняет задачу общества и педагогического сообщества по формированию культуры межнационального общения. Националистические идеи, этнические предрассудки, стереотипы восприятия и поведения очень живучи. Страх перед чужими и враждебное к ним отношение сохраняются как атавизм с первобытных времен. Это эмоционально окрашенное, оценочное восприятие представителей другого этноса всегда поддерживается внутренними кризисами и внешними процессами.

Что может ответить педагогика, теория и методика воспитания на этот остро актуальный вызов общества и молодежной среды, в частности? Во-первых, ответ может быть дан на личностном уровне: каждый педагог, любой работник системы образования должен давать пример положительного (в отличие от негативного, шовинистического) национального самосознания. Педагог должен исповедовать и демонстрировать национальную гордость, патриотизм, знание культуры своей страны и одновременно придерживаться стандартов в межнациональных, межкультурных отношениях, задаваемых ЮНЕСКО, развитым миром.

Во-вторых, педагогические работники *могут* и должны *компетентно*, профессионально делать свою работу. Содержание, методы и формы воспитания, в том числе формирования культуры межнационального общения, известны, они описаны в предыдущих главах, есть в специальной литературе. Здесь мы только передадим содержание некоторых международных и внутренних документов, которые в определенной мере служат ориентиром для проведения воспитательной работы с молодежью по формированию культуры межнациональных отношений.

В нашей стране имеется Концепция государственной национальной политики Российской Федерации (1996). В ней говорится о том, что в современных условиях усиливается взаимозависимость стран и наций, интернационализация всех сторон человеческой жизнедеятельности. Этническая пестрота населения земли, многонациональность большинства государств и регионов, интенсификация экономических, политических и духовных отношений народов усиливают связи людей разных национальностей и конфессий, их работа, учеба, жизнь, как правило, протекают в полиэтнической среде. Это определяет потребность в организации целенаправленной работы по формированию у детей, молодежи, всех граждан культуры межнационального общения, воспитания у них патриотизма, национальной, культурной, религиозной терпимости. В Концепции ставится задача: «Обеспечить разработку программы и курсов, способствующих воспитанию культуры межнационального общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с духовным богатством народов России и их внедрение в систему дошкольного воспитания, среднего и высшего образования, повышения квалификации кадров, а также в систему обучения в воинских частях и подразделениях».

Развивая идеи Концепции, Правительство РФ своим постановлением от 22 февраля 1997 г. № 217 утвердило План первоочередных мероприятий по реализации Концепции государственной национальной политики Российской Федерации. Среди ведущих мероприятий — внесение в содержание школьного и вузовского образования знаний, направленных на формирование культуры межнационального общения, разработка специальных программ и курсов по воспитанию культуры межнационального общения.

Воспитание культуры межнационального общения рассматривается как одна из целей образования и воспитания и в ряде других законодательных документов РФ: Закон РФ «Об образовании», «Стандарты-2000», Национальная доктрина образования и др. Закон Российской Федерации «Об образовании» выделяет федеральные и национально-региональные образовательные стандарты (ст. 7). Эти стандарты предусматривают обязательный набор школьных дисциплин, содержание которых должно обеспечивать интеграцию личности в мировую и национальные культуры; формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

В Законе характеризуется содержание образования: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами...» (ст. 14).

Ряд федеральных программ (федеральная целевая программа «Молодежь России», «Федеральная национальная программа» и др.) ставят конкретные задачи и пути их реализации по воспитанию культуры межнационального общения в российском обществе. Они подчеркивают, что культура межнационального общения есть важнейший компонент гражданского воспитания и определяют приоритетными такие элементы содержания:

- формирование у школьников таких ценностей, как Родина, Отечество, Конституция, демократия, свобода, права человека, семья, гражданская и социальная ответственность, формирование чувства гражданина многонациональной России;
- приобщение учащихся к совокупности ценностей, отражающих общечеловеческое и национальное культурное богатство народов России, к их историческим, духовным, нравственным традициям, готовности продолжать и развивать их.

В этих и других нормативно-правовых актах рассматриваются не только предусмотренные Конституцией Российской Федерации права и свободы граждан, связанные с их национальной принадлежностью. В них отражается педагогическая политика государства, в которой определяются цели и содержание воспитания гражданственности, культуры межнационального общения.

Проблема воспитания культуры межнационального общения, воспитания в духе мира, демократии, прав человека, взаимопонимания и согласия является глобальной и находит свое отражение в документах международного сообщества. 53-й сессией Генеральной Ассамблеи ООН (1998 г.) принята *Декларация о культуре мира*. Культуру мира следует понимать как глобальную школу, в которой все учатся жить вместе в мире и согласии, укоренять в сознании людей идею защиты мира, не применять насилие, утверждать справедливость и демократию. Воспитание таких качеств, как толерантность, ненасилие, навыки бесконфликтной коммуникации, умение слушать и слышать, спорить с оппонентом, не превращая его во врага, должны воспитываться с самого раннего детства. Образовательная и воспитательная работа в школе не должна ограничиваться сообщением определенных знаний. Необходимо в детских коллективах создавать гуманистическую среду, которая будет способствовать формированию навыков бесконфликтности, ненасильственному общению среди детей, вышедших из разных национальных, культурных, конфессиональных и социальных слоев общества. Следует вовлекать подростков в акции солидарности, сопереживания с теми, кто перенес страдания и нуждается в поддержке. Это поможет молодому человеку реально подготовиться к участию в жизни гражданского общества, правовом, демократическом государстве.

ЮНЕСКО в 1995 г. провозгласил *Декларацию принципов толерантности*. Толерантность — это международный термин, обозначающий не просто терпимость, а уважение, принятие и правильное понимание единства человечества, взаимозависимость всех от каждого и каждого от всех, богатство и разнообразие культур, признание прав и свободы, отказ от культуры войны и утверждение культуры мира. ООН, придавая большое значение утверждению принципов толерантности в жизни международного сообщества, провозгласила день подписания Декларации (1995 г.) Международным днем, посвященным толерантности.

Для многонациональной, такой этнически разнообразной страны, как Россия, проблема воспитания толерантности имеет большое значение. Поэтому в 2001 г. Правительство РФ утвердило Федеральную целевую программу «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Она рассчитана на 2001—2005 гг.

Как задачи формирования культуры межнационального общения можно привести конкретные проявления взаимопонимания и согласия между людьми в современных условиях:

- уважение к человеческому достоинству;
- проявление и закрепление таких качеств, как чуткость, доброжелательность, терпимость, великодушие;
- чувство меры и такта в общении с людьми, умение преодолевать конфликты в отношениях с ними;
- уважительное отношение к языку, культуре, традициям, обычаям других народов;
- потребность претворять нравственные знания в действия и поступки;
- умение управлять своим поведением, своими потребностями, сочетая их с интересами окружающих;
- стремление словом и делом, своим личным примером утверждать нормы нравственности.

В современных условиях широкое развитие получает концепция *поликультурного воспитания*. Оно предусматривает адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур, отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов. Реализация ее идей направлена на создание такой атмосферы, живя в которой любой человек чувствовал бы себя не только сыном своей родины, но и гражданином вселенной, понимал и уважал, хранил не только культуру своего народа, но и культуры других народов, а следовательно, уважал право другой личности на свободное культурное развитие. Реализация концепции подводит учащихся к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный.

3. Детские общественные объединения

Наряду с неформальными течениями молодежи сегодня в стране существует ряд детских и молодежных организаций и движений, руководимых, как правило, взрослыми. Среди институтов социализации детские организации, работа которых строится прежде всего с учетом интересов детей и предполагает их инициативу и общественную активность, занимают особое место.

Детское движение — объективное явление, порождение общественной жизни. В определенном возрасте, примерно от 9 до 15 лет, развивается потребность подростков в значительном расширении контактов и в совместной деятельности. Дети стремятся к социальной деятельности наряду со взрослыми и вместе с ними. Своего рода законодательным подтверждением наличия этого явления стала Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.), провозгласившая свободу ассоциаций и мирных собраний как норму жизни детей (ст. 15.1).

Ученые отмечают, что социальная активность детей и подростков в последние годы возрастает, и формы ее проявления становятся разнообразнее. Детям и подросткам нужны такие объединения, где каждому помогут удовлетворить свои интересы, развить способности, где создана атмосфера доверия, уважения к личности ребенка. Все исследователи отмечают, что большинство подростков высказывают пожелание состоять в детской организации, при этом почти 70% из них предпочитают быть членами организации по интересам; 47% утверждают, что организация нужна, чтобы интересно проводить свободное время; более 30% — чтобы лучше подготовиться к взрослой жизни.

В России дети в силу распада массовых пионерской и комсомольской организаций оказались в социальном вакууме. Между тем детские организации составляют неотъемлемую часть общества во всех современных странах, они -- реальная разновидность социальных движений. Кроме удовлетворения потребностей детей и подростков в общении, совместной деятельности по интересам, эти организации выполняют и другие социальные функции. Они включают подростков в жизнь общества, служат средством формирования социальных навыков, защиты интересов и прав детей. Участие в детских организациях позволяет приобрести социальный опыт, способствует формированию гражданских качеств, необходимых для жизни в демократическом обществе. Трудно переоценить роль детских и подростковых общественных организаций в социализации личности ребенка.

Законодательной базой развития детских общественных объединений являются Законы Российской Федерации «Об общественных объединениях» и «О государственной поддержке молодежных и детских общественных организаций» (1995). Закон РФ «Об общественных объединениях» (ст. 7) определяет, что формами детских общественных объединений могут быть *детская организация, детское движение, детский фонд, детское общественное учреждение*¹.

Наиболее распространенной формой сегодня является *детская общественная организация — самостоятельное, самоуправляемое объединение, создаваемое для реализации какой-либо социальной идеи (цели), имеющее регулирующие ее деятельность нормы и правила, зафиксированные в ее уставе или ином учредительном документе, выраженную структуру и фиксированное членство*.

В России более 200 молодежных общественных организаций и объединений (спортивные, скаутские, творческие и др.). Некоторые из них называются ассоциациями, лигами, союзами². Современный этап развития детского движения характеризуется переходом от одной в прошлом детской организации к многообразию (по целям, содержанию, формам и методам деятельности, степени включенности в социальную практику) общественных формирований, отличающихся динамичностью, определенной независимостью от государственных и общественных структур и личностной ориентацией. Они отражают все те инновационные процессы и явления,

¹ Закон РФ «Об общественных объединениях», 1995 // Вожатый века. 2001. № 1.

² Детские и молодежные общественные объединения России: Справочник. М., 1995; Теория, история, методика детского движения. Вып. 4. М., 1998.

которые происходят в сферах жизни нашего общества. Но, будучи явлением социальным, детское движение выступает как фактор развития личности, как педагогическое средство.

В детском движении сложились на основе опыта некоторые принципы, определяющие его влияние на молодежь. Среди них следует выделить *принцип самоорганизации*, что обуславливает особенность детских формирований — создание и становление их по инициативе «снизу», их деятельность основывается на волеизъявлении членов, программы носят поисковый характер, отражая результаты самостоятельности и коллективного творчества.

Ведущим направлением, целью детского общественного объединения является развитие личности посредством включения в деятельность, способствующую вхождению, адаптации, интеграции личности в социальную среду. Этим определяются основные *функции, задачи* детской организации:

- широкое разностороннее включение личности в систему общественных отношений, в социальную жизнь;
- организация жизнедеятельности, удовлетворяющей потребности в развитии, отвечающей эмоционально-нравственному состоянию и возрастным особенностям;
- защита прав и свобод личности от негативных влияний социальной среды;
- корректировка различных влияний на личность, ее сознание и поведение (формирование социально-нравственных идеалов, ценностей, потребностей).

Особые социально-педагогические возможности детского общественного объединения обусловлены открытостью и добровольностью членства, эмоционально-нравственной атмосферой, наличием более широких социальных прав (по сравнению с ролью ученика, ребенка в семье), возможностью выбора разных видов и форм деятельности. Специфику воспитательного потенциала определяют сущность и структура детского объединения. Оно открыто, демократично, не является государственным учреждением, создается добровольно, может пользоваться финансовой, кадровой, технической поддержкой различных государственных учреждений.

В управлении самостоятельным детским объединением нет жестких рамок, органы управления определяются самими членами, подвижны, взрослые и дети тесно сотрудничают, в управление периодически включают по возможности всех членов объединения.

Вместе с тем могут создаваться детские организации, имеющие более жесткую структуру: органы управления, подчиненность, первичные коллективы, источники финансирования — все то, что определяется законом об общественных организациях.

Сравнительно новым явлением в современном детском движении является членство взрослых в общественных объединениях детей. Статус взрослого предполагает его педагогическую, воспитательную, защитную функцию (создание условий для развития личности и объединения, охрана прав и интересов, здоровья и безопасности) и функцию организационную. Взрослый, руководящий организацией, выступает источником социального опыта детей, их знаний и предметно-практических, коммуникативных, со-

циальных умений, он является образцом человека, гражданина, помощником и другом.

В сущности, союз взрослых и детей, их совместная и свободная деятельность являются мощным социально-педагогическим средством воспитания и имеют давнюю историю. Еще в начале XX в. С. Т. Шацкий с друзьями организовал детскую колонию, такое полуформальное объединение старших и младших для образования, развития последних. В то же время в Англии возникает скаутское движение, распространившееся по всему миру. В России оно тоже было, но после 1917 г. прекратило свое существование, вместо него возникло пионерское движение.

Вот что пишут об этом специалисты. В 1906 г. полковник Р. Баден Пауль, создатель скаутского движения в Англии, издал книгу «Юный разведчик», которую перевели на русский язык. Общество решило, что подобные формы воспитания приемлемы и для русской молодежи.

До появления этой книги подобные детские объединения были и в нашей стране. Как вспоминает один из первых скаутов А. М. Вязьмитинов, подростки в городах объединялись в группы, уходили за город в самые глухие места, строили шалаши, пели песни, обсуждали таинственные истории, искали клады, помогали нуждающимся. Это было стремление молодежи к чистой правдивой жизни на лоне природы, стремление к доброму. «Мы и раньше, — пишет Вязьмитинов, — правда, ошупью и неуверенно, шли тем же путем».

В 1909 г. штабс-капитан Олег Иванович Пантюхов в районе Царского Села организовал первое скаутское звено, вскоре разросшееся в отряд. На эмблеме отряда были написаны слова, которые стали девизом всего движения: «Вера в Бога, Верность Царю, Помощь Ближнему» и далее — «Будь готов».

Покровителем русских скаутов был избран святой Георгий Победоносец, изображенный на стяге. Походы за город назывались «разведкой»; чтобы не терять ни минуты, даже на марше велись «беседы» о жизни великих людей, о событиях из русской истории.

Руководителем отряда — «скаутмастером» — мог быть человек, хорошо подготовленный настолько, чтобы иметь право сказать детям: «Смотрите на меня. Делайте, как я. Следуйте за мной». Во время похода поощрялись скауты, которые первыми увидят какие-то малозаметные предметы, растения или птиц, или человека, нуждающегося в помощи. Каждый день скаут должен был оказывать кому-нибудь помощь. Отряд организовывал также новогодние елки для детей из бедных семей.

Скауты называли себя «разведчиками», носили спортивную форму защитного цвета, шляпу «бурского» типа, имели посох. Новички, вступавшие в отряд, младшие по возрасту, назывались «волчатами». Формой руководства в отрядах были «приказы». Например, «Приказ № 150. Беседа о Суворове», «Приказ № 149. Беседа о храбрости и правдивости». Руководители отрядов назывались вожатыми.

С первых лет возникновения скаутских отрядов появились их стихи и песни. Одной из песен, причем самой любимой, была «Картошка». В 1910 г. преподаватель латинского языка 1-й Петербургской гимназии Василий Григорьевич Янчевский организовал большой отряд скаутов. О Петроград-

ской дружине скаутов в 1915 г. вспоминал старший скаутмастер К. А. Перцов. Отряд под командой прапорщика состоял из юношей 16—18 лет и делился по 10 человек. Каждый носил свой цвет галстука.

Во время рождественских каникул 1915 и 1916 гг. проходили съезды (в 1917 г. «летний лагерь») скаутов со всей России. Скауты выезжали на летние сельскохозяйственные работы. На приобретение инвентаря для этих работ им выделялись кредиты. Выезжал отряд до 200 человек. Петроградские отряды ехали на юг России, в Херсонскую губернию.

В Москве скаутские отряды возникли в 1911—1912 гг. В 1915 г. они находились под покровительством великой княгини Елизаветы Федоровны и адмирала И. И. Чайковского (брата композитора). Было организовано Общество содействия Организации юных разведчиков города Москвы. В 1917 г. несколько отрядов объединились в дружину. В августе 1921 г. скаутские дружины Москвы были разгромлены комсомолом. Скаутов избивали, громили их квартиры и лагерь, арестовывали, высылали скаутмастеров.

Дружины скаутов были во многих городах России: Киеве, Анапе, Астрахани, Архангельске, Воронеже, Гомеле, Евпатории, Ереване, Керчи, Кисловодске и др.

Н. К. Крупская, создавая пионерскую организацию, имела перед собой прецедент, эталон — скаутское движение, воспитательное значение которого оценивала очень высоко.

Типология детских объединений в настоящее время возможна по направленности и содержанию деятельности, по формам организации, по длительности существования. Так, имеются объединения познавательной, трудовой, общественно-политической, эстетической и другой направленности: клубы по интересам, военно-патриотические, военно-спортивные, туристические, краеведческие, юнкорские, экономические, объединения по оказанию помощи старикам и работе с малышами, миротворческие и другие профильные детские объединения.

Имеются также организации и объединения, работающие на основе различных *ценностей*: религиозные детские объединения, национальные детские организации, скаутские организации и объединения, коммунарские группы (пионерские организации и объединения).

Самым крупным детским объединением является *Союз пионерских организаций* — Федерация детских организаций (СПО — ФДО). Она является независимым международным добровольным формированием, в состав которого входят самодеятельные общественные объединения, ассоциации, организации с участием детей или в их интересах.

В состав СПО — ФДО входят региональные, территориальные организации в статусе республиканских, краевых, областных, детские объединения по интересам, профильные организации и ассоциации. Среди них Федерация детских организаций «Юная Россия», детские организации стран СНГ, региональные детские организации и объединения — детская организация Москвы «Радуга», Воронежская областная организация, детско-юношеская организация «Искра» и др.; организации республик России — детс-

кая общественная организация «Пионеры Башкирии», детская общественная организация Удмуртии «Родники» и др.; профильные организации различного уровня — Молодежная морская лига, Союз юных авиаторов, Лига малой прессы, Детский орден милосердия, Ассоциация детских творческих объединений «Золотая игла» и др.¹

Цели СПО — ФДО имеют вполне педагогический характер:

- помочь ребенку познавать и улучшать окружающий мир, развивать свои способности, стать достойным гражданином своей страны и мирового демократического сообщества;
- оказывать всестороннюю помощь и поддержку организациям — членам Федерации, развивать детское движение гуманистической направленности в интересах детей и общества, укреплять межнациональные и международные связи.

Основными принципами СПО ~- ФДО являются:

- приоритет интересов ребенка, забота о его развитии и соблюдение его прав;
- уважение религиозных верований и национальной самобытности детей;
- сочетание деятельности по реализации общих целей и признание прав членских организаций осуществлять самостоятельную деятельность на основе собственных позиций;
- открытость для сотрудничества во имя детей.

Высшим органом СПО — ФДО является Ассамблея. СПО — ФДО — прообраз единого гуманитарного пространства, которое столь трудно создается взрослыми на просторах СНГ. О характере деятельности СПО — ФДО свидетельствуют его программы. Назовем только некоторые из них: «Детский орден милосердия», «Золотая игла», «Хочу сделать свое дело» (начинающий менеджер), «Древо жизни», «Свой голос», «Игра — дело серьезное», «Мир красотой спасается», «Алые паруса», «От культуры и спорта к здоровому образу жизни», «Школа демократической культуры» (движение юных парламентариев), «Каникулы», «Экология и дети», «Лидер» и др. Всего более 20 программ². В ряде регионов страны действуют скаутские организации.

Детские объединения *по длительности существования* могут быть постоянными и временными. Типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы, экспедиционные отряды, объединения для проведения какой-либо акции и т. п. Временные объединения обладают особыми восстановительными возможностями: создаются реальные условия для динамичного и интенсивного общения ребенка со сверстниками, предоставляются разнообразные возможности для творческой активности. Интенсивность общения и специально заданная деятельность позволяют ребенку изменить свои представления, стереотипы, взгляды на самого себя, сверстников, взрослых. Во временном детском

¹ Детские общественные организации, объединения, движения. Вып. 1. М., 1991; Вып. 2. М., 1993.

² Будем работать вместе!: Программы деятельности детских и подростковых организаций. М., 1996.

объединении подростки пробуют самостоятельно организовать свою жизнь и деятельность, занимая при этом позицию от робкого наблюдателя до активного организатора жизнедеятельности объединения. Если процесс общения и деятельность в объединении проходят в доброжелательной обстановке, внимание уделяется каждому ребенку, то это помогает ему создать положительную модель поведения, способствует эмоционально-психологической реабилитации.

Школа и детские общественные объединения могут и должны действовать согласованно. В жизни сложились различные варианты взаимодействия школы с детскими общественными объединениями. Первый вариант: школа и детское объединение взаимодействуют как два самостоятельных субъекта, находя общие интересы и возможности их удовлетворения. Вариант второй предполагает, что детская организация является частью воспитательной системы школы, имея определенную долю автономии.

Учитывая особую значимость детских и молодежных объединений для воспитания детей, Министерство образования РФ разработало методические рекомендации в адрес руководителей учреждений образования и учреждений дополнительного образования о необходимости широкого взаимодействия с ними (детскими молодежными объединениями)¹. Рекомендуются создавать скоординированные совместные программы, проекты, формировать позитивное общественное мнение о деятельности детских и молодежных объединений, привлекать к этому педагогическую и родительскую общественность. В штате образовательного учреждения или учреждения дополнительного образования следует предусмотреть ставку куратора детских организаций (педагог-организатор, старший вожатый и др.); выделить помещения для работы этих объединений во внеурочное время; создавать условия для проведения занятий и различных мероприятий (сборы, встречи и др.); предусмотреть совместные акции, проекты, мероприятия в плане учебно-воспитательной работы образовательного учреждения. Все это дает ребенку возможность выбирать объединения по интересам, переходить из одного объединения в другое, участвовать в созвучных ему образовательных программах, проектах, что способствует конкурентности программ детских и молодежных объединений и улучшению их качества.

Целесообразно ежегодное обсуждение результатов деятельности общественных объединений на педагогических советах школы с участием заинтересованных лиц. Такая работа требует соответствующей квалификации, педагогических кадров, методических служб, работающих в детских объединениях и в системе образования, педагогов-организаторов, классных руководителей, воспитателей и др.

4. Учреждения дополнительного образования для молодежи

В стране, кроме обязательного для всех образования, действует система внешкольных учреждений, которая в соответствии с Законом Российской Фе-

¹ О детских и молодежных объединениях: Методические рекомендации Министерства образования РФ // Народное образование. 2000. № 4—5.

дерации «Об образовании» называется системой дополнительного образования. Имеется также проект отдельного закона о дополнительном образовании. Систему дополнительного образования составляют разнообразные детско-юношеские учебно-воспитательные учреждения и общественные организации:

- дома, центры детского и юношеского творчества;
- специализированные школы и студии (музыкальные, художественные, спортивно-туристические и др.);
- многопрофильные клубы по месту жительства;
- творческие объединения детей и молодежи при музеях, театрах;
- научные общества школьников;
- туристическо-краеведческие, экологические, культурологические и другие экспедиции;
- досуговые непрофильные объединения.

К учреждениям дополнительного образования относятся также летние и каникулярные лагеря разного типа: труда и отдыха, оздоровительные, юных математиков, геологов, спортивные и др.

Учреждение дополнительного образования — это тип образовательного учреждения, основное предназначение которого состоит в развитии мотивации личности к познанию и творчеству, реализации дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства.

Согласно Типовому положению об учреждениях дополнительного образования в них могут создаваться детские и юношеские общественные объединения и организации, действующие в соответствии со своими уставами и положениями. Администрация учреждения оказывает содействие в работе таких объединений и организаций.

Деятельность внешкольных учреждений прежде всего связана с досугом и свободным временем школьников, это в основном определяет их цель и задачи. *Целью* учреждений дополнительного образования является создание условий для самореализации, развития творческой индивидуальности молодежи в избранной ими сфере деятельности на основе их интересов, потребностей. Главными *задачами* являются следующие:

- выявление интересов, склонностей, способностей молодежи к различным видам деятельности;
- формирование системы знаний, умений и навыков в избранном направлении деятельности и создание условий для их реализации (отчетные концерты, смотры, конкурсы, выставки, конференции и др.);
- помощь в общем социальном развитии, решение коммуникативных и других проблем в жизни ребенка, оказание психологической поддержки, психотерапевтической помощи;
- решение вопросов профессионального самоопределения школьников, помощь в выборе профессии и получении первоначальных знаний по профессии;
- развитие творческих способностей, научных интересов детей, адаптация их к жизни в обществе, формирование общей культуры, организация содержательного досуга.

Работа учреждений дополнительного образования имеет в некоторых аспектах выгодные отличия от обучения по обязательной государственной программе. Ее отличает:

- добровольность в выборе деятельности, содержания и форм организации;
- свободный, творческий характер деятельности педагогов и детей;
- многопрофильность (в одном учреждении разные по форме и содержанию работы позволяют подростку выбирать занятия по интересам, переходить к другим занятиям, общаться с разными людьми);
- отсутствие обязательного контроля и оценок;
- опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества с творческими личностями, сверстниками,
- опыт содружества поколений.

В практике дополнительного образования имеются самые разные по целям и содержанию учебные программы и формы организации обучения, общения с детьми. Вот пример одной из образовательных программ учреждения дополнительного образования *Детский парк «Усадьба Трубецких в Хамовниках»* — Программа «Мир русской усадьбы», курс по дополнительному образованию. Данная программа является пропедевтической к разрабатываемым в детском парке курсам: «История России и русская усадьба», «Знаменитые Трубецкие», «Великая усадебная литература», «Музыкальная культура русской усадьбы», «Усадьба — колыбель русского искусства», «Зодчество русской усадьбы», «Столица и усадьба», «Садоводство», «Зверинец в русской усадьбе», «Мир цветов», «Оранжерея в русской усадьбе», «Организация праздников и забав», «Практическое экологическое образование», «Экология города», «Бальные танцы и русская усадьба», «Верховая езда», «Культура России и французский язык» и др. По перечню видно, что дети могут получать не просто информацию по интересующим их вопросам, но имеют возможность заниматься историко-культурной, экологической деятельностью, в процессе которой получают шанс для гармоничного восприятия и построения собственной жизни в гармонии с природой и культурой¹.

Учреждения дополнительного образования и общеобразовательные школы могут по-разному взаимодействовать. Дополнительное образование может быть составной частью образовательной системы школы. Чаще же их отношения строятся как партнерские отношения двух субъектов образовательной деятельности: проводятся совместные акции, проекты, мероприятия. Может быть и такой вариант, когда общеобразовательная школа функционирует в составе учреждения дополнительного образования. Пример тому средняя школа «Аничков лицей», обучающая детей, склонных к научной, творческой деятельности, находящаяся в составе Санкт-Петербургского двorca творчества юных. Можно сказать, что появление такой школы в структуре Дома творчества детей в известной степени — естественное явление: чтобы не ходить в два разных учреждения, которые им одинаково нужны, дети стали учиться и заниматься углубленно по своим интересам в одном доме. Это потребовало разработки содержательных и организационных вопросов. Сегодня лицей имеет образовательные программы, отвечающие самым серьезным требованиям².

¹ Дополнительное образование детей / Под ред. О. Е. Лебедева. М., 2000. С. 104.

² Там же. С. 78-83.

Итак, мы видим, что воспитание молодежи осуществляется под воздействием многих факторов, которые действуют на детей неодинаково, порой несогласованно и противоречиво, что усложняет и одновременно обогащает возможности воспитательной системы общества. Это обстоятельство накладывает ответственность на профессиональных педагогов в первую очередь. Однако ответственность за растущие поколения лежит и на всех социальных институтах, на каждом гражданине страны.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте молодежную среду и ее влияние на формирование подростка.
2. Опишите характер девиантного поведения подростков и методы работы с ними.
3. В чем проблема межнационального общения в молодежной среде и каковы пути ее решения?
4. Какова роль детских общественных объединений в воспитании школьников?
5. Раскройте роль учреждений дополнительного образования в формировании молодежи.

Основная литература

1. *Гасанов З. Т.* Педагогика межнационального общения. М., 1999.
2. *Рожков М. И., Волохов А. Б.* Детские организации: возможность выбора. М., 1996.
3. *Толстых А. В.* Подросток в неформальной группе. М., 1991.

Дополнительная литература

1. *Волохов А. В., Рожков М. И.* Концепция социализации личности ребенка в условиях деятельности детской организации. М., 1991.
2. Разноцветный мир детства: Детские общественные организации: Учеб. пособие. М., 1999.
3. *Шнекендорф З. К.* Воспитание учащихся в духе культуры мира, взаимопонимания, прав человека // Педагогика. 1997. № 2.
4. *Запесоцкий А., Файн А.* Эта непонятная молодежь. Проблемы неформальных молодежных объединений. М., 1990.
5. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие / Под ред. О. Е. Лебедева. М., 2000.

ГЛАВА 12. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Люди, воспитанные без родительской ласки, часто искалеченные люди.

А. С. Макаренко

1. Влияние атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности.
2. Характеристика семейной политики и демографии в России.

3. Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе.

4. Семейное воспитание и семейное право.

Базовые понятия: семья, семейное воспитание, функции семьи, типы семейного воспитания, типы семьи, педагогическая культура родителей, семейное право.

1. Влияние атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности

Семья — один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Она дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести. В семье юный гражданин получает первые практические навыки применения этих представлений во взаимоотношении с другими людьми, соотносит свое Я с Я других людей, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения и наставления родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, достойного и недостойного, справедливого и несправедливого.

То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в наиболее значимый период своей жизни, и по силе и длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей — родителей, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Так, честолюбивые родители нередко в такой степени подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них чувства неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей.

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, социология, демография, психология, педагогика и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования и развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в процессе воспитания детей со школой и другими детскими учреждениями, выявляет резервы и издержки семейного воспитания и пути их компенсации.

Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не просто как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где любят, понимают, защищают.

К основным функциям семьи относятся:

- *генеративная функция*, обусловленная необходимостью продолжения человеческого рода, что является не только биологической потребностью, но также имеет огромное экономическое значение для сохранения популяции. Семья без детей духовно неполноценна.

На выполнение семьей своей генеративной функции оказывает влияние качество здоровья населения, уровень развития здравоохранения в стране и др. По оценкам экспертов, 10—15% взрослого населения по состоянию здоровья не способны иметь детей из-за неблагоприятного экологического воздействия на них, неправильного образа жизни, болезней, плохого питания и т. д.;

- *функция первичной социализации* воспитанников обусловлена тем, что родившиеся дети несут в себе только задатки, предпосылки, признаки «человека разумного». Для того чтобы ребенок постепенно входил в общество, чтобы его задатки проявились, необходимо общение и деятельность именно в семье как первичной и первоначальной социальной единице.

Семья воздействует на социализацию детей не просто самим фактом своего существования, а благоприятным морально-психологическим климатом, здоровыми отношениями между всеми ее членами;

- *экономическая и хозяйственно-бытовая функция*. Исторически семья всегда была основной хозяйственной ячейкой общества. Глубинные социально-экономические изменения, которые происходят в российском обществе, вновь активизируют те стороны экономической и хозяйственно-бытовой функции, которые были почти сняты предыдущим развитием. Накопление имущества, приобретение собственности и проблемы ее наследования повышают роль семьи в экономических отношениях;

- *гедонистическая функция*, которую также принято называть функцией здоровых сексуальных отношений, связана с наличием у человека общебиологической половой потребности, удовлетворение которой также важно, как потребности в еде, жилище и т. д. Поверхностное отношение к физической близости, нерегулярные отношения со случайными партнерами вне семьи не только лишают физическую любовь ее психологического богатства и глубины, но и влекут за собой печальные криминальные или медицинские последствия;

- *рекреационная и психотерапевтическая функция* семьи объясняется тем, что семья — это сфера абсолютной защищенности, абсолютного принятия человека вне зависимости от его талантов, жизненного успеха, финансового положения и т. д. Здоровая, неконфликтная семья — наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где человек может укрыться от всех поползновений далеко не всегда дружелюбного внешнего мира.

Воспитание детей — не только личное дело родителей, в нем заинтересовано все общество. Семейное воспитание — часть общественного воспитания, но часть весьма существенная и уникальная. Уникальность ее,

во-первых, состоит в том, что она дает «первые уроки жизни», которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей между собой. Причем речь идет не только об естественных чувствах любви и доверия, но и об ощущениях детьми своей безопасности, защищенности, возможности делиться переживаниями, получать помощь от взрослых. Семья — основная среда обитания и жизнедеятельности детей в ранний период их жизни, которая во многом сохраняет это качество и в последующие периоды. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения.

Таким образом, *семейное воспитание — это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников.*

Семейное воспитание — это сложная и многогранная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

Целью семейного воспитания является формирование таких качеств личности, которые помогут безболезненно адаптироваться к взрослой жизни, достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

Каковы же *задачи* семейного воспитания?

Они состоят в том, чтобы:

- создать максимальные условия для роста и развития ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного Я.

Наиболее общими *принципами* семейного воспитания являются:

- гуманность и милосердие к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как равноправных участников;
- открытость и доверительность отношений в семье;
- оптимальность взаимоотношений в семье;
- последовательность старших в своих требованиях;
- оказание посильной помощи ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов, существует ряд частных правил, не менее значимых для семейного воспитания: запрещение физических наказаний, не морализировать, не требовать немедленного повиновения, не потакать и др.

Содержание семейного воспитания охватывает все направления: умственное, физическое, трудовое, эстетическое, экономическое и др.

Центральное место в семейном воспитании занимает нравственное воспитание. В первую очередь это воспитание таких качеств, как доброжелательность, доброта, внимание, милосердие к людям, честность, трудолюбие.

В последние годы возрастает роль религиозного воспитания в семье с его культом человеческой жизни и смерти, с множеством таинств и обрядов.

В основе семейного воспитания лежит любовь к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь — это любовь к ребенку во имя его будущего в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств. Слепая, неразумная родительская любовь порождает у детей потребительство, пренебрежение к труду, притупляет чувство благодарности и любви к родителям.

Выделяют несколько типов *неправильного семейного воспитания*.

Безнадзорность, бесконтрольность. Этот тип чаще всего характерен для родителей, излишне занятых своими делами и не уделяющих должного внимания детям. Как правило, в таких семьях дети предоставлены сами себе, часто попадают под влияние негативных факторов социальной среды («уличных компаний» и др.).

Гиперопека. При данном типе жизнь ребенка находится под бдительным и неустанным надзором, он постоянно сталкивается с многочисленными запретами. В результате этого ребенок постепенно становится нерешительным, безынициативным, неуверенным в своих силах, не умеет постоять за себя. Часто у детей, особенно у подростков, это выливается в бунт против родительского засилия, они могут принципиально нарушать запреты. Другой разновидностью гиперопеки является воспитание по типу «кумира» семьи. Ребенок привыкает быть в центре внимания, его желания, просьбы беспрекословно выполняются, им восхищаются, а в результате, повзрослев, он не в состоянии правильно оценить свои возможности, преодолеть свой эгоцентризм. В коллективе такой человек тяжело адаптируется.

Воспитание по типу Золушки. Такой тип семейного воспитания характеризуется безразличием родителей к своим детям, холодностью, эмоциональной отверженностью. Ребенок чувствует, что отец или мать его не любят, тяготятся им, хотя со стороны может показаться, что родители достаточно внимательны и добры к нему. Ребенок переживает особенно сильно, когда кого-то другого из членов семьи любят больше. Такая ситуация способствует появлению неврозов, чрезмерной чувствительности к невзгодам или озлобленности детей.

«Жесткое воспитание». За малейшую провинность ребенка сурово наказывают, и он растет в постоянном страхе. К. Д. Ушинский отмечал, что страх — самый обильный источник пороков: жестокости, приспособленчества, угодничества и др.

Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности. С малых лет ребенку внушается мысль, что он обязательно должен оправдать многочисленные честолюбивые надежды родителей, или же на него возлагаются недетские непосильные заботы. В итоге у таких детей появляются навязчивые страхи, постоянная тревога за благополучие свое и близких. В таких случаях возможны невротические срывы, трудно складываются отношения с окружающими.

Синдром опасного обращения с детьми. Это один из самых недопустимых типов семейного воспитания, связанный с физическими наказаниями детей, когда на детей воздействуют с помощью страха. Физическое наказание вызывает физические, психические, нравственные травмы, которые в конечном итоге ведут к изменению поведения ребенка. Чаще всего физическим наказаниям подвергаются мальчики. Впоследствии они сами нередко становятся жестокими. Им начинает нравиться унижать других, бить, издеваться.

Наиболее благоприятный вариант взаимоотношений родителей с детьми, когда они испытывают устойчивую потребность во взаимном общении, проявляют откровенность, взаимное доверие, равенство во взаимоотношениях, когда родители умеют понять мир ребенка, его возрастные запросы. Поменьше приказов, команд, угроз, чтения морали, а побольше умения слушать друг друга, стремление к поиску совместных решений — вот залогом эффективного семейного воспитания.

2. Характеристика семейной политики и демографии в России

Для того чтобы лучше понять воспитательный потенциал семьи, необходимо знать *тип семьи*. Существуют различные классификации типов семей. В зависимости от структуры родственных связей выделяется *простая* семья, представляющая собой супружескую пару с детьми, не состоящими в браке. Если некоторые из детей состоят в браке, то образуется другой тип — *расширенная, или сложная семья*. Она включает в себя три и более поколения, живущих вместе и связанных общим хозяйством. Важным основанием для выделения типа семьи является также наличие обоих супругов, образующих ядро семьи. В зависимости от этого выделяют *полную семью*, в состав которой входят оба супруга, и *неполную семью*, в которой один из супругов отсутствует.

Существует классификация семей не только по составу, но и по характеру взаимоотношений в них. Ю. П. Азаров делит семьи на три типа: *идеальная, средняя, негативная*. М. И. Буянов различает такие типы семьи: *гармоничная, распадающаяся, распавшаяся, неполная*. Выделяют также семьи *благополучные, псевдоблагополучные и неблагоприятные*, в которых имеются явные недостатки в воспитании.

Вместо абстрактного противопоставления «благополучных» и «неблагополучных» семей социологи и криминологи различают семьи с разным воспитательным потенциалом. Г. М. Миньковский выделяет по этому признаку 10 типов семей:

- 1) воспитательно сильные;
- 2) воспитательно устойчивые;
- 3) воспитательно неустойчивые;
- 4) воспитательно слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними;
- 5) воспитательно слабые с постоянной конфликтной атмосферой;
- 6) воспитательно слабые с агрессивно-негативной атмосферой;
- 7) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией;
- 8) правонарушительские;

- 9) преступные;
- 10) психически отягощенные.

В семьях *первого типа*, доля которых во всем контингенте обследованных Г. М. Миньковским семей составляет 15—20%, воспитательная обстановка близка к оптимальной. Главный ее признак — высокая нравственная атмосфера в семье. Это важнее, чем формальная полная семья, хотя вероятность противоправного поведения детей из неполных семей в 2—3 раза выше, чем из семей с обычной структурой.

Второй тип семьи (35—40% выборки) создает в целом благоприятные возможности для воспитания, а возникающие в семье трудности и недостатки преодолеваются с помощью других социальных институтов, прежде всего школы.

Для *третьего типа* семьи (10% выборки) характерна неправильная педагогическая позиция родителей, которая тем не менее выравнивается благодаря сравнительно высокому общему воспитательному потенциалу семьи.

Четвертый тип (15—20% выборки) объединяет семьи, где родители по разным причинам (плохое здоровье, перегруженность работой, недостаток педагогической культуры) не в состоянии правильно воспитывать детей, утратили контроль за их поведением и интересами.

Остальные типы семей (10—15% выборки) являются с социально-педагогической точки зрения отрицательными, а зачастую и криминогенными. Риск правонарушений несовершеннолетних, воспитывающихся в обстановке постоянных и острых конфликтов и в психически отягощенных семьях, в 4—5 раз, а в семьях, где царят агрессивность и жестокость, в 9—10 раз выше, чем у тех, кто растет в педагогически сильных и устойчивых семьях. Дело не только в безнадзорности, с которой связано 80% преступлений, но и в том, что дети воспринимают поведение старших членов семьи как нормальное, обычное, эмоционально отождествляются с родителями и воспроизводят стереотипы их поведения, не задумываясь над тем, насколько они правильны с точки зрения общества.

Невозможно однозначно ответить на вопрос, какой тип семьи, например в зависимости от структуры родственных связей, лучше подходит для решения задач воспитания. В любой из них имеются свои достоинства и недостатки. Так, в простой семье молодое поколение привыкает к большей самостоятельности и ответственности, в ней меньше конфликтов между поколениями. Однако в подобной семье быстро нарушается связь между поколениями, теряются семейные традиции, объединяющие взрослых и детей, у старшего поколения исчезает возможность общения со своими внуками, снижается участие в заботе об их воспитании. В сложной семье также имеются позитивные и негативные стороны. С одной стороны, большая дружная семья, включающая несколько поколений, создает возможность для разностороннего общения и взаимовлияния, облегчает быт. С другой стороны, в вопросах воспитания разные поколения могут расходиться во взглядах, что нередко вызывает бурные столкновения в семье, создает драматические ситуации, от которых прежде всего страдают дети.

К сожалению, возможности современной российской семьи усложнены социально-экономическими трудностями. Неустойчивое материальное положение, угроза безработицы и сопровождающие безработицу материаль-

ные и психологические проблемы, увеличение бытовых нагрузок влияют на степень удовлетворенности браком. Неблагоприятный морально-психологический климат отражается на отношениях между детьми и родителями, что осложняет процесс их социализации.

В 90-х гг. наметилась тенденция роста социально неблагополучных семей. Причины, вызывающие дисфункцию семейных отношений, весьма разнообразны:

- *экономические* (прожиточный уровень ниже черты бедности; низкий уровень заработной платы или её невыплата; безработица и др.);
- *асоциальные* (алкоголизм семьи или одного из ее членов, наркомания, проституция);
- *психологические* (жестокость, агрессивность, ревность, супружеская неверность, жадность, неуравновешенность характеров);
- *медицинские* (хронические инфекционные и венерические заболевания, психические и сексуальные отклонения и т. д.).

Растет число одиноких матерей и их детей. Так, если в 1993 г. доля детей, родившихся в России у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке, составляла 18%, то в 1998 г. она превысила 25%. А это значит, что ежегодно каждый четвертый-пятый новорожденный становится ребенком из неполной семьи, относимой обычно к группе риска.

Ежегодно, по данным Госкомстата, распадается 500—600 тыс. браков, образуя неполные семьи, и почти столько же детей в возрасте до 18 лет становятся детьми семей риска. В Москве на конец 90-х гг. на учете состояло 6,4 тыс. семей группы риска, в которых родители злоупотребляли алкоголем, вели антиобщественный образ жизни, не занимались воспитанием детей.

Комиссиями по делам несовершеннолетних в 1999 г. рассмотрено более 160 тыс. дел в отношении родителей, не обеспечивающих должного развития и воспитания детей. На тот же период на учете в органах внутренних дел состояли почти 150 тыс. родителей, не выполняющих обязанности по воспитанию детей.

По данным МВД России, в 2001 г. численность несовершеннолетних, доставленных в органы внутренних дел, составила 1,16 млн подростков, из них более 300 тыс. — за распитие спиртных напитков или появление в общественных местах в состоянии алкогольного опьянения и почти 22 тыс. — за употребление наркотических и одурманивающих веществ. В том же году МВД зарегистрировало почти 2,4 млн преступлений, совершенных несовершеннолетними. Подростки составляют наиболее криминально активную часть населения.

Катастрофические размеры приобрело социальное сиротство несовершеннолетних. По данным социологических исследований, от 2 до 4 млн безнадзорных детей заняты бродяжничеством, попрошайничеством.

Сложная социально-экономическая ситуация в стране, сложившаяся в 90-е гг. и негативно отразившаяся на институте семьи и брака, вынудила правительство разрабатывать экономические и социальные программы, а также комплекс неотложных мер по защите семьи и детства. Были приняты законодательные меры в данном направлении, в частности «О дополнительных мерах по охране материнства и детства» (1992 г.), «О повышении размеров социальных пособий и компенсационных выплат» (1992 г.),

«О мерах по социальной поддержке многодетных семей» (1995 г.)- В 1994 г. утверждается федеральная программа «Дети России». Она включает в себя серию целевых программ: «Дети-инвалиды», «Дети семей беженцев и вынужденных переселенцев», «Планирование семьи» и др.

К сожалению, продолжающиеся экономические проблемы не позволяют государству полноценно финансировать программы, направленные на социальную защиту семьи и детства.

3. Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе

Семья и школа — два основных и равноправных субъекта социализации личности в период детства и отрочества. Говоря о взаимоотношениях между школой и семьей, прежде всего важно отметить, что они должны основываться на принципах взаимосвязи, взаимопреимственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности. Не разграничение функций, не снижение ответственности семьи, а углубление воспитательного процесса за счет включения в него педагогического коллектива — единственно правильный путь повышения качества образования и воспитания. Родительская общественность должна чувствовать себя соратником педагогического коллектива при разработке и реализации конкретных воспитательных задач, программ педагогического воздействия с учетом контингента данного образовательного учреждения и его семейно-бытового окружения.

В процессе взаимообщения не только педагоги должны обращать внимание родителей на недостатки в методах и содержании семейного воспитания, но и родители указывать педагогам на аналогичные «сбои» в работе школы. Однако взаимная критика должна быть обоснованной и конструктивной. Не общие слова, а конкретные факты и предложения должны лежать в ее основе.

Объектом воздействия педагогов может быть не только ребенок в семье, но и взрослые члены семьи и сама семья в целом как коллектив.

Деятельность педагогических коллективов с семьей включает три основные составляющие педагогической помощи: *образовательную, психологическую, посредническую*, которые неразрывно связаны между собой.

Остановимся на характеристике каждой из составляющих.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности: помощь семье в обучении и воспитании детей.

Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих в семье проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Деятельность педагогических коллективов предусматривает просвещение родителей по разнообразным вопросам семейного воспитания:

- педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию будущих детей;
- значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, роли матери и отца, *отношений* между ними;
- взаимоотношения различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирование позитивных отношений между детьми и взрослыми;
- воспитание детей в семье с учетом пола и возраста;

- социально-психологические проблемы воспитания педагогически запущенных детей, проблемы отрицательного влияния безнадзорности и беспризорности на психику ребенка;

- сущность самовоспитания и его организации, роль семьи в руководстве процессом самовоспитания детей и подростков;

- поощрение и наказание в воспитании детей в семье;
- наиболее распространенные ошибки родителей в воспитании детей;
- особенности воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии;

- трудовое воспитание в семье, помощь ребенку в выборе профессии;
- организация режима труда, учебы, отдыха и досуга детей в семье;
- нравственное, физическое, эстетическое, половое воспитание детей;
- развитие представлений об общении в детском возрасте;

- причины и последствия детского алкоголизма, токсикомании и наркомании, проституции, роль родителей в имеющейся детской патологии, связь здоровья детей с социальными пристрастиями родителей.

Наряду с передачей родителями такого рода знаний педагоги могут организовать практические занятия, помогающие в значительной мере повысить роль семьи в воспитании детей.

Помощь в воспитании проводится педагогами в первую очередь с родителями — путем их консультирования, а также с ребенком — посредством создания специальных воспитывающих ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления и наиболее полного использования ее воспитательного потенциала.

Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса.

Психологическая составляющая педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию.

Социально-психологическая поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременных кризисов. Наиболее эффективно эту работу может выполнять школьный психолог. Помощь должна быть комплексной: определяется проблема, анализируются межличностные отношения в семье, положение в ней ребенка. С помощью различных методик выявляются те причины в семье, которые приводят к конфликту.

Коррекция межличностных отношений происходит в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. К такому виду насилия относится запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства.

Посреднический компонент педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании в вопросах семейного воспитания.

Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию клубов по интересам, семейных праздников, летнего отдыха и др.

Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и поло-

жения конкретного ребенка в ней. Такими проблемами могут быть: передача ребенка на воспитание в приемную семью; контроль за процессом адаптации ребенка в этой семье; помещение детей в приюты, места временного пребывания детей; содействие возвращению ребенка в семью и др.

Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания, социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться различных аспектов: прав детей, родителей, внутрисемейных отношений, медико-физиологического развития детей и пр.

Таким образом, педагог в работе с семьей выполняет одновременно ряд ролей:

- *советник*: информирует семью о важности и возможности взаимодействия родителей и детей в семье; рассказывает об особенностях развития ребенка; дает педагогические советы по воспитанию детей и др.;
- *консультант*: консультирует по вопросам семейного законодательства, по вопросам межличностного взаимодействия в семье; информирует о существующих методах воспитания, ориентированных на конкретную семью; разъясняет родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье, и др.;
- *защитник*: защищает права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности родителей (алкоголизм, наркомания, жестокое отношение к детям) и вытекающими из этого проблемами неустроенного быта, отсутствием внимания, человеческого отношения родителей к детям.

Различные исследования свидетельствуют, что не все современные молодые родители владеют методикой воспитания своих детей. Среди причин такого явления А. П. Ситник выделяет следующие:

- *однородность и малодетность (особенно в городских условиях)* приводит к тому, что люди не получают практических навыков по уходу и воспитанию за своими братьями и сестрами, не имеют опыта семейных отношений;
- *жизнь порознь со старшим поколением* лишает молодые семьи возможности пользоваться мудростью старших в вопросах воспитания детей;
- *основательно утрачены традиции народной педагогики*;
- *если раньше в условиях деревни, где все люди знали друг друга, родителям было стыдно иметь невоспитанных детей, а детям совестно вести себя недостойно, то в условиях города усилилась автономность общения детей и взрослого населения*;
- *возникающие социальные и экономические трудности, материальная необеспеченность семей снижают уровень внутрисемейного эмоционального настроения, повышает конфликтность в семье, ухудшает семейные отношения и воспитание.*

Названные причины диктуют необходимость активизации работы по повышению педагогической культуры родителей, под которой понимается достаточный уровень их педагогических, психологических, физиологических знаний из наук о человеке, а также сформированные умения и навыки семейного и общественного воспитания детей с учетом их индивидуальных и возрастных различий (М. Е. Иванова, Г. Н. Пашкевич).

Важный компонент педагогической культуры родителей — их педагогическая подготовленность: определенная сумма психолого-педагогических,

физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также выработанные в процессе практики навыки по воспитанию детей.

Педагогическая деятельность родителей делится на *конструктивную, организаторскую и коммуникационную*.

Конструктивная деятельность заключается прежде всего в определении цели воспитания, в выборе его форм и методов. В нее также входит составление плана собственной деятельности по воспитанию.

Организаторская деятельность реализует конструктивную на практике. Она включает, с одной стороны, организацию жизни и занятий детей (режим, труд, домашняя учебная работа, спорт и т. д.), с другой — организацию своей собственной деятельности и отдыха (работа в домашнем хозяйстве, уход за детьми, отдых, общественная работа по воспитанию детей и т. п.).

Коммуникативная деятельность включает в себя установление оптимальных взаимоотношений между родителями, родителями и детьми, членами семьи и окружающими людьми.

Взаимодействие всех этих видов педагогической деятельности в значительной степени обуславливает *уровень педагогического мастерства родителей*.

Важным компонентом педагогического мастерства является *педагогический такт*, характеризующийся вдумчивым и внимательным отношением к детям, умением быть чутким, справедливым, но и требовательным.

Важнейшими направлениями работы школы по повышению педагогической культуры родителей можно выделить следующие:

- *научно-педагогическое просвещение* (лектории для родителей, университеты родительских знаний, родительские собрания по обмену опытом, изучение материалов средств массовой информации);
- *педагогическая деятельность*, связанная с реализацией контролирующей, коммуникативной, организаторской, корректирующей и других функций, связанных с участием в разнообразных делах по воспитанию детей;
- *педагогическое самообразование* (чтение научно-педагогической литературы, просмотр телевизионных передач и др.).

Практическое осуществление повышения педагогической культуры родителей включает следующие основные звенья:

- общее ознакомление всего взрослого населения с основами воспитания прежде всего с помощью средств массовой информации;
- подготовка юношей и девушек к семейной жизни в старших классах школы, учреждениях профессионального образования;
- подготовка родителей к воспитанию детей дошкольного возраста — в дошкольных образовательных учреждениях;
- подготовка родителей к воспитанию учащихся — в школах, профессиональных учебных заведениях;
- подготовка учителей и воспитателей к работе с родителями — в вузах, на курсах, семинарах и т. п. (И. В. Гребенников).

В работе по повышению педагогической культуры принимают участие многие учреждения и организации. Но первую скрипку в этой работе играет школа. Она — ведущий общественный институт в воспитании подрастающего поколения, а семья является ее ближайшим союзником.

Остановимся на конкретных методах и формах работы с родителями. Они определяются следующими факторами: уровнем педагогической культуры родителей, типами семейных отношений, спецификой работы школы, возрастными особенностями детей и др. Как правило, выделяют *массовые* (педагогические лекции; научно-педагогические конференции для родителей; беседы за «круглым столом»; вечера вопросов и ответов; родительские собрания и конференции), *групповые* (работа с родительским комитетом класса, школы; консультации для родителей мальчиков или девочек; психолого-педагогические семинары для родителей; групповые беседы; практикумы для родителей) и *индивидуальные* (педагогические консультации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; посещение семей учащихся с целью изучения быта и жизни ребят, характера семейного воспитания) формы работы.

Педагогические умения и навыки по воспитанию детей формируются посредством *практикумов для родителей*. Они могут проводиться как в конце родительских лекториев и собраний, так и в качестве самостоятельной формы работы. В ходе практикумов родителям можно предложить следующие задания: составить режим дня школьника; охарактеризовать индивидуальные особенности своего ребенка; на основе прочитанных фрагментов проанализировать отношение к самообслуживанию и труду детей в собственной семье; прослушав ряд фрагментов об использовании различных методов поощрения и наказания детей в семье, прокомментировать эти высказывания, выразить свое отношение к ним. Практикумы для родителей дают возможность всестороннего обмена опытом по различным аспектам семейного воспитания.

Одной из наиболее распространенных массовых форм работы по формированию педагогической культуры родителей являются *общешкольные и классные родительские собрания*. К сожалению, часто они сводятся лишь к обсуждению поведения и успеваемости учащихся. В то же время, как свидетельствует практика, родительские собрания могут играть важную роль в педагогическом просвещении родителей. Уже на первом собрании необходимо обратить внимание родителей на возрастные и соответственно психофизиологические особенности возраста детей конкретного класса. Известно, что существуют определенные неблагоприятные периоды, сопряженные с возрастными кризисами ребенка, когда в семье усиливаются психолого-педагогические проблемы. Кризис 3 лет связан с процессом формирования основных индивидуально-психологических качеств личности и создания предпосылок для развития социально-нравственных качеств. В 7—8 лет происходит адаптация к новому социальному статусу школьника, усвоение нового режима жизни, установление отношений с учителем, детским коллективом. Для периода 12—17 лет характерен процесс самоутверждения, изменения отношений с родителями и миром взрослых в целом. В 18—21 год происходит социальное самоопределение.

Поскольку кризисная ситуация требует быстрого реагирования — задача педагога заключается путем «педагогизации» родителей в какой-то мере предупредить назревание такой ситуации, а в случае ее возникновения — оказанием непосредственной эмоциональной поддержки смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса.

В процессе родительских собраний необходимо принимать совместные программы по формированию личности школьника, согласовывать планы совместной деятельности школы и семьи по их выполнению.

Важной формой повышения педагогической культуры родителей является *выполнение* последними *педагогических общественных поручений*. Эта форма способствует выработке умений по воспитанию детей, побуждает к активному педагогическому мышлению. В начале учебного года на первом родительском собрании после обсуждения плана воспитательной работы класса целесообразно провести среди родителей анкету: «Какую помощь Вы можете оказать классу, школе?». На доске можно заранее написать перечень предлагаемых дел (дежурства на вечерах отдыха детей, руководство кружками, сопровождение в процессе экскурсий, помощь в проведении досуга и спортивно-массовых мероприятий и др.). Родители, прочитав этот перечень, письменно перечисляют те дела, в которых они могут принять участие, а также вносят свои предложения. С учетом этого и распределяются те или иные педагогические общественные поручения.

Конференции для родителей в основном посвящаются обмену опытом по воспитанию детей в семье. Чтобы собрать конкретный материал и привлечь внимание родителей, иногда накануне конференции предлагается краткая анкета. Темы конференций должны быть конкретными и актуальными для родителей, например: «Игра и труд в жизни младшего школьника», «Нравственное воспитание подростков в семье», «Проблемы выбора профессии у старшеклассников» и др.

Консультации для родителей, особенно индивидуальные, ценны тем, что, беседуя с глазу на глаз, можно сказать о самом больном, сокровенном, поделиться тем, с чем по тем или иным причинам неудобно говорить на собрании. В такой беседе можно найти из многих вариантов тот единственный, который окажет желаемое воздействие на ребенка.

Консультации не дают должного эффекта, если родители ставятся в положение пассивных слушателей. Педагог должен вести консультацию в форме совета, вместе с родителями искать пути устранения ошибок, недостатков. «Давайте посоветуемся...», «А как Вы думаете?», «А каково Ваше мнение?» — такая тональность вызывает стремление быть активными участниками воспитания, возбуждает педагогическое мышление.

Мы рассмотрели только некоторые формы работы по повышению педагогической культуры родителей. Все они должны быть взаимосвязаны и укладываться в единую систему.

Успех совместной работы школы и родителей в немалой степени зависит от глубокого знания учителем учеников и их семей. Воспитательный потенциал семьи, условия ее жизни учитель, прежде всего классный руководитель, изучает не только в период приема нового ученического коллектива, но и течение всего периода обучения ребенка. При этом целесообразно использовать комплекс приемов и методов: наблюдение за поведением и учебной деятельностью детей, воспитательной общественной деятельностью родителей, посещение семей, индивидуальные беседы с родителями в школе, учет сведений, полученных от родительской общественности, анкетирование.

Этим, конечно, не исчерпывается арсенал приемов и методов изучения учащегося и его семей. Выбирать их следует исходя из конкретных условий.

4. Семейное воспитание и семейное право¹

В настоящее время каждый взрослый человек прямо или косвенно является наставником, воспитателем детей, подростков, молодежи. В Конституции Российской Федерации (РФ) говорится о том, что граждане страны должны заботиться о воспитании детей, готовить их к жизни в разных сферах.

В соответствии со ст. 72 Конституции РФ семейное законодательство находится в совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов. Это означает, что семейно-правовые акты могут приниматься не только на федеральном уровне, но и субъектами Российской Федерации. Таким образом обеспечивается единообразие семейного законодательства, учет местных традиций и особенностей, существующих в различных регионах.

Семейное законодательство состоит прежде всего из Семейного кодекса Российской Федерации и других федеральных законов РФ и ее субъектов. К источникам семейного права относятся и международно-правовые нормы, к которым присоединилась Россия, подписав международные документы. В их числе Конвенция ООН о правах ребенка, документы Совета Европы, Конвенция стран СНГ о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам и др. При этом, если положение международного договора вступает в противоречие с положениями Семейного кодекса РФ или иного российского правового акта, применяются нормы международных документов.

Особенность норм семейного права состоит в их тесной связи со сложившимися веками и принятыми обществом нормами морали. Нормы семейного права и нравственные требования сближает то, что они являются регуляторами поведения участников семейных отношений. Например, правовые нормы, касающиеся прав и ответственности родителей за воспитание детей в семье, их духовное и нравственное развитие, заботу о здоровье, защиту их прав, своими корнями уходят в область нравственности, традиций.

Взаимосвязь норм семейного права с нормами морали подчеркивает их важную особенность в жизни общества — они призваны решать воспитательные задачи. Свое воспитательное воздействие они оказывают не только утверждением определенных семейно-правовых норм, но и созданием модели нравственного поведения, соответствующего требованиям современного общества.

29 декабря 1995 г. принят новый Семейный кодекс РФ. Данный документ содержит правовые нормы, которые влияют на регулирование семейных отношений, конкретизируют их по следующим направлениям:

- общие положения (семейное законодательство, осуществление и защита семейных прав);
- заключение и прекращение брака (условия и порядок заключения брака, прекращение и недействительность брака);
- права и обязанности супругов (личные права и обязанности супругов, ответственность супругов по обязательствам и др.);

¹ Частично использованы материалы проф. З. К. Шнекендорфа.

- права и обязанности родителей и детей (права несовершеннолетних детей, права и обязанности родителей);
- алиментные обязательства членов семьи (алиментные обязательства родителей и детей, других членов семьи);
- формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей (выявление и устройство детей, оставшихся без попечения родителей, усыновление (удочерение) детей, опека и попечительство над детьми, приемная семья).

В Семейном кодексе РФ предусмотрено существенное усиление гарантий прав детей в семейных отношениях. В Кодексе выделена специальная глава «Права несовершеннолетних». Статья 56 «Право ребенка на защиту» указывает, что ребенок имеет право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей или лиц, их заменяющих. При нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или при ненадлежащем выполнении родителями обязанностей по воспитанию, образованию ребенка, либо при злоупотреблении родительскими правами, ребенок вправе самостоятельно обращаться за их защитой в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет — в суд.

В соответствии с Семейным кодексом РФ требуется обязательное согласие ребенка, достигшего 10 лет, при решении вопроса об изменении его имени, фамилии на фамилию другого родителя, а также при изменении его фамилии, имени, отчества при усыновлении и при его отмене. Согласие 10-летнего ребенка требуется также для восстановления в родительских правах родителей, ранее лишенных этих прав, а также для усыновления и передачи ребенка, оставшегося без родительского попечения, в приемную семью.

Ребенку предоставлено право выражать свое мнение при решении в семье любого вопроса, затрагивающего его интересы, а также право быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства. Учет мнения ребенка, достигшего возраста десяти лет, обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам.

Глава 21 Семейного кодекса РФ является новой. Она посвящена приемной семье — принципиально новой форме устройства по воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей.

Расширение прав и обязанностей родителей в области семейного воспитания отражено в Законе РФ «Об образовании». Так, в *ст. 10 «Формы получения образования»* говорится, что с учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы могут осваиваться в форме семейного образования. Статья 18 «Дошкольное образование» гласит: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка в раннем детском возрасте». В этой же статье говорится о том, что органы местного самоуправления организуют и координируют методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому.

Статья 40 «Государственные гарантии приоритетности образования» фиксирует, что государство выплачивает родителям (законным представителям) государственные пособия по уходу за ребенком до определенного

законодательством Российской Федерации возраста, пособия на детей малообеспеченным семьям, многодетным и одиноким матерям (отцам), пособия на несовершеннолетних детей в период розыска их родителей. Родителям (законным представителям), осуществляющим воспитание и образование несовершеннолетнего ребенка в семье, выплачиваются дополнительные денежные средства в размере затрат на образование каждого ребенка на соответствующем этапе образования в государственном или муниципальном образовательном учреждении.

Закон РФ «Об образовании» значительно расширяет права родителей (законных представителей) в образовании и воспитании детей. Так, в ст. 52 фиксируются следующие права:

- родители (законные представители) несовершеннолетних детей до получения последними основного общего образования имеют право выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением;
- родители (законные представители) имеют право дать ребенку начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, вправе на любом этапе обучения при его положительной аттестации по решению родителей (законных представителей) продолжить образование в образовательном учреждении.

В то же время данная статья предусматривает, что родители обучающихся, воспитанников обязаны выполнять устав образовательного учреждения. Кроме того, они несут ответственность за воспитание детей, получение последними основного общего образования.

Особого внимания заслуживает Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г. В этом законе государство подтверждает свою поддержку семье, где должно быть обеспечено полноценное воспитание детей, чтобы подготовить их к жизни в обществе. Закон устанавливает основные гарантии прав и законных интересов ребенка, которые предусмотрены Конституцией Российской Федерации. Закон также гарантирует социально-экономические условия для того, чтобы ребенок мог реализовать свои законные права и интересы, в том числе и в семье.

Следует подчеркнуть еще одно положение закона, направленное на защиту прав ребенка в семье. Если суд установит вину родителей или лиц, их заменяющих, в нарушении прав и законных интересов детей, то с родителей будет взята сумма компенсации с учетом мер, необходимых по социальной реабилитации и адаптации ребенка.

Нарушение исполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних родителями, а также педагогами или работниками учреждений, осуществляющими надзор за несовершеннолетними, подлежат уголовной ответственности. В новый Уголовный кодекс РФ включена специальная глава «Преступления против семьи и несовершеннолетних». В ней содержится регламентация ответственности взрослых за вовлечение несовершеннолетних в совершение преступления, систематическое употребление спиртных напитков, одурманивающих веществ, в занятие проституцией, бродяжниче-

ство, попрошайничество. При этом при совершении перечисленных преступлений родителями или педагогами они подлежат более строгой ответственности. В эту главу включена новая для российского законодательства норма — неисполнение родителями, педагогами, иными работниками образовательного либо лечебного учреждения обязанностей по воспитанию несовершеннолетних, соединенная с жестоким обращением с ними.

Упомянутые выше и другие законодательные акты позволяют утверждать, что в последнее время происходят положительные изменения на политическом, законодательном, программно-целевом и организационно-управленческом уровнях по реализации в Российской Федерации возможностей семьи в воспитании детей. Однако в силу ряда как объективных, так и субъективных причин требования законодательства о семье осуществляются крайне медленно, не всегда имеются четкие механизмы их реализации.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую роль играет семья в воспитании детей? Что относится к основным функциям семьи?
2. Каковы цели и задачи семейного воспитания?
3. Охарактеризуйте особенности демографической и семейной политики в современной России.
4. Охарактеризуйте основные направления деятельности педагогических коллективов по вопросам семейного воспитания.
5. Как на законодательном уровне обеспечивается защита семьи и детства в России?

Основная литература

1. *Азаров Ю. П.* Семейная педагогика: Педагогика любви и свободы. М., 1993.
2. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. М., 1996.
3. Семейный кодекс РФ. М., 1995.

Дополнительная литература

1. *Гребенников И. В.* Школа и семья. М., 1985.
2. *Максимов В. В.* Семейная книга. СПб., 1996.
3. *Нечаева А. М.* Семейное право. М.: Юристъ, 1998.
4. *Соколова В. Н.* Отцы и дети в меняющемся мире: Книга для учителей и родителей. М., 1991.
5. *Фромм А.* Азбука для родителей. Л., 1991.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ (ДИДАКТИКА)

ГЛАВА 17. Сущность ПРОЦЕССА обучения

Юношество должно получать образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, т. е. чтобы разумное существо — человек приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывать из книг и понимать чужие мнения ... но развивать в себе способность проникать в корень вещей и выработать истинное понимание их и употребление их.

Я. А. Коменский

- 1. Общее понятие о дидактике.**
- 2. Основные дидактические категории.**
- 3. Гносеологические основы процесса обучения.**
- 4. Движущие силы и закономерности процесса обучения.**
- 5. Функции и структура учебного процесса.**

Базовые понятия: обучение, процесс обучения, функции обучения, закономерности процесса обучения, структура учебного процесса.

1. Общее понятие о дидактике

Важное место в структуре педагогического процесса занимает процесс обучения, в ходе которого усваиваются знания, умения и навыки, формируются личностные качества, позволяющие человеку адаптироваться к внешним условиям и проявить свою индивидуальность.

Теоретические основы организации процесса обучения, его закономерности, принципы, методы и т. д. изучает важнейшая отрасль педагогики — *дидактика*. Термин «дидактика» происходит от греческих слов «didaktikos» — поучающий и «didasko» — изучающий. Это понятие впервые ввел в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571—1635) для обозначения искусства обучения (в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия»).

В развитие дидактики как науки внесли существенный вклад Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, Д. Дьюи, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, Л. В. Занков и другие ученые.

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670) в своем труде «Великая дидактика» назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». Он придал термину «дидактика» широкое значение. Я. А. Коменский полагал, что дидактика представляет собой искусство не только обучения, но и воспитания.

Немецкий педагог и философ Иоганн Фридрих Гербарт (1776—1841) разработал теоретические основы дидактики, придав ей статус целостной теории воспитывающего обучения. Он считал дидактику частью педагогики, а ее предмет — воспитывающее обучение — трактовал как важнейший фактор воспитания.

Значительный вклад в решение важнейших проблем научной дидактики внес выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870). Глубоко изучив процессы психического развития и воспитания детей, он многое сделал для раскрытия сущности обучения.

В настоящее время дидактика концентрирует внимание на разработке проблем теории обучения. Проблемы воспитания в дидактике самостоятельно не рассматриваются, хотя ни обучение, ни образование без воспитания не существуют. Отсюда следует, что *дидактика — это педагогическая теория обучения, дающая научное обоснование его содержания, методов и организационных форм*¹.

Некоторые авторы вкладывают более широкий смысл в понятие «дидактика».

*Дидактика — это наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах*².

Андреев В. И. считает, что и такое определение является недостаточно полным, так как, во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы в дидактике все более последовательно и обстоятельно проводится мысль, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а выходит на уровень технологии обучения. Поэтому более полным, считает автор, будет следующее определение дидактики.

Дидактика — это наука о теориях образования и технологиях обучения^{*}.

Дидактика как наука имеет свой предмет. *Предмет дидактики — закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.*

Различают *общую* и *частную* дидактики. *Общая дидактика* исследует процесс обучения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Она изучает закономерности, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач.

Частные дидактики изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов.

¹ Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2002.

² Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. вузов: В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

³ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Казань, 1998.

Частные дидактики называют *методиками преподавания* (соответствующего учебного предмета).

Как наука дидактика занимается разработкой проблем:

- Для чего учить? (цели образования, обучения).
- Кого учить? (субъекты обучения).
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны? (принципы обучения).
- Чему учить? (содержание образования, обучения).
- Как учить? (методы обучения).
- Как организовать обучение? (формы организации обучения).
- Какие необходимы средства обучения? (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал и др.).
- Что достигается в результате обучения? (критерии и показатели, характеризующие результаты обучения).
- Как проконтролировать и оценить результаты обучения? (методы контроля и оценки результатов обучения).

2. Основные дидактические категории

Для понимания сущности процесса обучения важно разобраться в основных понятиях теории обучения: *обучение, процесс обучения, учение, преподавание*. Отметим, что единого определения данным категориям в дидактике нет.

«*Обучение* — это процесс целенаправленный, управляемый», в котором «учитель излагает знания, дает задания, учит методам и приемам сознательного приобретения, закрепления и применения знаний, проверяет качество знаний, умений и навыков. При этом он постоянно заботится о развитии познавательных способностей школьников» (Б. П. Есипов).

«Под *обучением* мы будем понимать планомерную и систематическую работу учителя с учащимися, основанную на осуществлении и закреплении изменений в их знаниях, установках, поведении и в самой личности под влиянием учения, овладения знаниями и ценностями, а также собственной практической деятельности. Обучение является целенаправленной деятельностью, это подразумевает намерение учителя стимулировать учение как субъективную деятельность самих учащихся» (В. Оконь).

«*Обучение* — целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений» (Е. С. Рапаевич).

Несмотря на различия в формулировках понятия «обучение», в них есть общие признаки. Под *обучением* понимают *активную целенаправленную познавательную деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности*.

Какой смысл вкладывается в понятие «*процесс обучения*»?¹

«Процесс обучения — это движение ученика под руководством учителя по пути овладения знаниями» (Н. В. Савин).

, «Процесс обучения представляет собой сложное единство деятельности учителя и деятельности учащихся, направленных к общей цели — вооружению обучающихся знаниями, умениями, навыками, к их развитию и воспитанию» (Г. И. Шукина).

«Процесс обучения — это целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования учеников» (Ю. К. Бабанский).

Различное понимание процесса обучения свидетельствует, что это достаточно сложное явление. Если обобщить все приведенные выше понятия, **то процесс обучения** можно определить как *взаимодействие учителя и учащихся, в котором учащиеся с помощью и под руководством учителя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире и формируют научное мировоззрение, всесторонне развивают интеллект и умение учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.* Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; в) совместная деятельность учителя и учащихся; г) управление развитием и воспитанием учащихся; д) организация и управление этим процессом.

Таким образом, педагогические категории «обучение» и «процесс обучения» — не тождественные понятия. Категория «обучение» определяет явление, тогда как понятие «процесс обучения» (или «учебный процесс») — это развитие обучения во времени и пространстве, последовательная смена этапов обучения.

Процесс обучения включает деятельность ученика (учение) и деятельность учителя (преподавание). **Учение** — это целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Преподавание — это целенаправленная деятельность учителя по формированию у учащихся положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями приобретать знания самостоятельно.

Таким образом, **задачами** процесса обучения являются:

- стимулирование учебно-познавательной активности учащихся;
- формирование познавательных потребностей;
- организация познавательной деятельности обучающихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками;
 - развитие познавательных и творческих способностей обучающихся;
 - формирование учебных умений и навыков для последующего самообразования и творческой деятельности;
 - формирование научного мировоззрения и воспитание нравственно-эстетической культуры.

3. Гносеологические основы процесса обучения

Методологической основой любой теории обучения является та или иная теория познания. В основе отечественной теории обучения лежит материалистическая теория познания, которая утверждает материальность объективного мира, его познаваемость, раскрывает сущность процесса познания. Процесс познания в соответствии с материалистической философией — это отражение объективного материального мира в нашем сознании. Но это не зеркальное отражение объективной реальности, а процесс ряда абстракций, процесс формирования научных понятий, законов и закономерностей, в которых раскрывается сущность познаваемых явлений и процессов, их внутренние закономерные связи.

Познание окружающего нас мира начинается с *чувственного восприятия*. Воздействие объективного мира на наши органы чувств приводит к возникновению ощущений и представлений. Вот почему Жан-Жак Руссо называл чувства первым разумом ребенка. Однако наше познание было бы крайне примитивным, если бы ограничивалось лишь его чувственным (сенсорным) характером. Кроме того, имея субъективный характер, ощущения могут исказить научную истину. Например, дотрагиваясь до деревянных и металлических предметов в комнате, мы считаем, что металлические предметы «холоднее», чем деревянные, а в действительности они имеют одинаковую температуру, ту, которую показывает термометр в комнате. Познание как движение вглубь от явлений к их сущности обязательно связано с мыслительной деятельностью человека, т. е. с осознанием, осмыслением его чувственных впечатлений.

Ощущения и представления как субъективные образы объективного мира смысливаются в нашем сознании, при этом формируются абстрактные понятия, законы и закономерности, отражающие внутренние связи между наблюдаемыми фактами и явлениями. Таким образом, в основе развития абстрактного мышления лежат ощущения и представления. Опираясь на чувственное познание, абстрактное мышление опускает все несущественное, случайное, фиксируя внимание на закономерностях, раскрывающих сущность изучаемых явлений. Вот почему *абстрактное мышление* является более высокой ступенью познания. Результатом абстрактного мышления является система научных знаний, которая позволяет человеку ориентироваться в мире и изменять его в соответствии с полученными знаниями.

Современной философской и психологической науками установлено, что научное познание не всегда может начинаться с непосредственного восприятия предметов и явлений реальной действительности. Опираясь на имеющиеся знания, выраженные в понятиях, категориях, принципах, законах (книги, научные труды), на основе логического мышления (суждений, умозаключений) обучающийся может получить теоретическое отражение объективной действительности. Нельзя, например, путем непосредственного чувственного восприятия увидеть строение атома или связей какого-нибудь сложного химического соединения. Однако из этого не следует, что чувственное восприятие объективной реальности теряет свое значение, так как именно оно лежит в основе самых сложных теоретических обобщений, которыми оперирует исследователь.

Правильность открытых законов и закономерностей проверяется *практикой*, которая и является критерием истины. Познавая окружающий мир, человек всегда преследовал прежде всего практическую значимость получаемых знаний, следовательно, и истинность их проверялась в его повседневной жизни. Все научные теории, гипотезы, концепции также проверяются практикой. Например, современный уровень развития физики позволил не только подтвердить атомистическую теорию Демокрита, но и опровергнуть значение понятия «атом», проникнуть внутрь «неделимого» и создать квантовую физику. Классические законы механики, сформулированные И. Ньютоном, также были «откорректированы» в XX в., а теория самозарождения, теория флогистона или Птолемеева система канули в Лету.

Теория познания раскрывает *этапы и ход* познания. Материалистическая философия утверждает, что *познание идет от «живого созерцания» к абстрактному мышлению, а от него к практике*. Эта формула научного познания отражает его ход в самом общем виде. В каждом конкретном случае научное познание может начинаться с критического осмысления уже добытых человечеством знаний, но и в его основе было все-таки чувственное познание. Все современные математические теоремы или аксиомы явились результатом практической деятельности человека, а потом уже превратились в научные понятия, закономерности, законы.

Философская теория познания подтверждается *учением о высшей нервной деятельности* И. П. Павлова и И. М. Сеченова, которое является *естественно-научной основой процесса обучения*. В соответствии с ним высшая нервная деятельность — это деятельность больших полушарий головного мозга (с ближайшей подкоркой), обеспечивающая приспособление организма к окружающей среде через единство условных и безусловных рефлексов. Физиологическим механизмом высшей нервной деятельности являются временные нервные связи, лежащие в основе образования условных рефлексов. Учение о рефлекторной природе деятельности нервной системы заложило основы материалистической психологии.

Б. Г. Ананьев и другие психологи, творчески используя учение И. П. Павлова и И. М. Сеченова, доказали, что одной из особенностей головного мозга является его способность к образованию устойчивой системы временных нервных связей (стереотипа) под длительным воздействием в постоянной последовательности одних и тех же раздражителей. Сложившийся стереотип характеризуется легкостью и четкостью выполнения определенной деятельности, но в случае необходимости способен к перестройке системы временных связей под влиянием новых воздействий. *Условные рефлексы* лежат в основе наших привычек поведения, а также умений и навыков, получаемых в процессе обучения.

Высшая нервная деятельность человека осуществляется через первую сигнальную систему на базе условных рефлексов и вторую сигнальную систему, основным раздражителем в которой являются слова, «вторые сигналы». Именно вторая сигнальная система у человека обеспечивает процесс его мышления и познания окружающего мира в понятиях и законах. Процесс обучения в значительной степени обусловлен образованием временных связей во второй сигнальной системе на основе ориентировочного рефлекса, т. е. первой сигнальной системы. Слово учителя или другие но-

сители словесной информации, вызывая эмоции и другие сигналы первой сигнальной системы, играют огромную роль в усвоении учащимися научных понятий и теорий.

Для понимания сущности процесса обучения, имеющего гносеологическую и естественно-научную природу, важно выяснить, в чем проявляется сходство познавательной деятельности ученого, исследователя и ученика за партой или студента и чем же их познавательная деятельность отличается.

Между научным поиском ученого и обучаемого есть много общего. И тот и другой ищут неизвестное для них научное знание. К. Д. Ушинский, анализируя деятельность учителя в процессе обучения, утверждал, что учитель вводит ученика в мир научного познания. И действительно, учитель раскрывает логику познания, обучает логическим методам познания (индукция, дедукция), методам преподаваемых основ науки. Процесс обучения, как и процесс научного познания, бесконечен. Мир вокруг нас — в движении, постоянно меняется, знания о нем уточняются, расширяются. Это влечет за собой уточнение цели обучения, изменения в его содержании и методах. Практика в научном и учебном познании является критерием истинности полученных знаний. Все лабораторные работы, выполняемые учащимися, наблюдения за изучаемыми объектами убеждают их в объективности и истинности законов и закономерностей, открытых наукой. Этапы познавательной деятельности от чувственного восприятия к абстрактному мышлению и практике также являются общими.

Вместе с тем *процесс обучения не тождествен процессу научного познания.* Между познавательной деятельностью ученика и ученого есть и существенные отличия. Так, ученик познает окружающий мир в уже познанном виде. Он изучает то, что пока не известно ему, но человечеству уже известно. Однако это не означает, что учебное познание является только отражательно-созерцательным, оно становится отражательно-преобразовательным, если учитель организует и ориентирует ученика на самостоятельное и творческое овладение системой научных знаний.

Содержание основ наук адаптировано к возрастным и познавательным возможностям учащихся. Логика и содержание учебного предмета не всегда отражает логику самой науки или ее последние достижения. Например, последовательность изучения тех или иных разделов учебного предмета «математика» отличается от логической последовательности науки математики. Изучаемый сегодня в средней школе курс математики отражает открытия математической науки XVIII в., которые стали доступными для изучения благодаря методике математики.

Практика служит не только как доказательство и проверка правильности законов, но в большей степени как средство закрепления получаемых знаний и выработки на их основе умений и навыков.

4. Движущие силы и закономерности процесса обучения

Процесс обучения — сложный, диалектически развивающийся процесс. *Движущими силами* его являются **противоречия**. К неисчерпаемому противоречию как вечному двигателю познавательной активности ученика в процессе обучения относится *противоречие между новыми познавательными за-*

дачами, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании), и *достигнутым уровнем знаний, умений и навыков*. На каждом уроке учитель ставит новые познавательные задачи, решить которые сам ученик пока не в состоянии. Учитель раскрывает логику и методы решения этой новой познавательной задачи, обучая ученика умению осознать познавательную задачу, ставить цель познавательной деятельности, выбирать наиболее рациональные пути достижения поставленной цели. *Определяя для учащихся оптимальный уровень трудности, учитель* обеспечивает их интеллектуальное развитие на основе продвижения от незнания к знанию, от их эмпирических представлений к научной интерпретации имеющихся знаний об окружающем мире.

К. противоречиям процесса обучения относится *противоречие между требованиями общества к уровню обученности и образованности учащихся и их познавательными возможностями*. Разрешается оно через совершенствование содержания образования, инновационные процессы, поиски более адекватных технологий и моделей обучения и т. п.

Противоречие между известным и неизвестным является основой проблемного обучения. Создавая проблемную ситуацию, учитель включает учеников в активный совместный поиск путей разрешения возникшей проблемы. В результате разрешения спланированного противоречия между известным и неизвестным ученики приобретают новое знание или новые способы познавательной деятельности.

Противоречием является и *противоречие между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием*. Оно может разрешаться, например, через неоднократное изложение материала (полное и свернутое, включающее самое главное) или иными путями с учетом познавательных возможностей учащихся, особенностей их восприятия и через организацию первичного закрепления на уроке в той же логической последовательности, в какой велось изложение.

Противоречие между знаниями и умениями применять полученные знания в практической деятельности разрешается через обеспечение осознанности, понимания теории, на которой основаны все постепенно усложняющиеся упражнения (от вводных и копировочных до творческих).

Процесс обучения не только противоречивый, но и закономерный. Как известно, закономерность — это объективная устойчивая причинно-следственная связь между явлениями или процессами. К закономерностям учебного процесса можно отнести его *двусторонность*. Во-первых, это взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения. Если нет какой-либо стороны взаимодействия, то нет либо деятельности *преподавания*, либо деятельности *учения*, а следовательно, нет *обучения*. Двусторонность имеет и другой смысл, обоснованный И. Г. Песталоцци. В процессе обучения происходит не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и одновременное развитие интеллекта человека. Отсюда следует, что *обучение ведет за собой развитие*. Иными словами, любое обучение развивает. Даже схоластическое обучение, основанное на запоминании, способствует развитию памяти. Вместе с тем под развивающим обучением в дидактике и психологии понимается всестороннее развитие интеллекта школьника, прежде всего мышления (*логического, диалектического, предмета о-дей-*

ственного, наглядно-образного, абстрактного, т. е. теоретического, понятийного), речи, внимания, памяти, воображения и т. д.

Ученик активен в процессе обучения. Он не только объект внимания и деятельности учителя, но *он и субъект познавательной деятельности*. Если учителю или родителям не удалось сформировать положительные мотивы и отношение к учебной деятельности, то «активность» ученика проявляется в лени, в стремлении избегать ее, занимаясь больше трудом, спортом, либо в активном нежелании что-либо делать на уроках и дома. Вот почему проблема сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в учебном процессе является актуальной как альтернатива попыткам учителя и родителей «заставить» ученика учиться. Личностно ориентированное обучение в современной школе основано на этой закономерности учебного процесса и создает потенциальные условия для развития интереса учащихся в процессе обучения и формирования у них познавательных потребностей.

Содержание образования в современной школе находится в зависимости от развития наук, основы которых преподаются в школе, от научно-технического прогресса общества и познавательных возможностей, интересов и потребностей личности. Вот почему исходя из этой закономерности учебные программы периодически пересматриваются, а современные учебные планы включают общий образовательный стандарт, региональный и школьный компоненты, отражая, таким образом, не только интересы общества, но и самого человека.

Важной педагогической закономерностью является зависимость содержания обучения, методов, средств и форм от целей образования и обучения, поставленных обществом, от целей конкретной школы. Отсутствие четкой цели превращает стройный логичный процесс обучения в случайный набор действий учителей и учащихся при овладении знаниями, умениями и навыками, ведет к нарушению системности и систематичности в знаниях, что не способствует формированию научного мировоззрения, а также затрудняет управление учебным процессом.

5. Функции и структура процесса обучения

Противоречия и закономерности учебного процесса детерминируют его функции. Целостный процесс обучения выполняет ряд важных *функций*. Во-первых, это *образовательная функция*. В соответствии с ней главное назначение процесса обучения заключается в том, чтобы:

- вооружить учащихся системой научных знаний, умений и навыков в соответствии с принятым стандартом образования;
- научить творчески использовать эти знания, умения и навыки в практической деятельности;
- научить самостоятельно приобретать знания;
- расширить общий кругозор для выбора дальнейшего пути получения образования и профессионального самоопределения.

Во-вторых, *развивающая функция* обучения. В процессе овладения системой знаний, умений и навыков происходит развитие:

- логического мышления (абстрагирование, конкретизация, сравнение, анализ, обобщение, сопоставление и др.);

- воображения;
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и т. п.);
- качеств ума (пылливость, гибкость, критичность, креативность, глубина, широта, самостоятельность);
- речи (словарный запас, образность, ясность и точность выражения мысли);
- познавательного интереса и познавательных потребностей;
- сенсорной и двигательной сфер.

Таким образом, реализация этой функции обучения обеспечивает развитый интеллект человека, создает условия для постоянного самообразования, разумной организации интеллектуальной деятельности, осознанного профессионального образования, творчества.

В-третьих, *воспитывающая функция* обучения. Процесс обучения как процесс взаимодействия учителя и учащихся объективно имеет воспитывающий характер и создает условия не только для овладения знаниями, умениями и навыками, психического развития личности, но и для воспитания, социализации личности. «Наука, — писал Н. И. Пирогов, — нужна не только для одного только приобретения сведений ... в ней кроется — иногда глубоко и потому для поверхностного наблюдателя незаметно — другой важный элемент — воспитательный. Кто не сумеет им воспользоваться, тот еще не знает всех свойств науки и выпускает из рук своих такой рычаг, которым можно легко поднять большие тяжести»¹.

Воспитывающая функция проявляется в обеспечении:

- осознания учеником своей учебной деятельности как социально значимой;
- формирования его нравственно-ценностных ориентиров в процессе овладения знаниями, умениями и навыками;
- воспитания нравственных качеств личности;
- формирования положительных мотивов учения;
- формирования опыта общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе;
- воспитательного воздействия личности учителя как примера для подражания.

Таким образом, овладевая знаниями об окружающей действительности и о себе, учащийся приобретает способность принимать решения, регулирующие его отношение к действительности. Одновременно он познает моральные, социальные и эстетические ценности и, переживая их, формирует свое отношение к ним и создает систему ценностей, которыми руководствуется в практической деятельности. Важно и отношение учителя к процессу обучения. «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния», — писал Л. Н. Толстой².

¹ Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. М., 1953. С. 197.

² Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. М., 1936. Т. 8. С. 245.

Кроме образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, некоторые ученые выделяют еще *побудительную* и *организующую*. Процесс обучения необходимо строить так, чтобы он побуждал к дальнейшим учебно-познавательным действиям обучаемых, организовывал их на познание нового.

Названные функции учебного процесса говорят о его многоаспектност[™] и целостности. Однако при всей целостности процесса обучения он имеет *собственную структуру*. Существуют различные подходы в определении структуры учебного процесса. Одним из таких подходов является соотнесение звеньев учебного процесса с этапами научного познания. При этом выделяются специфичные для учебного процесса звенья: *подготовка к восприятию знаний, закрепление знаний и выработка на их основе умений и навыков, контроль за качеством усвоения содержания образования* (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Н. А. Сорокин, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и др.)

Процесс обучения начинается с *подготовки к восприятию новых знаний*. Это звено предполагает актуализацию имеющихся знаний и умений для успешного решения учащимися новой познавательной задачи; развитие учителем интереса к предлагаемому на данном уроке материалу на основе проблемной ситуации, истории вопроса и т. п. и к предмету в целом. В этом же звене идет проверка и корректировка знаний и умений, необходимых для успешного овладения новым материалом.

После создания потребности в знаниях учитель организует *процесс восприятия новых знаний*. Восприятие предполагает целостное отражение всего материала в сознании учащихся, однако уже в процессе восприятия учитель выделяет главное, существенное. Этому способствует план изложения материала; вопросы, написанные на доске, на которые нужно будет ответить после знакомства с новой информацией. Выделение главного, существенного в восприятии создает условия для перехода к следующему звену учебного процесса.

На основе умело организованного восприятия учебного материала учитель *формирует научные понятия*. Понятие — это форма абстрактного мышления, отражающая самые существенные признаки предмета или явления, а также устойчивые объективные внутренние связи между явлениями или предметами, выраженными в законах, закономерностях. Выделение главного облегчает формирование научных понятий. Процесс формирования научного понятия начинается с операции сравнения известного с неизвестным. Учащиеся находят сходные признаки, различия, потом дается определение понятия.

Новое знание пока не стало орудием мышления ученика. Его следует *закрепить*, поэтому учитель использует первичное закрепление, а затем различные виды *повторения*: текущее и обобщающее. Важным условием эффективности повторения являются элементы новизны, позволяющие сделать процесс обучения творческим, осознанным. На основе многократных повторений одних и тех же действий с элементами новизны у учащихся формируются *умения и навыки*. Умения — это знания в действии. Умения можно сформировать только при условии полного понимания изучаемого материала. Скорость формирования умений отражает степень осознанности и понимания учеником изучаемого материала. На основе

умений (например, писать или читать) формируются *навыки*, под которыми часто понимают «автоматизированное» умение. Конечно, научившись быстро читать, мы не думаем о процессе чтения, мы думаем о смысле читаемого. Однако стоит нам не понять читаемой фразы, как мы начинаем перечитывать ее медленно, чтобы уловить смысл и связать с ранее прочитанным текстом. Подобные умственные действия мы совершаем при решении уравнений, свертывая промежуточные этапы решения. Основным содержанием данного звена является система разнообразных упражнений, так как именно они и позволяют сформировать устойчивый динамический стереотип, который мы называем умениями и навыками.

Обеспечив усвоение материала по изучаемой теме, учитель включает эти новые знания в систему уже имеющихся знаний, умений и навыков. Это звено учебного процесса предполагает *использование изученного в новых ситуациях*, чтобы добиваться гибкости знаний, их критичности и креативности.

Последним звеном учебного процесса является *контроль* как звено обратной связи. В процессе контроля учитель выявляет пробелы в знаниях ученика и оказывает ему помощь в преодолении и предупреждении отставания. Кроме того, учитель контролирует и качество своей работы. С помощью различных форм и видов контроля обеспечивается мотивация и дальнейшая успешная познавательная деятельность обучаемых и деятельность учителя.

Как уже отмечалось, *процесс обучения — целостный*. В каждом звене учебного процесса отражаются и все другие звенья. Уже на этапе подготовки к восприятию знаний есть и восприятие, и оперирование понятиями, и закрепление, и контроль. Но, несмотря на это, каждое звено выполняет свою специфичную задачу при всей условности разделения учебного процесса на этапы.

Существуют и другие подходы в характеристике структуры учебного процесса. Одним из них является характеристика процесса обучения с точки зрения *управляемой системы* (П. И. Пидкасистый и др.). Эти дидакты в структуру учебного процесса включают содержательный, процессуальный и мотивационный компоненты. Уже их название говорит о том, что является главным в каждом компоненте.

Содержательный компонент отражает знания, накопленные человечеством в процессе развития науки. Содержание образования в современной школе — это систематизированная совокупность научных знаний, умений и навыков, отобранная в соответствии с государственными образовательными стандартами. В систему научных знаний включаются научные понятия, законы, принципы, правила, теории. Научное знание описывает, объясняет, помогает прогнозировать и преобразовывать окружающую действительность и самого человека. Основы научных знаний составляют учебные предметы, содержание которых адаптировано познавательным возможностям учащихся на каждой ступени обучения, их возрастным особенностям. При этом сущность научного знания, его логика, структурные элементы не вульгаризируются, не искажаются, но обеспечивается его доступное изложение. В связи с информационным взрывом, быстрым увеличением научной информации остро встает проблема структурирования

учебного материала. В практике и педагогической науке сложились различные подходы к структурированию учебного материала. Среди них: свертывание информации до опорных сигналов; структурирование предмета по вертикали для выделения главных идей, теорем, законов с целью целостного изучения предмета на основе «погружения»; «укрупнение дидактических единиц» и интегрированные курсы по родственным дисциплинам и т. п.

Усвоенные знания являются и результатом обучения, и инструментом познавательной деятельности, инструментом мышления, в том числе и творческого, инструментом практической деятельности школьника.

Процессуальный компонент включает методы, приемы и средства, позволяющие освоить предлагаемое содержание, а также сформировать умения и навыки у учащихся, которыми они будут пользоваться всю жизнь. К таким умениям относятся обобщенные интеллектуальные умения, общетрудовые умения и навыки, двигательные умения и навыки, умения создавать прекрасное и использовать его в повседневной жизни и досуговой деятельности. Характерным для умений является их обобщенность, они могут переноситься из одной области деятельности в другую. Например, общетрудовые умения и навыки помогают человеку обслуживать себя, выполнять простые ремонтные работы по дому. На их основе формируются профессиональные умения и навыки. Общие интеллектуальные умения, такие как чтение, письмо, позволяют расширять кругозор; разумно проводить свободное время; овладевать профессиями, содержанием которых является интеллектуальная деятельность; заниматься изобретательством и рационализаторством. Важными интеллектуальными умениями являются прогнозирование и перенос знаний в новую ситуацию. Необходимо при этом знать условия, способствующие эффективности переноса и формированию гибкости ума. Одним из таких условий является осознание правил рациональной мыслительной деятельности и умение решать познавательные задачи по усвоенным правилам. Анализ процессуального компонента свидетельствует о тесной связи умений и навыков. В основе их формирования и функционирования лежат глубокие осознанные теоретические знания.

Мотивационный компонент включает формирование у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, которая побуждала бы их к упорной систематической работе. Мотивы придают учебной деятельности значимый смысл. Учение становится само по себе жизненно важной целью, а не только средством достижения других целей. Без положительной мотивации познавательная деятельность человека может показаться ему бессмысленной. Положительные мотивы учения не возникают сами по себе, поэтому обучающие должны обеспечить целенаправленное развитие мотивационной сферы обучаемых.

Основными путями и методами формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности психологи А. К. Маркова, А. Б. Орлов и другие считают:

- *осознание роли содержания учебного материала.* Следует учесть, что сама по себе информация без учета интересов и потребностей обучаемых не имеет для них значения и не оказывает положительного влияния. Учет возрастных потребностей в содержании информации помогает формировать любовь к интеллектуальной деятельности;

- *рациональная организация учебной деятельности*, делающая процесс познания увлекательным благодаря использованию разнообразных методов и форм учебной деятельности, заданий исследовательского характера, нестандартных, исторических и занимательных задач, учебно-проблемных ситуаций, развивающих смекалку, гибкость ума;
- *использование оценочной деятельности учителя и товарищей*. Их мнение влияет на формировании положительной мотивации. Важна и ситуация успеха, особенно для неуверенных в себе учащихся, а также для утративших интерес к учению и потребность в знаниях;
- *развитие познавательного интереса* как главного мотива познавательной деятельности, *формирование объективной потребности в знаниях и в интеллектуальной деятельности*.

Психологические основы процесса учения раскрывает *теория поэтапного формирования умственных действий* П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др. Эти ученые рассматривает *учение как систему определенных видов деятельности, выполнение которых приводит ученика к новым знаниям и умениям*, Центральным звеном данной концепции является действие как единица деятельности ученика, как единица любой человеческой деятельности. Выполнение действия предполагает наличие цели, которая реализуется на основе того или иного мотива. Действие всегда направлено на материальный предмет или идеальный объект. Оно выполняется субъектом по образцу (внешнему или внутреннему, содержащему все необходимые знания или только часть) с учетом условий действия. Носителем действия всегда является человек — субъект действия, а всякое действие включает совокупность операций, выполняемых в определенном порядке и в соответствии с определенным правилом. В данной концепции выделено шесть этапов, в которых происходит формирование умственных действий и понятий.

На первом этапе формируется мотивационная основа действий ученика, т. е. его отношение к цели и задачам предстоящего действия, к содержанию материала, который нужно усвоить. *На втором* — составляется схема ориентировочного действия. В процессе освоения действия она уточняется. *Третий этап* — формирование действия в материальной или материализованной форме, т. е. ученик сам производит действия по внешне представленным образцам (схеме). Именно этот этап обуславливает усвоение изучаемого материала. *Четвертый этап* — «громкая социализованная речь», когда отпадает необходимость вещественного пользования ориентировочной схемой. Ее содержание раскрывается в речи, которая и выступает опорой для действия.

Пятый этап — формирование действий во «внешней речи про себя», происходит постепенное исчезновение звуковой стороны речи. *Шестой этап* характеризуется только предметным содержанием действия. На этом этапе действие приобретает автоматическое течение. На каждом из этапов идет процесс свертывания действия. Умственное действие отличается от внешнего материального, породившего его. Оно — продукт поэтапного преобразования последнего.

Значение этой концепции очень важно, так как помогает учителю глубже понять сущность учения и продуктивно организовать его. Она дополняет и уточняет раскрытые выше компоненты учебного процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Какую цель и задачи решают в процессе обучения?
2. В чем взаимосвязь учения и преподавания?
3. Назовите основные противоречия процесса обучения.
4. Дайте характеристику функций обучения.
5. Дайте характеристики преподавания как деятельности учителя и учения как познавательной деятельности ученика в процессе обучения.

Основная литература

1. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982.
2. Дьяченко В. К. Новая дидактика. М., 2001.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Казань, 1998.

Дополнительная литература

1. Куписевич Ч, Основы общей дидактики. М., 1987.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2001.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Современная дидактика: теория и практика / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1995.

ГЛАВА 14. ЗАКОНЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

У кого не уяснены принципы во всей их полноте и последовательности, у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха.

Н. Г. Чернышевский

1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения.
2. Обзор основных законов и закономерностей обучения.
3. Принципы и правила обучения.

Базовые понятия: закон, педагогический закон, закономерности обучения, принципы обучения, правила обучения.

1. Понятие закона, закономерности и принципа обучения

Проблема педагогических законов, закономерностей и принципов обучения является одной из наиболее актуальных в науке. Она многократно подвергалась обсуждению, но и сегодня нет четкого разграничения этих понятий, иногда закономерности подменяются принципами, отождествляются законы и закономерности.

Понятия «закон» и «закономерность» употребляются в педагогике как философские категории. **Закон** — это необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями. Закон выражает связь между предметами, составными элементами данного предмета, между свойствами вещей, а также между свойствами внутри вещи.

Познание законов дает возможность вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Образование как целостное явление представляет собой одну из наиболее значимых подсистем общества. Поэтому его законы, как и законы общества, являются продуктом его внутренней самоорганизации, а не есть результат проявления какой-то внешней силы. Отсюда *педагогический закон — это категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования**.

Итак, закон отражает объективные, существенные, повторяющиеся, устойчивые связи внутри явления, которые выражают порядок, самоорганизацию, изменения и развитие. Если же такой характер связи наблюдается при определенных условиях (т. е. не всегда), то эти связи выражают *закономерности*.

В современной дидактике больше сформулировано закономерностей, так как в процессе обучения почти всегда требуется создание определенных условий для реализации закона в обучении.

В философии закономерность — более широкое понятие, чем закон. Закономерность — результат совокупного действия множества законов. Поэтому закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон отражает определенную связь, определенное отношение.

Закономерности обучения — это устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Объективные законы и закономерности, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения, позволяют понять общую картину развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для *практической деятельности*, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические рекомендации и требования к осуществлению обучения находят выражение и закрепление в *принципах и правилах обучения*.

Принципы обучения (дидактические принципы) — это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Принципы обучения по своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Они носят объективный характер, возникают из опыта практической деятельности. Поэтому принци-

¹ Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина: В 2 ч. М., 2002.

пы являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения людей. Они охватывают все стороны процесса обучения.

В то же время принципы носят субъективный характер, так как отражаются в сознании педагога по-разному, с различной степенью полноты и точности.

Неправильное понимание принципов обучения или их незнание, неумение следовать их требованиям не отменяющих существования, но делают процесс обучения ненаучным, малоэффективным, противоречивым.

Соблюдение принципов обучения — важнейшее условие эффективности процесса обучения, показатель педагогической культуры преподавателя.

Отдельные стороны применения того или иного принципа обучения раскрывают *дидактические правила*. Правила вытекают из принципов обучения.

Правила обучения — это конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Некоторые теоретики-дидактики и учителя-практики выступают против выделения и строгого следования правилам обучения, так как это, считают они, сковывает творческую инициативу обучающего. Главное внимание следует уделять изучению теории обучения, усвоению навыков ее творческого применения на практике.

Однако категоричное отрицание правил обучения является неправомерным. Практический опыт обучения чаще всего закрепляется в правилах. Поэтому надо следовать правилам, но подходить к ним творчески.

2. Обзор основных законов и закономерностей обучения

В обучении находят свое проявление *общие законы диалектики и специфические законы обучения.*

К общим законам диалектики относятся: закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных накоплений в качественные изменения, закон отрицания отрицания.

Как проявляются эти законы в процессе обучения?

В процессе обучения действует *закон единства и борьбы противоположностей*. Противоречия возникают в силу того, что современные требования, являющиеся следствием новых социальных условий, изменившихся возможностей личности, сложившейся образовательной ситуации, приходят в несоответствие с традиционными, устоявшимися представлениями и взглядами на процесс обучения. Изменения в экономической, политической и культурной жизни нашей страны привели к резкой смене общественных ценностей и установок, востребовали ранее непопулярные качества личности, такие как предприимчивость, деловитость, рискованность. Это в свою очередь потребовало изменения процесса обучения, его содержания, технологии.

В процессе обучения проявляется также действие *закона перехода количественных накоплений в качественные изменения*. Все интегративные личностные характеристики (убеждения, мотивы, установки, потребности, ценностные ориентации, индивидуальный стиль деятельности, умения и

навыки) представляют собой результат накопления количественных изменений.

Переход количества в качество происходит по механизму *закона отрицания отрицания*, т. е. диалектического снятия и сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Личностные и психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное человеком. Интегративные качества «отрицают» ранее сложившиеся. Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия преобразуются в сложный навык (письма, счета, чтения).

Кроме общих законов диалектики, в обучении проявляются также *специфические педагогические законы*.

В истории дидактики многие ученые предпринимали попытки выделить и сформулировать педагогические законы. Например, И. Г. Песталотци сформулировал следующий закон обучения: от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям.

Немецкий педагог Э. Мейман сформулировал три закона:

— развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками;

— ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка;

— душевное и физическое развитие ребенка происходят неравномерно.

Хуторской А. В. выделяет следующие законы обучения: *социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения; взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды; взаимосвязи обучения, воспитания и развития; обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся; целостности и единства образовательного процесса*.

Хуторской А. В. дает такую трактовку этим законам¹.

• *Закон социальной обусловленности целей, содержания, форм и методов обучения.* Социальный строй и общественно-экономические отношения оказывают определяющее влияние на основные компоненты процесса обучения: его цели, содержание, методы, формы организации. Например, демократические преобразования конца XX в. обусловили появление в стране негосударственных образовательных организаций, авторских школ и обучающих систем.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей духовной и природной сущности человек есть творец. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий образовательного процесса. Творческую самореализацию ученика повышают следующие условия: выбор им целей обучения, открытое содержание образования, природосообразные технологии обучения, возможность индивидуальной траектории, темпа и форм обучения и др.

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно своей деятельностью не только обучает, но и воспитывает, оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников, на развитие их как личности.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся. Результаты обучения зависят прежде всего от активности самой личности, от того, насколько продуктивна их деятельность. На результаты обучения оказывают влияние также применяемые технологии, формы и методы обучения.

Закон целостности и единства образовательного процесса. Данный закон устанавливает необходимость внутреннего согласования между собой всех компонентов образовательного процесса (целей, содержания, средств, методов, форм, технологий и т. д.).

Выделены и другие законы обучения. Законами становятся лишь те закономерности, в которых:

- четко определены и зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь;
- исследованы особенности этой связи (вид, содержание, форма, характер и т. д.);
- установлены границы проявления связи.

Как отмечено выше, закономерности обучения отражают объективные, существенные, общие, устойчивые взаимосвязи, повторяющиеся при определенных условиях. Теоретиками и практиками выделено большое количество *дидактических закономерностей*. Так, в учебнике И. П. Подласого приводится более 70 различных закономерностей обучения¹.

С целью упорядочивания различных закономерностей обучения их классифицируют.

Различают *общие и частные (конкретные) закономерности*.

Общие закономерности свойственны любому образовательному процессу, они охватывают своим действием всю систему обучения. К *общим закономерностям* относятся:

- *закономерности цели обучения.*

Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;

- *закономерности содержания обучения.*

Содержание обучения зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей учащихся; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений;

¹ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

- *закономерности качества обучения.*

Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающихся; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения;

- *закономерности методов обучения.*

Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса;

- *закономерности управления обучением.*

Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий;

- *закономерности стимулирования обучения.*

Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов¹.

Действие частных закономерностей распространяется на отдельные стороны системы обучения. Современной науке известно большое количество частных закономерностей процесса обучения. К *частным закономерностям* процесса обучения относятся закономерности:

- *собственно дидактические* (результаты обучения зависят от применяемых методов, средств обучения, профессионализма преподавателя и т. д.);
- *гносеологические* (результаты обучения зависят от познавательной активности учащихся, умения и потребности учиться и т. д.);
- *психологические* (результаты обучения зависят от учебных возможностей учащихся, уровня и стойкости внимания, особенностей мышления и т. д.);
- *социологические* (развитие индивида зависит от развития всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения учителя с учащимися и т. д.);
- *организационные* (эффективность процесса обучения зависит от организации, от того, насколько он развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность и т. д.).

Закономерности обучения находят свое конкретное выражение в *принципах* и вытекающих из них *правилах* обучения.

3. Принципы и правила обучения

Как отмечено выше, в современной дидактике под принципами обучения понимают исходные, руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса. Принципы

¹ Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев, 1991.

обучения определяют деятельность обучающего и характер познавательной деятельности обучаемого.

История развития школы и педагогики показывает, как под влиянием изменения требований жизни меняются принципы обучения, т. е. принципы обучения носят исторический характер. Одни принципы исчезают, другие появляются. Это говорит о том, что дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию и своевременно реагировать на них, т. е. строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы путь к достижению цели обучения.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я. А. Каменским, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Я. А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам обучения придавал К. Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

- обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- обучение должно всячески развивать у детей самостоятельность, активность, инициативу;
- порядок и систематичность — одно из главных условий успеха в обучении, школа должна давать достаточно глубокие и основательные знания;
- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, М. Н. Скаткин, Г. И. Шукина и др.). Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

В классической дидактике наиболее общепризнанными считаются следующие дидактические принципы: научности, наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, связи теории с практикой. Рассмотрим их и отметим некоторые правила, обеспечивающие реализацию этих принципов.

Принцип научности

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Данный принцип требует, чтобы для усвоения обучаемым предлагались подлинные, прочно установленные наукой знания (объективные научные факты, концепции, теории, учения, законы, закономерности, новейшие открытия в разных областях человекознания) и при этом использовались методы обучения, по своему характеру приближающиеся к методам изучаемой науки.

В основе принципа научности лежит ряд закономерностей: мир познаваем, и объективно верную картину развития мира дают знания, проверенные практикой; наука в жизни человека играет все более значимую роль; научность обучения обеспечивается прежде всего через содержание образования.

Правила реализации требований принципа научности:

- использование логики и языка изучаемой науки;
- изложение основных понятий и теорий должно быть максимально приближенным к уровню современного понимания данных вопросов наукой;
- использование методов конкретной науки;
- изучение объектов в развитии, раскрытие диалектики общественных и природных явлений и формирование диалектического склада мышления;
- обеспечение правильного восприятия изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон;
- использование в обучении научных методов познания природных и общественных явлений.

Принцип доступности

Принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы его изучения соответствовали уровню интеллектуального, нравственного, эстетического развития учащихся, их возможностям усвоить предлагаемый материал.

При слишком усложненном содержании изучаемого материала у учащихся понижается мотивационный настрой на учение, быстро ослабевают волевые усилия, резко падает работоспособность, появляется чрезмерное утомление.

Вместе с тем принцип доступности не означает, что содержание обучения должно быть упрощенным, предельно элементарным. Исследования и практика показывают, что при упрощенном содержании снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, не происходит желаемого развития учебной работоспособности. В процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

В связи с этим Л. В. Занков в качестве одного из принципов развивающего обучения выдвинул принцип обучения на высоком уровне трудности. Но при этом важно уметь использовать его на практике, чтобы обучение, оставаясь доступным, в то же время требовало определенных усилий и вело к развитию личности. Для этого содержание заданий для учащихся должно **не просто** соответствовать реальным учебным возможностям обучаемых, а находиться в зоне их ближайшего развития, т. е. требовать от них размышлений, раздумий, но таких, которые они реально могут осуществить под руководством обучающего.

Чтобы реализовать на практике принцип доступности, надо соблюдать ряд правил:

- в обучении идти от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому;
- объяснять простым, доступным языком;
- управлять познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший — учит ее находить, делая доступным процесс нахождения;

- учитывать различия в скорости восприятия, темпе работы, доминирующих видах деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных учеников;
- использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения;
- доступность связана с работоспособностью: развивая и тренируя работоспособность, необходимо приучать учащихся осуществлять все более длительную и интенсивную мыслительную деятельность.

Принцип сознательности и активности

Принцип сознательности и активности в обучении требует осознанного усвоения знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности. Сознательность в обучении — это позитивное отношение обучаемых к обучению, понимание ими сущности изучаемых проблем, убежденность в значимости получаемых знаний. Сознательное усвоение знаний обучаемыми зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебного процесса, применяемых методов и средств обучения и т. д. Активность обучаемых — это их интенсивная умственная и практическая деятельность в процессе обучения. Активность выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

В основе данного принципа лежат закономерности: ценность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; собственная познавательная активность обучаемых оказывает определяющее влияние на прочность, глубину и темп овладения учебным материалом, является важным фактором обучаемости.

Для реализации на практике принципа сознательности и активности надо соблюдать ряд правил:

- добиваться четкого понимания обучаемыми целей и задач предстоящей работы;
- использовать увлекательные факты, сведения, примеры;
- применять наглядные пособия, использовать технические средства;
- вовлекать учащихся в практическую деятельность по применению теоретических знаний;
- использовать активные и интенсивные методы обучения;
- логически увязывать неизвестное с известным;
- учить учащихся находить причинно-следственные связи;
- поддерживать оптимизм учащихся и уверенность в успехе.

Принцип наглядности

Одним из первых в истории педагогики стал оформляться принцип наглядности. Установлено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разно;

образны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность давно нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности.

Наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные, слуховые, вкусовые ощущения.

В обоснование этого принципа существенный вклад внесли Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. В. Занков и др.

Пути реализации этого принципа сформулированы Я. А. Коменским в «Золотом правиле дидактики»: «Все, что возможно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем осязания. Если же какие-либо предметы и явления можно сразу воспринимать несколькими чувствами — предоставить нескольким чувствам».

И. Г. Песталоцци показал, что необходимо сочетать применение наглядности со специальным мысленным формированием понятий. К. Д. Ушинский раскрыл значение наглядных ощущений для развития речи обучаемых. Л. В. Занков вскрыл возможные варианты сочетания слова и наглядности. Если эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, а зрительного — 25%, то их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Принцип наглядности в обучении реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в кабинетах и лабораториях, в естественных условиях, в трудовой и производственной деятельности.

Средствами наглядности служат:

- *натуральные объекты*: растения, животные, природные и производственные объекты, труд людей и самих учащихся;
- *объемные наглядные пособия*: модели, макеты, муляжи, гербарии и др.;
- *изобразительные средства обучения*: картины, фотографии, диафильмы, рисунки;
- *символические наглядные пособия*: карты, схемы, таблицы, чертежи и др.;
- *аудиовизуальные средства*: кинофильмы, магнитофонные записи, телевизионные передачи, компьютерная техника;
- *самостоятельно изготовленные «опорные сигналы»* в виде конспектов, схем, чертежей, таблиц, зарисовок и др.

Благодаря использованию средств наглядности у обучаемых появляется интерес к учебе, развивается наблюдательность, внимание, мышление, знания приобретают личностный смысл

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности:

- наглядность должна отражать сущность изучаемых предметов и явлений, ярко и образно показывать то, что необходимо усвоить;
- лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать;
- то, что дети видят, будит мысль и лучше запоминается;
- наглядность использовать не как цель, а как средство обучения;

- не перегружать учащихся конкретно-образным восприятием изучаемых закономерностей, чтобы не задерживать абстрактно-логическое мышление;
- наглядность использовать не только для подтверждения достоверности изучаемых предметов и явлений, но и как источник знаний;
- по мере взросления детей необходимо больше использовать символической наглядности взамен предметной;
- использовать различные виды наглядности в меру, так как чрезмерное их количество рассеивает внимание и мешает восприятию главного;
- наглядность должна эстетически воспитывать;
- учитывать возраст учащихся в процессе использования разнообразных средств наглядности.

Принцип систематичности и последовательности

Принцип систематичности и последовательности в обучении предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

В основе принципа систематичности и последовательности лежит ряд закономерностей: человек только тогда обладает действенным знанием, когда в его сознании отражается четкая картина существующего мира; процесс развития обучаемых замедляется, если нет системы и последовательности в обучении; только определенным образом организованное обучение является универсальным средством формирования системы научных знаний.

Принцип систематичности и последовательности в обучении требует соблюдения ряда дидактических правил:

- формирование системы знаний на основе понимания их взаимосвязи;
- деление изучаемого материала на логически связанные разделы и блоки;
- использование схем, планов, таблиц, опорных конспектов, модулей и иных форм логического представления учебного материала;
- осуществление межпредметных связей;
- проведение уроков обобщения и систематизации;
- координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

Принцип прочности

Принцип прочности усвоения знаний предполагает их стойкое закрепление в памяти учащихся. В основе данного принципа лежат установленные наукой закономерные положения: прочность усвоения учебного материала зависит от объективных факторов (содержания материала, его структуры, методов преподавания и др.) и субъективного отношения обучаемых к данным знаниям, обучению, преподавателю; память носит избирательный характер, поэтому прочнее закрепляется и дольше сохраняется важный и интересный для обучаемых учебный материал.

Прочность усвоения знаний достигается при соблюдении следующих правил:

обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность;

- подлежащий усвоению учебный материал структурируется с учетом индивидуальных различий обучающихся;
- новый учебный материал связывается с прежними знаниями, опирается на сложившиеся представления (в структуре старых знаний новые воспринимаются яснее, становятся более понятными, а прежние знания за счет новых обогащаются и углубляются);
- используются разнообразные подходы, методы, формы, средства обучения. Однообразие гасит интерес обучающихся к учению, снижает эффективность усвоения;
- активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, сопоставление, обобщение, анализ материала, установление причинно-следственных и ассоциативных связей, выделение главного, существенного и т. п.;
- процесс усвоения сопровождается систематическим контролем за его качеством.

Принцип воспитывающего обучения

Принцип воспитывающего обучения отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если учитель и не ставит специальной цели оказать воспитательное воздействие на учащихся, он их воспитывает через содержание учебного материала, своим отношением к сообщаемым знаниям, применяемыми методами организации познавательной деятельности учащихся, своими личностными качествами. Это воспитательное воздействие значительно усиливается, если учитель ставит соответствующую задачу, стремится эффективно использовать в этих целях все имеющиеся в его распоряжении средства, соблюдает следующие правила:

- целенаправленно, сознательно и систематически осуществляет воспитание при изучении любой дисциплины;
- добивается, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами учащиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой — содержание, за явлениями — сущность, за внешними признаками — внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;
- использует воспитательные возможности каждой темы, каждого урока;
- учебный процесс строит таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;
- уважительно относится к личности обучаемого и одновременно проявляет разумную требовательность к нему. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности, непослушанию обучаемых;
- всем своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданской ответственностью привносит в учебный процесс жизнеутверждающие идеалы общечеловеческих ценностей;

- не унижает, а возвышает личность ученика, проявляя чуткость и внимательность к слабым сторонам знаний или умений, тактично поправляет ошибки, стимулирует учеников на преодоление трудностей.

Принцип связи теории с практикой

Принцип связи теории с практикой предполагает, что изучение научных проблем осуществляется в тесной связи с раскрытием важнейших путей их использования в жизни. В этом случае у обучаемых вырабатывается подлинно научный взгляд на жизненные явления, формируется научное мировоззрение.

В основе этого принципа лежат закономерности: практика — критерий истины, источник познания и область приложения теоретических результатов; практикой проверяется, подтверждается и направляется качество обучения; чем больше приобретаемые учащимися знания взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Реализации данного принципа способствуют правила:

- опора в обучении на имеющийся практический опыт учащихся;
- показ области применения теоретических знаний;
- изучение современных технологий, прогрессивных методов труда, новых производственных отношений;
- использование проблемно-поисковых и исследовательских заданий;
- применение знаний на практике;
- показ значимости ведущих научных идей, концепций, теорий, положений;
- решение задач и упражнений на основе производственных достижений.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям (принцип личностного подхода в обучении) требует, чтобы содержание, формы и методы обучения соответствовали возрастным этапам и индивидуальному развитию обучаемых. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности. Важно учитывать особенности мышления, памяти, устойчивость внимания, темперамент, характер, интересы учащихся.

Существуют два основных пути учета индивидуальных особенностей:

- индивидуальный подход (учебная работа проводится по единой программе со всеми при индивидуализации форм и методов работы с каждым);
- дифференциация (разделение учащихся на однородные группы по способностям, возможностям, интересам и др. и работа с ними по разным программам).

До 90-х гг. XX в. основным направлением в работе школы был индивидуальный подход. В настоящее время приоритет отдается дифференциации обучения.

Перечисленные выше дидактические принципы являются общепринятыми, они составляют основу традиционной системы обучения. Некоторые авторы выделяют и другие принципы, выходящие за рамки дидактической традиции и соответствующие тенденциям развития современного образования.

А. В. Хуторской утверждает, что классические дидактические принципы помогают в определении целевых установок обучения, а также могут служить руководством учителю в конкретных ситуациях обучения на уроках. В то же время общепринятые принципы не позволяют регламентировать целостный образовательный процесс в динамике развития образовательной деятельности учащихся. Поэтому им за основу систематизации принципов взята образовательная деятельность ученика¹.

А. В. Хуторской выделяет следующие принципы образовательного процесса:

- *Принцип личностного целеполагания ученика.* Образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Этот принцип предусматривает необходимость осознания целей обучения как учеником, так и учителем. Когда их цели различны, учитель не добивается изменения целей ученика, а помогает ему осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями.
- *Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории.* Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.
- *Принцип метапредметных основ образовательного процесса.* Основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками. Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания. На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов: категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определенные области реальности.
- *Принцип продуктивности обучения.* Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности. Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности.

¹ Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. С. 81-87.

• *Принцип первичности образовательной продукции учащегося.* Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области. Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности, овладевает технологией творческой деятельности, создает образовательный продукт, иногда более оригинальный, чем общепризнанное решение данного вопроса.

• *Принцип ситуативности обучения.* Образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении. Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Ее цель — вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем.

• *Принцип образовательной рефлексии.* Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия — это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя.

Авторы учебника «Общая педагогика» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов) утверждают, что все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из *содержательных и организационно-методических принципов*¹.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования. К ним относятся принципы *гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности (связи обучения с жизнью, теории — с практикой)*.

Организационно-методические принципы вытекают из того, что организация и методика обучения, как и формирование содержания образования, не могут избираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера. К этой группе относятся принципы: *преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности; доступности при достаточном уровне трудности; наглядности; продуктивности и надежности.*

Мы рассмотрели принципы обучения, которые кладутся в основу преподавания всех учебных дисциплин. Однако в ряде методик предлагаются и рассматриваются свои особые принципы, отражающие специфику и осо-

¹ Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002.

бенности преподавания той или иной учебной дисциплины. Например, в методике преподавания географии выдвигается принцип краеведения и родиноведения; в методике биологии — принцип типичности биологических объектов; в методике русского языка — принцип развития чувства языка; в методике преподавания литературы — принцип историзма и т. п.

В реальном процессе обучения принципы выступают во взаимосвязи друг с другом. Нельзя как переоценивать, так и недооценивать тот или иной принцип, так как это ведет к снижению эффективности обучения. Только в комплексе они обеспечивают успешное определение задач, выбор содержания, методов, средств, форм обучения и позволяют эффективно решать задачи современной школы.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем отличие закона обучения от дидактической закономерности?
2. Что такое принцип обучения?
3. Как вы объясните наличие большого количества положений, претендующих на статус дидактических принципов?
4. Охарактеризуйте основные принципы обучения.
5. Приведите несколько правил реализации принципа доступности.

Основная литература

1. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. М., 2002.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.

Дополнительная литература

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
2. Подласый И. П. Исследование закономерностей дидактического процесса. Киев, 1991.
3. Александров Г. Н. О закономерностях процесса обучения // Советская педагогика. 1986. № 3.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996.
5. Снегуров А. В. Педагогика от А до Я: Полезная занимательная книга для детей и взрослых. М., 1999.

ГЛАВА 15. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мудрость не в том, чтобы знать как можно больше, а в том, чтобы знать, какие знания самые нужные, какие менее и какие еще менее нужны.

Л. И. Толстой

1. Понятие и сущность содержания образования.
2. Основные теории формирования содержания образования.
3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования.
4. Государственный образовательный стандарт.
5. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.

Базовые понятия: содержание образования, Государственный образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, учебная литература, учебник.

1. Понятие и сущность содержания образования

Для успешного осуществления обучения необходимо понять — чему надо учить, т. е. каково должно быть содержание образования.

Существуют разные трактовки понятия «содержание образования». В традиционной педагогике, ориентированной преимущественно на реализацию образовательных функций школы, под *содержанием образования* понимается *педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся*. Это так называемый *знаниево ориентированный подход* в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В последнее время в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *лично ориентированный подход* к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, В. В. Краевского и др. Согласно этому подходу учащиеся должны не только овладеть определенным учебным содержанием. У них должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д. Содержание образования представляется этими авторами как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);
- опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);
- опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

• опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет человеку не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, творчески, способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

2. Основные теории формирования содержания образования

Содержание образования имеет исторический характер. Оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Не одинаково содержание образования в каждой социальной системе. Изменяется содержание образования под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII — начале XIX в. Они получили название *теорий материального* и *формального содержания образования*.

Сторонники *теории материального содержания образования* (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я. А. Коменский, Г. Спенсер и др.). Своих сторонников эта теория имеет и в настоящее время (возможно, это одна из причин перегрузки учеников излишней информацией).

Сторонники *теории формального содержания образования* (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. Поэтому необходимо прежде всего развивать ум и способности человека. При отборе содержания образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью учебных предметов, наиболее существенно представленной в математике и классических языках (особенно древних языках). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Герbart и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К. Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. К. Д. Ушинский заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами..

На рубеже XIX и XX вв. появляется *теория дидактического прагматизма* формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи, в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер.

Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от учеников коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность учащихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской школе. Опираясь на эту теорию, ученикам предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам учащихся, их интересам.

Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX столетия.

Несмотря на то что теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под названием *функциональный материализм*. Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний учащимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, т. е. должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью.

В. Оконь считает, что в содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии — идея эволюции, в математике — идея функциональных зависимостей, в истории — историческая обусловленность и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы учащиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности.

Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы учащихся.

В 50-е гг. XX столетия была разработана *теория операциональной структуризации* содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в учебный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько — каким образом его передать ученикам, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования

В современной России содержание образования определяется той целевой установкой, которая заложена в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1996 г., ст. 14):

«Содержание образования является одним из факторов экономического и, социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений».

Различают содержание *общего* и *профессионального образования*. **Содержание общего образования** способствует формированию общей культуры личности, ее мировоззрения, гражданской позиции, отношения к миру, труду, общественной жизни. **Содержание профессионального образования** дает человеку знания и умения, необходимые в конкретной отрасли деятельности.

Более подробно рассмотрим *принципы*, на которые принято ориентироваться при отборе содержания *общего образования*.

Принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности. Предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и тех, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума.

Принцип единой содержательной и процессуальной сторон обучения. Этот принцип предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках.

Принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования. Этот принцип предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность.

Принцип гуманизации содержания общего образования. Направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения школьниками общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой школьников, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической культуры; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения.

Принцип фундаментализации содержания образования. Предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков. Оно является и средством вооружения школьников методами самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков.

Принцип соответствия основных компонентов содержания общего образования структуре базовой культуры личности, компонентами которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

Изложенные принципы, предъявляемые к содержанию образования в школе, обеспечивают всесторонний учет потребностей общества в подготовке образованных и гармонично развитых граждан и обуславливают необходимость его постоянного обновления и совершенствования.

В педагогической науке разработана *система критериев отбора* содержания образования, изучаемого в школе (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин)¹:

- целостное отражение в содержании общего образования задач гармоничного развития личности и формирования ее базовой культуры;
- научная и практическая значимость содержания образовательного материала, включаемого в учебные предметы и общественную практику;
- соответствие сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям учащихся того или иного возраста;
- соответствие объема содержания материала имеющемуся времени на его изучение;
- учет международного опыта построения содержания общего среднего образования;
- соответствие содержания общего образования имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

4. Государственный образовательный стандарт

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» в нашей стране введены стандарты образования (или образовательные стандарты).

Понятие «стандарт» происходит от латинского слова «standard», означающего «образец», «норма», «мерило». *Под стандартом образования* понимается

¹ Педагогика. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 218.

система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Основными объектами стандартизации в образовании являются: его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования.

Чем вызвана стандартизация образования?

Необходимость проведения стандартизации образования вызвана коренными переменами в сфере образования как общественного явления. Поворот России к демократии, к рыночным отношениям, к правам и свободам личности потребовал переосмысления политики в области образования. Сфера образования теперь ориентирована прежде всего на удовлетворение духовных потребностей личности, а не на интересы государства. Это в свою очередь обусловило значительные перемены в организации образования. Учебные заведения приобрели большую самостоятельность в выборе содержания, форм и методов обучения.

Стандартизация образования связана также с тем, что переход школ на новые, более свободные формы организации учебного процесса, изменение статуса многих школ, введение новых учебных планов, более свободный выбор школами учебных предметов и объемов изучения последних, введение альтернативных учебников, создание новых технологий обучения, многоуровневое и дифференцированное обучение — все это потребовало заботы о сохранении базового единства образовательного пространства, позволяющего обеспечить единый уровень образования, получаемого обучающимися в разных типах общеобразовательных учреждений (лицеях, колледжах, общеобразовательных школах, как государственных, муниципальных, так и негосударственных, частных). Государственный образовательный стандарт и является тем механизмом, который обеспечивает существование единого в стране образовательного пространства.

Стандартизация образования вызвана также стремлением России войти в систему мировой культуры, что требует при формировании общего образования учета достижений в этой области международной образовательной практики. Это обеспечивает российским гражданам признание их документов об образовании за рубежом.

Идея стандартизации образования для России не нова. Она существовала еще в советское время. Хотя в СССР, как правило, не употреблялось понятие государственного образовательного стандарта, но его роль фактически выполняли *единые учебные планы*. Они спускались в республики и были основой реальных учебных планов школ. Учебные программы и планы тех лет отличались излишней идеологизацией, ограничивали учителя в инициативе, а учащихся в возможности выбора содержания образования в соответствии со своими интересами и способностями. Но тем не менее единые учебные планы как бы выравнивали образование на всей территории Советского Союза. Фактически была проверена на практике идея введения образовательных стандартов.

Существующие в настоящее время государственные образовательные стандарты не подчиняют учебный процесс жесткому шаблону, а, напротив,

открывают широкие возможности для педагогического творчества, для создания вокруг обязательного ядра содержания (чем является стандарт) вариативных программ, разнообразных технологий обучения.

Государственные образовательные стандарты разрабатываются на конкурсной основе, уточняются не реже одного раза в 10 лет, устанавливаются федеральным законом, являются обязательными для исполнения всеми учебными заведениями страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В образовательном стандарте выделяют три компонента: *федеральный, национально-региональный и школьный*.

Федеральный компонент стандарта определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры. Федеральный компонент обеспечивает базовый стандарт образования по разным предметам на всей территории страны.

Национально-региональный компонент стандарта определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов (например, в области родного языка и литературы, географии, искусства, трудовой подготовки и др.). За счет национально-регионального компонента учитываются потребности и интересы в области образования всех народов стран, национальное своеобразие культуры.

Школьный компонент содержания образования отражает специфику и направленность отдельного учебного заведения. За счет школьного компонента с учетом федерального и национально-регионального компонентов каждая школа сама определяет объем учебного времени, отводимого на изучение тех или иных учебных предметов, глубину и характер их изучения в зависимости от типа учебного заведения.

Федеральный компонент стандарта — неизменная его часть, которая пересматривается крайне редко; национально-региональный и школьный компоненты — вариативные части, которые систематически обновляются и пересматриваются.

В 2001 г. начался эксперимент по переходу на двенадцатилетнюю школу. В экспериментальные базисные учебные планы общеобразовательных учреждений с первого по двенадцатый классы введен *ученический компонент*. За счет часов ученического компонента реализуются новые формы и приемы организации образовательного процесса, обеспечивающие личностную ориентацию, включая организацию индивидуальной и групповой поисково-исследовательской работы, проектной и активно-двигательной деятельности обучающихся.

5. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования

Содержание образования регламентируется *учебными планами, учебными программами по предметам, фиксируется в учебниках, учебных пособиях и электронных накопителях информации (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах)*.

Учебный план — нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обуче-

ния; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

В практике современной общеобразовательной школы используется несколько типов учебных планов: *базисный учебный план, типовые федеральные и региональные учебные планы и собственно учебный план школы.*

Базисный учебный план — это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного образовательного стандарта. Базисный учебный план для основной школы утверждается Государственной Думой, а для полной средней школы — Министерством образования РФ.

Базисный учебный план определяет:

- общую продолжительность обучения (в учебных годах) и по каждой ступени;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав образовательных областей и учебных предметов;
- учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, образовательным областям и учебным предметам;
- недельную учебную нагрузку для базовых учебных курсов на каждой ступени общего среднего образования, для обязательных занятий по выбору учащихся и для факультативных занятий.

Базисный учебный план служит основой для разработки *типовых федеральных и региональных учебных планов* и исходным документом для финансирования образовательного учреждения.

Региональный учебный план разрабатывается региональными органами управления образованием на основе федерального базисного учебного плана. Несет нормативную нагрузку на уровне региона, является основой для разработки учебного плана образовательного учреждения.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана. Существует два типа таких планов: *собственно учебный план* и *рабочий учебный план*. На основе государственного базисного учебного плана на длительный период разрабатывается *собственно учебный план*. Он отражает особенности конкретной школы (в качестве его может быть принят один из типовых учебных планов). С учетом текущих условий разрабатывается *рабочий учебный план*. Он ежегодно утверждается педагогическим советом школы.

В структуре учебного плана выделяют:

- *инвариантную часть*, обеспечивающую приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств, соответствующих общественным идеалам;
- *вариативную часть*, обеспечивающую индивидуальный характер развития школьников и учитывающую их личностные особенности, интересы и склонности.

В учебном плане общеобразовательного учебного заведения эти две части представлены тремя основными видами учебных занятий: *обязательными занятиями*, составляющими базовое ядро общего среднего образования; *обязательными занятиями по выбору учащихся*; *факультативными занятиями*.

В качестве примера приведем базисный учебный план общеобразовательных учреждений РФ.

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации

Образовательные области	Образовательные компоненты	Количество часов в неделю													
		I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Филология	Русский язык как государственный Языки и литература	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
		6	5	5	6	6	5	5	8	7	7	5	5	4	4
Математика	Математика Информатика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
Обществознание	История Обществознание География Окружающий мир		1	1	1	1	2	2	2	4	4	5	6	5	5
Естествознание	Биология Физика Химия								2	2	4	6	6	6	6
Искусство	Музыкальное и изобразительное искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Физическая культура	Физическая культура ОБЖ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	Технология Трудовое обучение Черчение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (6-дневная учебная неделя)		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	12	12
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 6-дневной учебной неделе		25	25	25	22	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36
Обязательные занятия по выбору, факультативные, индивидуальные и групповые занятия (5-дневная учебная неделя)		2	2	2	-	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9
Максимальный объем учебной нагрузки учащегося при 5-дневной учебной неделе		22	22	22	20	22	22	22	28	29	31	32	32	33	33

Средством реализации образовательных стандартов на практике служат *образовательные программы*, которые еще называются *учебными программами*. Термин «образовательная программа» является официальным, зафиксированным в Законе РФ «Об образовании».

Образовательные программы определяют содержание образования определенного уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, подразделяемые на *общеобразовательные* (основные и дополнительные) и *профессиональные* (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К общеобразовательным относятся программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом, им же определяются и нормативные сроки их освоения в государственных и муниципальных образовательных учреждениях.

Общеобразовательные программы реализуются в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального общего, основного общего, среднего общего образования, в том числе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений разрабатываются на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся.

Образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования являются преемственными, т. е. каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Более подробно рассмотрим, что представляют собой общеобразовательные программы, реализуемые в школах. Чаще их называют учебными программами определенного предмета.

Учебная программа — это нормативный документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены по каждому отдельно взятому учебному предмету.

Учебные программы могут быть *типовыми, рабочими и авторскими*.

Типовые учебные программы разрабатываются на основе Государственного образовательного стандарта по определенной дисциплине. Они имеют рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы создаются на основе типовых, утверждаются педагогическим советом школы. Они отражают требования образовательного стандарта и возможности конкретного учебного заведения.

Авторские учебные программы учитывают требования образовательного стандарта, но могут иметь другую логику изложения учебного материала, авторские взгляды на изучаемые явления и процессы. Они обсуждаются (защищаются) на школьном педсовете или заседаниях районных методических объединений. После чего программы утверждаются для использования в учебном процессе. Авторские программы чаще всего разрабатываются для курсов по выбору, факультативов.

Учебные программы в структурном отношении состоят из *трех основных компонентов*. Первый компонент — *пояснительная записка*, в которой определяются целевые направления изучения данного конкретного учебного предмета в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы, основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета. Второй компонент — *собственно содержание образования*: тематический план, перечень разделов и тем по курсу, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий. Третий компонент — некоторые *методические указания* о путях реализации программы.

Исторически сложились два структурных способа изложения учебного материала в программах: *концентрический* и *линейный*. В последнее время получает распространение *спиральный способ* изложения. Существует также *смешанная* структура изложения учебного материала.

Линейный способ изложения состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы.

При *концентрическом способе* изложения материал данной ступени обучения в более усложненном виде изучается на последующих ступенях. Концентризм обусловлен необходимостью учета возрастных особенностей учащихся.

Характерной особенностью *спирального способа* изложения материала является то, что постоянно расширяется и углубляется круг знаний по исходной проблеме. В отличие от концентрической структуры, при которой к исходной проблеме возвращаются порой даже спустя несколько лет, в спиральной структуре таких перерывов нет.

Существует также *смешанный способ* изложения материала, представляющий собой комбинацию вышеуказанных подходов.

Конкретное содержание образовательного материала раскрывается в *учебниках и учебных пособиях* различных типов: *хрестоматиях, справочниках, задачниках, книгах для дополнительного чтения, практикумах, сборниках текстов, словарях, картах, атласах, учебных пособиях для учащихся и учителей, учебно-методических комплексах, рабочих тетрадях и пр.* Фиксируется

также содержание образовательного материала на *электронных накопителях (видеодисках, видеокассетах, компьютерных программах)*.

Первостепенное значение в раскрытии содержания материала принадлежит учебнику. *Учебник — это книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.*

Учебник выполняет две основные функции: является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для учащихся форме предусмотренное образовательным стандартом содержание; выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразование учеников.

Структура учебника включает в себя *текст* (как главный компонент) и *внетекстовые* (вспомогательные) *компоненты*.

Тексты разделяются на *тексты-описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения*. Также выделяют *основные, дополнительные и пояснительные тексты*.

Основной текст, в свою очередь, подразделяется на два компонента: теоретико-познавательный и инструментально-практический. К теоретико-познавательному компоненту относятся: базовые термины; ключевые понятия и их определения; основные факты, явления, процессы, события; опыты; описание законов, теорий, ведущих идей; выводы и т. п.

К инструментально-практическому компоненту относятся характеристики основных методов познания, правил применения знаний, способов усвоения и самостоятельного поиска знаний; описание задач, опытов, упражнений, экспериментов; обзоры, разделы, систематизирующие и интегрирующие учебный материал.

Дополнительный текст включает документы; хрестоматийный материал; обращение к читателям; биографические, народоведческие, статистические сведения; справочные материалы, выходящие за рамки программы.

Пояснительный текст включает предметные введения к учебнику, разделам, главам; примечания, разъяснения; словари; определители; пояснения к картам, схемам, диаграммам; указатели.

Кроме учебного текста, в учебниках содержатся так называемые *внетекстовые компоненты*. К внетекстовым компонентам относятся *аппарат организации усвоения материала; иллюстративный материал; аппарат ориентировки*.

Аппарат организации усвоения материала включает: вопросы, задания, памятки, инструктивные материалы, таблицы, шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу, упражнения.

К иллюстративному материалу относятся предметные и сюжетные материалы, документы, технические карты, диаграммы, схемы, планы, чертежи, инструкции-методики, графики, справочники, иллюстрации.

Аппарат ориентировки включает предисловие, оглавление, примечания, приложения, указатели, сигналы-символы.

Дополнением к учебнику являются *учебные пособия*, которые углубляют и расширяют его содержание.

К учебной литературе, особенно учебникам, предъявляются определенные требования. Учебник должен в единстве отражать логику науки, логику

учебной программы и логику учебного предмета. Он должен содержать высоконаучный материал и одновременно быть доступным для учащихся, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти. Формулировки основных положений, выводов должны отличаться предельной ясностью и четкостью. Язык изложения материала должен быть образный, увлекательный с элементами проблемного изложения. Хороший учебник информативен, энциклопедичен, побуждает к самообразованию и творчеству.

Вопросы для самоконтроля

1. Что понимают под содержанием образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания образования.
3. Каковы критерии и принципы отбора содержания образования?
4. Каково назначение Государственного образовательного стандарта?
5. Каковы нормативные документы, регламентирующие содержание образования?

Основная литература

1. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998.
2. Харламов И. Ф. Педагогика: Компакт, учеб. курс. Минск.: Университетское, 2001.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.

Дополнительная литература

1. Зув Д. Д. Школьный учебник. М., 1983.
2. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. Ч. 1,2. М., 1992.
3. Национальная доктрина образования в РФ // Народное образование. 2000. № 2.
4. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе). М., 2001.
5. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Кн. 1,2/ Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой. М.: ТЦ Сфера, 1998.

ГЛАВА 16. МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Ценность любого инструмента определяется тем, чьи руки его держат.

Пословица

1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения.
2. Эволюция методов обучения.
3. Классификация методов обучения.

4. Средства обучения.
5. Выбор методов и средств обучения.

1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Методы обучения — это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей. Существуют и другие определения методов обучения.

Методы обучения есть способы работы учителя и учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и развитие познавательных сил (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).

Методы обучения — это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учеников по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю. К. Бабанский).

Методы обучения — это способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом (И. Ф. Харламов).

Методы обучения — система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения (Г. М. Коджаспирова).

Несмотря на различные дефиниции, даваемые этому понятию дидактиками, общим является то, что большинство авторов склонны считать метод обучения способом совместной работы педагога и учащихся по организации учебной деятельности. Если же речь идет только о деятельности педагога, то уместно говорить о методах преподавания, если же только о деятельности учащихся — то о методах учения.

Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и учащихся. Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, понятие метода обучения отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения.

Широко распространенными понятиями в дидактике являются также понятия «прием обучения» и «правило обучения».

Прием обучения — это составная часть или отдельная сторона метода обучения, т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Мето-

ды обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других — как прием, имеющий частное назначение. Например, если преподаватель сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация их выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и учащихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Правило обучения — это нормативное предписание или указание на то, как следует оптимальным образом действовать, чтобы осуществить соответствующий методу прием деятельности. Другими словами, правило обучения (дидактическое правило) — это конкретное указание, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Правило выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенной задачи — это уже нормативно-описательная модель метода.

2. Эволюция методов обучения

Метод обучения — категория историческая. Уровень развития производительных сил и характер производственных отношений оказывают влияние на цели, содержание, средства педагогического процесса. С их изменением меняются и методы обучения.

На ранних этапах общественного развития передача социального опыта подрастающим поколениям осуществлялась стихийно в процессе совместной деятельности детей и взрослых. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия, главным образом трудовые, дети овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни социальной группы, членами которой они являлись. Преобладали методы обучения, основанные на подражании. Подражая взрослым, дети овладевали способами и приемами добытия пищи, получения огня, изготовления одежды и т. д. В основе лежал **репродуктивный метод** обучения («делай, как я»). Это самый древний метод обучения, из которого развились все другие.

По мере расширения объема накопленных знаний, усложнения освоенных человеком действий простое подражание не могло обеспечить достаточный уровень усвоения культурного опыта. С момента организации школ появились *словесные методы* обучения. Учитель с помощью слова передавал готовую информацию детям, которые усваивали ее. С возникновением письменности, а затем и книгопечатания стало возможным выражать, на-

капливать и передавать знания в знаковой форме. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам — массовым способом взаимодействия учителя и ученика.

Использовались же книги по-разному. В средневековой школе учащиеся механически заучивали тексты, главным образом религиозного содержания. Так возник *догматический*, или *катехизисный*, метод обучения. Более совершенный его вид связан с постановкой вопросов и представлением готовых ответов.

В эпоху великих открытий и изобретений словесные методы постепенно утрачивают свое значение единственного способа передачи знаний учащимся. Общество нуждалось в людях не только знающих закономерности природы, но и умеющих их использовать в своей деятельности. В процесс обучения органично вошли такие методы, как наблюдение, эксперимент, самостоятельная работа, упражнение, направленные на развитие самостоятельности, активности, сознательности, инициативности ребенка. Развитие получают *наглядные методы* обучения, а также методы, помогающие на практике применять полученные знания.

На рубеже XIX и XX вв. важное место стал занимать *эвристический метод* как вариант словесного, который более полно учитывал потребности и интересы ребенка, развитие его самостоятельности. «Книжным» методам учебы противопоставлялись «естественные» методы, т. е. обучение в ходе непосредственного контакта с действительностью. Интерес вызвала концепция «учение через деятельность» с использованием *практических методов* обучения. Основное место в процессе обучения отводилось ручному труду, различного рода практическим занятиям, а также работе учащихся с литературой, в процессе которой у детей формировались навыки самостоятельной работы, использования собственного опыта. Утверждаются *частично-поисковые, исследовательские методы*.

Со временем все большее распространение получают *методы проблемного обучения*, основанные на выдвижении проблемы и на самостоятельном движении учащихся к знаниям. Постепенно общество все больше начинает осознавать, что ребенок нуждается не только в обучении, в усвоении им знаний, умений и навыков, но и в развитии его способностей и индивидуальных особенностей. Распространение получают *методы развивающего обучения*. Широкое внедрение техники в учебный процесс, компьютеризация обучения приводит к появлению новых методов.

Американский педагог К. Керр выделяет четыре «революции в области методов обучения». На ранних этапах развития человеческого общества основными учителями детей были родители. Первая революция произошла тогда, когда им на смену пришли профессиональные учителя. Вторая революция связана с заменой устного слова письменным. Третья революция привела к введению в обучение печатного слова, а четвертая — направлена на частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения¹.

¹ *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина: В 2 ч. Ч. 1. М., 2002. С. 269.

Поиск методов, обеспечивающих совершенствование процесса обучения, остается постоянным. Однако независимо от роли, которую в разные периоды развития образования отводили тем или иным методам обучения, ни один из них, будучи использован исключительно сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Ни один метод обучения не является универсальным. В учебном процессе следует использовать разнообразные методы обучения.

3. Классификация методов обучения

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. При их отборе преподаватель сталкивается со значительными затруднениями. В этой связи возникает потребность в классификации, которая помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное и тем самым способствует целесообразному и более эффективному их использованию.

Единой классификации методов обучения не существует. Это связано с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, отдельные стороны процесса обучения.

Рассмотрим наиболее распространенные классификации методов обучения.

Классификация методов обучения по уровню активности учащихся (Голант Е. Я.). Это одна из ранних классификаций методов обучения. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности учащегося в учебную деятельность. К *пассивным* относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят (рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение), к *активным* — методы, организующие самостоятельную работу учащихся (лабораторный метод, практический метод, работа с книгой).

Классификация методов обучения по источнику получения знаний (Верзлин Н. М., Перовский Е. И., Лордкипанидзе Д. О.)

Существует три источника знаний: слово, наглядность, практика. Соответственно выделяют *словесные методы* (источником знания является устное или печатное слово); *наглядные методы* (источниками знания являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); *практические методы* (знания и умения формируются в процессе выполнения практических действий).

Словесные методы занимают центральное место в системе методов обучения. К ним относятся *рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой*.

Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых наглядных пособий, схем, таблиц, рисунков, моделей, приборов, технических средств. Наглядные методы условно подразделяются на две группы: *метод демонстраций и метод иллюстраций*.

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Главное назначение этой группы методов — формирование

практических умений и навыков. К практическим методам относятся *упражнения, практические и лабораторные работы.*

Эта классификация получила довольно широкое распространение, что связано, очевидно, с ее простотой.

Классификация методов обучения по дидактической цели (Данилов М. А., Есипов Б. П.).

В данной классификации выделяют следующие методы обучения:

- *методы приобретения новых знаний;*
- *методы формирования умений и навыков;*
- *методы применения знаний;*
- *методы закрепления и проверки знаний, умений, навыков.*

В качестве критерия подразделения методов на группы по этой классификации выступают цели обучения. Такой критерий больше отражает деятельность преподавателя по достижению обучающей цели. Например, если ставится цель познакомить учащихся с чем-либо, то для ее достижения педагог, очевидно, будет использовать доступные ему словесные, наглядные и другие методы, а для закрепления предложит учащимся выполнить устные или письменные задания.

При такой классификации методов устраняется в известной степени разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся (Лернер И. Я., Скаткин М. Н.).

По этой классификации методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся при усвоении изучаемого материала. Характер познавательной деятельности — это уровень мыслительной активности учащихся.

Выделяют следующие методы:

- *объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные);*
- *репродуктивные;*
- *проблемного изложения;*
- *частично-поисковые (эвристические);*
- *исследовательские.*

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель разными средствами сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, беседа, объяснение, лекция), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, кино и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, способа решения задачи и т. п.).

Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

Репродуктивный метод предполагает, что преподаватель сообщает, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода, как и рассмотренного выше объяснительно-иллюстративного метода, — экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, формируют особые мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей учащихся. Эта цель достигается другими методами, в частности методом проблемного изложения.

Метод проблемного изложения является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода проблемного изложения заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Учащиеся при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя или заменяющего его средства (кино, телевидение, книги и др.). И хотя учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений.

Более высокий уровень познавательной деятельности несет в себе *частично поисковый (эвристический) метод*.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся самостоятельно решают сложную учебную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть учащиеся добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель — учащиеся — преподаватель — учащиеся и т. д.

Таким образом, сущность частично поискового метода обучения сводится к тому, что:

- не все знания учащимся предлагаются в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно;
- деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа.

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем:

- преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему;
- учащиеся самостоятельно ее разрешают;
- преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем.

Главный недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации преподавателя.

Классификация методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения (Бабанский Ю. К.).

Согласно этой классификации методы обучения делятся на три группы:

- 1) *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;*
- 2) *методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;*
- 3) *методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.*

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств);
- словесные (лекция, рассказ, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация);
- практические (опыты, упражнения, выполнение заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и пр.).

Ко второй группе методов относятся:

- методы формирования интереса к учению (познавательные игры, учебные дискуссии, создание проблемных ситуаций и др.);
- методы формирования долга и ответственности в учении (поощрение, одобрение, порицание и др.).

К третьей группе отнесены различные методы устной, письменной и машинной проверки знаний, умений и навыков, а также методы самоконтроля за эффективностью собственной учебно-познавательной деятельности.

Бинарная классификация методов обучения, основанная на сочетании способов деятельности преподавателя и учащихся (Махмутов М. И.).

В основу *бинарных* и *полинарных* классификаций методов обучения положены два или более общих признака. Бинарная классификация методов обучения Махмутова М. И. включает две группы методов:

- 1) методы преподавания (информационно-сообщающие; объяснительные; инструктивно-практические; объяснительно-побуждающие; побуждающие);
- 2) методы учения (исполнительные; репродуктивные; продуктивно-практические; частично-поисковые; поисковые).

Классификацию, основанную на четырех признаках (логико-содержательном, источниковом, процессуальном и организационно-управленческом), предложил С. Г. Шаповаленко.

Существуют и другие классификации методов обучения.

Как видим, в настоящее время не существует единого взгляда на проблему классификации методов обучения, и любая из рассмотренных классификаций

имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать на стадии выбора и в процессе реализации конкретных методов обучения. Наличие различных точек зрения на проблему классификации методов обучения отражает объективную, реальную многосторонность методов обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них.

Остановимся более подробно на отдельных методах обучения, входящих в различные классификации.

Рассказ. Это монологическое, последовательное изложение материала в описательной или повествовательной форме. Рассказ используется для сообщения фактических сведений, требующих образности и последовательности изложения. Применяется рассказ на всех этапах обучения, меняются лишь задачи изложения, стиль и объем рассказа. Наибольший развивающий эффект дает рассказ при обучении младших школьников, склонных к образному мышлению. Развивающий смысл рассказа в том, что он приводит в состояние активности психические процессы: воображение, мышление, память, эмоциональные переживания. Воздействуя на чувства человека, рассказ помогает понять и усвоить смысл заключенных в нем нравственных оценок и норм поведения.

По целям выделяют:

- *рассказ-вступление*, назначение которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к изучению нового материала;
- *рассказ-повествование* — используется для изложения намеченного содержания;
- *рассказ-заключение* — подводит итоги по изученному материалу.

К рассказу как методу обучения предъявляются определенные требования: рассказ должен обеспечить достижение дидактических целей; содержать достоверные факты; иметь четкую логику; изложение должно быть доказательным, образным, эмоциональным, учитывающим возрастные особенности обучаемых.

В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще он используется в сочетании с другими методами обучения — иллюстрацией, обсуждением, беседой.

Если с помощью рассказа не удастся обеспечить ясного и четкого понимания тех или иных положений, то применяется метод объяснения.

Объяснение — это истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Для объяснения характерна доказательная форма изложения, основанная на использовании логически связанных умозаключений, устанавливающих основы истинности данного суждения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук. Как метод обучения объяснение широко используется в работе с людьми разных возрастных групп.

К объяснению предъявляются определенные требования: точная и четкая формулировка сути проблемы; последовательное раскрытие причинно-следственных связей, аргументации и доказательств; использование сравнения, аналогии, сопоставления; безукоризненная логика изложения.

Во многих случаях объяснение сочетается с наблюдениями, с вопросами, задаваемыми как обучающим, так и обучаемыми, и может перерасти в беседу.

Беседа — диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного. Беседа как метод обучения может быть применена для решения любой дидактической задачи. Различают *индивидуальные беседы* (вопросы адресованы одному ученику), *групповые беседы* (вопросы адресованы определенной группе) и *фронтальные* (вопросы адресованы всем).

В зависимости от задач, которые ставит педагог в процессе обучения, содержания учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед:

- *вводные, или вступительные, беседы.* Проводятся перед изучением нового материала для актуализации ранее усвоенных знаний и выяснения степени готовности учащихся к познанию, включению в предстоящую учебно-познавательную деятельность;
- *беседы — сообщения новых знаний.* Бывают *катехизическими* (воспроизведение ответов в той формулировке, которая была дана в учебнике или учителем); *сократическими* (предполагающими размышления) и *эвристическими* (включение учащихся в процесс активного поиска новых знаний, формулирования выводов);
- *синтезирующие, или закрепляющие, беседы.* Служат для обобщения и систематизации имеющихся у учащихся знаний и способов их применения в нестандартных ситуациях;
- *контрольно-коррекционные беседы.* Применяются в диагностических целях, а также для уточнения, дополнения новыми сведениями имеющихся у учащихся знаний.

Одной из разновидностей беседы является *собеседование*, которое может проводиться с отдельным человеком или группой людей.

При проведении беседы важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны быть краткими, четкими, содержательными; иметь логическую связь между собой; раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса; способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития обучаемых (слишком легкие и очень трудные вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию). Не следует задавать двойные, подсказывающие вопросы, содержащие готовые ответы; формулировать альтернативные вопросы, допускающие ответы типа «да» или «нет».

Беседа как метод обучения имеет несомненные *достоинства*: активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся; развивает их речь, память, мышление; имеет большую воспитательную силу; является хорошим диагностическим средством, помогает контролировать знания учащихся.

Вместе с тем этот метод имеет и *недостатки*: требует больших временных затрат; если у учащихся нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа оказывается малоэффективной. Кроме того, беседа не дает практических умений и навыков; содержит элемент риска (учащийся может дать неправильный ответ, который воспринимается другими и фиксируется в их памяти).

Лекция — это монологический способ изложения объемного материала. От других словесных методов изложения материала отличается более строгой структурой; обилием сообщаемой информации; логикой изложения материала; системным характером освещения знаний.

Различают *научно-популярные* и *академические* лекции. Научно-популярные лекции используются для популяризации знаний. Академические лекции применяются в старших классах средней школы, в средних специальных и высших учебных заведениях. Лекции посвящаются крупным и принципиально важным разделам учебной программы. Они различаются по своему построению, приемам изложения материала. Лекция может применяться для обобщения, повторения пройденного материала.

Логическим центром лекции является какое-либо теоретическое обобщение, относящееся к сфере научного познания. Конкретные факты, составляющие основу беседы или рассказа, здесь служат лишь иллюстрацией или исходным, отправным моментом.

Актуальность использования лекции в современных условиях возрастет в связи с применением блочного изучения нового материала по темам или крупным разделам.

Учебная дискуссия как метод обучения основывается на обмене взглядами по определенной проблеме. Причем эти взгляды отражают или собственные мнения участников дискуссии, или опираются на мнения других лиц. Главная функция учебной дискуссии — стимулирование познавательного интереса. С помощью дискуссии ее участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться со взглядами других.

Этот метод целесообразно использовать, если учащиеся имеют необходимые знания по теме предстоящей дискуссии, обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Поэтому к дискуссии надо предварительно готовить учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная — в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов — лишенной привлекательности, противоречивой.

Работа с учебником и книгой — один из важнейших методов обучения. Главное достоинство данного метода — возможность для ученика в доступном для него темпе и в удобное время многократно обращаться к учебной информации. При использовании программированных учебных книг, в которых, кроме учебной, содержится и управляющая информация, эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний и умений.

Работа с книгой может быть организована под непосредственным руководством обучающего (учителя) и в форме самостоятельной работы учащегося с текстом. Этот метод реализует две задачи: учащиеся усваивают учебный материал и накапливают опыт работы с текстами, овладевают различными приемами работы с печатными источниками.

Остановимся на некоторых приемах самостоятельной работы с текстами.

Конспектирование — краткая запись, краткое изложение содержания прочитанного. Различают сплошное, выборочное, полное, краткое конспектирование. Конспектировать материал можно от первого (от себя) или третьего лица. Предпочтительнее конспектирование от первого лица, так как в этом случае лучше развивается самостоятельность мышления.

Тезирование — краткое изложение основных идей в определенной последовательности.

Реферирование — обзор ряда источников по теме с собственной оценкой их содержания, формы.

Составление плана текста — после прочтения текста необходимо разбить его на части и озаглавить каждую из них. План может быть простой и сложный.

Цитирование — дословная выдержка из текста. При цитировании необходимо соблюдать следующие условия: а) цитировать следует корректно, не искажая смысла; б) необходима точная запись выходных данных (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

Аннотирование — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Рецензирование — написание рецензии т. е. краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

Составление справки. Справка — сведения о чем-либо, полученные после поисков. Справки бывают биографическими, статистическими, географическими, терминологическими и др.

Составление формально-логической модели — словесно-схематическое изображение прочитанного.

Составление тематического тезауруса — упорядоченного комплекса базовых понятий по теме, разделу, всей дисциплине.

Составление матрицы идей (решетки идей, репертуарной решетки) — составление в форме таблицы сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Пиктографическая запись — бессловесное изображение.

Таковы основные приемы самостоятельной работы с печатными источниками. Установлено, что владение разнообразными приемами работы с текстами повышает производительность познавательного труда, позволяет экономить время на усвоении содержания материала. Переход от одного приема работы с текстом к другому меняет режим работы мозга, что предупреждает его быструю утомляемость.

Демонстрация как метод обучения предполагает показ опытов, технических установок, телепередач, видеофильмов, диафильмов, кодопозитивов, компьютерных программ и пр. Метод демонстраций служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством. Наиболее эффективен этот метод тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс, расширяется кругозор, создается чувственно-эмпирическая основа познания.

Дидактической ценностью обладает демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях. Но не всегда

такая демонстрация возможна. В этом случае используют или демонстрацию натуральных предметов в искусственной среде (животных в зоопарке), или демонстрацию искусственно созданных объектов в естественной среде (уменьшенные копии механизмов). Объемные модели играют важную роль при изучении всех предметов, так как позволяют познакомиться с конструкцией, принципами действия механизмов (работа двигателя внутреннего сгорания, доменной печи). Многие современные модели дают возможность проводить непосредственные измерения, определять технические или технологические характеристики. При этом важно правильно подбирать объекты для демонстрации, уметь направлять внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений.

Тесно связан с методом демонстрации метод *иллюстрации*. Иногда эти методы отождествляют, не выделяя как самостоятельные.

Метод иллюстраций предполагает показ предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п. В последнее время практика наглядности обогатилась целым рядом новых средств (многокрасочные карты с пластиковым покрытием, альбомы, атласы и т. п.).

Методы демонстрации и иллюстрации тесно взаимосвязаны. *Демонстрация*, как правило, используется тогда, когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом. Когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к *иллюстрации*.

При использовании этих методов следует соблюдать определенные требования: наглядность применять в меру; согласовывать демонстрируемую наглядность с содержанием материала; применяемая наглядность должна соответствовать возрасту обучаемых; демонстрируемый предмет должен быть хорошо виден всем учащимся; необходимо четко выделять главное, существенное в демонстрируемом объекте.

Особую группу составляют методы обучения, главное назначение которых — формирование практических умений и навыков. К этой группе методов относятся *упражнения, практические и лабораторные методы*.

Упражнение — многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества.

Различают *устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения*.

Устные упражнения способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей учащихся.

Главное назначение *письменных упражнений* состоит в закреплении знаний, выработке необходимых умений и навыков их применения.

К письменным тесно примыкают *графические упражнения*. Их применение помогает лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал; способствует развитию пространственного воображения. К графическим упражнениям относятся работы по составлению графиков, чертежей, схем, технологических карт, зарисовок и т. д.

Особую группу составляют *учебно-трудовые упражнения*, целью которых является применение теоретических знаний в трудовой деятельности. Они способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабора-

торным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения.

Любые упражнения в зависимости от степени самостоятельности учащихся могут носить *воспроизводящий, тренировочный или творческий характер*.

Для активизации учебного процесса, сознательного выполнения учебных заданий используются *комментированные* упражнения. Сущность их состоит в том, что учащиеся комментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся сознательный подход учащихся к выполнению упражнений; знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении учащимися экспериментов, опытов с использованием приборов, инструментов, т. е. с применением специального оборудования. Работа может проводиться индивидуально или в группах. От учащихся требуется большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями исследований.

Лабораторный метод не только обеспечивает приобретение учащимися знаний, но и способствует формированию практических умений, в чем, безусловно, его достоинство. Но лабораторный метод требует наличия специального, часто дорогостоящего оборудования, его использование сопряжено со значительными затратами энергии и времени.

Практические методы — это методы обучения, направленные на применение полученных знаний к решению практических задач. Они выполняют функции углубления знаний, умений, контроля и коррекции, стимулируют познавательную деятельность, способствуют формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность, организаторские умения и т. д.

Некоторые авторы в особую группу выделяют *активные и интенсивные методы обучения*. Пристальное внимание этим методам обучения ученые и практики стали уделять в 60-е гг. XX столетия, и связано это было с поиском путей активизации учащихся в процессе обучения. Познавательная активность учащихся выражается в устойчивом интересе к знанию, в разнообразных самостоятельных учебных действиях. Традиционная технология обучения, направленная на то, чтобы ученик слушал, запоминал, воспроизводил сказанное учителем, слабо развивает познавательную активность ученика.

Активные методы обучения — это такие методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят *дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями* и др.

Интенсивные методы обучения используются для организации обучения в короткие сроки с длительными одноразовыми сеансами («метод погружения»). Применяются эти методы при обучении бизнесу, маркетингу, иностранному языку, в практической психологии и педагогике.

Рассмотрим некоторые из этих методов.

Метод дидактических игр. Дидактические (обучающие) игры как метод обучения стали пользоваться большой популярностью во второй половине XX столетия. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие — выделяют в особую группу. Для выделения дидактических игр в отдельную группу есть основания: во-первых, они, вбирая в себя элементы наглядных, словесных, практических методов, выходят за их пределы; во-вторых, имеют присущие только им особенности.

Дидактическая игра — это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш¹.

Цель дидактических игр — обучение, развитие и воспитание обучаемых. Дидактическая игра — это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых явлений, процессов, систем. В игре в упрощенном виде воспроизводится, моделируется действительность и операции участников, имитирующих реальные действия.

Дидактические игры как метод обучения содержат в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения.

Мозговая атака (брейншторминг) — метод обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы. Предложен этот метод американским психологом А. Осборном. Суть его состоит в том, что участники выдвигают свои идеи, предложения по проблеме. Все идеи, даже самые неожиданные, принимаются и проходят групповую экспертизу, подвергаются обсуждению. Этот метод учит культуре совместного обсуждения идей, преодолению стереотипов и шаблонов в мышлении; раскрывает творческий потенциал человека.

Обучение по алгоритму как метод обучения используется в технологии программированного обучения. Алгоритм в педагогике понимается как указание по выполнению строго последовательных действий с учебным материалом, что гарантирует решение учебных задач на высоком уровне. (Более подробно см. в лекции «Технологии обучения».)

В настоящее время активно разрабатываются направления в педагогике, использующие скрытые возможности обучаемых: *суггестопедия* и *кибернетическая суггестопедия* (Г. Лазанов, В. В. Петрусинский) — обучение средствами внушения; *гипнопедия* — обучение во сне; *фармакопедия* — обучение с помощью фармацевтических средств. Достигнуты определенные результаты при их применении в процессе изучения иностранных языков и некоторых специальных дисциплин.

4. Средства обучения

Методы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения.

¹ Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002.

Средства обучения (дидактические средства) — это источники получения знаний, формирования умений.

Понятие «средства обучения» употребляется в *широком* и *узком смысле*. При употреблении этого понятия в *узком смысле* под средствами обучения понимают учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. *Широкий смысл* предполагает, что под средствами обучения понимают все то, что способствует достижению целей образования, т. е. всю совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения.

Средства обучения призваны облегчить непосредственное и косвенное познание мира. Они, как и методы, выполняют обучающую, воспитывающую и развивающую функции, а также служат для побуждения, управления и контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

В науке нет строгой классификации средств обучения. Некоторые ученые подразделяют средства обучения на средства, которыми пользуется обучающий для эффективного достижения целей образования (наглядные пособия, технические средства), и индивидуальные средства обучаемых (школьные учебники, тетради, письменные принадлежности и т. п.). В число дидактических средств включаются и такие, с которыми связана как деятельность обучающего, так и обучаемых (спортивное оборудование, кабинеты, компьютеры и т. п.)-

Часто в качестве основания для классификации дидактических средств используется чувственная модальность. В этом случае дидактические средства подразделяются на:

- *визуальные (зрительные)*, к которым относятся таблицы, карты, натуральные объекты и т. п.;
- *аудиальные (слуховые)* — радио, магнитофоны, музыкальные инструменты и т. п.;
- *аудиовизуальные (зрительно-слуховые)* — звуковой фильм, телевидение и т. п.

Польский дидакт В. Оконь предложил классификацию, в которой средства обучения расположены по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. Он выделил простые и сложные средства.

Простые средства:

- словесные (учебники и другие тексты);
- визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.).

Сложные средства:

- механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.);
- аудиальные средства (проигрыватель, магнитофон, радио);
- аудиовизуальные (звуковой фильм, телевидение, видео);
- средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Дидактические средства становятся ценным элементом процесса обучения в том случае, если используются в тесной связи с остальными компонентами этого процесса.

5. Выбор методов и средств обучения

Выбор методов образовательной деятельности и средств обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности учебного материала;
- уровня подготовленности учащихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- сформированности у учащихся учебных навыков;
- типа и структуры занятия;
- количества учащихся;
- интереса учащихся;
- взаимоотношений между преподавателем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое метод обучения?
2. Раскройте сущность известных вам классификаций методов обучения.
3. Какая классификация методов обучения, на ваш взгляд, является наиболее удачной?
4. При каком условии предмет выполняет функцию средства обучения?
5. По каким основаниям классифицируются средства обучения?

Основная литература

1. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002.
2. Харламов И. Ф. Педагогика: Курс лекций. 4-е изд. М., 1999.
3. Вульфев Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учеб. пособие. М., 1997.

Дополнительная литература

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М., 2001.
2. Куписевт Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. М., 1986.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982.

4. *Лернер И. #.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

5. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1981.

ГЛАВА 17. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Интерес возникает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес.

И. Ф. Герbart

1. **Понятие форм обучения и форм организации обучения.**
2. **Генезис форм обучения.**
3. **Формы организации учебного процесса.**
4. **Виды обучения.**

1. Понятие форм обучения и форм организации обучения

В педагогической литературе часто встречаются разные толкования таких понятий, как «форма обучения» и «форма организации обучения». Идентичные эти понятия или нет? Какой смысл вкладывается в них?

Начнем с того, что латинское слово «*forma*» означает внешнее очертание, наружный вид, структуру чего-либо. По отношению к обучению понятие «форма» употребляется в двух значениях, как: а) *форма обучения*; б) *форма организации обучения*.

Форма обучения как дидактическая категория означает внешнюю сторону организации учебного процесса. Она зависит от целей, содержания, методов и средств обучения, материальных условий, состава участников образовательного процесса и других его элементов.

Существуют различные формы обучения, которые подразделяются по разным основаниям: по количеству обучающихся, времени и месту обучения, порядку его осуществления. Выделяют *индивидуальные, групповые, фронтальные, коллективные, парные, аудиторные и внеаудиторные, классные и внеклассные, школьные и внешкольные* формы обучения. Это подразделение не является строго научной классификацией, но позволяет несколько упорядочить разнообразие форм обучения.

Индивидуальная форма обучения подразумевает взаимодействие преподавателя с одним учеником.

В *групповых формах обучения* учащиеся работают в группах, создаваемых на различных основах.

Фронтальная форма обучения предполагает работу преподавателя сразу со всеми учащимися в едином темпе и с общими задачами.

Коллективная форма обучения отличается от фронтальной тем, что учащиеся рассматриваются как целостный коллектив со своими особенностями взаимодействия.

При *парном обучении* основное взаимодействие происходит между двумя учениками.

Такие формы обучения, как *аудиторные* и *внеаудиторные*, *классные* и *внеклассные*, *школьные* и *внешкольные*, связаны с местом проведения занятий.

Рассмотрим теперь, какой смысл вкладывается в понятие «форма организации обучения», или «организационная форма обучения». Эти понятия рассматриваются как синонимы.

Форма организации обучения — это конструкция отдельного звена процесса обучения, *определенный вид занятия* (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное занятие, экзамен и т. д.).

Классификация форм организации обучения проводится учеными по разным основаниям. Например, Андреев В. И. в основу классификации форм организации обучения кладет структурное взаимодействие элементов по доминирующей цели обучения. Он выделяет следующие формы организации обучения: *вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, занятие по систематизации и обобщению знаний, занятие по контролю знаний, умений и навыков, комбинированные формы занятий*¹.

Онищук В. А. подразделяет формы организации обучения по дидактическим целям на *теоретические, практические, трудовые, комбинированные*².

Хуторской А. В. выделяет три группы форм организации обучения: *индивидуальные занятия; коллективно-групповые занятия; индивидуально-коллективные занятия*.

К *индивидуальным занятиям* относятся репетиторство, тьюторство, менторство, гувернерство, семейное обучение, самообучение.

Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры.

Индивидуально-коллективные занятия: погружения, творческие недели, научные недели, проекты³.

2. Генезис форм обучения

Формы обучения динамичны, они возникают, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки. Истории мировой образовательной практики известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам.

Еще в первобытном обществе сложилась система *индивидуального обучения* как передача опыта от одного человека к другому, от старшего к младшему. Эта система использовалась в античное время, в период Средневековья, а в некоторых странах применялась и в более поздний период. Суть ее состоит в том, что учащиеся индивидуально занимались в доме учителя

¹ Андреев В. А. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань, 2000. С. 307.

² Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В. А. Онищука. Киев, 1987. С. 241.

³ Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. С.299.

или ученика. Однако таким путем можно было обучить незначительное число учащихся. Развитие общества требовало больше грамотных людей. Поэтому на смену индивидуальному обучению приходят другие формы его организации. Но индивидуальное обучение сохранило свою значимость до настоящего времени в виде *репетиторства, тьюторства, менторства, гувернерства*. *Репетиторство*, как правило, связано с подготовкой ученика к сдаче зачетов и экзаменов. *Тьюторство* и *менторство* более распространены за рубежом. Эти формы обучения способны обеспечить продуктивную образовательную деятельность ученика. Ментор, понимаемый как советчик ученика, наставник, вносит в содержание изучаемого предмета индивидуальность, оказывает помощь при выполнении заданий, помогает адаптироваться в жизни.

Тьютор — это научный руководитель ученика. Функции тьютора могут , выполнять учителя при подготовке учащихся к выступлениям на конференциях, «круглых столах» и других научных мероприятиях.

Восстанавливается в последнее время такая форма семейного обучения, как *гувернерство*.

По мере развития научного знания и расширения доступа к образованию большего круга людей система индивидуального обучения трансформировалась в *индивидуально-групповую*. При индивидуально-групповом обучении учитель занимался с целой группой детей, однако учебная работа по-прежнему носила индивидуальный характер. Учитель обучал 10—15 детей разного возраста, уровень подготовки которых был различным. Он поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, также в отдельности каждому объяснял новый учебный материал, давал индивидуальные задания. Закончив работу с последним учеником, учитель возвращался к первому, проверял выполнение задания, излагал новый материал, давал задание и так до тех пор, пока ученик, по оценке учителя, не освоит науку, ремесло или искусство. Начало и окончание занятий для каждого ученика, а также сроки обучения тоже были индивидуализированы. Это позволяло учащимся приходиться в школу в разное время года и в любое время дня.

Индивидуально-групповое обучение, претерпев определенные изменения, сохранилось до наших дней. Существуют сельские школы, как правило начальные, в которых обучается малое количество учащихся. В одном классе может быть 2—3 ученика, занимающихся по программе первого класса, несколько человек — по программе второго класса.

В средние века по мере актуализации потребности в образованных людях, обусловленной прогрессивным социально-экономическим развитием, образование становится все более массовым. Появилась возможность подбирать в группы детей примерно одного возраста. Это привело к появлению *классно-урочной системы обучения*. Зародилась эта система в XVI в. в братских школах Белоруссии и Украины, теоретически обоснована в XVII в. Яном Амосом Коменским и описана им в книге «Великая дидактика».

Классной эта система называется потому, что учитель проводит занятия с группой учащихся определенного возраста, имеющей твердый состав и называемой классом. *Урочной* — потому, что учебный процесс проводится в строго определенных отрезки времени — уроки.

После Коменского значительный вклад в разработку теории урока внес К. Д. Ушинский. Он дал глубоко научное обоснование многих вопросов организации урока, уделял большое внимание развитию мышления, памяти детей, рекомендовал строить уроки разнообразно, включать в них вступительную беседу учителя, первоначальное и повторное чтение нового, нахождение главного, сопоставление фактов, формулирование правил и выводов.

Постепенно классно-урочная форма обучения оформилась в стройную систему, для которой характерно следующее:

- учащиеся примерно одного возраста и уровня образовательной подготовки объединены практически на весь период обучения в группу постоянного состава — класс;
- класс обучается по единому учебному плану и единым учебным программам;
- урок по конкретному учебному предмету, встроенный в расписание занятий, является основной формой организации учебного процесса;
- продолжительность урока регламентируется Уставом образовательного учреждения с учетом гигиенических норм;
- работой учащихся на уроке руководит учитель.

Классно-урочная система получила распространение во всех странах и в своих основных чертах остается неизменной около четырехсот лет.

Однако уже в конце XVIII в. классно-урочная система обучения стала подвергаться критике. Поиски организационных форм обучения, которые заменили бы классно-урочную систему, были связаны преимущественно с проблемами количественного охвата обучающихся и управления учебным процессом.

Первую такую попытку предприняли в конце XVIII — начале XIX в. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Они стремились разрешить противоречие между потребностью в более широком распространении элементарных знаний среди рабочих и сохранением минимальных затрат на обучение и подготовку учителей.

Новая система получила название *белл-ланкастерской системы взаимного обучения* и была одновременно применена в Индии и Англии. Сущность ее заключалась в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующие инструкции, обучали своих младших товарищей, что в итоге позволяло при малом количестве учителей осуществлять массовое обучение детей. Но само качество обучения оказывалось невысоким, и поэтому белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

Учеными и практиками также были предприняты попытки поиска таких организационных форм обучения, которые сняли бы недостатки урока, в частности его ориентированность на среднего ученика, единообразии содержания и усредненность темпов учебного продвижения, неизменность структуры, что сдерживает развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся.

В конце XIX в. появились формы избирательного обучения — *батовская система* в США и *мангеймская* в Западной Европе. Сущность первой состояла в том, что время учителя делилось на две части: первая отводилась

на коллективную работу с классом, а вторая — на индивидуальные занятия с теми учащимися, которые в таких занятиях нуждались. С учениками, которые изъявляли желание углубить знания, работал сам учитель, с учащимися менее способными — его помощник.

Мангеймская система, названная так по наименованию города Мангейм (Европа), где она была впервые применена, характеризуется тем, что при сохранении классно-урочной системы обучения учащиеся в зависимости от способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки распределялись по разным классам.

Исходя из принципа соответствия учебной нагрузки и методов обучения реальным способностям и возможностям детей основатель этой системы Й. Зиккингер предложил создавать четыре типа классов: классы для наиболее способных, основные классы для детей со средними способностями, классы для малоспособных, вспомогательные классы для умственно отсталых. Отбор в такие классы происходил на основе психометрических замеров, характеристик учителей и экзаменов. Й. Зиккингер полагал, что учащиеся смогут переходить из одного ряда классов в другой, но на практике это оказалось невозможным из-за значительных различий в программах обучения.

Мангеймская система обучения имела много сторонников в Германии, Франции, США, России и других странах мира. И несмотря на то что в целом основные положения этой системы подвергаются критике, так как построена она на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на развитие учащихся, на принижении роли целенаправленного воспитания на формирование личности человека, элементы этой системы сохранились и сегодня в практике работы английской, американской и некоторых других школ.

В 1905 г. возникла *система индивидуализированного обучения*, впервые примененная учительницей Еленой Паркхерст в городе Дальтон (США) и названная *Дальтон-план*. Эту систему нередко именуют еще *лабораторной*, или *системой мастерских*. Цель данной системы состояла в том, чтобы дать ученику возможность учиться с оптимальной для него скоростью и в темпе, соответствующем его способностям. Учащиеся по каждому предмету получали задания на год и отчитывались по ним в установленные сроки. Традиционные занятия в форме уроков отменялись, единого для всех расписания занятий не было. Для успешной работы учащиеся снабжались всеми необходимыми учебными пособиями, инструкциями, в которых содержались методические указания. Коллективная работа велась один час в день, остальное время учащиеся проводили в предметных мастерских и лабораториях, где занимались индивидуально. Однако опыт работы показал, что большинству учащихся было не по силам без помощи учителя самостоятельно учиться.

В 20-е гг. Дальтон-план подвергался резкой критике со стороны ученых и практических работников школы за его ярко выраженную индивидуальную направленность. В то же время он послужил прототипом для разработки в СССР *бригадно-лабораторной системы обучения*, которая практически вытеснила урок с его жесткой структурой. В отличие от Дальтон-плана бригадно-лабораторная система обучения предполагала сочетание коллек-

тивной работы всего класса с бригадной (звеньевой) и индивидуальной работой каждого ученика. На общих занятиях планировалась работа, обсуждались задания, учитель объяснял трудные вопросы темы и подводил итоги общей деятельности. Определяя задание бригаде, учитель устанавливал сроки его выполнения и обязательный минимум работы для каждого ученика, при необходимости индивидуализируя задания. На итоговых конференциях бригадир от имени бригады отчитывался за выполнение задания, которое, как правило, выполняла группа активистов, а остальные только присутствовали при этом. Отметки же выставлялись одинаковые всем членам бригады.

Для бригадно-лабораторной системы организации занятий, претендовавшей на универсальность, было характерно умаление роли учителя, низведение его функций к периодическим консультациям учащихся. Переоценка учебных возможностей учащихся и метода самостоятельного добывания знаний привели к значительному снижению успеваемости, отсутствию системы в знаниях и несформированности важнейших общеучебных умений. В 1932 г. обучение по этой системе прекратилось.

В 20-е гг. XX в. в отечественных школах начал также применяться *метод проектов (проектная система обучения)*, заимствованный из американской школы, где его разработал У. Килпатрик. Он считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее выработать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности. Учащиеся сами выбирали тему разработки проекта. В зависимости от специализации (уклона) учебной группы она должна была отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую сторону окружающей реальности. То есть основная задача проектов состояла в вооружении ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей. Эта система тоже не нашла широкого распространения.

В 60-е гг. большую известность получил *план Трампа*, названный так по имени его разработчика американского профессора педагогики Л. Трампа. Эта форма организации обучения предполагала сочетание занятий в больших аудиториях (100—150 человек) с занятиями в группах по 10—15 человек и индивидуальную работу учащихся. На общие лекции с применением разнообразных технических средств отводилось 40% времени, на обсуждение лекционного материала, углубленное изучение отдельных разделов и отработку умений и навыков (семинары) — 20%, а остальное время учащиеся работали самостоятельно под руководством педагога или его помощников из сильных учащихся. Классы при этой системе отменялись, состав малых групп был непостоянный.

В настоящее время по плану Трампа работают лишь некоторые частные школы, а в массовых закрепились только отдельные элементы: преподавание бригадой педагогов одного предмета (один читает лекции, другие про-

водят семинары); привлечение помощников, не имеющих специального образования, к проведению занятий с большой группой учащихся; организация самостоятельной работы в малых группах. Кроме механического переноса вузовской системы обучения в общеобразовательную школу, план Трампа утверждал принцип индивидуализации, выражающийся в предоставлении ученику полной свободы в выборе содержания образования и методов его освоения, что было связано с отказом от руководящей роли учителя и игнорированием стандартов образования.

В современной практике существуют и другие формы организации обучения. На Западе имеются *неградуированные классы*, когда ученик по одному предмету обучается по программе седьмого класса, а по другому — шестого или пятого класса.

Ведутся эксперименты по созданию *открытых школ* — обучение ведется в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, т. е. идет разрушение самого института «школа».

Особая форма организации обучения — *погружение*, когда на протяжении определенного отрезка времени (одной-двух недель) учащиеся осваивают только один или два предмета. Аналогично организуется обучение *по эпохам* в Вальдорфских школах.

Идея организации обучения через «погружение» опирается на учение русского физиолога А. А. Ухтомского о доминанте как главном принципе работы нервных центров и организации поведения человека. Классно-урочная система, представленная разными уроками в течение дня, резко меняет и сбивает образовательные доминанты у школьников, нарушает естественные процессы познания. Для сохранения образовательной доминанты необходима концентрация и целостность учебного процесса.

Сохранение образовательной доминанты позволяет успешно решать многие задачи обучения, которые затруднены в обычной классно-урочной системе: целостно и углубленно изучить проблему; всесторонне, с позиций разных наук исследовать рассматриваемый объект; обеспечить личностное понимание учениками проблемы и т. д.

Такая форма обучения позволяет ученикам погружаться в определенную историческую эпоху или событие, в творчество писателя или ученого, в физическую теорию или математическое понятие, в природное явление или технологический процесс. С помощью методов разных наук ученики постигают универсальную общепредметную сущность изучаемого объекта.

Обучение при «погружении» строится таким образом, чтобы образовательная доминанта сохранялась несколько дней. Например, в течение года по какому-либо предмету (химии) проводится 3–5 «погружений». Каждое «погружение» проводится в течение недели. Ежедневно во время «погружения» предусматривается по 5 уроков химии и 1–2 урока по предмету (физкультура, музыка, живопись), не меняющему основной доминанты. Значит, за неделю будет проведено 25 уроков химии, за год — 75–125 уроков (в зависимости от количества «погружений»). Уроки отличаются по содержанию, структуре проведения, домашние задания не даются.

Возможно также чередование обычного проведения уроков (1–2 урока в неделю) с «погружением». Например, в начале четверти проводится «погружение» в течение недели, а далее по 1–2 урока этого предмета в неделю.

Такова краткая история развития организационных форм обучения. Наиболее устойчивой из всех перечисленных форм массового обучения оказалась классно-урочная система, так как имеет несомненные *преимущества*:

- четкая организационная структура;
- удобство управления деятельностью класса;
- возможность сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебной работы;
- стимулирующее влияние классного коллектива на учебную деятельность каждого ученика;
- тесная связь обязательной учебной и внеучебной работы учащихся;
- эмоциональное влияние личности учителя на учащихся;
- экономичность обучения, так как учитель работает одновременно с группой учащихся.

Эта система имеет и *недостатки*:

- ориентация на среднего ученика, что создает значительные трудности для слабого школьника и задерживает развитие способностей у более сильных;
- трудность учета индивидуальных особенностей учеников;
- одинаковый темп и ритм работы;
- ограниченное общение между учениками.

В целом же классно-урочная система, действительно, является ценным завоеванием педагогической мысли и передовой практики работы массовой школы.

3. Формы организации учебного процесса

Существуют разнообразные формы организации учебного процесса: *урок, лекция, семинар, конференция, лабораторно-практическое занятие, практикум, факультатив, экскурсия, производственная практика, домашняя самостоятельная работа, консультация, экзамен, зачет, предметный кружок, мастерская, студия, научное общество, олимпиада, курсовое проектирование, дипломное проектирование* и др.

В современной отечественной школе урок остается основной формой организации обучения. В форме урока возможна эффективная организация не только учебно-познавательной, но и других развивающих видов деятельности учащихся.

Урок — это такая форма организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

В каждом уроке можно выделить его основные *компоненты* (*объяснение нового материала; закрепление; повторение; проверка знаний, умений, навыков*), которые характеризуют различные виды деятельности учителя и учащихся.

Эти компоненты могут выступать в различных сочетаниях и определять построение урока, взаимосвязь между этапами урока, т. е. его структуру.

Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей учащихся и особенностей класса как коллектива. Многообразие структур уроков предполагает разнообразие их типов.

Общепринятой классификации *типов уроков* в современной дидактике нет. Это объясняется целым рядом обстоятельств, прежде всего сложностью и многосторонностью процесса взаимодействия учителя и учащихся, протекающего на уроке.

Рассмотрим некоторые из существующих *классификаций типов уроков*.

1. *Классификация уроков по двум критериям: содержанию и способу проведения* (Казанцев И. Н.). По первому критерию (содержанию) уроки математики, например, подразделяются на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, а внутри них — в зависимости от содержания преподаваемых тем. По способу проведения учебных занятий уроки делятся на уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т. д.

2. *Классификация уроков по логическому содержанию работы и основным этапам учебного процесса* (С. В. Иванов):

- вводный урок;
- урок первичного ознакомления с материалом;
- урок усвоения новых знаний;
- урок применения полученных знаний на практике;
- урок закрепления, повторения и обобщения;
- контрольный урок;
- смешанный, или комбинированный, урок.

3. *Классификация уроков по цели организации, содержанию изучаемого материала и уровню обученности учащихся* (М. И. Махмутов). В соответствии с этим подходом выделяются пять типов уроков:

- уроки изучения нового учебного материала;
- уроки совершенствования знаний, умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации;
- комбинированные уроки;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

4. *Классификация уроков по преобладающему компоненту урока* (В. И. Журавлев). По этой классификации уроки подразделяются на смешанные (комбинированные) и специальные. Комбинированные в своей структуре содержат все компоненты урока. В структуре специальных уроков преобладает один компонент. К специальным урокам относятся:

- урок усвоения нового материала;
- урок закрепления;
- урок повторения;
- урок контроля, проверки знаний.

5. *Классификация уроков по дидактической цели* (Б. П. Есипов, И. Т. Огородников, Г. И. Шукина и др.):

— урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний;

- урок закрепления знаний;
- урок выработки и закрепления умений и навыков;
- обобщающий урок;
- урок проверки знаний, умений и навыков (контрольный урок).

Рассмотрим более подробно данную классификацию.

Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний. Это такой урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал, включающий в себя относительно широкий круг вопросов и требующий значительного времени на его изучение. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе учитель сам излагает новый материал или проводится самостоятельная работа учащихся под его руководством.

Структура урока ознакомления с новым материалом: повторение предыдущего материала, являющегося основой для изучения нового; объяснение учителем нового материала и работа с учебником; проверка понимания и первичное закрепление знаний; задание на дом.

Урок закрепления знаний. Основным содержанием учебной работы на этом уроке является повторное осмысление ранее приобретенных знаний с целью их более прочного усвоения. Учащиеся в одних случаях осмысливают и углубляют свои знания по новым источникам, в других — решают новые задачи на известные им правила, в третьих — устно и письменно воспроизводят ранее приобретенные знания, в четвертых — делают сообщения по отдельным вопросам из пройденного с целью более глубокого и прочного их усвоения и т. п. Структурно такие уроки предполагают прохождение следующих этапов: проверка домашнего задания; выполнение устных и письменных упражнений; проверка выполнения заданий; задание на дом.

С уроками закрепления знаний тесно связаны *уроки выработки и закрепления умений и навыков.* Процесс закрепления умений и навыков идет на нескольких уроках подряд. От урока к уроку материал должен усложняться, чтобы действительно было видно, что учащиеся все успешнее справляются с данной учебной задачей.

На *обобщающих уроках* (обобщения и систематизации знаний) систематизируются и воспроизводятся наиболее существенные вопросы из ранее пройденного материала, восполняются имеющиеся пробелы в знаниях учащихся и раскрываются важнейшие идеи изучаемого курса. Такие уроки проводятся в конце изучения отдельных тем, разделов и учебных курсов в целом. Их обязательными элементами являются выступление и заключение учителя. Само повторение и обобщение может проводиться в форме рассказа, кратких сообщений, чтения отдельных мест из учебника или беседы учителя с учащимися.

Уроки проверки знаний, умений и навыков (контрольные) позволяют учителю выявить уровень обученности учащихся в определенной области; установить недостатки в овладении материалом; наметить пути дальнейшей работы. Контрольные уроки требуют от учащегося применения всех его знаний, умений и навыков по данной теме.

Проверка может осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

В практике работы школы наибольшее распространение получили уроки, на которых решаются сразу несколько дидактических задач. Такой тип урока называется *комбинированным*, или *смешанным*. Примерная структура комбинированного урока:

- проверка домашней работы и опрос учащихся;
- изучение нового материала;
- первичная проверка усвоения;
- закрепление новых знаний в ходе тренировочных упражнений;
- повторение ранее изученного в виде беседы;
- проверка и оценка знаний учащихся;
- задание на дом.

Обязательными элементами всех охарактеризованных выше уроков являются *организационный момент* и *подведение итогов урока*. Организационный момент предполагает постановку целей и обеспечение их принятия учащимися, создание рабочей обстановки, актуализацию мотивов учебной деятельности и установок на восприятие, осмысление, запоминание материала. На этапе подведения итогов данного урока важно зафиксировать достижение целей, меру участия в их достижении всех учащихся и каждого в отдельности, оценивание работы учащихся и определение перспективы дальнейшей работы.

К любому типу урока предъявляются *определенные требования*, наиболее общими из которых являются следующие:

- единство образовательной, воспитательной и развивающей целей урока;
- использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики;
- • реализация на уроке в оптимальном соотношении дидактических принципов и правил;
- организационная четкость урока;
- целесообразный отбор учебного материала в соответствии с требованиями стандарта и учебной программы по предмету, а также целями урока, с учетом возраста и уровня подготовки учащихся;
- выбор наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих разнообразную деятельность учащихся;
- формирование у учащихся на основе приобретенных знаний научно-мировоззрения, высоких моральных качеств и эстетических вкусов;
- развитие психологических особенностей учащихся (мышления, памяти, внимания, воображения, эмоций и др.);
- формирование познавательных интересов, положительных мотивов учебной деятельности, умений и навыков самостоятельного овладения знаниями;
- развитие творческой инициативы и активности учащихся.

Кроме урока, как было отмечено выше, существуют и другие организационные формы обучения.

Лекция — это особая конструкция учебного процесса. Преподаватель на протяжении всего учебного занятия сообщает новый учебный материал, а обучающиеся его активно воспринимают. Лекция является наиболее экономичным способом передачи учебной информации, так как материал из-

лагается концентрированно, в логически выдержанной форме. Лекция допускает импровизацию, которая оживляет ее, придает ей творческий характер, акцентирует внимание слушателей, вызывает повышенный интерес.

В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе выделяют *вводные, установочные, текущие, заключительные, обзорные лекции*.

Вводная лекция открывает лекционный курс по предмету. На этой лекции показывается теоретическое и прикладное значение предмета, его связь с другими предметами, роль в понимании (видении) мира, в подготовке специалиста.

Установочная лекция (используется, как правило, в очно-заочном и заочном обучении) сохраняет все особенности вводной, однако имеет и свою специфику. На установочной лекции преподаватель знакомит обучающихся со структурой учебного материала, основными положениями курса, организацией самостоятельной работы, особенностями выполнения контрольных заданий, т. е. дает установочную информацию по последующей работе.

Текущая лекция служит для систематического изложения материала учебного предмета.

Заключительная лекция завершает изучение учебного материала. На ней ранее изложенный материал обобщается на более высоком теоретическом уровне, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки.

Обзорная лекция содержит краткую, в значительной мере обобщенную, обзорную информацию по пройденному материалу. Эти лекции чаще используются на завершающих этапах обучения (например, перед государственными экзаменами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

В зависимости от способа проведения выделяют:

Информационные лекции — самый традиционный тип лекций в высшей школе. Используется объяснительно-иллюстративный метод изложения.

Проблемные лекции предполагают изложение материала с использованием проблемных вопросов, задач, ситуаций. Процесс познания происходит через научный поиск, диалог, анализ, сравнение разных точек зрения и т. д.

Визуальные лекции предполагают визуальную подачу материала средствами ТСО, аудио-, видеотехники, с кратким комментированием демонстрируемых материалов.

Бинарные лекции (лекция-диалог) предусматривают изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например ученого и практика, представителей двух научных направлений и т. д.

Лекции-провокации — это лекции с заранее запланированными ошибками. Они рассчитаны на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и разбор сделанных ошибок.

Лекции-конференции проводятся как научно-практические занятия с заслушиванием докладов и выступлений слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы.

Лекции-консультации предполагают изложение материала по типу «вопросы — ответы» или «вопросы — ответы — дискуссия».

Лекции подразделяются и по другим основаниям:

- по общим целям: *учебные, агитационные, пропагандистские, воспитывающие, развивающие*;
- по содержанию: *академические и научно-популярные*;
- по воздействию: *на уровне эмоций, понимания, убеждений*.

В структурном отношении лекция обычно включает три части: вводную, основную и заключительную. *Во вводной части* формулируется тема, сообщаются план и задачи, указывается основная и дополнительная литература к лекции, показывается связь с предшествующим материалом, характеризуется теоретическая и практическая значимость темы. *В основной части* раскрывается содержание проблемы, обосновываются ключевые идеи и положения, осуществляется их конкретизация, показываются связи, отношения, анализируются явления, дается оценка сложившейся практике и научным исследованиям, раскрываются перспективы развития. *В заключительной части* подводятся итоги, кратко повторяются и обобщаются основные положения, формируются выводы. Даются ответы на вопросы.

При чтении лекции необходимо:

- поддерживать высокий научный уровень излагаемой информации;
- обеспечивать доказательность и достоверность высказываемых суждений;
- ясно и точно излагать мысли;
- активизировать мышление слушателей;
- устанавливать контакт со слушателями, чувствовать и понимать реакцию аудитории;
- выделять базовые понятия, давать их дефиниции;
- использовать обратную связь.

Семинар — учебное занятие в форме коллективного обсуждения изучаемых вопросов, докладов, рефератов. Отличие семинаров от других форм обучения состоит в том, что они ориентируют обучаемых на большую самостоятельность в учебно-познавательной деятельности. В ходе семинаров углубляются, систематизируются и контролируются знания обучающихся, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой, утверждаются мировоззренческие позиции, формируются оценочные суждения.

Семинару предшествует длительная заблаговременная подготовка: сообщается план занятия, основная и дополнительная литература. Начинаются семинары, как правило, с краткого вступления преподавателя (введение в тему), затем последовательно обсуждаются объявленные вопросы. В конце занятия преподаватель подводит итог, делает обобщение. Если готовились сообщения или доклады, то обсуждение строится на их основе при активном участии оппонентов, которые тоже готовятся заранее.

Руководящая роль преподавателя проявляется в тщательном планировании учебной работы, выделении существенных вопросов для обсуждения, в подборе литературы для самостоятельного изучения, в управлении процессом обсуждения.

Вопросы плана семинарского занятия должны охватывать основной материал темы, быть четкими, краткими, понятными обучающимся. Их мож-

но формулировать как в утвердительной, так и в вопросительной форме. Как правило, на семинарские занятия выносятся не более 4–6 вопросов.

В зависимости от способа проведения выделяют несколько видов семинаров.

Наиболее распространенный вид — *семинар-беседа*. Проводится в форме развернутой беседы по плану с кратким вступлением и заключением преподавателя. Предполагает подготовку к семинару всех обучающихся по всем вопросам плана, что позволяет организовать активное обсуждение темы. По конкретным вопросам плана заслушиваются выступления, обсуждаются, дополняются другими выступающими.

Иногда предварительно распределяются вопросы между участниками семинара, они готовят доклады, сообщения. Непосредственно на семинаре идет их заслушивание, обсуждение (*семинар-заслушивание*).

Особой формой семинара является *семинар-диспут*. Он предполагает коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью установления путей ее решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения участников. Он имеет цель — формирование оценочных суждений, утверждение мировоззренческих позиций, развитие умения вести полемику, защищать взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать свои мысли.

Педагогическое руководство преподавателя сводится к тому, что он помогает обучающимся подготовить план выступления, найти необходимую литературу для обоснования выводов и утверждений, консультирует по возникающим вопросам.

Конференция (учебная) — организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний. Проводится, как правило, с несколькими учебными группами.

Подготовка к конференции начинается с определения темы, подбора вопросов, в совокупности раскрывающих выбранную тему.

Главное в конференции — свободное, откровенное обсуждение проблемных вопросов. Конференция по своим особенностям близка семинару и является его развитием, поэтому методика проведения конференций сходна с методикой проведения семинаров. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, так как их используют как средство формирования у обучаемых опыта творческой деятельности.

Лабораторно-практические занятия, практикумы — формы организации обучения, на которых обучающиеся по заданию и под руководством преподавателя выполняют лабораторные, практические работы. Проводятся в учебных кабинетах, лабораториях и мастерских, на учебно-опытных участках, в ученических производственных комбинатах и ученических производственных бригадах.

Основные дидактические цели таких занятий — экспериментальное подтверждение изученных теоретических положений, овладение техникой эксперимента, умение решать практические задачи путем постановки опытов, формирование практических умений работы с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами.

Применяются эти занятия также для проверки степени усвоения теоретического материала крупных разделов программы.

Факультативные занятия предусматривают углубленное изучение учебных предметов по выбору и желанию учащихся. Они направлены на расширение научно-теоретических знаний и практических умений обучаемых.

По образовательным задачам выделяют факультативы:

- по углубленному изучению базовых учебных предметов;
- по изучению дополнительных дисциплин (логика, риторика, иностранный язык);
- по изучению дополнительной дисциплины с приобретением специальности (стенография, программирование).

Направленность факультативов может быть теоретическая, практическая или комбинированная.

Экскурсия (учебная) — форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности. Как и урок, она предполагает особую организацию взаимодействия педагога и учащихся.

Значение экскурсии состоит в том, что она служит накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта воспитанников; помогает установлению связи теории с практикой, обучения с жизнью.

В зависимости от объектов наблюдения экскурсии подразделяются на *производственные, природоведческие, краеведческие, литературные, географические и т. п.*

По образовательным целям экскурсии могут быть *тематическими* и *обзорными*. Тематические экскурсии проводятся в связи с изучением одной или нескольких взаимосвязанных тем учебного предмета. Комплексные экскурсии охватывают взаимосвязанные темы двух или нескольких учебных предметов (например, физики и химии; биологии и географии).

По месту в изучаемом разделе экскурсии могут быть *вводными (предваряющими), текущими (сопутствующими) и итоговыми (заключительными)*. Вводная экскурсия проводится для того, чтобы познакомить учащихся с новым для них учебным курсом или разделом. Текущая экскурсия призвана обеспечить более глубокое и наглядное понимание учащимися изучаемой темы и ее практическую значимость. Итоговая экскурсия проводится после изучения раздела, крупной темы с целью обобщения и систематизации материала, выявления его связи с реальными процессами и явлениями.

Любая экскурсия не является самоцелью, а входит в общую систему учебной работы. Заранее планируется, при изучении каких тем, рассмотрении каких вопросов экскурсия наиболее целесообразна.

При подготовке к экскурсии педагог определяет ее содержание и конкретизирует задачи, выбирает объект, выясняет его образовательные возможности, знакомится с ним сам и решает вопрос о том, кто будет проводить экскурсию. Экскурсию может проводить сам педагог или экскурсовод (инженер, бригадир и др.), получивший инструктаж. При этом педагог остается организатором и руководителем познавательной деятельности обучаемых на протяжении всей экскурсии.

До экскурсии проводится организационная беседа, сообщаются дата, место, цель и задачи экскурсии, разъясняются правила безопасности и по-

ведения на экскурсии, кратко характеризуется экскурсионный объект. Учащиеся инструктируются о порядке обработки информации, составлении отчетов, подведении итогов.

Во время экскурсии проводится вступительная беседа, напоминается цель экскурсии, уточняются задания. После этого учащиеся приступают к осмотру экскурсионных объектов и выполнению заданий: делают записи, зарисовки, обобщают увиденное. Заключительным этапом экскурсии является подведение итогов.

Продолжительность экскурсии зависит от ее характера. Она может занимать от 40—50 мин до 2—2,5 ч. По материалам экскурсии возможно проведение последующего урока или семинарского занятия.

Развитием экскурсионной формы обучения являются *экспедиции* — многодневные походы с целью изучения экологической обстановки, сбора исторических сведений, фольклорного материала и т. д.

Производственная практика — одна из форм организации учебного процесса в высшей школе.

Дидактические цели производственной практики — формирование профессиональных умений и навыков; расширение, закрепление, обобщение и систематизация знаний путем их применения в реальной деятельности.

Производственная практика — сложная форма учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, так как для ее осуществления необходимо соединить интересы сферы труда и учебного заведения, приспособить процесс обучения к практическим задачам конкретного предприятия, учреждения, организации.

Структура производственной практики зависит от содержания практического обучения и должна обеспечивать целостную подготовку специалиста к профессиональной деятельности, т. е. выполнению основных профессиональных функций тех должностей, на которых может быть использован специалист согласно квалификационной характеристике.

Домашняя самостоятельная работа — составная часть процесса обучения. Относится к внеаудиторным занятиям. Роль этого вида учебной деятельности особенно возрастает в настоящее время, когда перед учебными заведениями поставлена задача формирования у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Дидактические цели домашней самостоятельной работы:

- закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий;
- самостоятельное овладение новым учебным материалом;
- формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда, самостоятельности мышления.

Домашняя самостоятельная работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей учащихся, уровня их развития. В отличие от других форм организации учебного процесса затраты времени на выполнение этой работы не регламентируются. Режим и продолжительность работы выбирает сам обучающийся в зависимости от своих способностей и конкретных условий, что требует от него не только ум-

ственной, но и организационной самостоятельности. Домашняя работа развивает мышление, волю, характер обучающегося.

Как форма обучения **консультация** используется для оказания помощи ученикам по освоению учебного материала, который либо слабо усвоен ими, либо не усвоен совсем. Проводятся консультации и для учащихся, которые заинтересованы в углубленном изучении предмета. На консультациях также излагаются требования, предъявляемые обучающимся на зачетах и экзаменах.

Различают индивидуальные и групповые консультации. И тот и другой вид создает благоприятные условия для индивидуального подхода к учащимся.

Экзамен— форма обучения, имеющая целью систематизацию, выявление и контроль знаний учащихся. Обучающее значение экзамена состоит в мобилизации и интенсивном развитии умственных сил ученика в условиях экстремальной ситуации.

Используются различные формы проведения экзамена: ответы на вопросы экзаменационных билетов, выполнение творческой работы, участие в соревнованиях, защита результатов исследования, тестовое испытание и др.

Зачет — форма обучения, близкая по предназначению к экзамену. Зачет можно также рассматривать как подготовительный этап перед экзаменом.

Предметные кружки и другие подобные им формы обучения (**мастерские, лаборатории, кафедры, студии**) отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т. д. Работа учащихся в предметных кружках способствует развитию у них интересов и склонностей, положительного отношения к обучению, повышению его качества.

На основе кружковой работы могут создаваться **научные общества (академии** и т. д.), которые объединяют и корректируют работу кружков, проводят массовые мероприятия, организуют конкурсы и олимпиады.

Конкурсы и олимпиады. Данные формы обучения стимулируют и активизируют деятельность учащихся, развивают их творческие способности, формируют дух состязательности. Конкурсы и олимпиады проводятся на разных уровнях: школьном, областном, республиканском, международном. В последнее время много различных олимпиад и конкурсов проводится дистанционно с помощью сети Интернет.

Согласно учебным планам и программам обучающиеся в профессиональных образовательных учреждениях пишут **курсовые проекты и курсовые работы**. **Курсовые проекты** выполняются по циклам общенаучных, математических и специальных дисциплин; в процессе их подготовки студенты решают технические, технологические и математические задачи. **Курсовые работы** выполняются по гуманитарным, общепрофессиональным и специальным предметам. В процессе выполнения курсовых работ обучаемые решают задачи учебно-исследовательского характера.

Курсовое проектирование как организационная форма обучения применяется на заключительном этапе изучения учебного предмета. Курсовое проектирование позволяет применять полученные знания при решении

комплексных производственно-технических или других задач, связанных со сферой деятельности будущих специалистов.

Дидактическая цель курсового проектирования — обучение студентов профессиональным умениям; углубление, обобщение, систематизация и закрепление знаний по предмету; формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда; комплексная проверка уровня знаний и умений обучающихся. Курсовое проектирование завершается защитой курсовых работ.

Подготовка курсовых работ организуется поэтапно: определяется тема курсовой работы; излагаются требования, которых следует придерживаться при ее выполнении; сообщаются исходные данные для курсовой работы; рекомендуется учебная, научная, справочная литература; устанавливается объем работы; составляется график выполнения работы; намечаются дни консультаций; создаются условия для выполнения работы.

Дипломное проектирование — организационная форма, применяемая на завершающем этапе обучения в образовательном учреждении. Она заключается в выполнении студентами дипломных проектов или дипломных работ, на основании защит которых Государственная квалификационная комиссия выносит решение о присвоении студентам квалификации специалиста.

Дидактическими целями дипломного проектирования являются:

- расширение, закрепление и систематизация знаний, совершенствование профессиональных умений и навыков;
- развитие умений и навыков самостоятельного научного исследования;
- проверка и определение уровня подготовленности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

Дипломная работа — это самостоятельная комплексная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты решают конкретные профессиональные задачи, соответствующие профилю деятельности и уровню образования специалиста.

Дипломная работа выполняется по индивидуальному графику, который студент разрабатывает совместно с научным руководителем. График включает в себя основные этапы работы с указанием контрольных сроков выполнения отдельных частей и всей работы в целом, времени представления ее руководителю и рецензентам, даты защиты.

Таким образом, в дипломном проектировании можно выделить следующие этапы:

- определение темы дипломной работы, ее утверждение, назначение научного руководителя;
- разработка плана-графика написания дипломной работы;
- накопление и обработка необходимого материала;
- проведение исследований, экспериментов и т. д.;
- написание теоретической и экспериментальной части дипломной работы;
- апробация исследований;
- оформление дипломной работы;
- представление дипломной работы на отзыв руководителю и рецензенту;

- предзащита дипломной работы и допуск к защите;
- защита дипломной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии.

В целом дипломное проектирование не только помогает углубить и закрепить полученные знания, но и приучает к исследовательскому, творческому подходу к решению практических задач в период обучения и по его завершении.

4. Виды обучения

В практике работы образовательных учреждений сложились относительно обособленные, отличающиеся рядом признаков *виды обучения*.

Вид обучения — это обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Вид обучения определяется педагогической технологией обучения, лежащей в его основе (содержательная сущность педагогических технологий будет рассмотрена в лекции «Педагогические технологии обучения»). Выделяют следующие виды обучения: *объяснительно-иллюстративное, догматическое, проблемное, программированное, развивающее, эвристическое, лично-относительно ориентированное, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное и др.*

Объяснительно-иллюстративное (традиционное, сообщающее, обычное) обучение — вид обучения, при котором обучающий, как правило, передает информацию в готовом виде посредством словесного объяснения с привлечением наглядности; обучаемые воспринимают и воспроизводят ее.

Догматическое обучение — вид обучения, построенный на принятии информации без доказательств на веру.

Проблемное обучение — вид обучения, при котором под руководством обучающего организуется самостоятельная поисковая деятельность обучаемых по решению учебных проблем, в ходе которых у них формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие лично-относительно значимые качества.

Развивающее обучение — вид обучения, обеспечивающий оптимальное развитие учащихся. Ведущая роль принадлежит теоретическим знаниям, обучение строится быстрым темпом и на высоком уровне, процесс учения протекает осознанно, целенаправленно и систематично, успешность обучения достигается всеми обучающимися.

Эвристическое обучение — вид обучения, базирующийся на основных принципах проблемного и развивающего обучения и предполагающий успешность развития ученика за счет построения и самореализации личностной образовательной траектории в заданном образовательном пространстве.

Лично-относительно ориентированное обучение — вид обучения, в котором образовательные программы и учебный процесс направлены на каждого ученика с присущими ему познавательными особенностями.

Компьютерное обучение — вид обучения, основывающийся на программировании обучающей и учебной деятельности, воплощенной в контрольно-обучающей программе для ЭВМ, позволяющей обеспечить усиление индивидуализации, персонализации процесса, обучения за счет оптимальной обратной связи о качестве усвоения содержания образования.

Модульное обучение — вид обучения, придающий полифункциональность минимальной дидактической единице учебной информации — модулю, который обеспечивает целостное усвоение содержания образования.

Дистанционное обучение — вид обучения, позволяющий достигнуть целей обучения при минимальных затратах времени на усвоение содержания образования и максимальном объеме индивидуальной, самостоятельной работы в условиях информатизации образовательного процесса.

Межпредметное обучение — вид обучения, основывающийся на изучении интегрированных учебных предметов, построенных на реализации межпредметных и внутрипредметных связей в смежных областях познания.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое организационные формы обучения?
2. Какими особенностями характеризуется классно-урочная форма организации обучения?
3. От чего зависит структура урока?
4. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
5. Каковы основные виды обучения и их характерные черты?

Основная литература

1. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 1999.
2. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
3. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд. М., 1988.

Дополнительная литература

1. *Гузев Б. В.* Методы и организационные формы обучения. М., 2001
2. *Ибрагимов Г.* Формы организации обучения в педагогике и школе. Казань, 1994.
3. *Окоть В.* Введение в общую дидактику. М., 1990.
4. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. М., 1990.
5. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса. М., 1989.

ГЛАВА 18. ДИАГНОСТИКА И КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ

И труд свой пристально любя — он всех основ основа, —
Сурово спрашивать с себя, с других не столь сурово.

А. Т. Твардовский

1. **Диагностика качества обучения.**)
2. **Виды, формы и методы контроля.**

3. Оценка и учет результатов учебной деятельности.

4. Ошибки оценивания.

Базовые понятия: диагностика, контроль, проверка, оценка, учет, отметка, виды контроля, формы контроля, методы контроля.

1. Диагностика качества обучения

Неотъемлемым компонентом образовательного процесса является диагностика, с помощью которой определяется достижение поставленных целей. Без диагностики невозможно эффективное управление дидактическим процессом. *Диагностика — это точное определение результатов дидактического процесса.*

В понятие «диагностика» вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в понятие «проверка знаний, умений и навыков» обучаемых. Проверка знаний, умений и навыков лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Тогда как диагностирование рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Диагностика включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ; прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса.

Важным компонентом диагностирования является контроль. *Контроль — это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков.* Составной частью контроля является проверка. *Проверка — система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.*

По сути своей контроль обеспечивает установление обратной связи, т. е. получение информации о результате учебной деятельности обучаемых. Обучающий устанавливает, какие, в каком объеме знания усвоил обучаемый, готов ли он к восприятию новых знаний. Учитель получает также сведения о характере самостоятельной учебной деятельности обучаемого. Контроль показывает обучающему, насколько его собственная работа была плодотворной, удачно ли он использовал возможности педагогического процесса в обучающих целях.

Во время контроля получает информацию о своей учебной деятельности и сам обучаемый. Контроль помогает ему понять, каких успехов он добился в освоении знаний, и увидеть пробелы и недостатки в них. Постоянный контроль дисциплинирует обучаемых, приучает к определенному ритму, развивает волевые качества.

2. Виды, формы и методы контроля

Контроль бывает разных видов и форм, а также может осуществляться с помощью разнообразных методов. В педагогической практике применяется несколько *видов контроля: предварительный контроль, текущий контроль, периодический контроль, тематический контроль, итоговый контроль и отсроченный контроль.*

Предварительный контроль, как правило, имеет диагностические задачи. Он проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений и навыков

учащихся к началу обучения. Применяется он обычно в начале учебного года или перед изучением новой темы. Предварительный контроль позволяет обучающему находить наиболее эффективные методы и формы работы.

Текущий контроль осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности знаний, умений, навыков, а также их глубину и прочность. Этот контроль дает возможность своевременно выявить пробелы в знаниях учащихся и оказать им помощь в усвоении программного материала. Текущий контроль стимулирует ответственность ученика за подготовку к каждому занятию.

Периодический контроль подводит итоги работы за определенный период времени. Он осуществляется в конце четверти, полугодия.

Тематический контроль осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний обучаемых.

Итоговый контроль призван определить конечные результаты обучения. Он охватывает всю систему знаний, умений и навыков по предмету.

Отсроченный контроль — контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса (этот срок может колебаться от 3 месяцев до полугодия и более). Отсроченный контроль как вид контроля соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Контроль осуществляется в различных *формах*. По форме контроль подразделяется на *индивидуальный, групповой и фронтальный*.

При контроле используются различные методы. *Методы контроля* — это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

В педагогической практике используются методы *устного, письменного, практического, машинного контроля и самоконтроля*.

Устный контроль осуществляется в процессе устного опроса обучаемых. Он позволяет выявить знания обучаемых, проследить логику изложения ими материала, умение использовать знания для описания или объяснения процессов и происходящих событий, для выражения и доказательства своей точки зрения, для опровержения неверного мнения и т. д.

Письменный контроль предполагает выполнение письменных заданий (упражнений, контрольных работ, сочинений, отчетов и т. д.). Письменный контроль позволяет проверять знания всех обучаемых одновременно, но требует больших временных затрат на проверку письменных заданий.

Практический контроль применяется для выявления сформированности умений и навыков практической работы или сформированности двигательных навыков.

С развитием информационных технологий распространение получил контроль с использованием машин. *Машинный контроль* экономит время учащихся и учителя. С помощью контролирующих машин легко установить единые требования к измерению и оцениванию знаний. Результаты контроля легко поддаются статистической обработке. Устраняется субъективизм учителя при оценивании знаний.

Применение контролирующих машин позволяет успешно осуществлять *самоконтроль*. Самоконтроль возможен и без применения машин. Но для

этого необходимо обучаемых учить самостоятельно находить ошибки, анализировать причины неправильного решения познавательных задач, искать способы их устранения.

Сочетание различных методов контроля называется *комбинированным (уплотненным) контролем*. Обычно это сочетание устного и письменного опроса.

К контролю в процессе обучения предъявляются определенные *педагогические требования*:

- индивидуальный характер контроля (осуществляется за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью); нельзя допускать подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива, и наоборот;
- систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм проведения контроля (обеспечивает выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей функций контроля);
- всесторонность контроля (обеспечивает проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся);
- объективность контроля (дает возможность исключить субъективные и ошибочные суждения и выводы);
- дифференцированный подход (необходимо учитывать индивидуальные личностные качества обучаемых);
- единство требований со стороны обучающихся.

В последнее время все большее распространение получает *тестовый контроль*. Основным инструментом такого контроля является *тест*. В зависимости от предмета измерения выделяются тесты *педагогические, психологические, социологические, социально-психологические, культурологические и др.*

Тесты, применяемые для контроля в процессе обучения, представляют собой систему тестовых заданий стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, по которым судят о знаниях, умениях и навыках испытуемых.

Тестовые задания отличаются краткостью, на выполнение каждого не должно тратиться много времени. Не всякое задание подходит для теста. Оно должно быть строго определенным по форме, содержанию и специальным параметрам, оцениваемым в ходе математического анализа. Свойства заданий обуславливают свойства всего теста, поэтому должен быть не просто набор, а система заданий.

Наиболее распространенными являются следующие формы тестовых заданий:

- *закрытая форма тестовых заданий*. Характерным для нее является то, что к заданию даются готовые ответы, один (или несколько) из которых правильный. При использовании закрытых тестовых заданий существует возможность угадывания, что является главной причиной отрицательного к ним отношения. Кроме того, такая форма тестовых заданий не стимулирует самостоятельный поиск ответа, а предоставляет возможность лишь выбора из предложенных вариантов;
- *открытая форма тестовых заданий* не содержит готовых ответов, позволяя их сформулировать в свободной форме, что дает возможность вы-

явить логику мышления тестируемого, его способность формулировать и *аргументировать ответ* (однако *сложно анализировать* результат);

- задания «на соответствие», суть которых заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого;
- * задания на «установление правильной последовательности». Они позволяют проверить понимание последовательности действий, процессов, суждений, вычислений. Эти задания используются главным образом для оценки уровня профессиональной подготовки, а также для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины.

Существуют и другие формы тестовых заданий.

Педагогическое тестирование как один из методов контроля усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков обладает определенными *преимуществами* перед традиционными методами контроля:

— более высокая *объективность контроля*. Как известно, на оценку обучаемого, помимо уровня его учебных достижений, могут влиять взаимоотношения между ним и преподавателем, строгость или либерализм последнего и многие другие факторы. В тесте такое влияние субъективных факторов исключается. При достаточно качественном тесте получаемая оценка может рассматриваться как объективная;

— более высокая *дифференцированность* оценки. При необходимости результаты тестирования благодаря *особой организации тестов могут быть* представлены в более дифференцированных шкалах, содержащих больше градаций оценки. При этом обеспечивается более высокая точность изменений учебных достижений;

— более высокая *эффективность контроля*. Тестирование одновременно можно проводить в больших группах; легче, быстрее обрабатываются полученные результаты.

При всех достоинствах тестирование как метод контроля имеет и *негативные стороны*: трудно проверить глубину понимания вопроса, логику мышления; существует вероятность случайности, особенно при использовании закрытых форм тестовых заданий. Тестовые задания не позволяют проверить творческое применение усвоенных знаний в новой ситуации.

3. Оценка и учет результатов учебной деятельности

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее *оценке*. **Оценка** — это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Количественным выражением оценки является отметка.

Отметка — это условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

До настоящего времени не только в педагогической практике, но и в дидактической и методической литературе термины «оценка» и «отметка» иногда понимаются как синонимы. Так, часто, когда имеется в виду отметка, говорят «оценка» (выставление оценок, система оценок и т. д.). Между тем «оценка» и «отметка» — понятия хотя и близкие, но далеко не идентичные.

Оцениваться результаты обучения могут не только отметкой, но и другими средствами. Например, это может быть словесное одобрение и неодобрение, вынесение благодарности, награждение грамотами и медалями и т. д.

Большое значение имеет объективная оценка, единый подход к определению качества знаний. Проблема эта не простая, особенно если учесть, что оценка знаний — тонкий и острый инструмент воздействия на учащегося. Высокая оценка знаний может и воодушевлять обучающегося к учению, но может и расхолаживать его в работе. Еще сильнее воздействует неудовлетворительная оценка: она может и побуждать к усилению учебной работы, и убивать охоту к учению. Вот почему в последние годы в печати возникают острые дискуссии, которые облакаются то в форму борьбы с так называемой процентоманией, т. е. завышением отметок, то принимают форму предложений о переводе из класса в класс независимо от качества знаний. В этой связи определенный интерес представляет та эволюция, которую прошла в нашей стране проблема оценки знаний.

Балльная система оценки знаний учащихся существовала в России еще до революции 1917 г. Оценка знаний осуществлялась по шестибалльной системе с баллами от нуля до пяти. Затем нулевая оценка была упразднена, система оценивания превратилась в пятибалльную.

Отношение к оцениванию результатов обучения в баллах в истории школы было различным. После 1917 г. получила развитие идея обучения без отметок. Согласно концепции советской трудовой школы учебная деятельность должна строиться на интересе учащихся, быть ориентирована на самостоятельность, инициативу, творческий характер учения. Непригодными были признаны прежние методы дисциплинирования учащихся с помощью отметок. В мае 1918 г. вышло постановление Наркомпроса РСФСР «Об отмене отметок», в котором было определено:

- применение балльной системы для оценки познаний и поведения учащихся отменяется во всех без исключения случаях школьной практики;
- перевод из класса в класс и выдача свидетельств производится на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы¹.

Запрещались любые виды экзаменов: вступительные, переводные и выпускные. Отменялась индивидуальная проверка учащихся на уроке. Лишь в крайних случаях допускалась фронтальная устная проверка и письменные работы зачетного характера. Рекомендовались периодические беседы с учащимися по пройденной теме, их выступления о прочитанных книгах, статьях. Приветствовались отчеты учащихся о самостоятельно выполненных работах по личному выбору. Вместо традиционной системы контроля основной формой стал самоконтроль, выявление достижений не отдельного ученика, а школьного коллектива. Получили широкое распространение тестовые задания как одна из самых пригодных форм самоконтроля.

¹ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа / Сб. док. по народному образованию. 1917—1973. М., 1974.

Обучение без отметок имело определенные положительные стороны, так как развивало у части обучаемых самостоятельность. Но в большинстве своем такое обучение привело к снижению качества знаний, ухудшению дисциплины. Школьники перестали регулярно заниматься в школе и дома, посещать занятия. Поэтому сначала стихийно стали вводиться различные формы контроля, а в 1932 г. официально восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика на основе индивидуального подхода.

В сентябре 1935 г. вводятся пять словесных (вербальных) оценок: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо», которые просуществовали до конца 1943 г. В январе 1944 г. было принято решение заменить применявшиеся словесные оценки на цифровую пятибалльную систему оценки успеваемости и поведения учащихся. В вышедшей вслед за этим постановлением Инструкции о применении цифровой пятибалльной системы оценки были сформулированы параметры, за что выставляется та или иная отметка.

Введение регулярного учета знаний оправдало себя, учебная подготовка и дисциплина учащихся повысились.

Сложившаяся система оценивания результатов учебной деятельности в виде баллов, несмотря на недостатки, до сих пор не нашла себе достойной замены, хотя некоторые педагоги, ученые выступают против существующей системы оценки степени обученности. Их главные аргументы:

обученность фактически оценивается трехбалльной шкалой (отметки «1» и «2» фиксируют незнание);

недоверенность оценки обученности (отметки «5», «4», «3» ставятся в гимназических классах, в классах для одаренных детей, в классах общеобразовательных школ, в классах коррекционно-развивающего обучения. Они не равнозначны);

трехбалльная шкала недостаточна, чтоб оценить знания учащихся (поэтому преподаватели используют суррогатную шкалу: к баллам добавляются «плюсы» и «минусы»)¹.

Учеными предлагаются новые оценочные шкалы: десятибалльные, двенадцатибалльные, стобалльные и др.

4. Ошибки оценивания

К основным типичным субъективным ошибкам оценивания в школе и вузе относятся:

- великодушие, снисходительность. Проявляется в завышении отметок. Крайней формой великодушия в оценках обучаемых явилась проценомотомия, искореняемая теперь в школах;

- перенос симпатии или антипатии с ученика на оценку (отметку);
- оценка по настроению;
- отсутствие твердых критериев (преподаватель ставит высокие отметки за слабые ответы, и наоборот);
- центральная тенденция (проявляется в стремлении избежать крайних отметок. Например, не ставить двоек и пятерок);

¹ *Симонов В. П., Черненко Е. Г.* Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. пособие. М., 2002.

- неустойчивость системы (преподаватель то долго не спрашивает, то весь урок опрашивает);
- близость оценки той, которая была выставлена ранее (например, на предыдущих экзаменах другими преподавателями; учителю трудно сразу после двойки поставить пятерку);
- ошибки ореола (проявляются в тенденции преподавателя оценивать только положительно или отрицательно тех учащихся, к которым он относится соответственно либо положительно, либо отрицательно);
- перенос оценки за поведение на оценку по учебному предмету;
- завышение и занижение отметок и ДР-

Однако за каждым намеренным завышением или занижением оценки может стоять разный смысл. Например, выставление положительной оценки слабому ученику может восприниматься как фактор психологической поддержки его в учебных продвижениях. Поэтому не все субъективные оценочные суждения следует рассматривать как ошибки.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте основные функции контроля.
2. Какие педагогические требования предъявляются к контролю?
3. В чем преимущества и недостатки устного и письменного опросов?
4. Каковы возможности машинного контроля?
5. Какая шкала оценок, на ваш взгляд, является перспективной?

Основная литература

1. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2002.
2. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для вузов: В 2-х кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М., 2002.
3. Педагогика: Учеб. пособие для вузов / А. В. Слостенин и др. 4-е изд. М., 2002.

Дополнительная литература

1. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.
2. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Пер. с нем. М., 1991.
4. Розенберг Н. М. Измерения в дидактике. Киев, 1985.
5. Симонов В. П., Черненко Е. Г. Десятибалльные шкалы оценки степени обученности по предметам: Учеб.-справ. пособие. М., 2002.

ГЛАВА 19. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Новое надо создавать в поте лица,
а старое само продолжает существовать
и твердо держится на костылях привычки.

А. И. Герцен

1. Понятие «педагогическая технология обучения».

2. Обзор педагогических технологий обучения.

1. Понятие «педагогическая технология обучения»

Долгое время термин *«технология»* оставался за пределами понятийного аппарата педагогики, относился к технократическому языку. Хотя его буквальное значение («учение о мастерстве») не противоречит задачам педагогики: описанию, объяснению, прогнозированию, проектированию педагогических процессов.

В педагогической литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и т. д.

Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями *«педагогическая технология»*, *«технология обучения»*, *«обучающая технология»*. Термин *«педагогическая технология»* использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Андреев В. И.¹ считает, что *педагогическая технология* — это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: *«Педагогическая технология* есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний»².

Таким образом, *педагогическая технология* — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие *«педагогическая технология»* шире, чем понятия *«технология обучения»* и *«технология воспитания»*.

¹ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Кн. 2. Казань, 1998.

² Точность и гуманизация растут по спирали // Учительская газета. 1997. № 32.

При всем многообразии педагогических технологий существует два пути их появления. В одних случаях технологии возникают из теории (В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, Н. В. Кузьмина и др.), в других случаях технологии вытекают из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, В. В. Шейман и др.).

Что же следует понимать под технологией обучения? Когда возникла идея технологизации обучения?

Идея технологизации обучения является не новой. Еще Я. А. Коменский ратовал за технологизацию обучения. Он призывал к тому, чтобы обучение стало «механическим» (т. е. «технологическим»), стремился отыскать такой порядок обучения, который неминуемо приводил бы к положительным результатам. Я. А. Коменский писал: «Для дидактической машины необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели»¹.

Со времен Коменского в педагогике было немало попыток сделать обучение похожим на хорошо налаженный механизм. Впоследствии многие представления о технологизации обучения существенно дополнялись и конкретизировались. Особенно идея технологизации обучения актуализировалась с внедрением достижений технического прогресса в различные области теоретической и практической деятельности.

А. С. Макаренко в своей всемирно известной «Педагогической поэме» писал, что «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». Он считал, что именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы педагогического производства.

Массовое внедрение технологий обучения исследователи относят к началу 60-х гг. XX столетия и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Ю. К. Бабанского, П. М. Эрдиева, В. П. Беспалько, М. В. Кларина и др.

Но есть и противники идеи технологизации в педагогике. Они считают недопустимой вольностью рассматривать творческий, сугубо интимный педагогический процесс как технологический.

Педагогическая технология характеризуется рядом признаков. В. П. Беспалько выделяет следующие:

- четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания;
- структурирование, упорядочение, уплотнение информации, подлежащей усвоению;
- комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля;

- усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания;
- гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует отличать *педагогическую технологию от методики обучения*. Отличие заключается в том, что педагогические технологии удастся воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики часто не гарантируют должного качества.

Вместе с тем методика может быть доведена до уровня технологии. Например, имеется определенная методика оценки знаний. Если она отвечает объективности, надежности, валидности, то ее можно назвать педагогической технологией.

Педагогическая технология взаимосвязана с *педагогическим мастерством*. Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их педагогическое мастерство.

2. Обзор педагогических технологий обучения

В современной дидактике представлены самые разнообразные технологии, так как каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Однако по многочисленным сходствам и общим признакам можно выделить следующие технологии:

- *по уровню применения*: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные);
- *по философской основе*: научные и религиозные, гуманистические и авторитарные;
- *по научной концепции усвоения опыта*: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, интериоризаторские, развивающие;
- *по ориентации на личностные структуры*: информационные (формирование знаний, умений и навыков); операционные (формирование способов умственных действий); эвристические (развитие творческих способностей); прикладные (формирование действенно-практической сферы);
- *по характеру модернизации традиционной системы обучения*: технологии по активизации и интенсификации деятельности учащихся; технологии на основе гуманизации и демократизации отношений между учителем и учащимися; технологии на основе дидактической реконструкции учебного материала и др.

Педагогические технологии также классифицируются *по доминированию целей и решаемых задач; по применяемой форме организации обучения; по доминирующим методам*, которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

Однако при большом разнообразии педагогических технологий в современной дидактике сложился общий план их анализа. В каждой технологии автор должен видеть:

- уровень ее применения;
- философскую основу;

- ведущую концепцию усвоения знаний;
- отличительный характер содержания образования;
- организационные формы обучения;
- преобладающий метод обучения;
- категорию обучаемых.

Более подробно остановимся на некоторых технологиях обучения.

Традиционная (репродуктивная) технология обучения

Технология ориентирована на передачу знаний, умений и навыков. Она обеспечивает усвоение учащимися содержания обучения, проверку и оценку его качества на репродуктивном уровне.

Это древний вид технологии, являющийся распространенным и в настоящее время (особенно в средней школе). Суть его состоит в обучении по схеме: изучение нового — закрепление — контроль — оценка. В основе этой технологии лежит образовательная парадигма, согласно которой можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности объем знаний и передавать его ученику. Главные методы обучения, лежащие в основе этой технологии, — объяснение в сочетании с наглядностью; ведущие виды деятельности учащихся — слушание и запоминание; главное требование и основной критерий эффективности — безошибочное воспроизведение изученного.

В рамках традиционной технологии обучаемому отведены исполнительские функции репродуктивного характера. Действия учителя связаны с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения учащимися и корректировкой.

Данная технология имеет ряд важных *преимуществ*: она экономична, облегчает учащимся понимание сложного материала, обеспечивает достаточно эффективное управление образовательно-воспитательным процессом, в нее органически вписываются новые способы изложения знаний. Вместе с тем традиционная технология имеет и определенные *недостатки*: располагает незначительными возможностями индивидуализации и дифференциации учебного процесса, слабо развивает мыслительный потенциал учащихся.

Технология развивающего обучения

Из всех существующих отечественных технологий обучения технология развивающего обучения является одной из наиболее признанных. У ее истоков стояли такие выдающиеся психологи и педагоги, как Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие. На становление идей технологии развивающего обучения большое влияние оказали труды Л. С. Выготского, создателя культурно-исторической теории психического развития человека.

До Л. С. Выготского считалось, что развитие ребенка, в частности развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием. Л. С. Выготский доказал, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые в данный момент лежат в зоне ближайшего развития. Смысл понятия «зона ближайше-

го развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами.

Однако до исследований Л. В. Занкова идеи Л. С. Выготского были не востребованы применительно к дидактике и практике обучения. Л. В. Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах педагогический эксперимент, в основу которого была положена идея о том, что можно ускорить развитие школьников за счет повышения эффективности обучения.

Реализация идеи потребовала разработки ряда новых дидактических принципов. Решающая роль отводилась принципу обучения на высоком уровне трудности, который характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», а тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет слабо.

Принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования. Учебный материал становится более обширным и глубоким, ведущая роль отводится теоретическим знаниям, при этом однако не понижается значение практических умений и навыков учащихся.

Л. В. Занков также утверждал, что в изучении программного материала следует идти вперед быстрым темпом. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности.

Технологию развивающего обучения также активно разрабатывали Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их многочисленные ученики. Д. Б. Эльконин с учетом возрастных особенностей школьников обосновал системно-деятельностный подход к обучению.

К дидактическим идеям технологии развивающего обучения относится также идея стимулирования рефлексии учащихся в различных ситуациях учебной деятельности. *Под рефлексией* понимается осознание и осмысление учащимся собственных действий, приемов, способов учебной деятельности.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурой самоконтроля и самооценки, им в обучении (согласно технологии развивающего обучения) также придается очень большое значение.

Идеи технологии развивающего обучения в нашей стране получили широкое распространение среди учителей. Однако ряд положений этой технологии остается дискуссионным. Исследования Института психологии РАН показали, что дети с врожденными замедленными динамическими характеристиками личности обречены на неизбежные затруднения при работе в едином для всего класса темпе. Поэтому требования обучать всех быстрым темпом и на высоком уровне сложности выполнимы не для всех учеников.

Технология поэтапного формирования умственных действий

Технология поэтапного формирования умственных действий разработана на основе соответствующей теории П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина,

Н. Ф. Талызиной и др. Авторы данной теории установили, что знания, умения и навыки не могут быть усвоены и сохранены вне деятельности человека. В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. То есть для безошибочного выполнения действия человек должен знать, что при этом произойдет, на какие аспекты происходящего необходимо обратить внимание, чтобы не выпустить из-под контроля главное. Эти положения составляют основу теории обучения как поэтапного формирования умственных действий.

Согласно данной теории технология обучения строится в соответствии с ориентировочной основой выполнения действия, которое должно быть усвоено обучаемым. Цикл усвоения состоит из ряда этапов.

Первый этап предполагает актуализацию соответствующей мотивации учащегося.

Второй этап связан с осознанием схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Учащиеся предварительно знакомятся с характером деятельности, условиями ее протекания, последовательностью ориентировочных, исполнительных и контрольных действий. Уровень обобщенности действий, а значит, и возможность переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий. Выделяют три типа ориентировок:

- конкретный образец (например, показ) или описание действия без указаний о методике его выполнения (неполная система ориентировок);
- полные и подробные указания о правильном выполнении действия;
- ориентировочная основа действия создается обучаемыми самостоятельно на основе полученного знания.

Третий этап — выполнение действия во внешней форме, материальной или материализованной, т. е. с помощью каких-либо моделей, схем, чертежей и т. п. Эти действия включают исполнительные и контрольные функции, а не только ориентационные. На этом этапе от учащихся требуется рассказывать о совершаемых ими операциях и их особенностях.

Четвертый этап — внешнеречевой, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. Происходит дальнейшее обобщение, автоматизация действий. Необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь обучаемого.

Пятый этап — этап внутренней речи, когда действие проговаривается про себя. Установлено, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет наиболее интенсивно.

Шестой этап связан с переходом действия во внутренний (умственный) план (интериоризация действия).

Управление процессом обучения согласно данной теории происходит путем смены названных этапов и осуществления контроля со стороны учителя.

Технология поэтапного формирования умственных действий имеет как позитивные, так и негативные стороны. *Достоинствами* данной технологии являются: создание условий для работы ученика в индивидуальном темпе; сокращение времени формирования умений и навыков за счет показа об-

разцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их оптимизации.

Недостатками технологии поэтапного формирования умственных действий являются ограничение возможностей усвоения теоретических знаний, сложность разработки методического обеспечения, формирование у обучаемых стереотипных мыслительных и моторных действий в ущерб развитию их творческого потенциала.

Технология коллективного взаимодействия¹

Технология коллективного взаимодействия (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А. Г. Ривиным, его учениками и последователями В. В. Архиповой, В. К. Дьяченко, А. С. Соколовым и др.

Технология коллективного взаимодействия включает три компонента: а) подготовку учебного материала; б) ориентацию учащихся; в) технологию хода самого учебного занятия.

Подготовка учебного материала заключается в отборе учебных текстов, дополнительной и справочной литературы по теме; разделении учебного материала на единицы усвоения (смысловые абзацы); в разработке целевых заданий, в том числе и домашних.

Ориентация учащихся включает два этапа:

- подготовительный, цель которого состоит в том, чтобы сформировать и отработать необходимые общеучебные умения и навыки: ориентироваться в пространстве; слушать партнера и слышать то, что он говорит; работать в шумовой среде; находить нужную информацию; использовать листки индивидуального учета; переводить образ в слова и слова в образы и др. Эти умения отрабатываются в ходе специальных тренинговых занятий;
- ознакомительный, имеющий различные модификации, общим элементом которых является сообщение целевых установок, усвоение «правил игры», способов учета результатов учения и т. д.

Ход учебного занятия в зависимости от содержания занятия, объема учебного материала и времени, отведенного на его изучение, возраста обучаемых, избранного варианта технологии может протекать по-разному. Наиболее характерный вариант технологии коллективного взаимообучения имеет следующие этапы:

- каждый ученик прорабатывает свой абзац (это может быть предложение, часть текста, описание, характеристика, пункт или параграф учебника, статья, исторический документ и т. д.);
- обмен знаниями с партнером, происходящий по правилам ролевой игры «учитель — ученик». Обязательна смена ролей. Обучающий предлага-

¹ *Архинова В. В., Соколов А. С.* Коллективный способ обучения. СПб., 1991; *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении. М., 1991; Коллективное взаимообучение // Сб. статей. СПб., 1993.

ет свой вариант заглавия абзаца, свой план, отвечает на поставленные вопросы, предлагает контрольные вопросы или задания и т. п.;

- проработка только что воспринятой информации и поиск нового партнера для взаимообучения и т. д.

Учет выполненных заданий ведется либо в групповой ведомости, в которой указаны все учебные элементы и фамилии участников организованного диалога, либо в индивидуальной карточке.

Практическая реализация этой технологии показывает целесообразность «погружения» учащихся в тему на время, необходимое для прохождения обучающего цикла. Под *обучающим циклом* понимается совокупность действий обучающего и учащегося, которые приводят последнего к усвоению определенного фрагмента содержания с заранее заданными показателями¹.

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый работает в индивидуальном темпе; повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда; формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений. У учителя отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения одних и стимулировании других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе. Обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами увеличивает число ассоциативных связей, а следовательно, обеспечивает более прочное усвоение материала.

Технология полного усвоения

Авторами технологии полного усвоения являются американские ученые Дж. Кэрролл и Б. Блум. Подробное описание этой технологии в отечественной литературе дано М. В. Клариным. Технология полного усвоения отличается от традиционной технологии (классно-урочной системы) по конечному результату. При классно-урочной системе, задающей для всех учеников одно и то же учебное время, содержание, условия труда, на выходе получают неоднозначные результаты. Одни ученики лучше усваивают материал, другие — хуже, а некоторые вообще часть информации не усваивают, т. е. уровень овладения знаниями у учеников разный.

Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.

Определяющим в этой технологии являются планируемые результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися. Это есть *эталон полного усвоения* (критерий). Эталон задается в унифицированном виде с помощью таксономии целей, т. е. иерархически взаимосвязанной системы педагогических целей, разработанных для мыслительной, чувственной и психомоторной сфер.

¹ Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988.

Учитель должен довести до учащихся планируемые показатели полного усвоения учебного содержания. Он определяет цели предстоящей деятельности, конкретные действия и операции, которые должен выполнять обучающийся, чтобы достичь эталона. К целям познавательной деятельности относятся:

- *знание* (ученик запомнил, воспроизвел, узнал);
- *понимание* (ученик объяснил, проиллюстрировал, интерпретировал);
- *применение* (ученик применил изученный материал в конкретных условиях и в новой ситуации);
- *обобщение и систематизация* (ученик выделил части из целого, образовал новое целое);
- *оценка* (ученик определил ценность и значение объекта изучения).

Подготовка учебного материала при данной технологии состоит в том, что все содержание учебного материала разбивается на отдельные *учебные единицы* (у разных авторов — «учебные элементы», «единицы содержания», «малые блоки» и т. д.). Учебные единицы закончены по смыслу (содержательная целостность) и небольшие по объему (3–6 уроков). По каждой из единиц усвоения готовится тест (контрольное задание) по двухбалльной шкале (зачет-незачет). К каждой учебной единице также разрабатывается коррекционный дидактический материал, рассчитанный на такую дополнительную проработку неусвоенного материала, которая отличается от первоначального способа его изучения и дает возможность ученику подобрать подходящие для него способы восприятия, осмысления и запоминания. По всей теме определяется *эталон* ее полного усвоения.

Определенным образом к предстоящей работе подготавливаются учащиеся. Ориентация учащихся имеет целью обеспечить мотивацию совместной работы класса с учителем на договорных началах и разъяснить основные принципы данного способа обучения. Отметка за усвоение темы (раздела, курса) выставляется после заключительной проверки по эталону, заранее указанному учащимся.

В ходе работы каждый ученик получает необходимую помощь, разъяснение, поддержку. В случае затруднений ученику дается возможность выбора альтернативных процедур для их преодоления.

Деятельность учителя в рамках данной технологии предполагает следующее:

- ознакомление с учебными целями;
- разъяснение общего плана обучения;
- изложение нового материала (осуществляется традиционно);
- организацию текущей проверки;
- оценивание текущих результатов;
- коррекционную работу с учащимися, не достигшими полного усвоения;
- организацию малых подгрупп взаимопомощи;
- повторное тестирование тех учащихся, которым была оказана помощь.

Аналогично проводится работа по всем единицам усвоения, завершающаяся итоговым тестом и оценкой усвоения материала в целом каждым учеником.

Технология разноуровневого обучения¹

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Ее появление было вызвано тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на обучение всех детей по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого ученика. Учитель в образовательном процессе имеет дело с учащимися, имеющими различные интересы, склонности, потребности, мотивы, особенности темперамента, мышления и памяти, эмоциональной сферы. При традиционной классно-урочной системе эти особенности трудно учитываются.

Технология разноуровневого обучения предусматривает уровневую дифференциацию за счет деления потоков на подвижные и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на базовом и вариативном уровнях (базовый уровень определяется государственным стандартом, вариативный — носит творческий характер, но не ниже базового уровня).

Используются три варианта дифференцированного обучения:

1) на основе предварительной диагностики динамических характеристик личности и уровня овладения общеучебными умениями учащиеся с начала обучения распределяются по классам, работающим по программам разного уровня;

2) внутриклассная дифференциация происходит в среднем звене, в зависимости от познавательных интересов на добровольной основе создаются группы углубленного изучения отдельных предметов;

3) дифференциация за счет профильного обучения в основной школе и старших классах, организованная на основе психодиагностической диагностики, экспертной оценки, рекомендаций учителей и родителей, самопознания и самоопределения школьника.

Дифференцированное разноуровневое обучение предусматривает:

- создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся;
- добровольный выбор каждым учеником уровня усвоения учебного материала (не ниже Госстандарта);
- организацию самостоятельной работы обучаемых на различных уровнях;
- полное усвоение базового компонента содержания образования;
- парные, групповые и коллективные (работа в парах сменного состава) формы организации учебного процесса;
- текущий контроль за усвоением учебного материала;
- вводный и итоговый контроль по каждой укрупненной единице усвоения учебного материала (для учащихся, не справившихся с ключевыми заданиями, организуется коррекционная работа до полного усвоения);
- опережающее обучение учащихся по индивидуальным планам в каких-либо образовательных областях.

В условиях применения технологии разноуровневого обучения предпочтительны такие по времени занятия, которые позволяют реализовать полный цикл обучения по укрупненной единице усвоения.

Специфика занятия, связанная с особенностями образовательной области (предмета), оказывает существенное влияние на подбор, содержательное и временное соотношение его различных этапов.

Этап подготовки к осуществлению основного вида деятельности предполагает создание целевой установки. Далее проводится вводный контроль в виде теста, диктанта, объяснения опорных определений, правил, алгоритмов и т. п. Работа завершается коррекцией выявленных пробелов и неточностей.

Для обеспечения полной ориентировочной основы деятельности обучаемым сообщается объем обязательной и сверхнормативной частей работы, критерии оценивания, домашнее задание.

На этапе усвоения новых знаний объяснение дается в емкой, компактной форме, обеспечивающей переход к самостоятельной отработке учебной информации большинством учащихся. Для остальной части предлагается повторное объяснение с использованием дополнительных дидактических средств. Каждый ученик по мере усвоения изучаемой информации включается в обсуждение, отвечает на вопросы товарищей, ставит собственные вопросы. Эта работа может проходить как в группах, так и в парах.

Этап закрепления знаний предполагает самопроверку и взаимопроверку обязательной части заданий. Сверхнормативная часть работы вначале оценивается учителем, а затем наиболее значимые результаты докладываются всем учащимся.

Подведение итогов занятия включает контрольное тестирование. После самопроверки и взаимопроверки учащиеся оценивают свою работу на уроке.

Технология адаптивного обучения¹

Разновидностью технологии разноуровневого обучения является технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых. Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности. Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

При использовании технологии адаптивного обучения учитель работает со всем классом (сообщает новое, объясняет, показывает, тренирует и т. д.) и индивидуально (управляет самостоятельной работой учащихся, осуществляет контроль и т. д.). Деятельность учащихся совершается совместно с учителем, индивидуально с учителем и самостоятельно под руководством учителя.

Учение в условиях применения технологии адаптивного обучения становится преимущественно активной самостоятельной деятельностью: это чтение обязательной и дополнительной литературы, реферативная работа,

¹ *Границкая А. С.* Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. М., 1991.

решение задач различного уровня сложности, выполнение лабораторных и практических работ, индивидуальная работа с учителем, контроль знаний и т. д.

Технология адаптивного обучения предполагает осуществление контроля всех видов: контроль учителя, самоконтроль, взаимоконтроль учащихся, контроль с использованием технических средств и безмашинных контролирующих программ и т. д. В противовес традиционной одноканальной обратной связи (ученик — учитель), которая слабо выполняет обучающую функцию, вводится многоканальная (учитель — ученик, ученик — ученик, учитель — коллектив учащихся, ученик — коллектив учащихся), предполагающая совершенно иные формы взаимоотношений между ними.

Процесс обучения при рассматриваемой технологии может быть представлен тремя этапами:

- объяснение нового учебного материала (учитель обучает всех учащихся);
- индивидуальная работа учителя с учащимися на фоне самостоятельно занимающегося класса;
- самостоятельная работа учащихся.

Так как приоритет при использовании технологии адаптивного обучения отдается самостоятельной работе, то это требует оптимизации этапа объяснения нового учебного материала. Необходимо выделить тот материал, которому учитель будет обучать фронтально школьников; разделить его на укрупненные блоки; по всему учебному курсу спланировать систему занятий обучения всех учащихся; определить необходимые и целесообразные средства наглядности.

Цель второго этапа состоит в обучении учащихся приемам самостоятельной работы, поиску знаний, решению проблемных задач, творческой деятельности. Предварительно учитель создает необходимую эмоциональную атмосферу, условия для индивидуальной работы, он настраивает учащихся на самостоятельную работу.

На фоне самостоятельно работающих учащихся учитель по специальному графику занимается с отдельными из них индивидуально по адаптивным заданиям трех уровней, требующих репродуктивной, частично-поисковой и творческой деятельности.

Самостоятельная работа учеников, которая предполагает общение «ученик — ученик», «ученик — группа учеников», осуществляется в парных группах (статических, динамических и вариационных).

Статическая пара объединяет по желанию двух учеников, которые меняются ролями «учитель-ученик». Она обеспечивает постоянное общение друг с другом. В парном общении активизируется речевая и мыслительная деятельность учащихся, каждый имеет возможность отвечать на вопросы и задавать их, объяснять, доказывать, подсказывать, проверять, оценивать, исправлять ошибки в момент их возникновения. В статической паре могут заниматься два слабых и два сильных ученика, слабый и сильный.

Динамические пары образуются в рамках микрогруппы, которую составляют более чем два ученика. Микрогруппе дается одно общее задание, имеющее несколько частей для каждого ученика. После выполнения своей части задания и его контроля со стороны учителя или самоконтроля

школьник обсуждает задание с каждым партнером по микрогруппе. При этом каждый раз ему необходимо менять логику изложения, акценты, темп и т. д., т. е. адаптироваться к индивидуальным особенностям товарищей.

При работе в вариационных парах каждый член группы получает свое задание, выполняет его, анализирует результаты вместе с учителем. После этого ученик может проводить по данному вопросу взаимообучение и взаимоконтроль. По окончании работы каждый учащийся усваивает все части содержания учебного задания.

Таким образом, технология адаптивного обучения предполагает разнообразную, гибкую систему организации учебных занятий, учитывающих индивидуальные особенности школьников. Объяснение нового материала может занимать весь урок или его часть. То же самое относится и к самостоятельной работе учащихся. Данная технология дает возможность целенаправленно варьировать продолжительность и последовательность этапов обучения.

Организация обучения в вариационных парах создает комфортную обстановку и ситуацию успеха, которые стимулируют познавательный интерес учащихся и способствуют развитию у них учебных и коммуникативных умений и навыков.

Технология программированного обучения

Технология программированного обучения начала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х гг. XX столетия. Основная цель программированного обучения состоит в улучшении управления учебным процессом. У истоков программированного обучения стояли американские психологи и дидакты Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси. В отечественной науке технологию программированного обучения разрабатывали П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина и др.

Технология программированного обучения — это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной обучающей программе с помощью специальных средств (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ и др.). Она обеспечивает каждому учащемуся возможность осуществления учения в соответствии с его индивидуальными особенностями (темп обучения, уровень обученности и др.).

Характерные черты технологии программированного обучения:

- разделение учебного материала на отдельные небольшие, легко усваиваемые части;
- включение системы предписаний по последовательному выполнению определенных действий, направленных на усвоение каждой части;
- проверка усвоения каждой части. При правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения; при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- фиксирование результатов выполнения контрольных заданий, которые становятся доступными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь).

Основное средство реализации технологии программированного обучения — обучающая программа. Она предписывает последовательность дей-

ствий по овладению определенной единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде программированного учебника или других видов печатных пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, подаваемой с помощью обучающей машины (машинное программированное обучение).

В основу обучающих программ кладутся три принципа программирования: *линейное, разветвленное и смешанное.*

При *линейном принципе программирования* обучаемый, работая над учебным материалом, последовательно переходит от одного шага программы к следующему. При этом все ученики последовательно выполняют предписанные шаги программы. Различия могут быть лишь в темпе проработки материала.

При использовании *разветвленного принципа программирования* работа учеников, давших верные или неверные ответы, дифференцируется. Если учащийся выбрал верный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же учащийся выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Принцип разветвленного программирования по сравнению с линейным позволяет больше индивидуализировать обучение учащихся. Ученик, дающий верные ответы, может быстрее продвигаться вперед, переходя без задержек от одной порции информации к другой. Ученики, делающие ошибки, продвигаются медленнее, но зато читают дополнительные пояснения и устраняют пробелы в знаниях.

Разработаны также *смешанные технологии программированного обучения.* В качестве таковых известны шеффилдская и блочная технологии.

Шеффилдская технология программированного обучения была разработана английскими психологами. Согласно этой технологии учебный материал делится на различные по объему части (порции, шаги). Основанием деления является дидактическая цель, которая должна быть достигнута в результате изучения данного фрагмента программированного текста с учетом возраста учащихся и характерных особенностей темы. В зависимости от дидактической цели определяется и способ ответа учащихся: путем его выбора или заполнения пробелов, имеющихся в тексте.

Основу *блочной технологии* программированного обучения составляет гибкая программа, всесторонне учитывающая разнообразие действий, определяющих процесс учения. Она обеспечивает учащимся выполнение разнообразных интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении определенных задач.

Основным компонентом такой программы является так называемый проблемный блок, который требует от учащегося интенсивной интеллектуальной работы, например решения задачи с неполными данными, формулировки или проверки гипотезы, планирования эксперимента и т. п. Эта работа предполагает выполнение различных умственных действий (обобщения, доказательства, объяснения, проверки), обогащающих объем их знаний.

Независимо от характера технологической системы программированно-го обучения обучающая программа может быть представлена с помощью учебников или машин. Существуют учебники с линейной, разветвленной и смешанной структурами программирования материала.

Разными бывают и машины, предназначенные для представления запрограммированных текстов. Их тип зависит от реализуемой дидактической функции:

- информационные машины, предназначенные для передачи учащимся новой информации;
- машины-экзаменаторы, служащие для контроля и оценки знаний учащихся;
- машины-репетиторы, предназначенные для повторения с целью закрепления знаний;
 - « тренировочные машины, или тренажеры, используемые для формирования у учащихся необходимых практических умений, например печатания на машинке, алгоритмизации поиска повреждений в технических устройствах, обслуживания машин и т. п.

Принципиальной разницы между структурой программированных учебников и программ к обучающим машинам нет. Основная разница заключается лишь в технике подачи учебной информации и заданий, получения ответа от учащегося и выдачи ему сообщения о степени правильности его действий.

Технология компьютерного обучения

Бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин вывел педагогов на новую технологию компьютерного обучения. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, дают возможность решать почти все дидактические задачи. Они одновременно выдают определенную информацию, проверяют, усвоили ли ее учащиеся и в какой мере, формируют соответствующие теоретические знания и практические умения, открывают доступ к электронным библиотекам, к основным отечественным и международным базам данных; за считанные секунды могут найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное и т. п. Некоторые компьютеры, называемые адаптивными, могут приспосабливать темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся, анализировать каждый ответ и на этой основе устанавливать очередные порции учебного материала, регистрировать ответы, увеличивать или уменьшать в зависимости от уровня сложности задаваемых вопросов время, необходимое для подготовки ответа учеником.

Эффективность технологии компьютерного обучения обуславливается качеством обучающих программ и качеством вычислительной техники.

Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством учителя самостоятельной поисковой деятельности учащихся по решению учебных проблем, в ходе которых у учащихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие лично-стно значимые качества.

Фундаментальные работы, посвященные теории и практике проблемного обучения, появились в конце 60-х — начале 70-х гг. XX столетия. Большой вклад в разработку технологии проблемного обучения внесли ученые Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмудов, В. Оконь и др.

При проблемном обучении преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед учеником задачу (проблему), заинтересовывает его, пробуждает у него желание найти способ ее разрешения.

Ключевым понятием проблемного обучения является *проблемная ситуация*.

Проблемная ситуация возникает в том случае, если:

- для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действия, т. е. имеет место противоречие между знанием и незнанием;
- обнаруживается несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);
- необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях;
- имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;
- имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования.

Проблемная ситуация в обучении имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует пробуждению у обучаемых желания выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие.

В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания и т. п. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

В общем виде технология проблемного обучения состоит в том, что перед учащимися ставится проблема и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения, т. е. строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

По степени познавательной самостоятельности учащихся проблемное обучение осуществляется в трех основных формах: проблемного изложения, частично-поисковой деятельности и самостоятельной исследовательской деятельности.

Наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при *проблемном изложении*: сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем. Поставив проблему, учитель вскрывает путь ее решения, демонстрирует учащимся ход научного мышления, заставляет их

следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска.

В условиях *частично-поисковой деятельности* работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих обучаемого к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

Исследовательская деятельность представляет собой в полной мере самостоятельный поиск учеником решения проблемы.

Если учитель чувствует, что учащиеся затрудняются выполнить то или иное задание, он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения.

Технология проблемного обучения, как и другие технологии, имеет положительные и отрицательные стороны. *Преимущества* технологии проблемного обучения: способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения. *Недостатки*: большие затраты времени на достижение запланированных результатов, слабая управляемость познавательной деятельностью учащихся.

Технология модульного обучения

Технология модульного обучения как альтернатива традиционному обучению появилась и приобрела большую популярность в учебных заведениях США и Западной Европы в начале 60-х гг. XX в. В отечественной дидактике наиболее полно основы модульного обучения изучались и разрабатывались П. Юцявичене и Т. И. Шамовай.

Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что ученик самостоятельно (или с определенной помощью) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль — это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им.

Состав модуля:

- целевой план действий;
- банк информации;
- методическое руководство по достижению дидактических целей.

Содержание обучения при данной технологии представлено в законченных самостоятельных информационных блоках. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе указание не только на объем изучаемого содержания, но и на способ и уровень его усвоения.

При применении технологии модульного обучения разрабатывается модульная программа, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. В модули входят крупные блоки учебного содержания. Для составления программы выделяются основные научные идеи курса, вокруг которых в определенные блоки структурируется содержание учебного предмета. Затем формулирует-

ся комплексная дидактическая цель, имеющая два уровня: уровень усвоения учебного содержания и уровень ориентации на его использование в практике и в ходе дальнейшего обучения. Из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели, в соответствии с которыми разрабатываются модули.

Модули подразделяются на три типа: *познавательные*, используемые при изучении основ наук; *операционные*, которые необходимы для формирования и развития способов деятельности, и *смешанные*, содержащие первые два компонента.

При модульном обучении на самостоятельную работу отводится максимальное время. Ученик учится целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке, что дает ему возможность осознать себя в учебной деятельности, самому определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Применение технологии модульного обучения позволяет перевести обучение на субъектно-субъектную основу. Наличие модулей с печатной основой дает возможность учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками.

Технология модульного обучения предполагает также контроль, анализ и коррекцию в сочетании с самоуправлением:

- для того чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю, перед изучением каждого из них проводится предварительный контроль знаний и умений учащихся;
- при необходимости осуществляется соответствующая коррекция знаний учащихся;
- в конце каждого учебного элемента в виде самоконтроля, взаимоконтроля, сверки с образцом проводятся текущий и промежуточный контроль;
- заключительный контроль осуществляется после завершения работы с модулем.

Модули могут использоваться в любой организационной системе обучения и тем самым улучшать ее качество и повышать эффективность. Результативно сочетать традиционную систему обучения с модульной.

Технология концентрированного обучения

В основе технологии концентрированного обучения лежит известный в педагогической практике метод «погружения в предмет». Данная технология, начиная от П. Блонского, разрабатывалась и использовалась В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым, А. Тубельским и др. Психологическое обоснование этой технологии дано Г. Ибрагимовым.

Сторонники этой технологии считают, что при традиционной классно-урочной системе организации обучения у учащихся слабо формируются знания и умения по отдельным учебным дисциплинам, так как содержание материала в учебных программах и учебниках искусственно разбито на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы. Кроме того, интерес у обучаемых к рассматриваемому материалу теряется за счет длительности изучения проблемы (урок от урока отстоит далеко, полученная на одном занятии информация до следующего урока большей частью забывается).

Частая смена предметов не позволяет учащимся ни в один из них погрузиться полностью. Каждый урок -- это новая доминанта для учащихся, новые требования со стороны педагогов, новое содержание материала, новые эмоциональные впечатления и т. д. На переключение с одного предмета на другой тратится *много энергии, в течение дня* каждый следующий урок как бы стирает предыдущий, обесценивая его значимость. Необходимо каждый раз соответствующим образом настраиваться и осуществлять учебную деятельность.

Суть концентрированного обучения состоит в том, что уроки объединяются в блоки; в течение дня, недели сокращается число параллельно изучаемых учебных дисциплин. Такая форма организации учебного процесса максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на уроке, следует провести работу по его закреплению в день восприятия, т. е. необходимо на какое-то время более основательно «погрузиться» в предмет.

Технология проектного обучения

Технология проектного обучения является одним из вариантов практической реализации *идеи продуктивного обучения*. Продуктивное обучение (в отличие от традиционной практики обучения) характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности.

В основе данной технологии лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Д. Дьюи отрицает необходимость стандартизированного содержания образования и фактически сводит обучение к основанному на интересах детей практицизму.

В отечественной школе в 20-е гг. XX столетия была предпринята попытка внедрения проектного обучения. На основе теоретических идей Д. Дьюи и его последователей была разработана проектная система обучения, или метод проектов, суть которого заключалась в том, что исходя из своих интересов дети вместе с учителем проектировали решение какой-либо практической задачи. Материал различных учебных предметов группировался вокруг комплексов-проектов.

И хотя такой подход обеспечивал формирование практических умений и навыков, однако последовательность и систематичность обучения нарушалась, что снижало образовательную подготовку учащихся.

В настоящее время педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения ученика в субъекта учебной деятельности, развития его познавательных возможностей и потребностей. Целью продуктивного обучения является не усвоение суммы знаний и не прохождение образовательных *программ*, а реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире. По словам разработчиков этой технологии, каждый ребенок должен иметь возможность реальной деятельности (для старших школьников — работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Технология гарантированного обучения¹

Технология гарантированного обучения, предложенная В. М. Монаховым, представляет собой модель совместной педагогической деятельности учителя и учащихся по проектированию и осуществлению учебного процесса.

Технология гарантированного обучения в деятельности учителя предусматривает два этапа: проектирование и реализация учебного процесса. Этап проектирования связан с конструированием *технологической карты*, которую автор называет «паспортом проекта будущего учебного процесса в данном классе».

В технологической карте представлены *целеполагание, диагностика, вне-аудиторная самостоятельная работа (домашние задания), логическая структура проекта, коррекция*. Основной объект проектирования учебного процесса — учебная тема.

Целеполагание предусматривает построение учителем в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и учебной логической микроцели изучаемой темы. Микроцель должна быть диагностируема, понятна ученику, так как в ней отражается система требований к его знаниям и умениям (что ученик должен знать, уметь, понимать, иметь представления и т. д.).

Диагностика предполагает установление факта достижения (недостижения) конкретной микроцели. Диагностика проводится в письменном виде (не более 10 минут). Главное — не объем содержания одноразовой проверки, а ее системность и динамика. Проверочная работа состоит из 4 заданий. Успешное выполнение двух первых заданий свидетельствует о соответствии уровня усвоения требованиям государственного стандарта. Эти задания обязаны выполнять все учащиеся. Уровень усвоения — «удовлетворительно». При выполнении третьего задания уровень усвоения — «хорошо», а четвертого — «отлично».

Проектирование *содержания самостоятельных работ* осуществляется исходя из содержания микроцелей. Очень важно дифференцировать трудность заданий по указанным трем уровням (удовлетворительно, хорошо, отлично). Ученику предоставляется право выбора будущей оценки или уровня сложности заданий, который в данный момент соответствует его ценностным установкам. Это меняет отношение учащихся к учению, оно становится осознанным. Устраняется учебная перегрузка учащихся, так как задания дифференцированы.

Каждый из трех этапов конструирования технологической карты (целеполагание — диагностика — дозирование домашних заданий) вносит определенные уточнения в содержание предыдущих.

Следующий этап — *логическая структура проекта (учебного процесса)* — представляет собой систему уроков, которые разбиваются на группы по числу микроцелей. Число и содержание микроцелей определяют число зон ближайшего развития учащихся и временную продолжительность каждой зоны. Каждый временной отрезок заканчивается выполнением самостоятельной работы.

¹ Педагогический вестник. Спец. выпуск. М., 1997. С. 8—15.

Коррекция как блок технологической карты рассчитана на учащихся, которые не получили «зачет» на этапе диагностики.

Технология гарантированного обучения, по утверждению В. М. Монахова, обеспечивает достижение целей Государственного образовательного стандарта и создает комфортные условия обучения (не допускает перегрузки учащихся).

Технология дистанционного обучения

Технология дистанционного обучения — это получение образовательных услуг без посещения учебного заведения, с помощью современных систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и Интернет.

Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, технология дистанционного обучения дает возможность его получить всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. В настоящее время технология дистанционного обучения используется в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Хотя возможности ее гораздо шире, она открывает большие возможности для инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном или печатном виде, обучающийся может овладевать знаниями дома, на рабочем месте или в специальном компьютерном классе в любой точке России и зарубежья.

Технология дистанционного обучения дает возможность учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучающегося, который может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. В этом несомненные преимущества технологии дистанционного обучения.

Данная технология предполагает использование традиционных форм обучения (лекции, консультации, лабораторные работы, контрольные работы, зачеты, экзамены и др.), но они имеют свои отличительные особенности. Лекции исключают живое общение с преподавателем. Для записи лекций используются дискеты, CD-ROM-диски и др. Применение новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т. д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

Консультации при дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используются телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение, мышление.

Лабораторные работы предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы тре-

буют специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности технологии дистанционного обучения в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, ГИС-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно. Использование современной техники позволяет также проводить проверку результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

Авторские технологии обучения

Каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое индивидуальное. Поэтому, кроме перечисленных выше педагогических технологий обучения, существует большое количество авторских. Любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее значительной авторской идеи. Проиллюстрируем это на примере авторской технологии обучения В. Ф. Шаталова.

Технологии обучения В. Ф. Шаталова:

- изложение теоретического материала осуществляется в быстром темпе и крупными блоками;
- использование на доске при объяснении опорных сигналов (схем, рисунков-символов, отдельных слов);
- подробное объяснение учителем алгоритма решения определенного типа учебной задачи;
- письменное, фронтальное повторение материала по опорным концептам;
- быстрое, обзорное повторение в течение 5 минут значительного по объему учебного материала;
- общее, фронтальное решение совместно с учащимися типовых задач;
- проверка цепочкой (у ученика, который первым решил задачу, проверяет учитель, а у каждого следующего — предыдущий ученик);
- релейная контрольная работа (учащиеся должны воспроизвести решения определенного числа типовых задач по изучаемой теме);
- активная взаимопомощь (с учеником, пропустившим занятия, занимается кто-то из учеников класса, хорошо усвоивших соответствующую тему);
- урок открытых мыслей (любой ученик может сделать небольшое сообщение, доклад, связанный с изучаемой темой);
- парный взаимоконтроль (учащиеся, которые получают за свои ответы «отлично», спрашивают по этому же вопросу своих товарищей).

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое технология обучения?
2. В чем отличие понятий «методика обучения» и «технология обучения»?
3. Чем характеризуется технология модульного обучения?

4. Раскройте суть технологии проблемного обучения.
5. Какие авторские технологии обучения вы знаете?

Основная литература

1. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии обучения в высшей школе: Учеб. пособие. М., 2001.
2. *Инновационное обучение: стратегия и практика* / Под ред. В. Ляудис. М., 1994.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.

Дополнительная литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. М., 1997.
3. Технологии обучения: сущность, опыт применения и проблемы развития: Доклады и материалы к научно-практической конференции. М., 1997.
4. Гузев В. В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М. 2001.
5. Михайлычев Е. А. Дидактическая технология: Научно-методическое пособие. М., 2001.

ГЛАВА 20. Основы общей теории
СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Знание некоторых принципов легко возмещает незнание некоторых факторов.

Гельвеций Клод-Адриан

1. Основные понятия и принципы общей теории социального управления.
2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления.
3. Основные принципы, методы и формы управления педагогическими системами.

Базовые **понятия**: управление, менеджмент, педагогический менеджмент, менеджер образования, принципы управления, методы управления, формы управления.

1. Основные понятия и принципы
общей теории социального управления

Управление — это воздействие на систему с целью ее упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития¹.

Развитие теории социального управления началось на рубеже XIX—XX вв., чему в огромной мере способствовали достижения науки и техники, приведшие к существенным изменениям в отношениях к материальному производству и бизнесу. Основоположниками теории научного управления являются всемирно известные теоретики и практики научного менеджмента Ф. Тейлор, Г. Форд, Г. Эмерсон, А. Файоль, Э. Мэйо и др. Анри Файоль считал, что управлять — значит предвидеть, изучать будущее и устанавливать программу действий; организовывать — *строить двойной организм* предприятия (материальный и социальный); распоряжаться — приводить в действие персонал предприятия; согласовывать — связывать, объединять и сочетать действия и усилия; контролировать — наблюдать, чтобы **все** происходило сообразно установленным правилам и распоряжениям.

В российской педагогике проблемам управления уделяли пристальное внимание К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов и др. Общая теория управления в России начала развиваться достаточно бурно сразу после смены в 1917 г. общественного строя. Новые социально-экономические задачи обусловили поиск новых методов управления, нашедших свое отражение в трудах А. А. Богданова, А. К. Гастева, П. М. Керженцева и др. Ими были обоснованы принципы управления, разработаны структуры и технологии процес-

са управления производством. Приложение теории социального управления к управлению школой в 20—30 гг. рассматривалось П. П. Блонским, И. О. Веселовым, Н. К. Крупской и др. В их трудах освещались вопросы организации учебного процесса в школе, хозяйственной деятельности ее руководителя, внедрения научной организации труда в практику школьного работника. В основу руководства советской школой легли принципы управления, близкие по своей сути к административным и получившие название ленинских.

Интерес к теории и практике управления школой усилился после окончания Великой Отечественной войны: увеличилось число исследований, посвященных анализу и обобщению опыта работы руководителей школы по организации учебно-воспитательного процесса (А. А. Волковский, П. В. Зимин, Н. А. Сорокин, Н. И. Соцердотов и др.).

В 60-х гг. прошлого века произошло осмысление школоведения как важной отрасли педагогической науки, возобновился интерес к научной организации труда учителя, директора школы.

Целая плеяда блестящих исследователей школоведческих проблем проявила себя в 70-х гг. XX в. В трудах Н. В. Горбунова, М. Г. Захарова, В. И. Зверевой, Т. А. Ильиной, М. И. Кондакова, И. С. Марьенко, А. А. Орлова, И. П. Раченко, В. А. Сухомлинского, Р. К. Шакурова, Т. И. Шукиной и др. был заложен фундамент научных основ теории внутришкольного управления.

В последние десятилетия XX вв. произошло резкое возрастание роли общего и специального научного знания, профессиональных и личностных качеств человека в общественной и экономической жизни. Это обстоятельство выдвинуло сферу образования в число приоритетных областей человеческой деятельности и обусловило ее бурное развитие по всем направлениям. Произошла смена образовательной парадигмы, интенсивно разрабатывается новое содержание образования, технологии обучения и воспитания. Информационная революция дала начало развитию принципиально новым средствам, методам, формам управления. Наблюдается взрывообразное усиление роли общественных наук и человеческого фактора в управлении социальными системами, в том числе и образовательными. Существенным стимулирующим фактором развития теории управления школой в современной России стало интенсивное внедрение рыночных отношений в систему образования.

Если до 80-х гг. прошлого века управление понималось как процесс выработки, принятия и реализации управленческих решений, как деятельность руководителя, то в 80-е гг. управление характеризуется как целенаправленное и планомерное воздействие на всех участников управляемого процесса.

Таким образом, *под управлением* понимается *целенаправленное и планомерное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение запланированного результата (цели)*.

Опыт мирового развития ставит перед нашей страной, вышедшей на путь кардинального обновления всех сфер человеческой деятельности, проблему создания эффективной системы социального управления, способной обеспечить динамичное развитие всех отраслей, и в первую очередь — социальной сферы.

В период перехода современной российской экономики и социальной сферы на рыночные основы использование законов и принципов общей теории управления (менеджмента) в сфере образования стало особенно актуальным.

Как считают многие исследователи, в семантическом плане между понятиями «управление» и «менеджмент» существенной разницы нет. Термин «менеджер» (manager) идентичен словам «управленец», «руководитель». Что же подразумевается под такими понятиями, как «менеджмент», «менеджер», «менеджер образования», «педагогический менеджмент»?

Первоначально под словом «*management*» понималось «искусство объезжать лошадей» (XVIII—XIX вв., Англия). Позднее в определение термина «менеджмент» стали вкладывать следующий смысл: вид деятельности; аппарат управления; наука и искусство управления; учебная дисциплина (ее преподавание начал в 1881 г. Джозеф Вартон в колледже США); система планирования, прогнозирования и организации производства; целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; деятельность по реализации управленческих задач и т. д.

В настоящее время большинство ученых придерживаются точки зрения, что *менеджмент* представляет собой *теорию и практику управления в социальных организациях*.

Существуют общепризнанные школы менеджмента — американская, японская, французская. Конечно, неэффективно идти путем простого копирования чужого опыта, но знать, что ценного из этого опыта можно взять для себя, необходимо.

Например, наиболее привлекательными представляются:

- в *американском менеджменте* — инициативность, высокий профессионализм, решительность, организованность и деловитость;
- в *японском* — неподдельная забота о каждом работнике, сплоченность, настойчивость, желание достичь совершенства, внутренней гармонии, социально безопасного характера производства;
- во *французском* — гуманность организационной культуры, достаточно высокая культура взаимосвязи; поиск, распознавание элементов национальной истории, культуры, традиций для формирования современной системы управления.

При наличии особенностей национальной специфики школы менеджмента объединяет общий подход, а именно:

- формирование условий для раскрытия личностного потенциала;
- выявление интересов человека, его потребностей и ожиданий;
- создание соответствующих условий, чтобы у человека была возможность благодаря старательному труду удовлетворить свои потребности;
- стремление к неформальным, демократичным, гибким способам и методам управления.

К *основным принципам менеджмента* относят:

- целенаправленность и последовательность;
- состоятельность и максимальное вовлечение исполнителей в принятие решений;
- научность в сочетании с элементами искусства;
- функциональную специализацию в сочетании с универсальной деятельностью;

- оптимальное сочетание централизованного регулирования и самоуправления;
- учет индивидуальных особенностей работников;
- обеспечение единства прав и ответственности в каждом звене;
- последовательность и непрерывность;
- контроль, координация действий;
- учет закономерностей как межличностных отношений, так и группового поведения.

В зависимости от направления деятельности разновидностями менеджмента принято считать:

управление производством (производственный менеджмент) — определение оптимального объема и структуры выпуска продукции, расстановка людей, организация подачи материалов и ремонта оборудования, устранение сбоев в поставке продукции, контроль качества, текущее руководство персоналом, стимулирование труда;

управление материально-техническим снабжением и сбытом — заключение договоров, формирование каналов сбыта, доставки и хранения сырья, отправки продукции;

управление инновациями (инновационный менеджмент) — процесс научных исследований, прикладных разработок, внедрение новинок в производство;

управление персоналом (персонал-менеджмент) — управление кадрами и повышение квалификации, улучшение условий труда и быта персонала, разрешение конфликтов;

финансовое управление (финансовый менеджмент) — составление бюджета, формирование и распределение денежных ресурсов, оценка текущего и перспективного финансового состояния;

управление маркетингом (маркетинг-менеджмент) — изучение рынка спроса на продукцию, выработка ценовой и рекламной политики;

управление эккаунтингом (эккаунтинг-менеджмент) — процесс сбора, обработки и анализа данных о функционировании организации, сопоставление с планируемыми данными, выявление проблем, вскрытие резервов имеющегося потенциала¹.

В любой социальной системе центральным, системообразующим фактором является человек (менеджер), выполняющий управленческую деятельность на основе соответствующих научных принципов с применением специальных приемов, методов, форм и средств. *Менеджер* — это профессионал, задачей которого является организация конкретной производительной работы в рамках определенного числа работников, функционально подчиненных ему.

Администрация образовательного учреждения, с одной стороны, может выступать в качестве совокупного субъекта управления по отношению к учительскому коллективу, с другой стороны, она является объектом управления (точнее, управляемой подсистемой) со стороны органов управления образовательным учреждением. В то же время администрация образова-

¹ Веснин В. Р. Основы менеджмента. 2-е изд. М., 2002.

тельного учреждения состоит из менеджеров определенных направлений деятельности школы, каждый из которых управляет своей совокупностью подчиненных ему работников, образующих управляемую подсистему.

Современного учителя, работающего в условиях активного вхождения школы в рыночные отношения, можно считать менеджером учебно-познавательного процесса, так как он является не только субъектом управления процессом обучения, воспитания и развития учащихся, но и оказывает образовательные услуги в условиях зарождающейся конкуренции.

Педагогический менеджмент — это: а) комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития; б) научно-организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень — управление деятельностью педагогического коллектива, второй — управление деятельностью учащихся.

Специфика педагогического менеджмента заключена в особенностях предмета, продукта, орудия и результатов труда менеджера образования.

Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность людей, которыми он руководит.

Продуктом труда — информация об учебно-воспитательном процессе.

Орудием труда — слово, речь.

Результатом труда менеджера образовательного процесса является уровень обученностиTM, воспитанности и развития объекта менеджмента — учащихся.

Менеджмент не дает унифицированных рецептов, он учит тому, как, зная приемы, способы и пути разрешения тех или других управленческих задач, добиваться успеха.

2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления

Основная задача любой науки — выявление закономерностей изучаемых явлений и процессов для более полного и глубокого понимания действительности. Наука управления педагогическими системами (в нашем случае — школой) призвана изучать процессы постановки и решения управленческих задач и получать знания о том, при каких условиях эти задачи будут решаться оптимальным образом.

Общим предметом внутришкольного управления являются закономерные связи между свойствами управляющей подсистемы школы, характеристиками процесса управления и результатами функционирования и развития школы при различных внешних и внутренних условиях.

Частными предметами рассмотрения внутришкольного управления являются:

- учебно-воспитательный процесс (осуществление управления с учетом особенностей технологии образовательного процесса);
- кадровая политика руководством учреждением (подбор и расстановка педагогических и управленческих кадров, технического персонала; осуществление аттестации работников учреждения; мотивирование их на эффективную работу; создание благоприятной психологической обстановки);

- освоение новшеств и их влияние на процесс развития школы, также требующее управления (планирование, организация, контроль и мотивация);
- осуществление взаимосвязи с социально-экономическим окружением школы и поиск оптимальных вариантов управления педагогической системой, функционирующей и развивающейся в конкретном социуме, и пр.

Все исследования во внутришкольном управлении подразделяют на две группы: описательно-объяснительного и формирующего типов.

К основным задачам *описательно-объяснительного типа* исследований, рассматривающего развитие управленческого процесса как естественного процесса, имеющего свои закономерности и тенденции, относят:

- анализ существующей управленческой практики;
- выявление факторов, влияющих на эффективность реализации управленческих функций;
- разработка соответствующих теоретических моделей, позволяющих объяснить исследуемые процессы и явления;
- выработка рекомендаций по корректировке и регулированию процесса управления школой.

Выявление закономерностей и тенденций развития управленческого процесса создает теоретическую базу для разработки программ развития управления в конкретных образовательных учреждениях.

При решении задач описательно-объяснительного типа исследований используются традиционные для социальных наук методы: наблюдение, опрос, тестирование, контент-анализ документов; сбор, обработка, систематизация и анализ информации об опыте управленческой деятельности, его экспертиза и обобщение и пр.

В исследованиях *формирующего типа* сначала разрабатываются модели новой управленческой деятельности, затем осуществляется их внедрение в практику управления конкретных образовательных учреждений с последующим анализом и оценкой последствий произведенных новшеств. В качестве основных при таком типе исследований используются методы проектирования (моделирования) деятельности и формирующего эксперимента; в дополнение к ним могут применяться методы наблюдения, опроса, тестирования, экспертизы, обработки и анализа статистических данных и пр. Взаимосвязь этих групп методов исследования управленческих процессов закономерна в силу того, что, с одной стороны, теоретические модели, составленные в результате описания и объяснения существующей практики управления, служат основой для создания новых моделей управления. С другой стороны, результаты реализации новых моделей, подвергнутые всестороннему анализу, становятся мощным фактором совершенствования существующей управленческой практики.

3. Основные принципы, методы и формы управления педагогическими системами

Управление педагогическими системами основывается на соблюдении ряда принципов. *Принципы управления* — это основополагающие идеи **по** осуществлению управленческих функций. Принципы отражают закономерности управления.

К основным принципам внутришкольного управления относятся:

- демократизация и гуманизация управления;
- системность и целостность в управлении;
- рациональное сочетание централизации и децентрализации;
- взаимосвязь единоначалия и коллегиальности;
- научная обоснованность (научность) управления;
- объективность, полнота и регулярность предоставления информации.

Рассмотрим более подробно эти принципы.

Демократизация и гуманизация управления. Принцип демократизации и гуманизации управления предполагает развитие самостоятельности и инициативы всех участников образовательного процесса (руководителей, учителей, учащихся и родителей), привлечение их к открытому обсуждению и коллективной подготовке управленческих решений. Демократизация школьной жизни начинается с внедрения в практику выборности руководителей школы, введения механизма конкурсного избрания и контрактной системы в отборе руководящих и педагогических кадров. Гласность в управлении школой основывается на открытости, доступности информации, когда каждый участник образовательного процесса не только знает о делах и проблемах школы, но и принимает участие в их обсуждении и высказывает свою точку зрения по вопросам школьной жизни. Демократизация управления школой реализуется через регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, через гласность принимаемых решений.

Управление образовательными процессами в последние годы обретает тенденцию *перехода от субъектно-объектных к субъектно-субъектным* отношениям, от монолога к диалогу между управляющей и управляемой подсистемами.

Системность и целостность в управлении педагогическими системами определяются системной природой педагогического процесса и создают реальные предпосылки для эффективного управления им.

Системный подход в управлении педагогическими системами побуждает руководителя образовательного учреждения и других участников управленческой деятельности осуществлять ее в системе, в единстве и целостности всех взаимодействующих компонентов и подсистем.

Реализация данного принципа способствует приданию управленческой деятельности последовательности, логичности, гармоничности и в конечном счете эффективности.

Рассматривая школу как целостную систему, имеют в виду, что она состоит из частей (компонентов), которыми могут выступать коллективы учителей, учащихся, родителей. Можно эту же систему представлять через процессы.

Например, процесс обучения является подсистемой целостного педагогического процесса, а урок — подсистемой процесса обучения. В то же самое время сам урок — это сложная динамическая система, структурным элементом которой является учебно-воспитательный процесс, воплощающий в себе учебно-воспитательную задачу, подобранные под нее методы обучения и воспитания, содержание учебного материала и формы организации познавательной деятельности учащихся. Чтобы установить точное

приложение управленческого воздействия, необходимо уметь расчленять систему на части, блоки, подсистемы и структурообразующие элементы.

Оценкой действенности системы выступает реальный результат. Если педагог правильно сформулировал учебно-воспитательную задачу на том или ином учебно-воспитательном моменте занятия, но не сумел отобрать под нее учебный материал, соответствующее содержание, то какие бы методы обучения и формы организации познавательной деятельности он ни применял, получить высокий положительный результат невозможно.

Таким образом, уровень целостности системы зависит от ее целеустремленности, полноты набора компонентов, качества каждого компонента и плотности взаимосвязей как между компонентами, так и между каждым из них и целым.

Изучение сущности социально-педагогических систем невозможно без комплексного подхода. Комплексный подход при изучении системы образования предполагает:

- системный и всесторонний анализ результатов управленческой и педагогической деятельности;
- выявление закономерных связей (по вертикали и горизонтали);
- определение специфических условий и проблем социума;
- разработку динамической структуры и технологии управления;
- обоснование содержания управления.

Рациональное сочетание централизации и децентрализации. Чрезмерная централизация управленческой деятельности неизбежно ведет к усилению администрирования, сковывает инициативу управляемых подсистем (руководителей нижних уровней, учителей и учащихся), которые в данном случае становятся простыми исполнителями чужой управленческой воли. В условиях излишней централизации часто происходит дублирование управленческих функций, что приводит к потерям временных, финансовых и иных ресурсов, перегрузке всех участников образовательного процесса от руководителей школы до учащихся.

С другой стороны, децентрализация управления, понимаемая как передача ряда функций и полномочий от высших органов управления к низшим, при неумеренности ее исполнения, как правило, приводит к снижению эффективности деятельности педагогической системы. Это выражается в следующих негативизмах: снижение роли управляющей подсистемы (руководителя и администрации в целом), полная или частичная утрата аналитических и контролирующих функций, осуществляемых органами управления. Чрезмерное увлечение децентрализацией приводит к возникновению серьезных проблем в деятельности коллектива, к возникновению межличностных и межуровневых конфликтов и недоразумений, неоправданному противостоянию административных и общественных органов управления образовательным учреждением.

Разумное, основанное на последних достижениях науки сочетание централизации и децентрализации в управлении школой обеспечивает оптимальное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем образовательного учреждения, административных и общественных его органов в интересах достижения цели. Оптимальное сочетание централизации и децентрализации создает необходимые условия для демократического, заин-

тересованного и квалифицированного обсуждения, принятия и последующей реализации управленческих решений на профессиональном уровне, исключения дублирования управленческих функций и повышения эффективности взаимодействия всех структурных подразделений системы.

Проблема сочетания централизации и децентрализации в управлении состоит в оптимальном *делегировании (распределении) полномочий* при принятии управленческих решений. Практика делегирования полномочий предполагает следующие виды управленческой ответственности: общую — за создание необходимых условий деятельности, функциональную — за конкретные действия. Полномочия делегируются должности, а не индивиду, который ее занимает в данный момент. Выделяют следующие виды управленческих полномочий: согласительные (предостерегающие), распорядительные (линейные, функциональные), консультативные, контрольно-отчетные, координационные.

Подлежат делегированию: рутинная работа, специализированная деятельность; частные вопросы; подготовительная работа. Не подлежат делегированию: функции руководителя, установление целей, принятие решений по выработке стратегии школы, контроль результатов; руководство сотрудниками, их мотивация; задачи особой важности; задачи высокой степени риска; необычные, исключительные дела; срочные дела, не оставляющие времени для объяснения и перепроверки; задачи строго доверительного характера.

Пределы полномочий определяются политикой, процедурами, правилами и должностными инструкциями. Причиной нарушений полномочий чаще всего бывает превышение власти.

Взаимосвязь единоначалия и коллегиальности. Одним из условий эффективного осуществления управленческой деятельности является опора на опыт и знания непосредственных организаторов учебно-воспитательного процесса (учителей, воспитателей), умелое, тактичное привлечение их к разработке, обсуждению и принятию оптимальных управленческих решений на основе сопоставления разных, в том числе и противоположных, точек зрения. Однако при этом надо четко представлять, что коллегиальность должна иметь свои границы, особенно когда речь идет о личной ответственности каждого члена коллектива за исполнение принятого коллегиальным путем решения.

С другой стороны, единоначалие в управлении призвано обеспечивать дисциплину и порядок, четкое разграничение полномочий участников педагогического процесса, занимающих различные уровни управления. Кроме того, руководитель осуществляет контроль за соблюдением и поддержанием статуса каждого члена педагогического коллектива. Вся деятельность руководителя образовательной системы основывается не столько на формальном, административном авторитете, сколько на опыте работы с людьми, высоком профессионализме, основанном на глубоком знании педагогики, психологии, социальной психологии и философии, управления, а также учете им индивидуально-психологических особенностей учителей, учащихся, родителей.

Если коллегиальность приоритетна на стратегическом этапе (обсуждение и принятие решений), то единоначалие необходимо прежде всего на этапе реализации принятых решений (на этапе тактических действий).

Единоначалие и коллегиальность в управлении — это проявление закона единства противоположностей.

Принцип взаимосвязи единоначалия и коллегиальности в управлении образовательной системой реализуется в деятельности общественных органов управления (различного рода комиссий и советов, действующих на общественных началах; в работе съездов, слетов, конференций, где необходим коллективный поиск и персональная ответственность за принятые решения). Государственно-общественный характер управления образованием, о котором мы будем говорить более подробно в следующей главе, создает реальные возможности в центре и на местах для утверждения в практике принципа единства единоначалия и коллегиальности.

От соблюдения правильного соотношения между единоначалием и коллегиальностью во многом зависит эффективность и действенность управления.

В заключение заметим, что реализация данного принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении педагогическим процессом.

Научная обоснованность (научность) управления. Данный принцип предполагает построение системы управления на новейших достижениях науки управления. Научное управление несовместимо с субъективизмом. Руководитель должен понимать и учитывать закономерности, объективные тенденции развития общества, педагогических систем, принимать решения с учетом сложившейся обстановки и научных прогнозов.

Реализация принципа научной обоснованности управления во многом определяется наличием достоверной и полной информации о состоянии управляемой педагогической системы.

Объективность, полнота и регулярность предоставления информации. Эффективность управления педагогическими системами в значительной мере определяется наличием достоверной и необходимой информации.

В управлении педагогической системой важна любая информация, но прежде всего управленческая информация, которая необходима для оптимального функционирования управляемой подсистемы. Формирование информационных банков данных, технологий их оперативного использования повышает научную организацию управленческого труда.

Управленческая информация подразделяется: по времени — на ежедневную, ежемесячную, четвертную, годовую; по функциям управления — на аналитическую, оценочную, конструктивную, организационную; по источникам поступления — на внутришкольную, ведомственную, вневедомственную; по целевому назначению — на директивную, ознакомительную, рекомендательную и др.

В управлении общеобразовательным учреждением информация играет такую же важную роль, как и в любом учреждении. В деятельности школы прослеживается довольно значительное количество информационных взаимоотношений: учитель — ученик, учитель — родители, администрация — учитель, администрация — учащиеся, администрация — родители и пр. Кроме того, администрация школы постоянно находится в информационных контактах с органами народного образования, методическими учреждениями, другими учреждениями и организациями, занимающимися воспитанием детей и подростков. Все это свидетельствует об уникальном мно-

гообразии информационных потоков: входящих, выходящих и движущихся внутри школы, в связи с чем к ее качеству (объективности и полноте) предъявляются высокие требования.

Трудности с использованием информации в управлении часто исходят от информационного избытка или, наоборот, от его недостатка. И то и другое затрудняет процесс принятия решений, оперативное регулирование их выполнения. В педагогических системах недостаток информации чаще ощущается в области воспитательной деятельности.

Для человека, имеющего дело с внутришкольной информацией, важно знать методы ее сбора, обработки, хранения и использования. Школьный руководитель, менеджер в своей деятельности, активно использует наблюдение, анкетирование, тестирование, работу с инструктивными и методическими материалами. С внедрением технических средств и компьютеризации существенно сократились сроки сбора и обработки материалов. Усилия школьной администрации должны быть сосредоточены на разработке и внедрении внутришкольной информационной технологии управления, использовать которую могли бы как руководители школы, так и учителя.

Требование регулярности предоставления информации связано с цикличностью процесса управления школой и вполне определенной этапностью ее функционирования. Своевременность подачи в вышестоящие инстанции запрашиваемых материалов составляет один из признаков эффективной работы школы. Руководитель школы несет ответственность за исходящую информацию, куда бы она ни направлялась.

Кроме рассмотренных выше принципов управления педагогическими системами, выделяют и другие:

- принцип соответствий (выполняемая работа должна соответствовать интеллектуальным и физическим возможностям исполнителя);
- принцип автоматического замещения отсутствующего;
- принцип первого руководителя (при организации выполнения важного задания контроль за ходом работы должен быть оставлен за первым руководителем);
- принцип новых задач (видение перспектив);
- принцип обратной связи (оценка хода и результатов дела);
- принцип нормы управляемости (оптимизация количества педагогических работников, подчиненных непосредственно руководителю). А. Файоль выступал за неукоснительное соблюдение нормы управляемости. Л. Урвик считал, что «идеальное число подчиненных у всех высших руководителей должно быть равно четырем».

Существуют и другие классификации и трактовки принципов педагогического менеджмента. В. П. Симонов выделяет следующие принципы:

- целеполагание как основа планирования, организации и контроля всей деятельности менеджера любого уровня управления;
- целенаправленность управления (умение ставить цели с учетом реальности, социальной значимости и перспективности);
- кооперация и разделение управленческого труда, т. е. опора на коллективное творчество и разум;
- функциональный подход — постоянное обновление, уточнение и конкретизация функций исполнителей;

- комплексность не только определения цели и задач, но и организация выполнения принятых решений, педагогический контроль, коррекция деятельности;

- систематическое самосовершенствование педагогического менеджмента на всех уровнях управления.

Управление педагогическими системами осуществляется определенными методами. **Методы управления** — это *способы достижения поставленных целей*. Они классифицируются по:

- *объекту управления* (федеральные, региональные);
- *субъекту управления* (административные, хозяйственные);
- *целям* (стратегические, тактические, оперативные);
- *механизму влияния* (социально-политические, организационно-распорядительные, организационно-педагогические);
- *стилю* (авторитарные, демократические, либеральные);
- *времени управленческих действий* (перспективные, долгосрочные, текущие).

Формы управления могут иметь разную структуру и направления: инструкторно-методические и теоретические семинары, заседания ученического коллектива, педагогические советы, методические объединения, школьные конференции, педагогические чтения, родительский всеобуч.

Вопросы для самоконтроля

1. Что вы понимаете под управлением, социальным управлением, управлением педагогическими системами?
2. Каковы специфические особенности социального управления?
3. Можно ли считать учителя менеджером образования?
4. Может ли учитель одновременно быть субъектом и объектом управления?
5. Пользуясь ретроспекцией, приведите пример реализации одного из принципов управления в школе, где вы учились.

Основная литература

1. *Поташиник М. М., Моисеев А. М.* Управление современной школой (В вопросах и ответах). М.: Новая школа, 1997.
2. *Селиванов В. С.* Управление школой в России: Учеб. пособие для студ. учеб. заведений. Смоленск, 2001.
3. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. М.: Педагогическое общество России, 1999.

Дополнительная литература

1. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин И. П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001.
2. Проектирование систем внутришкольного управления / Под ред. А. М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. *Петрова В. Н., Плетнева Е. Н., Сысоева М. Е.* Управление образовательными системами: Курс лекций. М.: Изд-во МГОУ, 2002.

4. *Сергеева В. П.* Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. М., 2000.

5. *Моисеев А. М., Канто А. Е. и др.* Нововведения во внутришкольном управлении. М., 1998.

ГЛАВА 21. СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Не все одинаково пригодно для
всех.

Цицерон

1. **Принципы государственной политики в области образования.**
2. **Система образования в Российской Федерации и органы управления образованием.**
3. **Образовательные учреждения, их типы и организационная структура.**

Базовые понятия: органы управления образованием, принципы государственной политики, образовательное учреждение.

1. Принципы государственной политики в области образования

В статье 2 Закона Российской Федерации «Об образовании» установлены основные положения государственной политики в области образования. По существу, это исходный пункт, основа государственной концепции образования.

Государственная политика в области образования основывается на следующих *принципах*:

1) *гуманистический характер образования*, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) *единство федерального культурного и образовательного пространства*. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) *общедоступность образования*, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) *светский характер образования* в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) *свобода и плюрализм* в образовании;

6) *демократический, государственно-общественный* характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

Государственная политика в сфере образования понимается как концентрированное выражение воли многонационального народа России, направленной на удовлетворение запросов личности и потребностей развития гражданского общества, государства, семьи (с учетом экономических возможностей государства). Она предполагает направленность деятельности

государственных и общественных институтов на всемерное развитие личности. Государство, решая те или иные задачи социально-экономического развития страны, ориентирует систему образования таким образом, чтобы обеспечить образовательную поддержку (сопровождение) проводимым в стране преобразованиям (перепрофилирование экономических структур, решение проблем занятости, повышение уровня правовой культуры населения и т. д.).

Механизмом реализации государственной политики в сфере образования является Федеральная программа развития образования, утверждаемая федеральным законом.

Пункт 1 ст. 2 Закона «Об образовании» РФ включает несколько позиций, отражающих в совокупности общую тенденцию гуманизации образования в мире. Они отвечают духу и букве Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в декабре 1948 г. Часть 2 ст. 26 Декларации утверждает, что «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам». Эти позиции закона созвучны и принципам Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в ноябре 1959 г., где принцип 7 гласит, что ребенку «должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества».

Тенденция гуманизации образования находит отражение и в тексте п. 2 ст. 9 комментируемого Закона, где рассматривается содержание образования в контексте образовательных программ, которые направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе.

Гуманистический характер образования. По общенаучному философскому определению гуманизм в широком смысле — это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности — желаемой нормой отношений между людьми.

В соответствии с принципом гуманизма гуманистический характер образования предполагает, что в центре образовательного процесса находится развивающийся человек. Этот принцип в образовании определяется как принцип гуманизации. Он рассматривается в настоящее время наряду с принципами демократизации, индивидуализации, технологизации, автономизации и др. Цель гуманистически направленного образования, основывающегося на принципе гуманизации, состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, его общекультурном становлении как личности. Гуманистический характер образования означает уважение всех участников образовательного процесса к человеку, ребенку как личности, доверие к нему, принятие его интересов, жизненных целей, запросов, уважение его достоинства. Достоинство человека есть смыслообразующая общей системы личностных ценностей человека. В настоящее время раз-

граничиваются понятия общечеловеческого, национального, гражданского, профессионального и личностного достоинства человека. Каждое из этих проявлений достоинства является объектом направленного воспитания в семье, школе, институте, в жизни.

Гуманистический характер образования означает не только личностную ориентированность на обучающегося, но и предполагает субъектно-субъектную схему педагогического взаимодействия, в процессе которого ученик выступает как самостоятельный, активный, свободный деятель, субъект и партнер общения, а не как пассивный объект обучения.

Гуманистический характер образования меняет саму природу образовательной педагогической среды, наполняя ее духом сотрудничества, сотворчества, развития человека. Воспитывающая функция учителя становится ведущей по отношению к таким его функциям, как обучающая, информационная, контролирующая.

Гуманистический характер среднего и высшего профессионального образования предполагает системное включение дисциплин гуманистического цикла в естественно-научное и техническое образование, т. е. его гуманитаризацию. В то же время гуманитаризация гуманитарного образования предусматривает включение дисциплин естественно-научного цикла в подготовку специалистов гуманитарного профиля. Подобный процесс гуманитаризации профессионального образования способствует формированию у будущих специалистов более полной и адекватной картины мира, что соотносится с общей целью образования человека (развитием личности) и результатом образования — общей образованностью, общей и профессиональной культурой специалиста.

Прокомментируем далее каждую из включенных в п. 1 ст. 2 Закона позиций, определяющих гуманитаризацию образования в этом контексте.

Приоритет человеческих ценностей означает определение того, что выступает в качестве таких ценностей для всего человечества. Наиболее общим является определение, согласно которому общечеловеческими признаются такие ценности, которые принимаются и развиваются всеми людьми в условиях любых общественно-исторических изменений цивилизационного развития человечества. Со времен глубокой древности и до наших дней точное определение этих ценностей общественного сознания каждого народа, их количества является одной из проблем, требующих дальнейшего решения. Понятие добродетели соотносится людьми с понятием общечеловеческих ценностей так же, как и прозвучавшие во времена Великой французской революции ценности свободы, равенства и братства. Общечеловеческими ныне также являются такие ценности, как жизнь, добро, истина и красота (гармония).

Приоритет общечеловеческих ценностей в образовательном процессе означает, что они должны лежать в основе ценностного отношения человека к миру, которое формируется в этом процессе. В качестве такой основы могут выступать общечеловеческие ценности жизни, добра, истины, красоты.

Ценность жизни, бытия означает отношение к космосу, Земле, природе, другим людям как носителям бытия. Эта ценность лежит в основе подлинного экологического сознания, развитие которого также является одной из целей образования.

Такая ценность, как «добро», означает альтруистическую направленность человека, его сострадание и милосердие как проявление его высшей человеческой способности — любви. Призыв «спешите делать добро» становится определенным жизненным принципом организации социальных отношений, который противостоит тенденции насилия, разрушения, зла.

Общечеловеческая ценность *истины* — это ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания. Ценность проникновения в суть явлений предметной и высшей реальности, понимания лежащих в основе природных и социальных явлений закономерностей и есть базисная ценность познания. Формирование приоритетности знания, ценности познания, установление истины является одной из важных задач образования.

Общечеловеческая ценность *красоты, гармонии* лежит в основе этического воспитания человека. Это ценность совершенства, гармонизации, приведения в соответствие с идеалом, стремление к нему, что соотносится с афоризмом «красота спасет мир». Общечеловеческие ценности *общественного сознания*, будучи интернационализированы индивидуальным сознанием человека, определяют национальные ценности, ценности общества, семьи, труда, образования и т. д., формируя в образовательном процессе человека-гражданина, человека нравственности и культуры, человека-созидателя.

Приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности определяет первостепенность создания в образовательной системе условий для нормальной жизнедеятельности обучающегося; охрану здоровья всех субъектов образовательного процесса; соблюдение норм физиологически и психологически допустимой нормы учебной нагрузки. Воспитание физически и психологически здорового человека есть основа формирования специалиста.

Воспитание гражданственности направлено на осознание человеком себя членом общества, представителем народа, страны, гражданином. Гражданин страны, гражданин России — это означает, что человек принимает на себя ответственность за соблюдение законов этой страны и пользуется всеми правами, предоставляемыми ее Конституцией.

Гражданственность есть чувство и состояние принадлежности к стране рождения, воспитания, жизни человека, это знание основных законов своей страны, понимание их роли в развитии общества и обязанности их соблюдения. Формируемое с самых ранних лет в семье чувство гражданственности человека целенаправленно развивается образовательной средой, всей системой общественно-исторических и правовых учебных дисциплин и внешкольной, внеаудиторной работой.

Воспитание гражданственности означает привитие человеку с самых ранних лет жизни интереса к истории своей страны, ее жизни, к ее народу. Стержнем гражданского воспитания является патриотизм. Организация освоения культуры своей страны в общем контексте мировой культуры, понимание и уважение народных традиций и обычаев наполняют конкретным патриотическим содержанием воспитание гражданственности в образовательном процессе. Кроме того, важно отметить, что воспитание гражданственности соотносится с формированием политического мышления и политической культуры, с одной стороны, и правового сознания и правовой культуры — с другой.

Воспитание трудолюбия основывается на удовлетворении собственной человеческой потребности в труде как естественном условии человеческой жизни. Воспитание и развитие этой потребности с раннего дошкольного возраста является одной из основных воспитательных задач. Включение ребенка в непосредственное бытовое обслуживание себя, помощь другим формирует основные трудовые действия, создает предпосылки позитивного отношения к труду, вырабатывает привычку трудового взаимодействия. Овладевая трудовыми действиями сначала в игре, а затем в учебной деятельности, учебном труде, будущий взрослый человек учится разграничивать цель, средства, результат труда. Различные посильные формы трудового обучения (в процессе художественно-изобразительной и собственно технологической деятельности), такие как лепка, вышивание, починка предметов и др., развивают желание и умение трудиться, приносят радость от полученного результата и положительной оценки. Особую роль в развитии трудолюбия играет учебная деятельность, в процессе которой ребенок формируется как субъект организованной, целенаправленной деятельности, обладающий такими важными для развития трудолюбия качествами, как организованность, ответственность, целеустремленность, самостоятельность. Воспитание трудолюбия представляет собой сложный, многоплановый и многоуровневый процесс, достижение положительного результата которого есть функция согласованного взаимодействия семьи, самого ребенка, школы и всех форм дошкольного образования.

Адаптивность системы образования подразумевает не ограничение творчески преобразующего действительность потенциала личности, а усвоение индивидом культурно-исторических традиций своего народа, ценностей и общественных норм человеческого общежития в контексте развития общемировой цивилизации. Адаптивность системы образования может пониматься и как соответствующим образом представленное содержание образования, отличающее его от научного знания.

Светский характер образования означает свободу государственного, муниципального образовательного учреждения от прямого религиозного (конфессионального) воздействия. Светский характер образования основывается на свободе совести граждан, а также на том, что ч. 1 ст. 14 Конституции РФ предполагает светский характер государства.

Воспитание уважения к правам и свободам человека основывается на понимании цели воспитания прежде всего как воспитания свободы и ответственности. Свобода человека определяется свободой воли, тем, насколько его намерения и поступки обусловлены и связаны с внешними факторами. Это философско-этическая проблема самоопределяемости, или детерминированности, человеческого поведения. Общепринятым является положение, что свобода всегда относительна, она всегда соотносена с необходимостью. Свобода человека есть осознанная (в той или иной степени) необходимость действовать в соответствии с нормами, правилами, законами общества, членом которого всегда по своей социальной сути является человек. Абсолютной свободы человека, живущего в обществе, полного своеволия не может быть. Свобода одного человека есть всегда ограничение свободы другого (других). У человека есть свобода выбора, свобода действия в рамках закона, свобода определения жизненного пути — свобода быть са-

мим собой. Уважение другого как человека, который также свободен быть самим собой, есть уважение самого себя. Права человека и его обязанности, т. е. ответственности и обязанности, закрепленные в Конституции России, являются предметом правового целенаправленного воспитания в школе. Свобода человека связана с его ответственностью перед самим собой, семьей, обществом. Ответственность есть реализация чувства долга и обязанности. Воспитание уважения ребенка к этим правам начинается в раннем дошкольном возрасте в семье с формирования чувства признания и принятия другого как личности.

Воспитание любви к окружающей природе основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании себя частью природного мира — частью живой (растительной и животной) и неживой природы. Любовь к природе означает прежде всего бережное отношение к ней как к среде обитания и жизни человека. Любовь к природе означает переживание чувства красоты, гармонии. Любовь к природе означает сохранение и приумножение ее богатства. Достижения научно-технического прогресса, интенсивная эксплуатация ресурсов Земли создают реальную угрозу для сохранения природы, сохранения самой нашей планеты. Угроза экологической катастрофы приобретает реальное звучание. В этих условиях воспитание любви к окружающей природе есть воспитание борьбы за нее, воспитание потребности активного участия в экологических движениях. В настоящее время любовь к природе есть не пассивное созерцательное отношение к ней, а действенная, активная работа по ее сохранению и улучшению, работа по формированию экологического сознания. Воспитание любви к окружающей природе начинается в семье с формирования доброго и бережного отношения к домашним животным, растениям, в процессе ухода за ними, помощи им. Оно продолжается в школе, в жизни как осознание определяющей роли природы в жизни человека, необходимости ее сохранения — это основа экологического сознания.

Воспитание любви к Родине основывается на воспитании гражданственности, патриотизма. Любовь к Родине — это активная гражданская позиция гордости и, может быть, страдания за то, что не соответствует представлению человека о Родине. Любовь к Родине — это знание ее истории и умение использовать это знание в качестве аргумента в процессе анализа тех или иных исторических событий; готовность защищать ее от любых посягательств, беззаветно служить ей. Воспитание любви к Родине есть патриотическое воспитание, которое включает особую атрибутику (государственные символы — флаг, герб, гимн и др.), духовную стойкость, честь и национальное достоинство человека. Патриотическое воспитание не противоречит интернациональному, космополитическому — оно есть целенаправленное воспитание человека, уважающего себя как гражданина России, как человека Вселенной, в которой Земля, Россия — только микрочастица.

Воспитание любви к семье является одним из важнейших направлений всего образовательного процесса. Семья является первой и самой значимой для развития ребенка образовательной средой. Формирование эмоционально-позитивного, доверительного отношения к семье есть ценность благодарения, ценность добра. Вступая в жизнь, ребенок вступает в две системы взаимосвязанных отношений «ребенок — предмет, предметный мир, мир

вещей» и «ребенок — взрослый». Семья служит моделью этих отношений и сама целенаправленно формирует их, организуя и направляя познавательную творческую активность ребенка в предметных, сюжетных и ролевых играх. Семья создает атмосферу свободного творческого развития ребенка. В семье формируется отношение человека к себе — его самооценка на основе оценки взрослых. Общение со взрослыми является основой развития понятийного мышления ребенка, его речевого развития, его личностного становления, формирования Я-концепции. Любовь ребенка к своей семье воспитывается прежде всего самой семьей, всей системой семейных отношений. В силу этого воспитание любви ребенка к своей семье начинается с воспитания родителей, формирования у них чувства ответственности за ребенка.

Роль семьи как источника формирования человека не уменьшается в период школьного детства человека — она трансформируется в роль советчика, помощника, в роль дружеской, доверительной поддержки. Соответственно, расширяется и изменяется глубина и эмоциональная насыщенность отношения человека к семье, его любви к близким.

Все рассмотренные выше позиции раскрывают и детализируют гуманистический характер образования в целом.

2. Система образования в Российской Федерации и органы управления образованием

Согласно Закону РФ «Об образовании» (ст. 8) *система образования* представляет собой совокупность взаимодействующих:

- * преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

- органов управления образованием и подведомственных учреждений и организаций.

Цель системы образования — • обеспечить право человека на образование. Критерием эффективности деятельности такой системы является уровень образованности граждан — воспитанности и обученности. Право на образование — основное и естественное право человека — реализуется им всю жизнь. С помощью образования возможно максимальное развитие огромного интеллектуального потенциала человека.

Право на образование имеет целью удовлетворение потребности человека в информации и непосредственно в обучении и воспитании. Потребности в информации и образовании стоят на одном уровне с первичными потребностями человека: физиологическими, в обеспечении безопасности и защищенности.

Все компоненты системы образования постоянно изменяются, развиваются. Одно из важных изменений — развитие Государственных образовательных стандартов (ГОС). В числе разрабатываемых законопроектов находится проект закона «О государственных минимальных социальных стандартах», в которые планируется включить и стандарты в области образования: набор общедоступных и бесплатных услуг, предоставляемых образователь-

ными учреждениями; нормы и нормативы предельной наполняемости классов и групп в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; нормы и нормативы социальной поддержки обучающихся; норматив числа студентов, получающих бесплатное высшее профессиональное образование в государственных высших учебных заведениях; уровень обязательного образования, который должен получить каждый гражданин страны.

Содержание образования определено, как известно, в общеобразовательных (основных и дополнительных) и профессиональных (основных и дополнительных) программах (ст. 9).

Образовательные программы осваиваются с учетом потребностей и возможностей личности в следующих формах: очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования. Независимо от форм получения образования для объективной оценки уровня образования используются Государственные образовательные стандарты, которые устанавливаются федеральным законом. Следует обратить внимание на то, что строгое соблюдение принципа преемственности между образовательными программами разных уровней обеспечивает целостность и непрерывность всей системы образования в России и отсутствие в образовательном пространстве этой системы тупиковых образовательных ветвей.

Образовательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим Государственным образовательным стандартом (ст. 7).

Важнейшими ролевыми участниками (субъектами) в процессе управленческого взаимодействия являются учредители, заказчики, пользователи, представители властных структур, партнеры, конкуренты.

Основным заказчиком образовательных учреждений выступает государство и его ведомства, которые:

- формируют образовательную политику;
- регистрируют, лицензируют, аттестуют, аккредитуют образовательные учреждения;
- определяют Государственные образовательные стандарты;
- проводят экспертизу подведомственных им учреждений.

Учредителями образовательных учреждений согласно Закону РФ «Об образовании» (ст. 11) могут являться:

- органы государственной власти и регионального (местного) самоуправления;
- отечественные и иностранные организации всех форм собственности, их объединения (фонды, союзы, ассоциации);
- общественные и религиозные организации, зарегистрированные на территории РФ;
- граждане Российской Федерации и иностранные граждане.

Учредители образовательных учреждений наделены широкими правами и полномочиями. В случае реорганизации органов государственной власти, органов управления образованием и (или) органов местного самоуправления права учредителя переходят к соответствующим правопреемникам.

Учредителем образовательных учреждений всех типов и видов, реализующих военные профессиональные образовательные программы, может быть только Правительство Российской Федерации.

Учредителем специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным (общественно опасным) поведением могут быть только федеральные органы исполнительной власти и (или) органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» *федеральные органы государственной власти и органы управления образованием* должны:

- формировать и осуществлять федеральную политику в области образования;
- регулировать правовые отношения в области образования;
- разрабатывать и реализовывать федеральные и международные программы развития образования с учетом социально-экономических, демографических и других условий и особенностей;
- формировать федеральные государственные и ведомственные органы управления образованием;
- согласовывать назначение руководителей образовательных учреждений федерального подчинения (если иное не предусмотрено законом и типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов);
- устанавливать порядок создания, реорганизации и ликвидации образовательных учреждений;
- устанавливать перечень профессий и специальностей, по которым ведется профессиональная подготовка и профессиональное образование;
- разрабатывать и утверждать типовые положения об образовательных учреждениях;
- устанавливать порядок лицензирования, аттестации и государственной аккредитации образовательных учреждений;
- регулировать трудовые отношения и др.

В ведении *субъектов Российской Федерации* в области образования находятся (ст. 29):

- определение и осуществление политики в области образования, не противоречащей политике РФ в области образования;
- законодательство субъектов Российской Федерации;
- определение особенностей порядка создания, реорганизации, ликвидации и финансирования образовательных учреждений;
- осуществление федеральной политики в области образования;
- разработка и реализация республиканских, *региональных* программ развития образования;
- формирование государственных органов управления образованием и руководство ими;
- создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений соответствующего подчинения, лицензирование образовательных учреждений;
- установление национально-региональных компонентов Государственных образовательных стандартов;

- формирование бюджетов субъектов Российской Федерации в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования;
- установление местных налогов и сборов на цели образования;
- установление республиканских, региональных нормативов финансирования образования;
- организация финансирования местных органов управления образованием и образовательных учреждений;
- организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических работников;
- обеспечение соблюдения законодательства Российской Федерации в области образования и контроль исполнения Государственных образовательных стандартов;
- издание нормативных документов в пределах своей компетенции и др.

Органы *местного самоуправления* (ст. 31) ответственны за реализацию права граждан на получение установленного настоящим Законом обязательного основного общего образования; ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственных им территориях.

К исключительной компетенции в области образования органов местного самоуправления относятся:

- планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования;
- формирование местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы образования;
- обеспечение гражданам, проживающим на соответствующих территориях, возможности выбора общеобразовательного учреждения;
- регулирование в пределах своей компетенции отношений собственности в системе образования;
- создание, реорганизация и ликвидация муниципальных образовательных учреждений;
- создание и ликвидация местных (муниципальных) органов управления образованием и (или) самоуправляемых школьных округов, определение их структуры и полномочий, назначение и увольнение по согласованию с государственными органами управления образованием руководителей местных органов управления образованием;
- назначение руководителей муниципальных образовательных учреждений, если иное не предусмотрено типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов или решением органа местного самоуправления;
- строительство зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений, обустройство прилегающих к ним территорий;
- контроль условий аренды зданий, помещений и иных объектов собственности образовательными учреждениями;

- использование государственных и муниципальных образовательных учреждений, объектов культуры и спорта в интересах образования и др.

Компетенция и ответственность *образовательного учреждения* (ст. 32) состоят в том, что оно самостоятельно в осуществлении образовательного процесса, подборе и расстановке кадров, научной, финансовой, хозяйственной и иной деятельности в пределах, установленных законодательством Российской Федерации, Типовым положением об образовательном учреждении соответствующих типа и вида и Уставом образовательного учреждения.

К компетенции образовательного учреждения относятся:

- материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса;
- привлечение для осуществления деятельности, предусмотренной уставом данного образовательного учреждения, дополнительных источников финансовых и материальных средств;
- представление учредителю и общественности ежегодного отчета о поступлении и расходовании финансовых и материальных средств;
- подбор, прием на работу и расстановка кадров, ответственность за уровень их квалификации;
- организация и совершенствование методического обеспечения образовательного процесса;
- разработка и утверждение образовательных программ и учебных планов;
- разработка и утверждение рабочих программ учебных курсов и дисциплин;
- разработка и утверждение по согласованию с органами местного самоуправления годовых календарных учебных графиков;
- установление структуры управления деятельностью образовательного учреждения, штатного расписания, распределение должностных обязанностей;
- установление ставок заработной платы и должностных окладов работников образовательного учреждения в пределах собственных финансовых средств и с учетом ограничений, установленных федеральными и местными нормативами;
- установление надбавок и доплат к должностным окладам работников образовательного учреждения, порядка и размеров их премирования;
- разработка и принятие Устава образовательного учреждения;
- разработка и принятие правил внутреннего распорядка образовательного учреждения;
- самостоятельное формирование контингента обучающихся, воспитанников;
- самостоятельное осуществление образовательного процесса;
- осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения;
- контроль за своевременным предоставлением отдельным категориям обучающихся, воспитанников дополнительных льгот и видов материального обеспечения;
- обеспечение в образовательном учреждении интернатного типа условий содержания воспитанников не ниже нормативных;

- создание в образовательном учреждении необходимых условий для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений, контроль их работы в целях охраны и укрепления здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения;
- содействие деятельности учительских (педагогических) организаций (объединений) и методических объединений;
- координация в образовательном учреждении деятельности общественных (в том числе детских и молодежных) организаций (объединений), не запрещенной законом, и др.

Образовательное учреждение несет в установленном законодательством РФ порядке ответственность за:

- невыполнение функций, отнесенных к его компетенции;
- реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса; качество образования своих выпускников;
- жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения во время образовательного процесса;
- нарушение прав и свобод обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения;
- иные действия, предусмотренные законодательством Российской Федерации.

Управление государственными и муниципальными образовательными учреждениями осуществляется на основе Закона РФ «Об образовании» и Устава соответствующего образовательного учреждения. Управление строится на принципах единоначалия и самоуправления. Формами самоуправления образовательного учреждения являются совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет и др.

Непосредственное управление государственным или муниципальным образовательным учреждением осуществляет прошедший соответствующую аттестацию заведующий, директор, ректор или иной руководитель соответствующего образовательного учреждения.

Представим основные функциональные обязанности некоторых руководителей образовательных учреждений.

Директор общеобразовательного учебного заведения выполняет следующие функциональные обязанности:

- руководит образовательным учреждением совместно с советом школы в соответствии с Уставом школы, законодательством Российской Федерации, нормативно-правовыми актами;
- обеспечивает государственную регистрацию школы, лицензирование образовательной деятельности, государственную аттестацию и аккредитацию школы;
- создает атмосферу единого понимания и совместного формулирования целей, ценностей и задач, перспектив развития образовательного учреждения всеми участниками образовательного процесса, формирует внутришкольную педагогическую культуру, ответственность за общую работу и ее результаты. Регулирует отношения в коллективе, поддерживает благоприятный морально-психологический климат, поощряет и стимулирует творческую инициативу работников;

- несет ответственность перед государством и обществом за соблюдение требований охраны прав детей, планирует и организует учебно-воспитательный процесс, осуществляет внутришкольный контроль, отвечает за качество и эффективность работы учебного заведения;

- представляет интересы учебного заведения в государственных и общественных органах;

- осуществляет подбор и расстановку педагогических кадров учебного заведения, прием детей в школу, увольняет педагогический, административный, учебно-воспитательный и обслуживающий персонал учебного заведения;

- организует в установленном порядке рациональное использование выделяемых учебному заведению бюджетных ассигнований;

- координирует управленческую деятельность своих заместителей, руководителей структурных подразделений школы, распределяет функциональные обязанности между ними;

- утверждает учебные планы, образовательные программы, расписания занятий, экзаменов, педагогическую нагрузку и графики работы педагогов и технического персонала школы;

- курирует состояние преподавания и результаты обучения и воспитания учащихся;

- руководит деятельностью педагогического совета школы;

- принимает меры по безопасной эксплуатации зданий, оборудования, соблюдению правил внутреннего распорядка, охраны труда, норм санитарно-гигиенического режима, техники безопасности и противопожарной защиты;

- совместно с медицинскими работниками организует деятельность по оздоровлению детей и взрослых, оптимизации режима труда и отдыха;

- обеспечивает своевременное и правильное ведение делопроизводства, бухгалтерского учета, статистической отчетности.

Указанные функциональные обязанности директора школы существенно дополняются в Уставе школы в зависимости от типа школы, территориального расположения, состава учащихся и особенностей педагогического коллектива, сложившейся системы в работе с родителями и общественностью и др.

Заместители директора по учебно-воспитательной работе отвечают за организацию педагогического процесса, за выполнение образовательных программ и Государственных образовательных стандартов; осуществляют контроль за качеством знаний учащихся и их поведением; составляют расписание занятий; руководят методической работой в школе.

Характеризуя основные направления управленческой деятельности, необходимо отметить, что в последние годы произошло разграничение компетенции между школой и органами управления. В школах отмечается:

- повышение уровня автономности;

- появление возможности формулировать свою миссию, стратегию, переходя от позиции пользователя действующих систем управления к позиции проектировщика и создателя новых систем;

- высвобождение творческой энергии, инновационного потенциала работников образования;

- развитие плюрализма;
- привлечение квалифицированных специалистов из вузов;
- получение дополнительных источников финансирования;
- изменение штатного расписания.

Данные направления представлены в различных моделях самоуправления. Наряду с традиционными органами общешкольного управления (педсовет, родительский комитет, ученический совет) в настоящее время появились: Совет школы, Попечительский совет, Орган разработки стратегического развития школы, Совет учредителей, Инновационный совет, Экспертный совет, Приемная комиссия (отборочная), Научно-методический совет, Совет лицеистов, Совет гимназистов, Школьный парламент и др. Состав этих органов в разных типах школ и масштаб их деятельности неодинаков, степень участия членов и органов школьной организации также неравнозначна. Но именно этими управленческими звеньями разрабатывается и утверждается стратегия развития школы.

Развивающие школы, реализуя стратегические планы, перестраивают структуру управления на основе поиска «золотой середины» между централизацией и децентрализацией управления. В развивающих школах введены группы нововведений, проектные группы, группы разработчиков, экспертные группы. Внедрение в школе элементов менеджмента содействует процессу демократизации и гуманизации школьной жизни, эффективному управлению школой, педагогическим и ученическим коллективами.

3. Образовательные учреждения, их типы и организационная структура

Согласно ст. 12 Федерального закона образовательными учреждениями являются такие, в которых осуществляется образовательный процесс (реализуется одна или несколько образовательных программ; обеспечивается содержание и воспитание обучающихся, воспитанников).

Общеобразовательное учреждение является юридическим лицом и может быть по организационно-правовым формам государственным, муниципальным; негосударственным (частным, учреждением общественной и религиозной организации).

Если деятельность государственных и муниципальных образовательных учреждений регулируется типовыми положениями об образовательных учреждениях, утвержденными Правительством Российской Федерации, то для негосударственных образовательных учреждений они являются примерными.

Государственный статус образовательного учреждения (тип, вид и категория образовательного учреждения, определяемые в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых им образовательных программ) устанавливается при его государственной аккредитации. Филиалы, отделения, структурные подразделения образовательного учреждения могут по его доверенности осуществлять полностью или частично полномочия юридического лица, в том числе иметь самостоятельный баланс и собственные счета в банковских и других кредитных организациях.

Образовательные учреждения вправе создавать образовательные объединения в целях развития и совершенствования образования. Порядок

регистрации и деятельности указанных образовательных объединений регулируется законом.

Права и обязанности учреждений дополнительного образования распространяются и на общественные организации, основной уставной целью которых является образовательная деятельность, только в части реализации ими дополнительных образовательных программ.

Согласно Федеральному закону (ст. 13) в *уставе образовательного учреждения* указываются:

- 1) наименование, место нахождения (юридический, фактический адрес), статус образовательного учреждения;
- 2) учредитель;
- 3) организационно-правовая форма образовательного учреждения;
- 4) цели образовательного процесса, типы и виды реализуемых образовательных программ;
- 5) основные характеристики организации образовательного процесса, в том числе:
 - язык (языки), на котором ведутся обучение и воспитание;
 - порядок приема обучающихся, воспитанников;
 - продолжительность обучения на каждом этапе обучения;
 - порядок и основания отчисления обучающихся, воспитанников;
 - система оценок при промежуточной аттестации, формы и порядок ее проведения;
 - режим занятий обучающихся, воспитанников;
 - наличие платных образовательных услуг и порядок их предоставления (на договорной основе);
 - порядок регламентации и оформления отношений образовательного учреждения и обучающихся, воспитанников и (или) их родителей (законных представителей);
- 6) структура финансовой и хозяйственной деятельности образовательного учреждения, в том числе в части:
 - использования объектов собственности, закрепленных учредителем за образовательным учреждением;
 - финансирования и материально-технического обеспечения деятельности образовательного учреждения;
 - источников и порядка формирования собственности образовательного учреждения;
 - осуществления предпринимательской деятельности;
- 7) порядок управления образовательным учреждением, в том числе:
 - компетенция учредителя;
 - структура, порядок формирования органов управления образовательного учреждения, их компетенция и порядок организации деятельности;
 - порядок комплектования работников образовательного учреждения и условия оплаты их труда;
 - порядок изменения устава образовательного учреждения;
 - порядок реорганизации и ликвидации образовательного учреждения; права и обязанности участников образовательного процесса;
- 8) перечень видов локальных актов (приказов, распоряжений и других актов), регламентирующих деятельность образовательного учреждения.

Устав гражданского образовательного учреждения в части, не урегулированной законодательством Российской Федерации, разрабатывается им самостоятельно и утверждается его учредителем. Локальные акты образовательного учреждения не могут противоречить его Уставу.

Общие требования к приему граждан в образовательные учреждения изложены в ст. 16 Федерального закона «Об образовании». Учредитель устанавливает порядок приема в государственные и муниципальные образовательные учреждения на ступени начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования. Прием граждан в государственные и муниципальные образовательные учреждения для получения среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования проводится на конкурсной основе по заявлениям граждан. Условия конкурса должны гарантировать соблюдение прав граждан на образование. Вне конкурса при условии успешной сдачи вступительных экзаменов в государственные и муниципальные образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования принимаются:

- дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды, инвалиды I и II групп, которым не противопоказано обучение в соответствующих образовательных учреждениях;
- граждане в возрасте до 20 лет, имеющие только одного родителя — инвалида I группы;
- граждане, уволенные с военной службы и поступающие в соответствующие образовательные учреждения на основании рекомендаций командиров воинских частей, участники боевых действий и инвалиды боевых действий.

К образовательным относят учреждения следующих *типов*:

- дошкольные;
- общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);
- учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования;
- учреждения дополнительного образования взрослых;
- специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;
- учреждения дополнительного образования;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);
- учреждения дополнительного образования детей;
- другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Реализация общеобразовательных программ (ст. 17) осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, в том числе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии; в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей).

Образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии разрабатываются на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся, воспитанников.

Образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования являются преемственными. Обучающиеся, не освоившие образовательную программу предыдущего уровня, не допускаются к обучению на следующей ступени общего образования.

Дошкольные учреждения — ясли, детские сады создаются с целью помощи семье в воспитании и развитии детей (в возрасте от одного года до шести лет). В дошкольных учреждениях предусматривается сенсорное развитие ребенка, отработка двигательных навыков, развитие пространственной ориентировки и коммуникативных качеств личности, обучение навыкам культурного поведения, укрепление здоровья, физической, психологической и мотивационной готовности детей к школе. Родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте.

Государство гарантирует финансовую и материальную поддержку в воспитании детей раннего детского возраста, обеспечивает доступность образовательных услуг дошкольного образовательного учреждения для всех слоев населения. Органы местного самоуправления организуют и координируют методическую, диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому.

Начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование (ст. 19) включает три ступени. Они соответствуют уровням образовательных программ:

- начальное общее;
- основное общее;
- среднее (полное) общее образование.

Общеобразовательные учреждения соответствуют трем основным периодам развития ребенка: детству, отрочеству, юности.

Начальная школа призвана обеспечить становление личности ребенка, целостное развитие его способностей. В ней учащиеся приобретают необходимые умения и навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, нормами поведения, основами личной гигиены, вырабатывают привычку здорового образа жизни.

Учебные предметы на этой ступени школы имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке и его труде. В начальной школе могут вводиться факультативные занятия по физическому, эстетическому и трудовому воспитанию, иностранным языкам.

Возраст, с которого допускается прием граждан, и продолжительность их обучения на каждой ступени образования определяются Уставом образовательного учреждения. По согласию родителей (законных представителей) и местного органа управления образованием обучающийся, достигший

возраста пятнадцати лет, может оставить общеобразовательное учреждение до получения им основного общего образования. По решению органа управления образовательным учреждением за совершение противоправных действий, грубые и неоднократные нарушения Устава образовательного учреждения допускается исключение из данного образовательного учреждения обучающихся, достигших возраста четырнадцати лет.

Общеобразовательные учреждения могут проводить профессиональную подготовку обучающихся в качестве дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг при наличии соответствующей лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности.

Основная школа должна закладывать прочный фундамент общеобразовательной подготовки, необходимой выпускнику для продолжения образования, его полноценного включения в жизнь общества. Для глубокого усвоения основ наук и формирования научного мировоззрения, помимо обязательных предметов, охватывающих 75—80% учебного времени, вводятся дополнительные предметы по выбору, факультативные курсы, разноуровневые программы.

Основная школа является обязательной. Ее выпускники могут продолжить обучение как в средней школе, так и в профессиональных учебных заведениях различного профиля или в вечерних (заочных) средних общеобразовательных школах. Для стимулирования самообразовательной работы учащихся обязательная недельная нагрузка на третьей ступени школы существенно уменьшается по сравнению с предыдущей ступенью.

Для более глубокой дифференциации Совет школы может принять решение о введении в школе одного или нескольких профилей обучения (гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, технический, сельскохозяйственный, экономический и др.). Трудовая подготовка строится с учетом избранного учащимися профиля обучения.

Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования реализуется в пределах образовательных программ начального профессионального или среднего профессионального образования с учетом профиля получаемого профессионального образования.

В настоящее время проявляется тенденция преобразования общеобразовательных школ в школы нового типа (гимназии, лицеи, многопрофильные школы и др.). Открываются специализированные лицеи и гимназии, колледжи при вузах и университетах. Такие изменения в процессе получения образования выявляют следующие особенности:

- тесное увязывание разных ступеней образовательного процесса;
- создание прочных основ профессиональной ориентации;
- создание основ для осмысленного выбора будущей профессии молодежи;

- ориентация на социальный заказ.

Вечерние и заочные школы для работающей молодежи открываются преимущественно на базе школ третьей ступени.

Учреждения профессионального образования:

- начального (училища);
- среднего (техникумы, колледжи);
- высшего (институты, университеты, академии);

- i • послевузовского (аспирантура, докторантура);
- ii • курсы, институты повышения квалификации и переподготовки.

Профессиональные образовательные учреждения осуществляют подготовку работников квалифицированного труда, подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, предоставляют гражданам возможность повышения уровня образования.

В Федеральном законе ст. 21 посвящена профессиональной подготовке, имеющей целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня учащихся, она может быть получена в образовательных учреждениях начального профессионального образования и других образовательных учреждениях:

- • межшкольных учебных комбинатах;
- i • учебно-производственных мастерских;
- ' • учебных участках (цехах);
- в образовательных подразделениях организаций, имеющих соответствующие лицензии;
- в порядке индивидуальной подготовки у специалистов, прошедших аттестацию и имеющих соответствующие лицензии.

< *Начальное профессиональное образование* (ст. 22) имеет целью подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. Оно может быть получено в образовательных учреждениях начального профессионального образования (профессионально-технических и иных училищах).

Среднее профессиональное образование (ст. 23) ставит своей задачей подготовку специалистов среднего звена, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Среднее профессиональное образование может быть получено в образовательных учреждениях среднего профессионального образования или на первой ступени образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование (ст. 24) имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Оно может быть получено в высших учебных заведениях.

Высшее образование — образование, содержание которого ориентировано на подготовку работников сложных видов труда, выполняющих функции управления технологическими системами и коллективами людей, а также подготовку педагогических и научных работников. В современной России есть гуманитарные, педагогические, медицинские, технические университеты. За их многообразием стоит процесс освоения социального опыта и культурных ценностей. Особенностью современного университета является плавное вхождение студентов в процесс научного творчества, приобщения их к научно-исследовательской работе.

Послевузовское профессиональное образование (ст. 25) предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Последипломное образование — это реализация непрерывного образования через систему повышения квалификации и переподготовки кадров, представленная институтами и факультетами повышения квалификации, различного рода курсами. В научной среде оно представлено аспирантурой, соискательством и докторантурой.

Аспирантом является человек, имеющий высшее профессиональное образование и обучающийся в аспирантуре с целью подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Докторант — это человек, имеющий ученую степень кандидата наук и готовящий диссертацию на соискание ученой степени доктора наук.

Дополнительное образование и дополнительные образовательные услуги (ст. 26) реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства.

В пределах каждого уровня профессионального образования основной задачей дополнительного образования является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием образовательных стандартов.

К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые:

- в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ;
- в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации, на курсах, в центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, на станциях юных техников, станциях юных натуралистов и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии);
- посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Специальные (коррекционные) школы для слабовидящих, глухих воспитанников — для воспитанников, имеющих отклонения в развитии. Школы коррекционного характера обеспечивают лечение, воспитание и обучение, социальную адаптацию и интеграцию учащихся в общество. В эти учреждения школьники направляются органами управления образованием с согласия родителей по заключению психолого-медико-педагогической комиссии

Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, —, *интернаты, детские дома* — решают задачи сохранения жизни и здоровья детей, их воспитания, обучения, подготовки к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Сеть детских домов включает дошкольные детские дома (для детей 3—7 лет), смешанные (для дошкольников и детей школьного возраста), детские дома для детей школьного возраста (от 7 до 18 лет).

Реабилитация здоровья детей проводится в *оздоровительных и санаторно-лесных школах*.

Для подростков с общественно опасным (девиантным) поведением, достигших одиннадцатилетнего возраста, функционируют *специальные учреж-*

декия, которые обеспечивают медико-социальную реабилитацию, образование и профессиональную подготовку, направление в них осуществляется по-решению суда.

Образовательное учреждение в соответствии с лицензией выдает лицам, прошедшим итоговую аттестацию, документы о соответствующем образовании.

Гражданам, завершившим послевузовское профессиональное образование, защитившим квалификационную работу (диссертацию, по совокупности научных работ), присваивается ученая степень и выдается соответствующий документ.

Общеобразовательная школа является управляемой и управляющей открытой системой, в которой происходит постоянный обмен информацией с окружающей средой, с другими социальными институтами (взаимодействие носит циклический характер).

¹ Каждая ступень общего образования решает свои специфические задачи, но общая направленность деятельности подчинена основной цели — развитию личности школьника. Целесообразная деятельность на каждой ступени обучения способствует накоплению и фиксации новых количественных характеристик личности и последующему их переходу в новые качественные личностные образования.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте схему «вертикали» управления образованием в Российской Федерации.
2. Покажите, в чем заключается автономность образовательного учреждения.
3. Объясните, как реализуется на практике принцип единства образовательного пространства Российской Федерации.
4. В чем проявляется государственно-общественный характер управления современной школой?
5. Дайте краткую характеристику типов и видов современных образовательных учреждений.

Основная литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
2. Селиванов В. С. Управление школой в России. Смоленск, 2001.
3. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: Учеб. пособие. 3-е изд., доп. М.: Педагогическое общество России, 1999.

Дополнительная литература

1. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» / Отв. ред. В. И. Шкатулла. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрист, 2001.
2. Поташиник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах). М.: Новая школа, 1997.
3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. Ч. 2. М.: ВЛАДОС, 2002.

4. Управление воспитательной системой школы / Под ред. В. А. Каравковского и др. М., 1999.

5. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001.

ГЛАВА 22. Основы внутришкольного управления

Тот, кто не может управлять собой,
не может и управлять другими.

Платон

1. Понятия и функции внутришкольного управления.
2. Организационные формы управленческой деятельности.
3. Повышение квалификации и аттестация работников школы.

1. Понятия и функции внутришкольного управления

Школа, как и любая социальная организация, является сложной целостной системой открытого типа, активно взаимодействующей со своим социальным окружением. Как отдельное образовательное учреждение школа входит в более широкие образовательные системы, какими являются муниципальные, региональные (субъектные) и федеральные. Связь школы с окружением — двухсторонняя: школа испытывает влияние социума и сама оказывает на него воздействие, причем это взаимовлияние продолжает расти.

Различают *внешнее* и *внутреннее* управление общеобразовательным учреждением (школой) как социальной организацией, которые представляют собой две взаимосвязанные стороны.

Школа как часть более широких образовательных систем (муниципальной, региональной, федеральной) и субъект гражданского права испытывает на себе множество управляющих влияний. *Внешнее управление школой* осуществляется органами управления образованием субъекта Российской Федерации, города (района) через ее создание, придание соответствующего статуса, правовую регламентацию жизнедеятельности, регистрацию, лицензирование, аттестацию и аккредитацию.

Автономность образовательных учреждений, становление их как юридических лиц, расширение их компетенции и ответственности существенно изменили соотношение между внутренним и внешним управлением школ в пользу внутреннего. Однако это не означает полной автономии школы и ее «независимости» от внешнего управления и от социума в целом.

Непосредственное управление школой или *внутреннее {внутришкольное} управление* в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» осуществляет прошедший соответствующую аттестацию директор. Внутришкольное управление рассматривают как разновидность самоуправления, так как современная школа является автономной и самоуправляющейся. При этом учительское самоуправление и самоуправление ученическое являются составными частями системы внутришкольного управления.

К основным функциям внутришкольного управления, которые наиболее часто встречаются в педагогической литературе, относятся *мотивация, педагогический анализ, целеполагание, планирование, организация и контроль*. В некоторых пособиях они называются целевыми, организационными, оперативными, контрольными функциями.

Функция мотивации. Основная задача мотивационной функции состоит в том, чтобы все участники образовательно-воспитательного процесса выполняли работу согласно делегированным им полномочиям. Для включения в действие социальных мотивов рекомендуется создавать условия для общения между участниками образовательного процесса, формировать дух единой команды, периодически проводить совещания, не разрушать неформальные группы, стимулировать социальную активность учителей вне школы. С целью актуализации мотива самовыражения необходимо создавать условия для участия членов образовательно-воспитательного процесса в творческой, исследовательской деятельности, осуществлении инновационных проектов, поощрять инициативу¹.

Способствует созданию положительных мотивов тактичная помощь руководителя; личный пример компетентности, активности, честности, справедливости; вознаграждение усилий участников образовательно-воспитательного процесса.

Педагогический анализ является основой управленческой деятельности. В структуре управленческого цикла педагогический анализ занимает особое место. С него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, потому что остальные звенья управленческого цикла (планирование, организация, контроль, регулирование) не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

В управленческой деятельности выделяют такие виды анализа, как: *аспектный анализ*, который направлен на изучение какого-либо одного аспекта образовательной деятельности (например, использование средств наглядности для развития познавательной активности учащихся; изучение системы работы учителя по проверке домашнего задания; изучение особенностей групповой работы учащихся на уроке и т. п.);

краткий анализ — предполагает общее изучение образовательной деятельности;

развернутый анализ — направлен на детальное выделение и обсуждение всех компонентов образовательного процесса (например, определение воспитательных, дидактических, психологических, санитарно-гигиенических требований к уроку и др.).

В практике работы современной школы выделяют также:

параметрический анализ. Содержанием этого вида анализа является изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса (изучение текущей успеваемости, дисциплины учащихся, посещаемости уроков и внеклассных занятий, санитарного состояния школы, соблюдения расписания занятий и др.);

тематический анализ. Содержанием данного анализа является изучение отдельных направлений образовательно-воспитательного процессов (например, системы работы учителей, классовых руководителей по воспитанию нравственной, эстетической, физической, интеллектуальной культуры; деятельность педагогического коллектива по формированию инновационной среды в школе и др.);

итоговый анализ. Проводится по завершению учебной четверти, полугодия, учебного года. Итоговый анализ направлен на изучение основных результатов образовательно-воспитательной деятельности, предпосылок, и условий их достижения. Информация складывается из данных параметрического и тематического анализов; четвертных, полугодических контрольных работ; из данных официальных отчетов, справок, представляемых учителями, классными руководителями, представителями администрации школы, общественных организаций. Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют ведущие направления, например:

- качество преподавания — соответствие профессиональной подготовки учителей требованиям развивающейся школы;
- выполнение образовательных программ и государственных стандартов;
- использование активных форм и методов обучения;
- реализация воспитательного потенциала урока;
- развитие индивидуальных задатков и способностей личности;
- соблюдение норм оценки знаний, умений и навыков учащихся;
- качество знаний, умений, навыков учащихся — объем, глубина, системность, прочность, осознанность;
- типичные пробелы в знаниях учащихся и причины их появления;
- компьютерная грамотность учащихся;
- степень развития познавательных интересов;
- уровень воспитанности школьников;
- состояние и качество методической работы в школе;
- эффективность работы с родителями и общественностью;
- состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура;
- результативность деятельности Совета школы, педагогического совета и др.

Проведение объективного, глубокого, итогового анализа служит основой для разработки плана работы школы на новый учебный год.

В последнее время в ряде школ создаются компьютерные базы данных, т. е. вся тематическая информация вносится в память ЭВМ, что позволяет не только хранить ее в компактном виде, но и эффективно работать с ней, анализировать и обобщать, систематизировать и представлять в различных, удобных для подготовки управленческих решений видах.

Одной из основных характеристик педагогической системы, определяющей в итоге эффективность ее функционирования, является характеристика циркулирующих в школе *информационных потоков* (содержание информации, степень ее централизации, источники получения, вывод на уровень принятия решений). Требования к этим характеристикам резко повышаются в условиях демократизации школы и ее модернизации в связи

с переходом образования к рыночным отношениям. Поэтому очень важно предъявлять к отбору информации повышенные требования, а именно: информация должна быть, во-первых, максимально полной по своему объему; во-вторых, предельно конкретной.

Для создания эффективной информационной поддержки управленческой деятельности в школе необходимо определить содержание, объем, источники информации (кто сообщает), сформировать ее потоки и вывести их на соответствующие уровни управления. Далее нужно решить, в какой форме и где эта информация будет храниться и как использоваться. Для каждой из подсистем — управляющей и управляемой — выделяются три уровня информации: административно-управленческий (директор, заместитель по учебно-воспитательной работе, заместитель по внеклассной и внешкольной работе, заместитель по административно-хозяйственной части, диспетчер и др.), коллективно-коллегияльный (Совет школы, педсовет, методический совет, методические объединения, кафедры, общественные организации), ученическое самоуправление.

Учет цикличности информационных потребностей руководителей школ, педагогов, органов общественного самоуправления позволяет заранее планировать информационные процессы. Циклограмма запросов информации по той или другой теме должна найти место и применение в текущем и перспективном планировании работы школы, что положительно сказывается на принятии управленческих решений.

Управленческая деятельность руководителей школы и органов самоуправления формируется в процессе педагогического анализа поступающей информации о деятельности каждого звена школы в целом.

Таким образом, основное назначение анализа состоит в изучении информации о состоянии и тенденциях развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов, выработке рекомендаций по упорядочению, сведению частей в единое целое, установлению связей системообразующих факторов.

Функция целеполагания заключается в формировании идеального представления о конечном результате деятельности всей системы на пути к этому результату. Общая цель определяется на основе сопоставления результатов проведенного педагогического анализа состояния управляемой системы и требований к ней.

Одним из неизменных признаков, на который указывают при определении цели, является образ будущего результата, который может быть представлен либо в виде образов и моделей, либо в виде понятий, суждений, умозаключений. Образ будущего результата становится целью тогда, когда имеются потребности, мотивы, желание достигнуть результата или приблизиться к нему. Таким образом, цель — это осознанный желаемый результат.

Дж. Л. Морриссей показал, что цели управления должны отражать следующие основные положения:

- * конкретизировать требуемый конечный результат;
- конкретизировать заданный срок достижения цели;
- конкретизировать максимальную величину допустимых затрат сил, средств, времени и энергии;

- давать, где это возможно, количественную характеристику требуемого результата работ, необходимую для подтверждения факта достижения цели;
- оговаривать только то, «что» и «когда» должно быть сделано, не вдаваясь в детали, «как» и «почему» это должно быть сделано;
- отвечать непосредственно целевому назначению функциональных обязанностей данного исполнителя;
- быть понятной всем, кто будет работать для достижения цели;
- быть реальной и достижимой, но не легкой;
- обеспечивать большую отдачу от затрат времени и ресурсов по сравнению с другими возможными целями;
- быть реализуемой в пределах наличного или ожидаемого бюджета времени;
- исключать или делать минимальной возможность двойной ответственности за результат совместных работ;
- • соответствовать основным принципам и методам научной организации труда;
- совпадать с интересами исполнителей и не вызывать конфликтов в организации;
- фиксироваться в письменном виде;
- быть согласованной менеджером в личной беседе с подчиненными¹.

Достижение предусмотренных целей требует от субъекта целеполагания четкого представления о тех задачах, которые он собирается решать.

Следующей функцией внутришкольного управления является *планирование*. Планирование в управлении школой — это принятие решения на основе данных педагогического анализа. Планирование должно отвечать определенным требованиям:

- единство целевой установки и условий реализации;
- единство долгосрочного и краткосрочного планирования;
- осуществление принципа сочетания государственных и общественных начал;
- обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования;
- стабильность и гибкость планирования на основе прогнозов;
- целенаправленность — учет прошлого опыта работы школы, постановка частных целей в деятельности учителей, классных руководителей, общественных организаций;
- перспективность (предусматривает направления деятельности школы на будущее);
- комплексность — использование разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;
- объективность — учет условий функционирования школы, возможностей педагогического и ученического коллективов.

Одним из действенных путей совершенствования этого вида деятельности является внедрение комплексно-целевого планирования (или комплекс-

¹ Морриссей Дж. Целевое управление организаций. М.: Советское радио, 1979. С. 57-66.

но-целевых программ). Школьная целевая программа составляется под реализацию приоритетных проблем, причем ее ядром служит генеральная цель, трансформированная на задачи, доведенная до каждого школьного подразделения и исполнителя. В структуру комплексной целевой программы включаются краткое описание состояния проблемы; ее место и роль в общешкольном плане; генеральная цель; система доведенных до исполнителей задач; показатели, сроки и исполнители; вид информационного обеспечения управления процессом решения задач; данные о контроле за ходом выполнения программы, о текущем и итоговом анализе, регулировании.

В практике работы школ распространены следующие виды планирования:

- перспективный план работы школы на 3—5 лет;
- план учебно-воспитательной работы школы (годовой);
- графический план организационной, методической и внеклассной работы (выписка из годового плана, например на четверть);
- план-график внутришкольного контроля;
- планы общественных организаций.

В *перспективном плане* отражаются следующие разделы:

- тематика педсоветов и заседаний методических объединений;
- профсоюзные собрания и производственные совещания;
- • совещания при директоре;
- перспективы обновления учебно-воспитательного процесса, внедрение педагогических инноваций;
- потребность школы в педагогических кадрах;
- повышение квалификации педагогических кадров (курсы, семинары, тренинги, курсы на хозрасчетной основе и т. д.);
- развитие материально-технической базы и учебно-методическое оснащение школы (строительные работы, приобретение средств ЭВТ и информатики, пополнение фондов библиотеки, наглядных пособий, обновление оборудования и оформление кабинетов и др.);
- социальная защита педагогов и учащихся, улучшение их быта, условий труда и отдыха.

Перспективный план согласуется с планами местного муниципального управления.

Годовые планы составляются в мае — июне, утверждаются педагогическими советами в конце августа. Изменение плана в течение года производится в крайних случаях, о каждом изменении ставится в известность педагогический совет. Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

Подготовка годового плана работы школы проходит несколько этапов:

- изучение новых нормативных, инструктивных документов; теоретических и методических материалов по вопросам развития и образования в целом и планирования в частности директором школы, его заместителями и руководителями школьных служб (первая учебная четверть);
- создание инициативной группы по разработке и корректировке структуры проекта плана, определение источников и форм сбора необходимой информации под руководством директора школы (вторая учебная четверть);

- анализ получаемой информации, заслушивание отчетов о работе членов комиссии и руководителей подразделений школы; выявление причин возникающих трудностей и путей их устранения в перспективе (третья учебная четверть);

- подготовка и обсуждение проекта плана (конец четвертой четверти).

На первом заседании Совета школы в новом учебном году утверждается план работы школы.

Текущий план составляется на учебную четверть, является конкретизацией общешкольного годового плана.

Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

На основе общешкольного плана составляется *календарный план* организационной, методической и внеклассной работы на текущую четверть (отдельно педагогического и ученического коллектива). По горизонтали обозначаются недели и дни учебной четверти, по вертикали — организационные формы работы с учителями и учащимися, фамилии ответственных за данную форму работы; тематика (содержание) работы; сроки выполнения; формы контроля.

Важной функцией внутришкольного управления является *функция организации деятельности*. Данная функция предполагает выполнение принятых решений конкретными людьми: учителями, детьми, родителями, представителями общественности. Субъект организационной деятельности (организатор) решает целый ряд вопросов:

- предварительный подбор исполнителей, их распределение по местам работы, по времени, по последовательности вхождения в коллективное дело;
- отбор содержания, форм и методов предстоящей деятельности; соотнесение их с реальными условиями и возможностями исполнителей;
- мотивация предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения конкретного поручения;
- обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов;
- оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы;
- выбор форм стимулирования участников деятельности;
- оценка хода и результатов конкретного дела.

В этой работе особую роль играют личностные качества руководителя — его профессионализм, общая и педагогическая культура, заинтересованность в делах школы, учителей и учащихся, умение ставить задачи и добиваться их решения.

Завершающей *функцией* внутришкольного управления является *контроль*. Внутришкольный контроль представляет собой вид деятельности управляющей подсистемы образовательного учреждения по установлению соответствия результатов работы школы запросам развивающейся личности учащегося и общегосударственным требованиям (нормативам). Он позволяет выявить необходимость принятия управленческого решения в случаях, когда реальное положение дел не соответствует планируемому. В дан-

ном случае контроль выполняет функцию обратной связи между управляющей системой и объектами управления (подсистемами) школы. В задачи внутришкольного контроля входит также формирование базы данных для оценки работы участников образовательного процесса и повышения качества их деятельности. Кроме того, в процессе реализации контролирующей функции появляется возможность выявления передового опыта педагогической и управленческой деятельности.

Объектами внутришкольного контроля являются следующие направления:

- *учебный процесс* (качество и ход выполнения образовательных программ и Государственных образовательных стандартов; качество знаний, умений и навыков учащихся; состояние преподавания учебных дисциплин; продуктивность работы учителя; работа с одаренными детьми и пр.);
- *воспитательный процесс* (уровень воспитанности учащихся; состояние и качество организации внеурочной воспитательной работы; эффективность совместной деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию учащихся; работа с педагогически запущенными детьми и пр.);
- *работа с педагогическими кадрами* (исполнение нормативных документов и принятых решений; методическая работа; повышение квалификации; аттестация учителей; обеспечение благоприятного психологического климата и пр.);
- *условия учебно-воспитательного процесса* (охрана труда; НОТ учителя и учащихся; санитарно-гигиеническое состояние школы; обеспеченность учебной, методической справочной литературой, наглядными пособиями, ТСО и пр.).

Широко известна классификация видов и форм внутришкольного контроля, предложенная Т. И. Шамовой. В ней выделяются два вида контроля: тематический и фронтальный. М. Л. Портнов выделяет три вида контроля: предварительный, текущий, итоговый. Н. А. Шубин, объединяя в одной классификации формы и методы, дает их следующее сочетание: обзорный, предварительный, персональный, тематический, фронтальный и классно-обобщающий. Рассмотрим наиболее часто используемые в практике школ разновидности внутришкольного контроля.

Тематический контроль направлен на углубленное изучение какого-либо конкретного вопроса в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя. Содержание тематического контроля составляют различные направления педагогического процесса, частные вопросы, но изучаемые глубоко и целенаправленно.

Фронтальный контроль направлен на всестороннее изучение деятельности педагогического коллектива, методического объединения или отдельного учителя. Вследствие трудоемкости, большого количества проверяемых при фронтальном контроле этот вид целесообразно, как показывает практика, использовать не более 2—3 раз в учебном году. При фронтальном контроле деятельности отдельного учителя, например при проведении аттестации, изучаются все направления его работы — учебной, воспитательной, общественно-педагогической, управленческой. При фронтальном контроле деятельности школы изучаются все аспекты работы данного образовательного учреждения: всеобщ, организация образовательного процесса, работа с родителями, финансово-хозяйственная деятельность и др.

В зависимости от того, кто или что подвергается контролю, выделяются следующие его формы:

- *персональный* контроль осуществляется за работой отдельного учителя, классного руководителя, воспитателя. Он может быть тематическим или фронтальным. Работа коллектива педагогов складывается из работы его отдельных членов, поэтому персональный контроль необходим и оправдан. В деятельности учителя персональный контроль важен как средство самоуправления педагога, как стимул в его профессиональном становлении;

- *классно-обобщающий* контроль применим при изучении совокупности факторов, влияющих на формирование классного коллектива в процессе учебной и внеучебной деятельности. Предметом изучения в данном случае выступает деятельность учителей, работающих в одном классе; система их работы по индивидуализации и дифференциации обучения; развитие мотивации и познавательных потребностей учащихся; динамика успеваемости учащихся по годам или в течение одного года; состояние дисциплины и культуры поведения учащихся и др.;

- *предметно-обобщающий* контроль используется в тех случаях, когда изучаются состояние и качество преподавания отдельного предмета в одном классе, в параллели классов или в целом в школе. Для проведения такого контроля привлекаются представители как администрации, так и методических объединений школы;

- *тематически-обобщающий* контроль имеет своей главной целью изучение работы учителей в разных классах, но по отдельным направлениям учебно-воспитательного процесса. Например: использование краеведческого материала в процессе обучения; развитие познавательных интересов учащихся; формирование основ эстетической культуры учащихся на уроках естественного цикла и др.;

- *комплексно-обобщающий* контроль используется при осуществлении контроля за организацией изучения ряда учебных предметов в одном или нескольких классах. Данная форма преобладает при фронтальном контроле.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т. е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Выбор форм и методов внутришкольного контроля определяется его целями, задачами, особенностями объекта и субъекта контроля, наличием времени.

Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с расширением ее полномочий. Инспекторские функции возложены на директора школы и его заместителей. В то же время управленческая деятельность руководителей школы, конечные результаты ее деятельности становятся объектом контроля высших инспекторских служб органов управления образованием.

К внутришкольному контролю предъявляются следующие *требования*:

- *систематичность* (регулярное проведение контроля; создание в школе системы контроля, позволяющей управлять всем ходом педагогического процесса);

- *объективность* (проверка деятельности учителя или педагогического коллектива, осуществляемая в соответствии с требованиями государственных стандартов и образовательных программ на основе выработанных критериев);

- *действенность* (результаты контроля обуславливают позитивные изменения; устранение выявленных недостатков);

- *компетентность* (знание предмета контроля, владение его методикой; умение увидеть достоинства в работе и возможные недостатки, прогнозировать развитие результатов контроля).

В специальных памятках, инструкциях, рекомендациях, подготовленных инспектирующими органами или администрацией школы, конкретизируется каждое указанное направление контроля в виде различного рода планов.

2. Организационные формы управленческой деятельности

В число важнейших *организационных форм* управленческой деятельности входят Совет школы, педагогический совет, совещание при директоре, совещание при заместителях директора школы, оперативные совещания, методические семинары, заседания комиссий, клубов, заседания учкома и др.

Совет общеобразовательного учреждения (школы) — коллегиальный орган управления, представляющий общественные интересы во внутришкольном управлении, являющийся одной из форм самоуправления в школе. Он создается в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и на основании Типового положения об образовательном учреждении; его состав, порядок избрания, организационная структура, регламент работы и принятия решений определяются Уставом школы.

Педагогический совет школы — постоянно действующий совещательный орган при директоре образовательного учреждения, создаваемый в соответствии с Типовым положением об общеобразовательном учреждении (1997). Работой педагогического совета руководит председатель, избираемый коллективом педагогических работников. В состав педагогического совета входят директор, его заместители, учителя, библиотекарь, школьный врач, председатель родительского комитета. Его решения, утвержденные директором, являются обязательными для выполнения всеми работниками школы.

Содержанием деятельности педагогического совета, определяемым Уставом школы, является:

- обсуждение, оценка и отбор учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям Государственных стандартов;

- внедрение форм и методов учебно-воспитательного процесса, определение способов их реализации;

- обсуждение работы коллектива школы по выполнению перспективных годовых, текущих планов, качества учебно-воспитательной работы;

- организация работы по повышению квалификации учителей, воспитателей, по развитию творческой активности, формированию инновационной среды в педагогическом коллективе, изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта;

- проведение аттестации педагогических работников с учетом мнения учителей, учащихся, родителей; внесение предложений по совершенствованию технологии аттестации; ходатайство перед органами управления образованием о присвоении категорий, званий, разрядов;
- рассмотрение и утверждение кандидатур учителей на стажировку, курсы повышения квалификации, в аспирантуру; представление лучших учителей к различным формам морального и материального поощрения;
- определение основных направлений взаимодействия школы с научно-исследовательскими учреждениями и учебными заведениями, государственными и общественными организациями, творческими союзами;
- организация опытно-экспериментальной работы; создание в структуре школы методических служб, центров.

Деятельность педагогических советов проходит в условиях демократии и гласности, с привлечением учителей, учащихся и родителей. Проведению педсоветов могут предшествовать анкетирование, опросы, контрольные работы, смотры, конкурсы и т. д. На заседании педсоветов выносятся для рассмотрения принципиальные вопросы жизни и деятельности школы.

Попечительский совет общеобразовательного учреждения — форма самоуправления школой. Порядок выборов и компетенция его определяются Уставом общеобразовательного учреждения. В состав попечительского совета могут входить участники образовательного процесса и иные лица, заинтересованные в совершенствовании деятельности и развитии образовательного учреждения, осуществляющие свои функции на безвозмездной основе. В компетенцию попечительского совета входит:

- содействие привлечению внебюджетных средств для обеспечения деятельности и развития общеобразовательного учреждения;
- содействие организации и улучшению условий труда педагогических, и других работников общеобразовательного учреждения;
- содействие организации конкурсов, соревнований и других массовых внешкольных мероприятий общеобразовательного учреждения;
- содействие совершенствованию материально-технической базы общеобразовательного учреждения, благоустройству его помещений и территории.

В школах также используется такая организационная форма, как *совещание при директоре*, периодически проводимое для обсуждения вопросов непосредственной организации учебно-воспитательного процесса (успеваемость, соблюдение Устава школы, организация внеурочной деятельности, деятельность отдельных учителей по выполнению стандартов образования, система работы по развитию творческой активности учащихся и др.).

На совещаниях при заместителях директора школы рассматриваются текущие вопросы, касающиеся их административной компетенции. Время проведения подобных совещаний отражается в плане работы школы на учебную четверть или месяц.

Оперативные информационные совещания (оперативки) являются необходимой формой организации образовательного процесса в школе. Их содержание определяется реальной ситуацией. Это могут быть совещания только для педагогических работников, или только для учащихся, или для тех и других одновременно.

К оперативным организационным формам управленческой деятельности относится также посещение уроков и внеклассных занятий, спортивных соревнований, вечеров, занятий творческих клубов, художественных студий, встречи с родителями, представителями общественности, трудовых коллективов.

Эффективной формой участия детей в управлении школой является их работа в составе выборного органа — *ученического комитета*. Участие школьников в различных комиссиях ученического комитета создает предпосылки для развития демократических начал в жизни школы, инициативы и ответственности у детей, повышает оперативность в осуществлении принятых решений.

Педагогический консилиум — организационная форма управления, на которой рассматриваются вопросы, касающиеся проблем отдельной личности. Принимают участие в педагогическом консилиуме заинтересованные лица (администрация, учителя, работающие с данным учеником, психолог, родители). Инициатива в организации педагогического консилиума принадлежит классному руководителю.

Педсовет, совещание при директоре или оперативная форма организации управленческой деятельности достигнут своей цели при условии взаимной заинтересованности, понимания необходимости выполняемой работы и ее значимости для всех участников педагогического процесса.

3. Повышение квалификации и аттестация работников школы

Непрерывность профессионального образования педагога является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост педагогической квалификации и профессионального мастерства учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если индивидуальный практический опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется профессиональный творческий поиск, проводится системная работа по повышению квалификации.

Повышение квалификации понимается как вид дополнительного профессионального образования, направленного на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций. Оно предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией. Повышение квалификации одновременно является одной из форм освоения лучшего опыта, направленной на совершенствование профессионального труда. Основная цель повышения квалификации работников школы состоит в том, чтобы установить соответствие между уровнем их готовности к реализации задач, стоящих перед школой, постоянно растущими социальными требованиями к его личности и деятельности, и уровнем современных научных знаний, составляющих основу управленческих процессов в системе образования.

Одним из основных направлений повышения квалификации педагогов является организация в школе системы *методической работы* как части системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей.

Целями методической работы в школе являются:

- освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся;
- повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы;
- обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда передового актуального педагогического опыта. Для его реализации издаются методические материалы, проводятся лекции и консультации для учителей по вопросам методики учебно-воспитательной работы, организуются методические объединения учителей.

Задачи методической работы в школе:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- организация работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов;
- обогащение образовательно-воспитательного процесса новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;
- оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе: молодым учителям; учителям-предметникам; классным руководителям и воспитателям; учителям, испытывающим определенные затруднения в педагогической работе; учителям, имеющим небольшой педагогический стаж; учителям, не имеющим педагогического образования и др.;
- оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
- повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры работников образовательного учреждения.

В масштабе района или группы школ создаются районные или кустовые *предметные методические объединения* и *методические объединения учителей начальных классов*. В школах организуются *предметные комиссии*, объединяющие учителей того или иного предмета. *Районные педагогические кабинеты* и *институты усовершенствования учителей* периодически созывают конференции, семинары, практикумы. Все эти коллективные формы методической работы основываются на самодеятельности, активности и взаимопомощи учителей и способствуют распространению передового методического опыта.

Содержание методической работы определяется актуальными задачами школы. Управление методической работой в школе может протекать эффек-

тивно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют для себя не только директор школы, завуч, но и учителя.

Методическое усовершенствование учителей осуществляется также в процессе *самообразовательной работы*.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей (один раз в пять лет) они проходят специальное обучение в Институте усовершенствования учителей, на специальных факультетах педагогических учебных заведений.

Формы организации методической работы в Школе многообразны и динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, основные из которых:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;
- морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;
- изучение внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;
- конкретная ситуация в коллективе школы (в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями и др.).

Наиболее распространенной формой методической работы в школе являются *предметные методические объединения учителей* - групповая форма организации методической работы учителей того или иного предмета или классовых руководителей, создаваемая в школе, в районе, в городе. На методических объединениях учителей обсуждаются вопросы:

- преподавания конкретных учебных дисциплин, методики преподавания и технологии организации учебного процесса;
- организации обмена опытом, внедрения Передового Педагогического опыта и достижений педагогической науки;
- преподавания наиболее трудных разделов и тем наиболее сложных программ и учебников;
- тематики и видов творческих контрольных работ для проверки знаний учащихся и др.

В большинстве школ по инициативе руководителей школ создаются организационные координационные органы методической работы — *методические советы*. В отличие от совета школы, Педагогического совета методический совет имеет единственную функцию — повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методическом совете участвуют наиболее опытные учителя, представляющие разные ступени образования и профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований.

Руководит работой методического совета, как правило завуч. Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования

педагогической квалификации учителей. Он также определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев, общую программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет — это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу традиционных форм методической работы в школе относятся:

- *предметные методические объединения*;
- *единый методический день в школе* (для всех педагогических работников школы один раз в четверть);
- *проблемные семинары и практикумы* (для обеспечения единства теоретической и практической подготовки учителя, стимулирования самообразовательной деятельности; введение их в круг педагогических инноваций, таких как деловые, ролевые игры, практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги);
- *школы молодого учителя* (осуществляющие адаптацию учителя в первые годы работы в школе);
- *школы передового опыта* (реализующие цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества);
- *проблемные (инновационные) группы* (создаваемые по инициативе руководителей школы, ученых-педагогов, самих учителей, направленные на изучение, обобщение и распространение передового опыта как в своей школе, так и за ее пределами; разработку и внедрение собственной концепции или методической находки, проведение соответствующей опытно-экспериментальной работы);
- *работа педагогического коллектива над избранной научно-методической темой*;
- *проведение открытых и показательных уроков*;
- *научно-педагогические конференции и педагогические чтения*;
- *ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических ситуаций*;
- *научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты* (отдельных учителей или методических объединений), являющиеся итоговыми формами методической работы, которые проводятся по итогам деятельности за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы и др.;
- индивидуальная работа с учителями, осуществляемая в форме *педагогического самообразования учителя*.

С целью стимулирования педагогических и руководящих работников, роста их профессионального уровня, повышения качества учебно-воспитательного процесса, развития творческой инициативы, а также обеспечения социальной защищенности педагогов в условиях рыночных экономических отношений в России с 1972 г. была введена их *аттестация*. Одной из задач аттестации является также установление соответствия между качеством работы учителя и его зарплатой, что осуществляется путем присвоения педагогу квалификационной категории в соответствии с уровнем его профессионализма.

За время, прошедшее после первой аттестации, *документы об аттестации педагогических работников* неоднократно дополнялись с учетом тех изменений, которые происходили в системе образования.

Принципы аттестации ~ добровольность, открытость, системность и целостность экспертных оценок, обеспечивающие объективное, корректное, бережное и доброжелательное отношение к педагогическим работникам.

Аттестация учителей проводится один раз в пять лет по личному заявлению педагога и на основе экспертной оценки труда, его результативности и качества учебно-воспитательного процесса. Учитель сам определяет категорию и форму аттестации (демонстрация серии уроков, внеклассных занятий с учащимися, «экзамен» (собеседование) по определенной программе, творческий отчет, защита научно-методической или опытно-экспериментальной разработки и др.).

Педагогическим работникам, не изъявившим желания проходить аттестацию на присвоение категории, разряда по единой тарифной сетке, оплата устанавливается в зависимости от образования и стажа. Иногда аттестация может проводиться по инициативе администрации, Совета школы или педагогического *совета для определения уровня педагогической квалификации учителя и его соответствия занимаемой должности.*

В соответствии с действующим Положением об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации (1993) создается три вида комиссий, каждая из которых рассматривает круг вопросов своей компетенции и принимает решение о присвоении квалификационной категории или отказе. Присвоение звания происходит на основе документальных материалов (стаж, характеристика, документ об окончании *курсов* повышения квалификации учителей), анализа преподавательской деятельности и результатов работы учителя.

Действующим Положением установлено три квалификационные категории -- высшая, первая и вторая категории. Высшую может присвоить главная аттестационная комиссия, первую категорию — районная (окружная, муниципальная) или городская комиссия, вторую категорию присваивает аттестационная комиссия школы.

Оценка деятельности преподавателя или руководителя осуществляется по двум комплексным показателям: обобщению итогов деятельности и экспертной оценке практической деятельности.

По первому показателю учитель представляет творческий отчет, научно-методическую или опытно-экспериментальную работу.

По второму показателю он проходит психолого-педагогическую экспертизу (диагностику) в различных вариантах. Для этих целей используются компьютерная технология, тестирование, методы экспертных оценок. Механизм диагностирования и обобщения опыта педагогической деятельности уточняется и *корректируется соответствующей аттестационной комиссией.*

Общие *требования к оценке труда* учителя характеризуются по следующим критериям: *критерий результата* (результат педагогической деятельности) и *критерий процесса.*

О качестве знаний учащихся по предмету, их воспитанности (*критерий результата*) судят по:

- запасу фактических знаний по предмету;
- умению пользоваться полученными знаниями;
- пониманию сути процессов и явлений в природе и обществе;
- степени самостоятельности учащихся, умению добывать знания;
- отношению к делу, поведению в школе, активности в общественно полезной трудовой деятельности.

При всей важности результатов учебной и воспитательной работы недопустимо этим ограничить показатели труда учителя, поэтому вводятся *критерии процесса*. С этой целью изучаются:

- работа учителя над повышением своей квалификации;
- качество уроков, учебная и воспитательная работа;
- умение учителя осуществлять индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения и воспитания;
- работа с родителями и помощь семье в воспитании детей.

Для прохождения аттестации необходим следующий набор документов: заявление на аттестацию, копия документа о результатах повышения квалификации, экспертное заключение о результатах выполнения контрольных и других квалификационных работ; аттестационный лист, выписка из приказа руководителя образовательного учреждения.

Аттестация учителей проводится в несколько этапов:

- 1) создание аттестационной комиссии, ее утверждение руководителем учреждения; назначение ответственных лиц за организацию аттестации;
- 2) организация оценки уровня квалификации учителя, результативности его профессиональной деятельности;
- 3) принятие решений аттестационными комиссиями и издание приказа по результатам аттестации о присвоении педагогическим работникам квалификационных категорий.

Достоверная оценка результативного компонента образовательного процесса возможна только как итог всестороннего изучения личности учителя и эффективности его учебно-воспитательной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите основные этапы управленческого цикла и дайте им характеристику.
2. Сопоставьте схему проведения анализа в образовательном учреждении и деятельности какой-либо фирмы.
3. Раскройте содержание основных разделов в годовом планировании деятельности школы.
4. Каковы особенности методической работы в современной школе?
5. Найдите недостатки и достоинства современной системы аттестации педагогов.

Основная литература

1. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
2. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. Ч. 2. М.: ВЛАДОС,- 2002.

3. *Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.* Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. **высш.** учеб. заведений / Под ред. Т. И. Шамовой. М.: ВЛАДОС, 2001.

Дополнительная литература

1. *Бакирова Г. Х.* Управление человеческими ресурсами. СПб.: Речь, 2003.
2. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учебник для вузов. СПб., 2001.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Под. ред. Б. М. Бимбада. М., 2002.
4. *Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. *Третьяков П. К., Мартынов Е. Г.* Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам // Практика педагогического менеджмента / Под ред. П. И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001.

РАЗДЕЛ У. СОЦИАЛЬНАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

ГЛАВА 21. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Лучшее, что можно сделать для людей, — это научить их самих себе помогать.

И. Г. Песталоцци

1. **Возникновение социальной педагогики.**
2. **Предмет, объект и функции социальной педагогики.**
3. **Категории социальной педагогики.**

Базовые понятия: социальная педагогика, субъект социальной педагогики, объект социальной педагогики, уровни социальной педагогики, социализация, адаптация, обособление, социально-педагогическая деятельность, социальное воспитание, социальное обучение.

1. Возникновение социальной педагогики

Сложившаяся социально-политическая ситуация на рубеже XX—XXI вв. выдвинула социальную педагогику в самостоятельную отрасль человекознания, ценность и значимость которой определяются в современных условиях:

- потребностью гуманизации отношений изменившейся личности и динамично меняющегося общества;
- значимостью социально-педагогических знаний в научном обеспечении развития всех сфер социальной практики (деятельности социальных учреждений, системы социальных служб);
- повышением роли социальной работы.

Идеи и традиции социальной педагогики зародились еще в Древнем мире. В V в. до н. э. Демокрит говорил о зависимости воспитания от общественных условий. Платон, Аристотель (V—IV вв. до н. э.) считали воспитание условием развития человека, связывали судьбу общества с развитием всех его граждан.

Существовавшие в античное время спартанская и афинская системы воспитания имели четкую социальную направленность, в которой отражались характер государства, особенности его социально-экономической и политической жизни.

В Новое время в общественном сознании утверждается мысль о том, что обучение и воспитание являются преобразующим фактором развития общества.

Словосочетание «социальная педагогика» было предложено во второй половине XIX в. немецким педагогом А. Дистервегом. Немецкий философ Пауль Наторп в начале XX в. выступил за всеобщую педагогизацию общества и призвал к созданию воспитательных союзов, способствующих реализации данной идеи. Эту деятельность он также назвал социальной педа-

гогией. Наторп считал, что человек становится человеком только благодаря человеческой общности. Провозглашенная идея стала основой его социальной педагогики и нашла отражение в книге «Социальная педагогика», вышедшей в 1911 г.

В концепции П. Наторпа об общей педагогизации общества отражены общедемократические и гуманистические взгляды передовых людей того времени.

О социальном становлении личности писал С. И. Гессен. Он рассматривал школьное самоуправление как основу социализации личности, выступал против классового подхода и принципа партийности в системе образования.

Одним из основателей социальной педагогики в России был В. В. Зеньковский. Его социальная педагогика основывалась на том, что человека нельзя понять, если не изучить окружающую его среду (главный фактор в социализации личности).

Для развития социальной педагогики многое сделал также И. Т. Шацкий, который считал, что развитие ребенка следует рассматривать не в его генетических задатках, а в той социальной и экономической среде, в которой происходит его воспитание и формирование. Главным в формировании личности является «социальная наследственность», под которой он подразумевал нормы, традиции и обычаи, передаваемые из поколения в поколение.

После Октябрьской революции советская педагогика определяет социальную сущность воспитания и образования. Ученые этого периода М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин выдвинули задачу объединения воспитательной функции школы и социальной среды, привлечения социальной среды к воспитанию детей, так как без контакта с окружающей средой школа не в состоянии разрешить задачу воспитания¹.

Взгляды этих ученых разделял П. П. Блонский, который писал, что нельзя успешно обучать и воспитывать ребенка без знания норм и ценностей его социального окружения. Он видел причины отклонений в поведении ребенка в специфике детского организма и в особенностях окружающей его среды. П. П. Блонский охарактеризовал поведение ребенка в системе социальных отношений (поведение вожака и подчиненного, отношения между мальчиками и девочками, между трудными и благополучными детьми)².

С именем П. Ф. Каптерева связана постановка проблемы соединения семейного и общественного воспитания. Он выступал за организацию яслей, детских садов, семейных школ и приютов для детей рабочих и крестьян.

К. Н. Венцель в 1905 г. поднимает вопрос о создании в России Великой хартии для защиты детей. Выступает за создание Интернационала учащихся и разрабатывает Декларацию прав ребенка.

С. Т. Шацкий разрабатывает идею двустороннего влияния: с одной стороны — влияние окружающей среды на формирование личности ребенка, а с другой стороны, влияние ребенка на окружающую среду.

¹ Крупенина М. В., Шульгин В. Н. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929.

² Блонский П. П. Избр. пед и психологические соч.: В 2 т. М., 1979.

В современных условиях потребность в социально-педагогической теории и практике усилилась, потому что возрастает роль социальных факторов в жизни общества и отдельных людей; увеличивается число детей и взрослых, нуждающихся в социальной защите, оказании социально-педагогической помощи.

2. Предмет, объект и функции социальной педагогики

Социальная педагогика как область науки и сфера педагогической деятельности нацелена на преобразование окружающей среды, формирование гуманных, воспитывающих межличностных отношений в различных видах социума.

Объектом социальной педагогики является целостная система социальных взаимодействий, межличностных отношений человека в сфере его ближайшего окружения.

Некоторые авторы считают, что *объектом* социальной педагогики является человек на всем протяжении его жизни, оказание ему помощи в процессе социализации.

Взгляды на определение предмета социальной педагогики различны. Некоторые считают предметом социальной педагогики процесс воспитания всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемый как в специальных воспитательных учреждениях, так и вне их. Другие определяют предмет социальной педагогики как воспитательное влияние социальной среды. Бочарова В. Г. *предметом* социальной педагогики называет процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды¹.

Рассмотрение личности в социуме, в конкретной социальной ситуации ее развития, деятельности и общения, выделяют социальную педагогику как самостоятельную отрасль педагогического знания, как педагогику отношений в социуме.

Существуют различные трактовки категории «социальная педагогика».

Социальная педагогика — это наука о духовной социализации тех, кто по каким-либо причинам «выпал» из системы «нормальных» социальных связей и поэтому сформировал у себя социально не одобряемые качества личности (В. С. Селиванов).

В «Российской педагогической энциклопедии» социальная педагогика определяется как отрасль педагогики, изучающая «социальное воспитание всех возрастов и социальных категорий людей, осуществляемое как в собственно воспитательных учреждениях, так и в различных организациях, для которых оно не является ведущей функцией».

Таким образом, *социальная педагогика* — это отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание, осуществляемое в организациях, специально для этого созданных, и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией.

¹ Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. Монография. М., 1999. С. 38.

Назначение социальной педагогики как науки состоит в том, чтобы:

- заложить основы педагогического мышления у различных субъектов социума;

- сформировать способности и умения принимать в социальной практике наиболее эффективные, педагогически целесообразные решения, адекватные конкретным личностно-средовым ситуациям и позволяющие привести в движение реальные механизмы развития социальных инициатив;

- полноценно использовать возможности семьи, других социальных институтов, микросреды личности и социума в целом для осуществления социальной защиты и повышения качества жизни.

Сущность социальной педагогики заключается в:

- своевременной диагностике социальных проблем личности;

- выявлении и педагогически целесообразном влиянии на взаимоотношения людей в социуме;

- формировании социально-ценностных ориентаций личности;

- оказании помощи личности в социализации и др.

Социальная педагогика как наука учитывает следующие **закономерности**:

- формирование индивида происходит при социально-педагогическом воздействии общественной среды и активности самой личности в процессе саморазвития;

- формирование и потребление социальных услуг обуславливается потребностями общества, особенностями этноса, преобладающим способом производства, городской или сельской спецификой;

- эффективность работы социального педагога обеспечивается целостностью воздействия на объект, реализацией общих интересов объекта и субъекта.

Субъекты социальной педагогики — это люди и организации, которые ведут социальную работу и управляют ею.

Цели и задачи, содержание и средства социальной педагогики различаются в зависимости от возраста человека, сферы его деятельности, обстоятельств его жизни, физического и умственного состояний, положения общества, в котором он живет. Социальная педагогика представляет собой достаточно сложную систему, включающую социально-педагогические системы разного уровня и форм.

Различают *уровни социальной педагогики* в зависимости от масштабов деятельности: *социетальный, социально-средовой и индивидуальный*¹.

- **Социетальный уровень.** Объектом изучения является общество как относительно устойчивая общность людей. Реализатором педагогических действий выступает государство, различные политические и общественные организации и движения, заинтересованные в социализации членов общества в определенном направлении. Средством осуществления воспитания выступает идеология как система ценностных ориентации.

- **Социально-средовой уровень.** Объектом выступают социальная сфера общества, микросреда, коллективы людей и т. д. Средства реализации:

¹ Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Никитина. М.: ВЛАДОС, 2002. С. 32-33.

культурно-просветительная, физкультурно-оздоровительная, социально-воспитательная работа и т. п.

- *Индивидуальный уровень.* Объектом социальной педагогики является отдельный человек на различных стадиях и уровнях социализации, в отношении которого применяются разнообразные социально-педагогические приемы и средства.

К функциям социальной педагогики относят теоретико-познавательную; прикладную; гуманистическую¹.

Теоретико-познавательная функция выражается в том, что социальная педагогика накапливает знания, синтезирует их, составляет наиболее полную картину изучаемых ею процессов и явлений в современном обществе, описывает и объясняет имеющиеся данные, вскрывает их глубинные основания.

Прикладная функция связана с поиском путей, способов, условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процесс социализации в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах.

Гуманистическая функция выражается в разработке целей совершенствования социально-педагогических процессов, создающих благоприятные условия для развития личности и ее самореализации.

Методологическими основами социальной педагогики являются философия, воспитания, современные данные человекознания. Как отрасль знания *социальная педагогика* представляет собой *совокупность* следующих разделов:

Философия социального воспитания рассматривает фундаментальные методологические и мировоззренческие вопросы, дает трактовку сущности социального воспитания и его задач; разрабатывает общие подходы к соотношению таких понятий, как развитие, социализация и воспитание, определяет ценности и принципы социального воспитания и т. д.

- *Социология социального воспитания* исследует социальное воспитание в процессе социализации, пути и способы использования воспитательного потенциала; нивелирование отрицательного и усиление положительного влияния на развитие человека в процессе социализации, использует данные ряда отраслей социологического знания.

- *Социально-педагогическая виктимология* исследует те категории людей, которые стали или могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации; в ней определяются направления социальной и педагогической помощи им.

- *Теория социального воспитания* описывает, объясняет, прогнозирует функционирование социального воспитания, исследует, что представляют собой индивидуальные, групповые и социальные субъекты социального воспитания, как они между собой взаимодействуют, что составляет содержание жизнедеятельности воспитательных организаций, какими должны быть содержание и характер индивидуальной помощи человеку.

- *Психология социального воспитания* на основе социально-психологических характеристик человека и групп выявляет психологические условия эффективности взаимодействия субъектов социального воспитания.

- *Методика социального воспитания* отбирает из практики и конструирует новые способы целесообразной организации социального воспитания и др.

Центральным разделом социальной педагогики является анализ процесса *социализации*, рассмотренный ранее.

Социально-педагогическая деятельность близка к педагогической деятельности, однако имеет свою специфику и собственные категории. Рассмотрим подробнее собственные категории социальной педагогики: *социально-педагогическая деятельность, социальное воспитание, социальное обучение*.

3. Категории социальной педагогики

Социально-педагогическая деятельность — это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи личности в процессе социализации, освоение ею социокультурного опыта и создание условий для самореализации в обществе¹.

Осуществляется социально-педагогическая деятельность социальными педагогами в образовательных и других учреждениях, организациях, объединениях.

Социально-педагогическая деятельность является *адресной*, направленной на конкретную личность и решение ее индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество.

Отличительными особенностями профессиональной социально-педагогической деятельности являются:

- передача социокультурного опыта, помощь в социализации личности (цель деятельности);
- адресный и локальный характер деятельности;
- воздействие на личности, имеющие проблемы в социализации (объект деятельности);
- работа в образовательных, социально-педагогических учреждениях, социальных службах и др.

Основными направлениями социально-педагогической деятельности являются:

- профилактика дезадаптации (социальной, психологической, педагогической);
- повышение уровня социальной адаптации;
- социальная реабилитация личностей, имеющих те или иные отклонения от нормы.

Осуществляется социально-педагогическая деятельность непосредственно с личностью или через посредническую деятельность (личность — среда).

По содержанию социально-педагогическая деятельность достаточно многообразна. Включает работу с *детьми (социальная защита детства)*, мо-

¹ Социальная педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 105.

лодежью, пожилыми людьми, малообеспеченными гражданами, инвалидами, семьей, в сфере занятости и др.

Дадим краткую характеристику представленных выше *направлений деятельности* социальных педагогов и социальных работников.

Работа в семье. Семья представляет систему социального функционирования человека. Она обеспечивает экономическую, социальную, физическую безопасность своим членам; заботу о младших, престарелых и больных; создает условия для их социализации, объединяя всех чувством любви, общности.

Современный кризис семьи проявляется в снижении ее педагогического потенциала, ухудшении качества и содержания семейного воспитания. Семья воздействует на процесс социализации детей не только фактом своего существования, но и благоприятным морально-психологическим климатом семьи.

В настоящее время семье, имеющей детей, оказывают такие виды помощи, как:

- денежные выплаты (пособия и пенсии);
- трудовые, налоговые, жилищные, медицинские и другие льготы;
- бесплатная выдача детского питания;
- социальное обслуживание (оказание конкретной психологической, юридической, педагогической помощи, консультирование).

Социальная работа в сфере занятости. Безработица (незанятость) определяется различными факторами: сокращением рабочих мест, вызванным структурными изменениями в экономике, уровнем и характером рыночных отношений.

В условиях экономического кризиса, дестабилизации экономики имеет место ухудшение уровня жизни людей.

Выделяют следующие формы безработицы:

- текущая — незанятость в связи с переходом работника с одного предприятия на другое;
- структурная — результат дисбаланса спроса и предложений на рынке труда;
- скрытая (латентная) — избыточная занятость, обусловленная стремлением сохранить кадры с выплатой минимального пособия (стаж сохраняется, трудовая деятельность не ведется).

Люди остро переживают невостребованность своих знаний, производственного опыта, поэтому главным в социальной политике является предупреждение массовой безработицы, развертывание профориентационной работы.

Служба занятости имеет разветвленную сеть и выполняет следующие *задачи*:

- сбор и распространение информации о спросе и предложениях на местном рынке труда;
- консультирование работников по вопросам профессионального обучения и трудоустройства;
- профессиональная ориентация всех групп населения;
- выплата пособий по временной незанятости;
- консультирование предпринимателей по проблемам занятости;

- организация переподготовки высвобождаемой с производства рабочей силы.

Социальные работники и социальные педагоги осуществляют психологическую поддержку в рамках индивидуальной консультации, обсуждая конкретную жизненную ситуацию, намечают план дальнейшего поиска работы. Кроме этого, они предоставляют информационную консультацию клиенту о наличии вакантных мест, об учреждениях, где можно пройти обучение и переобучение.

Профориентация является приоритетным направлением государственной политики в учреждениях службы занятости, что позволяет снижать уровень социальной напряженности и повышать степень социальной адаптации населения к современным условиям жизни.

Работа с детьми (социальная защита детства). Основой системы защиты детства выступает правовая база, включающая международное законодательство (Хартия детства, Декларация прав ребенка), российские государственные законы (Конституция РФ, Закон о семье, Закон об образовании).

Система защиты детства начинается с защиты семьи, матери и ребенка. Социальная защищенность детства определяется системой работы учреждений образования и воспитания детей.

Социальная защита интересов женщин. Социально-экономическая ситуация в стране вынуждает женщин трудиться в разных условиях, в том числе вредных и опасных для здоровья.

В стране принят Указ «О первоочередных задачах государственной политики в отношении женщин» (1993 г.), который направлен на обеспечение фактического равноправия женщин и мужчин в политической, социальной и экономической жизни страны, свободного выбора в самореализации женщин во всех областях деятельности. С целью реализации Указа создаются организации (консультационно-правовые службы, центры социально-психологической адаптации), позволяющие женщинам совмещать родительские обязанности с трудовой и общественной деятельностью.

Социальная забота о трудоустройстве и быте инвалидов. Инвалид — это человек, который имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленных заболеванием, последствием травм или дефектами, приводящими к ограниченной жизнедеятельности и вызывающими необходимость в социальной защите.

Инвалидов классифицируют:

- по возрасту (дети, взрослые);
- по происхождению инвалидности (инвалиды детства, инвалиды войны, труда, общего заболевания);
- по степени трудоспособности (нетрудоспособные — I группа, временно нетрудоспособные — II группа, трудоспособные в щадящих условиях — III группа);
- по характеру заболевания (мобильные, маломобильные и неподвижные).

Социальному работнику необходимо знать основные принципы обслуживания инвалидов, которые сформулированы в Декларации ООН о правах инвалидов, в Законе «О социальном обслуживании»:

- соблюдение прав человека и гражданина;

- предоставление государственных гарантий в сфере социального обслуживания;
- равные возможности получения социальных услуг;
- ориентация социального обслуживания на индивидуальные потребности граждан;
- ответственность органов власти всех уровней за обеспечение прав граждан.

Социальные услуги предоставляются всем инвалидам независимо от пола, расы, национальности, места жительства, отношения к религии, убеждений.

Законом предусматриваются следующие формы социального обслуживания:

- на дому (социально-медицинское обслуживание);
- в отделениях — полустационарное социальное обслуживание (дневного или ночного пребывания граждан);
- социальное обслуживание (дома-интернаты, пансионаты);
- срочное социальное обслуживание (организация питания, обеспечение одеждой, обувью, ночлегом);
- социально-консультационная помощь.

Социальный работник содействует организации помощи при проведении медико-социальной реабилитации инвалидов, в их санаторно-курортном лечении, приобретении необходимых тренажеров, средств передвижения, корригирующих аппаратов, а также предоставлении рабочих мест для людей с ограниченными возможностями.

Социальная работа с пожилыми людьми. В социальной работе с пожилыми людьми используются разнообразные формы и методы: социальное обслуживание на дому, срочная и адресная социальная помощь и защита (оказывается одиноким пенсионерам, инвалидам, престарелым старше 80 лет).

Важное значение приобретает медико-социальная реабилитация пожилых людей. Социальные службы заботятся о физическом и духовном здоровье пожилых людей, содействуют их активному образу жизни, повышают оптимизм; привлекают к работе в различных обществах, организуют встречи, приобщают к совместному проведению досуга.

Одним из основных направлений в социальной работе с пожилыми людьми является попечительство. Главной формой — функционирование домов-интернатов (временного или постоянного проживания).

Проблема бездомности в России. Бездомность трактуется как отсутствие укрытия, проживание без прав на жилье. Значительную часть бездомных составляют так называемые бомжи, т. е. лица без определенного местожительства.

Невозможность получить жилье, устроиться на работу побуждает часть таких людей на преступления. Положение бездомных детей особенно тяжелое. Многие дети покидают конфликтные семьи, бегут от побоев, угроз, оскорблений, родителей-алкоголиков. Для них создаются приюты, ночлежки, центры реабилитации.

Массовый наплыв беженцев также усугубляет проблему бездомности. Бесправное положение, ущемление свободы русскоязычного населения

в странах ближнего зарубежья, межнациональные конфликты, военные действия, экологические катастрофы вынуждают многие семьи оставить свое жилье и стать беженцами (мигрантами). Необходимо совместное решение всех государств СНГ, единство их государственной политики для оказания помощи беженцам.

В настоящее время разработана программа «Миграция», согласно которой беженцев расселяют по отобранным регионам, обеспечивая им социальную защиту, рабочие места. Кроме того, учрежден фонд помощи беженцам «Соотечественники», отделения которого существуют в 20 городах России. Его целью стало комплексное обустройство переселенцев.

В решении проблем бездомности большую роль играют социальные педагоги, имеющие опыт работы в приютах, центрах социальной реабилитации, детских домах.

Социальная работа с молодежью. Молодежь — это особая социально-демографическая группа, переживающая период становления социальной зрелости (возраст от 14 до 20 лет).

Главными направлениями в работе социального педагога с молодыми людьми являются:

- трудоустройство (хорошо оплачиваемая и интересная работа);
- оздоровление межличностных отношений;
- устранение психотравмирующих ситуаций;
- выработка навыков общения со взрослыми и сверстниками;
- создание условий для нормальной жизнедеятельности.

Девиантное поведение как проблема социальной работы. Нестандартное, отклоняющееся от норм поведение (преступность и аморальное поведение) называют *девиантным*. Девиантное поведение подразделяют на две группы: к первой относят людей с явной или скрытой психопатологией (астеники, шизоиды, эпилептики, а также лица с акцентуированным характером). Ко второй группе относятся люди, чье поведение отклоняется от морально-нравственных норм и проявляется в социальной патологии (пьянство, наркомания, проституция). В основе девиантного поведения данной группы лежит социальное неравенство, расслоение общества на богатых и бедных, бездуховность, отчуждение личности, морально-этическая деградация, неблагоприятные условия жизни в семье, неудачи в учебе и т. д.

С этими людьми ведется работа по их духовному развитию, нравственному возрождению на принципах общечеловеческой морали, поиска смысла жизни.

Работа с малообеспеченными гражданами. Уровень жизни характеризует степень удовлетворения материальных и духовных потребностей и включает в себя такие показатели, как уровень национального дохода, оплата труда, объем потребляемых благ, уровень потребления продовольственных и непродовольственных товаров, жилищные условия, уровень здравоохранения, образования и культуры.

На сегодняшний день поляризация по уровню материального положения различных групп и слоев населения достигла невиданного размаха. Регулирование уровня жизни населения — одно из основных направлений деятельности государства. Оно включает в себя такие механизмы, как индексация и компенсация.

Индексация осуществляется двумя способами: путем увеличения доходов через определенное время и путем корректировки доходов в связи с ростом уровня цен. Индексируются заработная плата, пенсии, стипендии. Выплаты индексации осуществляются за счет государственного и местных бюджетов.

Государство использует следующие *меры по социальной защите* малообеспеченных граждан: льготное налогообложение, предоставление бесплатных или льготных услуг (в здравоохранении, на транспорте, коммунальном обслуживании, пособия на детей, пенсии).

В настоящее время социальные работники оказывают социальную поддержку малоимущим гражданам, привлекая для этой деятельности спонсоров и благотворительные организации.

Социальные работники содействуют льготному бытовому обслуживанию в отделениях социальной помощи и на дому (уборка помещений, ремонт жилья, выдача напрокат бытовой техники).

Формирование здорового образа жизни как. цель социальной работы. Здоровый образ жизни — это выработка у населения навыков и привычек действовать с пользой для здоровья. Главной задачей социальных работников и социальных педагогов является охрана здоровья и жизни клиентов. Большое значение в этой деятельности имеет воспитание культуры межличностных отношений, охрана психического здоровья, приобщение к физической культуре, социальное воспитание людей.

Таким образом, социальные педагоги в своей практической деятельности независимо от направления работы осуществляют *социальное воспитание*.

Социальное воспитание — целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности, необходимых ей для успешной социализации. Современная социальная педагогика рассматривает социальное воспитание как процесс содействия продуктивному личностному росту человека при решении им жизненно важных задач взаимодействия с окружающим миром (достижения жизненного успеха, социальной компетентности, конкурентоспособности, социального самоопределения, выживания в обществе).

Цели социального воспитания:

- направленная информационная и практическая поддержка процесса созидательного и творческого становления индивидуальности личности в конкретном обществе;

- содействие личности в самоорганизации собственной жизни на всех возрастных этапах жизненного пути (в детстве, отрочестве, юности, взрослости, старости) и в разных жизненных пространствах ее социального взаимодействия (в семье, школе, малой группе общения, трудовом коллективе, территориальной общине);

- конструктивная помощь в ключевых и критических ситуациях социализации и самореализации личности человека (полоролевой, семейно-бытовой, профессионально-трудовой, досугово-творческой, социально-правовой, гражданской, физической, психической, нравственно-эстетической, эмоциональной и др.).

Социальные педагоги, занимаясь социальным воспитанием, осуществляют целенаправленное влияние на развитие личности.

Социальное обучение — целенаправленный процесс передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих социализации личности¹.

Обучаясь в образовательном учреждении, личность получает академические знания, необходимые для усвоения и использования. Одновременно она приобретает социальные знания, умения и навыки, которые обеспечивают освоение социальных норм, установок, ценностей и способствуют формированию собственного опыта.

Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом социальной педагогики?
2. Дайте характеристику функций социальной педагогики.
3. Назовите особенности социальной педагогики как науки.
4. Каковы направления работы социального педагога?
5. Какие формы, методы и средства воспитания использует социальный педагог в работе?

Основная литература

1. Василькова Ю. В. Лекции по социальной педагогике. В 2 т. М., 1997.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 1999.
3. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2000.

Дополнительная литература

1. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студ. высш. пед. уч. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проспект, 2001.
2. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. Селиванов В. С. Педагогика, Смоленск, 2001.
4. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Никитина. М., 2002.
5. Ярцев Д. В. Особенности социализации современного подростка // Вопросы психологии. 1999. № 5.

глава 24. Коррекционная педагогика

У человека нет врожденного зла.
Несчастливым и невротичным его делает
окружение.

Маслоу

1. **Коррекционная педагогика в системе отраслей педагогической науки.**
2. **Норма и отклонение в развитии человека.**

¹ Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 112.

3. Нормативно-правовая база системы коррекционно-развивающего обучения.

Базовые понятия: педагогика коррекционная, коррекция, компенсация, адаптация школьная, норма развития, безнадзорность, беспризорность, запущенность педагогическая.

1. Коррекционная педагогика в системе отраслей педагогической науки

По данным Министерства образования РФ, среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной дезадаптации. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2—2,5 раза, достигнув 30% и более. По данным медицинской статистики, за 10 лет обучения в школе количество здоровых школьников сокращается в 4—5 раз, составляя лишь 10—15% от общего числа учеников.

Увеличение числа детей с отклонениями в развитии и поведении привело к возникновению особой педагогики — педагогики помощи и защиты, так называемой коррекционной педагогики. *Коррекционная педагогика (от лат. correctio — исправляю) — одна из ветвей педагогической науки, которая изучает закономерности, причины возникновения отклоняющегося поведения у детей, разрабатывает пути и способы его исправления.* Опираясь на коррекционную педагогику, возможно осуществить по настоящему индивидуальный подход к каждому ребенку, реализовать на практике гуманное лично-ориентированное воспитание.

Как самостоятельная наука коррекционная педагогика возникла совсем недавно. Предшественницей коррекционной педагогики является *дефектология* (лат. *defectus* — недостаток и греч. *logos* — учение) — наука, исследующая *психофизиологические особенности развития аномальных детей* (греч. *apomalos* — неправильный), *закономерности их обучения и воспитания.* Задача дефектологии — определение условий, способствующих преодолению имеющихся у детей дефектов в умственном и физическом развитии.

Термином «коррекционная педагогика» либо заменяют понятие «дефектология», либо считается, что *коррекционная педагогика* охватывает не только область специальных научных знаний, но и *основы психолого-педагогических знаний о сущности и закономерностях образования и воспитания детей, имеющих нерезко выраженные недостатки в развитии психики и отклонения в поведении.* Основной целью коррекционной педагогики является выявление причин и поиск путей исправления недостатков в развитии личности, помощь ей в успешном освоении картины мира и адекватной интеграции в социум.

Предметом коррекционной педагогики служит процесс обучения, воспитания детей с недостатками в развитии и отклонениями в поведении, определение наиболее результативных методов и средств выявления, предупреждения и преодоления этих отклонений.

Коррекционная педагогика призвана помочь в решении следующих задач:

- определить природу и сущность отклонений в развитии и поведении детей, выявить причины и условия их появления;
- изучить историю становления и развития коррекционно-педагогической деятельности;
- разработать технологии коррекционно-педагогического воздействия на личность ребенка с отклонениями в развитии;
- провести анализ общего и специального образования детей с отклонениями в развитии в условиях массовой школы;
- определить цели, задачи и основные направления деятельности специальных, коррекционно-развивающих учреждений и центров социальной защиты и реабилитации детей;
- создать необходимую учебно-методическую базу в подготовке учителя к коррекционно-педагогической работе с детьми.

В коррекционной педагогике, так же как и в общей, ведущими категориями являются обучение, воспитание и развитие. Принципы коррекционно-педагогической деятельности совпадают с общепедагогическими. В дополнение к ним ведущими учеными в этой области (С. Г. Шевченко, Т. А. Власовой, А. Д. Гонеевым, Н. И. Лифинцевой, Н. В. Ялпаевой) разработаны специальные понятия.

Коррекция — система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

Компенсация — это сложный многоаспектный процесс перестройки или замещения нарушенных или недоразвитых психофизических функций организма.

Адаптация (школьная) — это процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям.

Источниками развития коррекционной педагогики служат многовековой практический опыт воспитания; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика коррекционного воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-практиков.

На ранних этапах развития человеческого общества отношение к людям с психофизическими недостатками было нетерпимым. В эпоху античности отдельные человеческие сообщества, исповедующие культ силы, отнимали жизнь у детей с отклонениями в физическом развитии. Например, в Спарте каждого новорожденного осматривали старейшины. Слабых и уродливых детей кидали в пропасть Тайгет. В Древнем Риме убивали уродливых и топили в воде хилых и обезображенных детей. В период Средневековья в Западной Европе инквизиция расправлялась с душевнобольными людьми, считая слабоумных «детьми дьявола», их бросали в тюрьмы, подвергали пыткам, сжигали на кострах.

На Руси, так же как и в Европе, отношение к убогим, нищим, калекам было неоднозначным. Когда таких людей становилось особенно много (после войн, экологических катастроф), передвижение их пытались ограничить. Для них при монастырях открывали богадельни. В «Стоглавый судебник»* (1551) при Иване Грозном была внесена статья о необходимости попечения больных и нищих, «кои одержимы бесом и лишены разума». Их рекомендовалось помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых».

В эпоху Возрождения стали пробиваться гуманистические идеи сострадания и милосердия к человеческим порокам и недостаткам. Врачи начинают посещать монастыри и тюрьмы, пытаются вести наблюдения за душевнобольными, искать пути помощи и возвращения их в общество.

Выдающийся педагог Я. А. Коменский выделил типы детей, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что ученики с острым умом и стремлениями к знаниям, но необузданные и упрямые, которых в школе считают безнадежными, и ученики тупые, с извращенной и злобной натурой, которые с трудом поддаются педагогическому воздействию, — все они имеют право на обучение.

Со второй половины XIX в. в связи с расширением сети школьного образования все острее вставала проблема неуспеваемости учащихся с значительными отклонениями в развитии, так как они не справлялись с программами народных школ. Вследствие этого возникла система так называемых вспомогательных школ.

Забота и опека страждущих и обездоленных на Руси традиционно была свойственна простому народу, присутствовала в официальных действиях церкви и государственной власти. В Уставе о православной церкви, утвержденном киевским князем Владимиром Святославичем (996), вменялось в обязанность церкви заботиться об убогих, нищих и юродивых.

В XI в. Киево-Печерская лавра становится прибежищем для калек и слабоумных, то же самое можно сказать о деятельности монастырей и церкви по всей Киевской Руси.

В начале XII в. киевский князь Владимир Мономах в поучении своим детям («Поучение князя Владимира Мономаха своим детям») указывал: «Всего паче убогих не забывайте, но елико могуше по силе кормите о подавайте сироте и вдовицу оправдайте сами, а не давайте сильным погубить человека».

Первые лечебно-просветительные учреждения в России появляются в XIX в. У истоков отечественной коррекционной педагогики стояли видные ученые: А. И. Граборов, Л. К. Шлегер, К. Н. Корнилов. Самоотверженным организатором коррекционного образования в России был врач-дефектолог В. П. Кашенко (1870—1943). Его книга «Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков» была переиздана в 1994 г. и до сих пор является востребованной среди педагогов, дефектологов и родителей.

Очень интенсивно развивалась коррекционная педагогика в годы советской власти. Были даны определения безнадзорности, беспризорности, педагогической запущенности, детской преступности.

Безнадзорность детей — общественное явление, заключающееся в отсутствии надлежащего наблюдения за детьми со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Причинами могут быть непонимание родителями своих обязанностей как воспитателей, преувеличенное представление о самостоятельности ребенка, в некоторых случаях эгоистичность, нежелание уделять достаточное внимание воспитанию своих детей.

Беспризорность — ~ общественное явление, заключающееся в недостаточном попечении и воспитательном воздействии в отношении несовершеннолет-

них. Возникает в результате общественных бедствий — войны, голода, безработицы, крайней нужды родителей.

Запущенность педагогическая — отклонение от нормы в поведении ребенка, обусловленное недостатками воспитания. Причины: отсутствие правильного воспитания в семье, частая смена школ и преподавателей, отрицательное влияние улицы и безнадзорность.

Изменения в обществе в послереволюционное время потребовали нового подхода к теории и практике изучения отклонений в развитии и поведении детей. Это успешно удалось сделать выдающемуся психологу Л. С. Выготскому (1896—1934). Им были выявлены и сформулированы основные законы психического развития ребенка: закон развития высших психических функций, закон неравномерности детского развития, учение о первичности и вторичности дефекта, о социальной природе вторичного дефекта. Он считал, что симптом — не первопричина аномального развития ребенка, а результат, следствие своеобразия его развития, за ним скрываются, как правило, сложные патологические процессы. Л. С. Выготский сформулировал понятие «зона ближайшего и актуального развития ребенка», выявив взаимосвязь психического развития и обучения, где обучение служит движущей силой развития. Им активно разрабатывалась мысль о компенсаторных возможностях организма аномального ребенка. Но вышедшее в 1936 г. постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» резко затормозило работу теоретиков и практиков коррекционной педагогики.

Несмотря на трудности, работа не прекращалась. В последние годы направления работы коррекционной педагогики значительно расширились, захватив сферу не только специальных школ, но и коррекционных классов, отдельных групп детей в общеобразовательной школе.

Таким образом, коррекционная педагогика изучает проблемы детей, которые входят в группу риска. Они, с одной стороны, не являются объектом общей педагогики и психологии, но, с другой стороны, не стали и объектом специальной психологии и педагогики.

2. Норма и отклонение в развитии человека

Достаточно сложно определить, является ли развитие ребенка нормальным или *ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ* от нормы (аномальным). Ввиду невозможности дать строго научное толкование понятию человеческой нормы *за нормальное признается просто среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение*. Это среднее также не будет оставаться неизменной величиной, а будет меняться в зависимости от социально-экономических, культурно-исторических, климатических и прочих условий эпохи.

Фактически, по словам В. П. Кащенко, между нормальными и психически больными существует столько же градаций, сколько людей вообще.

Особую актуальность проблема критериев нормы приобретает в контексте коррекционно-развивающей деятельности. Наиболее разработанными являются:

- предметная норма — знания, умения и навыки, приобретаемые при изучении конкретных предметов, курсов (отражаются в стандартах образования);

- социально-возрастная норма — показатели интеллектуального и личностного развития школьника (психологические новообразования), которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа;

- индивидуальная норма — проявляется в индивидуальных особенностях развития и саморазвития ребенка (А. К. Маркова);

- норма психического развития.

Основной задачей педагога является выявление и коррекция отклоняющегося от нормы поведения ребенка.

В учебном пособии под редакцией В. А. Слостенина анализируются различные отклонения в характере и поведении детей:

- *расторможенность, гиперактивность*. Двигательная расторможенность может сочетаться с другими отклонениями. Наиболее часто расторможенность сочетается с психической незрелостью, которую называют инфантилизмом;

- *повышенная эмоциональная возбудимость* (аффективность). Эффективное поведение — склонность детей к частым, острым и разрушительным эмоциональным состояниям. Проявляется в повышенной обидчивости, необузданности эмоции, смеха и плача, капризах, упрямстве, остро выраженных симпатиях и антипатиях к людям, импульсивности поступков и побуждений ребенка;

- *застенчивость, пугливость, наличие болезненных страхов (фобий), пассивность*. Они могут быть выражены в разной степени и разных формах. Постоянное недовольство собой и окружением создает множество проблем в общении, решении жизненных задач;

- *аутичное поведение* (погружение в себя, отчужденность от окружения). Такие дети относятся к категории «трудных», поскольку обычные способы взаимодействия и воспитательные воздействия не всегда ими принимаются;

- *чрезмерная импульсивность* проявляется в том, что действие непроизвольно вырывается у субъекта, он не может сознательно регулировать свои намерения, взвешивать и обдумывать их. Иногда это может приниматься за решительность. Однако сильное импульсивное необдуманное действие быстро ослабевает, как только встречается с противодействием, требующим длительного усилия;

- *повышенная внушаемость* — некритическая податливость действию внушения, готовность подчиняться внушающим воздействиям окружающих, рекламы и пр.;

- *негативизм* проявляется в немотивированном сопротивлении любому влиянию, исходящему от других. Негативизм возникает как защитная реакция на воздействия, которые противоречат потребностям человека. Отказ от выполнения требования есть своеобразный способ выхода из конфликта. В психологической литературе называются две формы негативизма — пассивный, выражающийся в отказе выполнять предъявляемые требования, и активный, при котором совершаются противоположные действия. Негативные реакции при длительном эмоциональном неблагополучии ребенка могут стать качествами его личности;

- *жестокость, деспотизм, агрессивность* выражаются в драках, разрушительном отношении к вещам, оскорблениях, брани, стремлении мучить

слабого или животных. Агрессия может быть физическая и вербальная, прямая и косвенная;

- *бесцельная ложь* — когда ребенок не знает причины своей неправды и не связывает ее с каким-либо умыслом. Это непреднамеренная ложь, от которой ребенок не может воздержаться;

- • *бесцельное воровство* — зачаточная форма явления, которое специалисты называют клептоманией. Ребенок может коллекционировать самые необычные предметы, и мотивация на первый взгляд остается неясной. Например, правонарушение, совершенное подростком, оказалось полной неожиданностью для его родителей. По характеристике мамы, это был спокойный и незлобивый мальчик, имел хобби — коллекционировал трубки от уличных таксофонов;

- *страсть к бродяжничеству* может быть патологическим влечением психопатических или истерических личностей, но может быть и привычкой при отсутствии болезненного предрасположения. В. П. Кашенко констатирует, что страсть к бродяжничеству развивается иногда в раннем детстве и начинается с того, что ребенок неоднократно после уроков не возвращается домой и до ночи где-нибудь бродит. Постепенно бродяжничество становится привычкой со всеми сопутствующими ему явлениями — нищенством, кражами и т. п.;

- *лень* как состояние бездеятельности, душевной вялости, пассивности тоже имеет разную природу и может быть «нормальной» и патологической. Чаще всего она проявляется в школьном возрасте. По свидетельству врачей, большинство ленивых школьников — совершенно здоровые люди. Но у некоторых учащихся лень есть одно из проявлений патологии. Основными признаками являются малоподвижность, низкая работоспособность, расстройство воли, равнодушие к жизни, высокая подчиняемость другим. Частой причиной такого состояния бывает соматогенная астения, т. е. физическая и психическая слабость, вызванная соматическим забоеванием. Она вполне преодолевается благодаря щадящему режиму. У здоровых же школьников чаще всего причиной лени, как замечает классик отечественной педагогики К. Д. Ушинский, является прямое нерасположение к той деятельности, к которой взрослый призывает ребенка. Причины такого нерасположения тоже различны, но в них, говорит педагог, виновато самовоспитание. Так, нередко случаи, когда ребенку предъявляются требования и на него обрушивается множество обязанностей, несколько для него не интересных, к выполнению которых он не готов, но которые он должен выполнить как долг. Постоянное внушение ребенку его обязанностей, требований долга может вызвать обратное действие. Иногда, пишет К. Д. Ушинский, лень образуется «от неудачных попыток в ученье». С самого начала освоения новой для ребенка деятельности он сталкивается с неуспехом. Систематические неуспехи путают его и делают ленивым. Впрочем, если ребенок добивается успеха, не прилагая никаких усилий, он тоже может стать ленивым. Но в этом тоже виновато воспитание.

Как определить педагогу и родителям, является ли поведение ребенка нормой или аномалией? Необходимо ли ему обследование? Существует несколько признаков, по которым можно определить степень тяжести нарушения:

- стабильность проявлений во времени (нарушение не меняется и не исчезает с возрастом): отклоняющиеся черты у нормального ребенка ситуативны, от них он может избавиться, если захочет, большой же — нет;

- тотальность проявлений нарушений (дома, в школе, в гостях), если же ребенок дома один, а «на людях» другой, то это не патология;

- социальная дезадаптация (постоянные жизненные трудности, которые испытывает либо сам ребенок, либо окружающие его люди).

В целом нарушения в развитии проявляются в устойчивой низкой успеваемости или неуспеваемости ребенка: «трудновоспитуемое™», асоциальном поведении.

3. Нормативно-правовая база системы коррекционно -развивающего обучения

В Российской Федерации права лиц с проблемами в развитии признаются рядом документов Организации Объединенных Наций: Всеобщей декларацией прав человека, Декларацией о правах инвалидов, Декларацией о правах умственно отсталых лиц, Конвенцией о правах ребенка. Нормы международного права отражаются в документах: Конституция Российской Федерации, Закон РФ «Об образовании», Семейный кодекс Российской Федерации и т. д. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации (июнь 1992 г.) разработана целевая программа «Дети-инвалиды». Она включает в себя ряд направлений:

- профилактика детской инвалидности и организация статистического учета;

- психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей-инвалидов;

- обеспечение детей-инвалидов техническими средствами;

- создание информационной системы по проблемам детской инвалидности;

- оказание организационно-методической, социально-экономической, правовой и финансовой помощи общественным организациям и объединениям, семьям детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии.

Законы Российской Федерации гарантируют лицам с ограниченными возможностями обязательное обучение независимо от степени физической или психической недостаточности, при этом продолжительность начального и основного общего образования не может быть менее 9 лет.

Родители детей, имеющих специальные образовательные потребности, помимо прав и обязанностей, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, пользуются специальными правами:

- присутствовать при освидетельствовании ребенка в психолого-медико-педагогической консультации (комиссии), высказывать свое мнение и обжаловать в установленном порядке заключение этой комиссии;

- участвовать в разработке и реализации индивидуальных учебных программ для ребенка;

- быть принятым в учреждение высшего профессионального образования вне конкурса на бесплатное обучение по педагогической специальности, соответствующей профилю специальных образовательных потреб-

ностей ребенка. Это право предоставляется лицам, если они имеют образование, необходимое для обучения в учреждении высшего профессионального образования.

Законом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» предусмотрено также государственное обеспечение лиц, имеющих специальные образовательные потребности. Плата за обучение в пределах Государственного образовательного стандарта с лиц, имеющих специальные образовательные потребности, не взимается. При необходимости этим лицам предоставляется транспорт соответствующего типа и вида для доставки в образовательное учреждение или организуется их бесплатное обучение на дому. Родителям детей, имеющих специальные образовательные потребности и обучающихся в семье, возмещаются затраты на обучение в размерах, определяемых государственными нормативами затрат на обучение. Возмещение выплачивается при условии успешной государственной аттестации ребенка. На полном государственном обеспечении в муниципальных образовательных и в специальных классах (группах) государственных и муниципальных образовательных учреждений находятся дети: неслышащие и слабослышащие; незрячие и слабовидящие; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; умственно отсталые с выраженными (глубокими) нарушениями эмоционально-волевой сферы поведения; с выраженными трудностями в обучении (задержкой психического развития); со сложными недостатками.

Помимо форм получения образования, предусмотренных Законом РФ «Об образовании», лица, имеющие специальные образовательные потребности, могут получать образование в форме обучения на дому, интегрированного обучения и обучения в условиях стационарного учебного учреждения.

Основными документами, на которых базируется система коррекционного обучения, являются: Примерное положение о классе (классах) компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях (Приложение к приказу МО РФ № 333 от 8 сентября 1992 г.) и разработанное на его базе Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях г. Москвы (приказ № 217 от 29 мая 1995 г.).

В этих документах излагаются правила организации и функционирования классов коррекционно-развивающего обучения, часть из которых приведена ниже с сокращениями:

- классы коррекционно-развивающего обучения могут быть организованы во всех типах общеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленными для данной работы кадрами, необходимым научно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебного процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей и подростков;

- классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации муниципалитета, округа о необходимости данного типа обучения. Дети, поступающие в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, зачисляются в классы коррек-

ционно-развивающего обучения без дополнительного обследования на основании существующего медико-педагогического заключения. Зачисление в указанные классы производится только с согласия родителей (лиц, их заменяющих) на основании заявления;

- классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до 9 класса включительно;

- в классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, испытывающие трудности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоционально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебрастенические состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий предшествующего развития ребенка). Приему в указанные классы не подлежат дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выраженные нарушения общения в форме раннего детского аутизма);

- при положительной динамике развития и успешном освоении учебной программы по решению консилиума обучающиеся коррекционно-развивающих классов могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей (лиц, их заменяющих);

- наполняемость классов коррекционно-развивающего обучения — 9–12 человек;

- классным руководителям классов коррекционно-развивающего обучения производится доплата за классное руководство в полном объеме;

- педагогическим работникам, специалистам классов коррекционно-развивающего обучения устанавливается надбавка в 20% к ставкам заработной платы и должностным окладам. Руководителям школ при наличии более 3 классов, создавшим необходимые условия для их функционирования, может быть установлен 15%-ный размер надбавки;

- для работы данных классов оборудуются помещения, приспособленные для занятий, отдыха, дневного сна, физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической работы.

Классы коррекционно-развивающего обучения комплектуются на основании приказа Министерства образования РФ № 333 от 8 сентября 1992 г. школьными консилиумами, в составе которых должны быть психолог, логопед, школьный врач, учитель, имеющий опыт работы с указанной категорией детей. Однако широко распространена практика комплектования классов без специалистов, силами учителей. Вопросы перевода детей решаются в таких случаях администрацией.

На современном этапе организации коррекционно-педагогической деятельности с детьми, требующими особого педагогического внимания, существует ряд проблем и нерешенных вопросов. Несмотря на существование нормативных документов (приказ № 103 Совмина СССР от 3 июля 1981 г. и приказ № 333 Министерства образования РФ от 8 сентября 1992 г. «Об утверждении примерного положения о классах компенсирующего обу-

чения в общеобразовательных учреждениях»), однозначности в понимании данного вопроса пока нет. Остается дискуссионной сама проблема выделения специальных классов для детей, требующих особого педагогического внимания. Обсуждается вопрос: «Необходимо ли обучать отдельно детей с незначительными отклонениями и здоровых детей?»

Сторонники раздельного обучения выступают за отграничение (выделение детей с недостатками в развитии и поведении) и проведение с ними целенаправленной коррекционной работы. Сторонники процесса интеграции доказывают необходимость проведения коррекционных мероприятий с ребенком в обычных стандартных условиях деятельности общеобразовательных классов массовой школы. Как один, так и другой подходы научно обосновываются, экспериментально доказываются их эффективность.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие задачи стоят перед коррекционной педагогией?
2. Как решается проблема нормы в коррекционной педагогике?
3. Как развивалась коррекционная педагогика?
4. Какие вы знаете отклонения в характере и поведении ребенка?
5. Являетесь ли вы сторонником совместного или раздельного обучения здоровых детей и детей с отклонениями в развитии и поведении?

Основная литература

1. *Гонеев А. Д. и др.* Основы коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М., 1999
2. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
3. *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей кл. коррекционно-развивающего обучения. М., 2001

Дополнительная литература

1. *Блонский П. П.* Педология. М., 1999.
2. *Подласый И. П.* Курс лекций по коррекционной педагогике: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. М., 2002
3. *Реттер М.* Помощь трудным детям. М., 1987.
4. *Самоукина Н. В.* Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
5. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 2000.

ТЕЗАУРУС

Абстрагирование — мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей.

Авторская школа — учреждение, где реализуются отдельные идеи и цельные концепции какого-либо педагога или группы учителей.

Адаптация — процесс и результат становления индивида социальным существом.

Адаптация (школьная) — процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, к ее нормам и требованиям.

Анализ — мысленное разложение исследуемого целого на составляющие, выделение отдельных признаков и качеств явления.

Анкетирование — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросных листов (анкет).

Аннотирование — краткое, свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Безнадзорность детей — общественное явление, заключающееся в отсутствии надлежащего наблюдения за детьми со стороны родителей или лиц, их замещающих.

Беседа — диалогический метод обучения, при котором педагог путем постановки системы вопросов подводит учащихся к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Беспризорность — общественное явление, заключающееся в недостаточном попечении и воспитательном воздействии в отношении несовершеннолетних.

Валидность — соответствие теста целям диагностики.

Вид обучения — обобщенная характеристика обучающих систем, устанавливающая особенности обучающей и учебной деятельности; характер взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения; функции используемых средств, методов и форм обучения.

Воспитание (узкое педагогическое значение) — специально организованная деятельность, направленная на формирование определенных качеств человека, осуществляемая во взаимодействии педагогов и воспитанников в рамках воспитательной системы.

Воспитывающие ситуации — обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию; могут быть специально организованы педагогом.

Гипотеза исследования — научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке.

Гуманизм — направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Движущие силы — противоречия между новыми познавательными задачами, выдвигаемыми процессом обучения (как учителем, так и самим учеником в самообразовании) и достигнутым уровнем знаний, умений и навыков.

Девиантное (отклоняющееся поведение) — система поступков человека, противоречащих официально установленным или фактически сложившимся культурным, нравственным, правовым и психологическим нормам.

Детская общественная организация — самодеятельное, самоуправляемое объединение, создаваемое для реализации какой-либо социальной идеи (цели), имеющее регулирующие ее деятельность нормы и правила, зафиксированные в ее уставе или ином учредительном документе, выраженную структуру и фиксированное членство.

Диагностика педагогическая — изучение состояния педагогического процесса.

Дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

Дидактическая игра — коллективная, целенаправленная учебная деятельность, в которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.

Домашняя самостоятельная работа — составная часть процесса обучения, способствующая формированию у обучающихся потребности к постоянному самообразованию, навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Закон — объективная, устойчивая, существенная связь между явлениями, сторонами процесса.

Закон педагогический — категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования.

→

Закономерности воспитания (обучения) — устойчиво повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения (воспитания).

Запущенность педагогическая — отклонение от нормы в поведении ребенка, обусловленное недостатками воспитания.

Интериоризация — перевод социальных, внешних по отношению к личности знаний, норм, ценностей во внутренний план личности, т. е. образование новых по мере развития психологических структур личности.

Категория — научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности.

Классный руководитель — непосредственный и основной организатор учебно-воспитательной работы в школе; официальное лицо, назначаемое директором школы для осуществления воспитательной работы в классе.

Классный час — собрание учеников класса для обсуждения классных дел.

Контроль — наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

Конференция (учебная) — организационная форма обучения, направленная на расширение, закрепление и совершенствование знаний.

Концепция воспитания (обучения) — цельное представление об основных компонентах воспитания (обучения): целях, содержании, методах, средствах, формах.

Коррекция — система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении у детей и подростков.

Личность — человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества.

Менеджер — профессионал, задачей которого является организация конкретной работы в рамках определенного числа работников, функционально подчиненных ему.

Методика воспитательной работы — прикладная отрасль теории воспитания, которая изучает направления и принципы, формы и методы организации воспитательной работы.

Методология — 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о науч-

ном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методология педагогической науки — учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности.

Методы воспитания — совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Методы контроля — способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучаемых и педагогической работы обучающихся.

Методы обучения — способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение ими образовательных целей.

Методы педагогического исследования — способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

Методы управления — способы достижения поставленных целей управления.

Мировоззрение — система философских, научных, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений, которые отражают в сознании человека общую картину мира и определяют направленность его деятельности.

Молодежная субкультура — система ценностей и норм поведения, вкусов, форм общения, отличная от культуры взрослых и характеризующая жизнь подростков, молодежи.

Мораль — совокупность правил, норм, принципов, которые определяют поведение людей по отношению к обществу, его институтам и друг другу.

Наблюдение — целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которого фиксируются наблюдателем.

Наказание — выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения.

Неформальные объединения молодежи — одно из проявлений субкультуры, форма общения и жизни подростков; общества, группы сверстников, объединенных занятиями, интересами, ценностями, симпатиями.

Образование (как процесс) — специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников в ходе реализации содержания образования.

Образование (как результат) — характеристика достигнутого уровня образованности.

Образованность личности — характеристика, показатель определенного уровня усвоения личностью систематизированных знаний и связанных с ними способов практической и познавательной деятельности.

Обучение — активная целенаправленная познавательная деятельность ученика под руководством учителя, в результате которой обучающийся приобретает систему научных знаний, умений и навыков, у него формируется интерес к учению, развиваются познавательные и творческие способности и потребности, а также нравственные качества личности.

Общение — одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой), проявляющаяся в установлении и развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений.

Отметка — условное выражение количественной оценки знаний, умений и навыков обучаемых в цифрах или баллах.

Оценка — определение степени усвоенности знаний, умений и навыков.

Парадигма — теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач, т. е. научный подход.

Педагогика — наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых.

Педагогическая деятельность — разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания.

Педагогическая профессия — род трудовой деятельности, являющийся источником существования специально подготовленных в педагогических учебных заведениях людей, содержанием и целью которой является направленное создание условий для становления и преобразования личности другого человека, управление процессом его разностороннего развития педагогическими средствами.

Педагогическая технология — научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Педагогический процесс — последовательная смена состояний педагогической системы.

Педагогический менеджмент — а) комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития; б) научно организованное управление со своеобразной иерархией: первый уровень — управление деятельностью педагогического коллектива, второй — управление деятельностью учащихся.

Педагогическое взаимодействие — преднамеренный контакт (разной продолжительности по времени) педагогов и воспитанников, результатом которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое мастерство — совершенное владение педагогической технологией.

Повышение квалификации — вид дополнительного профессионального образования, направленного на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций.

Поощрение — выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения школьника или группы.

Правила обучения — конкретные указания учителю, как надо поступать в типичной педагогической ситуации процесса обучения.

Прием воспитания (обучения) — составная часть или отдельная сторона метода воспитания (обучения), т. е. частное понятие по отношению к общему понятию «метод».

Принципы воспитания (обучения) — основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы процесса воспитания (обучения) в соответствии с его целями и закономерностями.

Принципы управления — основополагающие идеи по осуществлению управленческих функций.

Проверка — система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

Прогнозирование — научно-аналитический этап и основа для составления перспективных, текущих и оперативных планов педагогической работы.

Профессиональная ориентация — процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда.

Профессиональное самоопределение — состояние готовности выпускника к реальному и осознанному выбору профессии.

Развитие — процесс количественных и качественных изменений в организме, психике, интеллектуальной и духовной сфере человека, обусловленный влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов.

Рефлексия — внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д.

Содержание воспитания — совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению, интериоризации, превращению в индивидуальный внутренний мир личности.

Содержание образования — педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.

Социализация — процесс социального развития человека под влиянием всей совокупности факторов социальной жизни, освоения социальных ролей, норм поведения в обществе.

Социальная педагогика — отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание, осуществляемое в организациях, специально для этого созданных, и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией.

Социум — окружение, в котором формируется человек.

Способности — индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Средства воспитания — различные виды деятельности, орудия труда, предметы культуры, включенные в деятельность.

Средства обучения (дидактические средства) — источники получения знаний, формирования умений.

Стандарт образования — система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

Структура урока — соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и взаимосвязи между собой.

Субкультура — комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возрастного и опре-

деленного профессионального или культурного слоя, который в целом создает определенный стиль жизни и мышления той или иной возрастной, профессиональной или социальной группы.

Тест — стандартизированная процедура измерения.

Тестирование — целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Технология — проект, разработка, описание процесса воспитания (обучения), по которому педагог осуществляет конкретную работу.

Управление — целенаправленное и планомерное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение запланированного результата (цели).

Урок — форма организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых.

Учебная программа — нормативный документ, очерчивающий круг основных знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены по каждому отдельно взятому учебному предмету.

Учебник — книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету.

Учебный план — нормативный документ, который определяет состав учебных предметов; порядок (последовательность) их изучения по годам обучения; недельное и годовое количество учебных часов, отводимых на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность учебного года.

Учебный план базисный — основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью Государственного образовательного стандарта. Базисный учебный план для основной школы утверждается Государственной Думой, а для полной средней школы — Министерством образования РФ.

Учение — целенаправленная, осознанная активная познавательная деятельность ученика, заключающаяся в восприятии и овладении научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении

полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей.

Фактор — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления.

Форма воспитательной работы — организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса.

Форма обучения (как дидактическая категория) — внешняя сторона организации учебного процесса.

Форма организации обучения — конструкция отдельного звена процесса обучения, определенный вид занятий (урок, лекция, семинар, экскурсия, факультативное *занятие*, *экзамен* и т. д.).

Функции управления — виды деятельности органов управления и должностных лиц, с помощью которых они воздействуют на управляемый объект.

Ценности (духовные) — абстрактные идеи, воплощающие общественные идеалы, выступающие как эталоны должного для какого-либо общества, всего человечества, отдельного человека.

Человек — живое существо, обладающее даром мышления и речи, способностью создавать орудия и пользоваться ими в процессе труда, представляющее собой единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного.

Экскурсия (учебная) — форма организации обучения в условиях производства, музея, выставки, природного ландшафта с целью наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности.

Эксперимент — научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

Экстериоризация — перевод из внутреннего плана во внешний, в деятельность среди людей.

Эмпатия — способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1. Предметно-проблемное поле современной педагогики	3
1. Становление научной педагогики	3
2. Объект, предмет и функции педагогики	10
3. Система педагогических наук	12
4. Связь педагогики с другими науками	13
Вопросы для самоконтроля	16
Основная литература	17
Дополнительная литература	17
Глава 2. Личность как объект и субъект воспитания	17
1. Биологическое и социальное в развитии человека и формировании <i>его личности</i>	17
2. Движущие силы и основные закономерности развития личности	20
3. Факторы, влияющие на формирование личности	21
Вопросы для самоконтроля	27
Основная литература	27
Дополнительная литература	27
Глава 3. Образование как общественное явление и педагогический процесс	28
1. Сущность образования как педагогической категории	28
2. Генезис образования как социального явления	33
3. Образование как процесс и результат педагогической деятельности	39
4. Российские и международные документы по образованию	43
Вопросы для самоконтроля	48
Основная литература	48
Дополнительная литература	49
Глава 4. Методология педагогики и методы педагогических исследований	49
1. Понятие методологии педагогики	49
2. Методологические принципы педагогического исследования	53
3. Методы педагогического исследования	54
4. Структура педагогического исследования	60
Вопросы для самоконтроля	63
Основная литература	63
Дополнительная литература	64

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 5. Сущность воспитания	65
1. Воспитание как предмет теории.....	65
2. Общие концепции воспитания.....	70
3. Концепция воспитания в современной России.....	78
Вопросы для самоконтроля.....	82
Основная литература.....	82
Дополнительная литература.....	82
Глава 6. Воспитание как педагогический процесс	82
1. Сущность процесса воспитания.....	83
2. Закономерности процесса воспитания.....	89
3. Принципы воспитания.....	93
Вопросы для самоконтроля.....	102
Основная литература.....	102
Дополнительная литература.....	102
Глава 7. Формирование личности в процессе воспитания	102
1. Проблемы содержания воспитания.....	103
2. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников.....	107
3. Гражданское воспитание молодежи.....	111
4. Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение учащихся.....	114
5. Эстетическое воспитание школьников.....	117
6. Физическое воспитание молодежи.....	121
Вопросы для самоконтроля.....».....	126
Основная литература.....	127
Дополнительная литература.....	127
Глава 8. Методы, средства и формы воспитания в современной педагогике	127
1. Понятие о методах воспитания.....	127
2. Классификация методов воспитания.....	130
3. Характеристика методов воспитания.....	132
4. Средства воспитания.....	140
5. Формы воспитания.....	144
Вопросы для самоконтроля.....	152
Основная литература.....	152
Дополнительная литература.....	152
Глава 9. Коллектив как средство воспитания	152
1. Постановка проблемы: всегда ли приоритет коллектива?.....	153

2. Становление теории коллектива.....	155
3. Сущность, характеристика коллектива.....	158
4. Развитие детского коллектива.....	162
5. Методика работы с коллективом.....	165
Вопросы для самоконтроля.....	167
Основная литература.....	168
Дополнительная литература.....	168
Глава 10. Воспитательные технологии и системы.....	168
1. Методика, технология, мастерство.....	168
2. Технология работы классного руководителя.....	173
3. Воспитательная система школы.....	189
Вопросы для самоконтроля.....	194
Основная литература.....	194
Дополнительная литература.....	194
Глава 11. Педагогика социальной среды.....	195
1. Подростковая среда и субкультура.....	195
2. Межнациональное общение как проблема в молодежной среде.....	201
3. Детские общественные объединения.....	205
4. Учреждения дополнительного образования для молодежи.....	211
Вопросы для самоконтроля.....	214
Основная литература.....	214
Дополнительная литература.....	214
Глава 12. Семейное воспитание.....	214
1. Влияние атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности.....	215
2. Характеристика семейной политики и демографии в России.....	219
3. Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе.....	222
4. Семейное воспитание и семейное право.....	228
Вопросы для самоконтроля.....	231
Основная литература.....	231
Дополнительная литература.....	231

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ(ДИДАКТИКА)

Глава 13. Сущность процесса обучения.....	232
1. Общее понятие о дидактике.....	232
2. Основные дидактические категории.....	234
3. Гносеологические основы процесса обучения.....	236
4. Движущие силы и закономерности процесса обучения.....	238
5. Функции и структура процесса обучения.....	240

Вопросы для самоконтроля.....	246
Основная литература.....	246
Дополнительная литература.....	246
Глава 14. Законы, закономерности и принципы обучения.....	246
1. Понятие закона, закономерности и принципы обучения.....	246
2. Обзор основных законов и закономерностей обучения.....	248
3. Принципы и правила обучения.....	251
Принцип научности.....	252
Принцип доступности.....	253
Принцип сознательности и активности.....	254
Принцип наглядности.....	254
Принцип систематичности и последовательности.....	256
Принцип прочности.....	256
Принцип воспитывающего обучения.....	257
Принцип связи теории с практикой.....	258
Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.....	258
Вопросы для самоконтроля.....	261
Основная литература.....	261
Дополнительная литература.....	261
Глава 15. Содержание образования.....	261
1. Понятие и сущность содержания образования.....	262
2. Основные теории формирования содержания образования.....	263
3. Принципы и критерии отбора содержания общего образования.....	265
4. Государственный образовательный стандарт.....	266
5. Нормативные документы, регламентирующие содержание образования.....	268
Вопросы для самоконтроля.....	274
Основная литература.....	274
Дополнительная литература.....	274
Глава 16. Методы и средства обучения.....	274
1. Понятие и сущность метода, приема и правила обучения.....	275
2. Эволюция методов обучения.....	276
3. Классификация методов обучения.....	278
4. Средства обучения.....	288
5. Выбор методов и средств обучения.....	290
Вопросы для самоконтроля.....	290
Основная литература.....	290
Дополнительная литература.....	290

Глава 17. Формы организации учебного процесса	291
1. Понятие форм обучения и форм организации обучения.....	291
2. Генезис форм обучения.....	292
3. Формы организации учебного процесса.....	298
4. Виды обучения.....	309
Вопросы для самоконтроля.....	310
Основная литература.....	310
Дополнительная литература.....	310
Глава 18. Диагностика и контроль в обучении	310
1. Диагностика качества обучения.....	311
2. Виды, формы и методы контроля.....	311
3. Оценка и учет результатов учебной деятельности.....	314
4. Ошибки оценивания.....	316
Вопросы для самоконтроля.....	317
Основная литература.....	317
Дополнительная литература.....	317
Глава 19. Современные технологии обучения	317
1. Понятие «педагогическая технология обучения».....	318
2. Обзор педагогических технологий обучения.....	320
Традиционная (репродуктивная) технология обучения.....	321
Технология развивающего обучения.....	321
Технология поэтапного формирования умственных действий.....	322
Технология коллективного взаимодействия.....	324
Технология полного усвоения.....	325
Технология разноуровневого обучения.....	327
Технология адаптивного обучения.....	328
Технология программированного обучения.....	330
Технология компьютерного обучения.....	332
Технология проблемного обучения.....	332
Технология модульного обучения.....	334
Технология концентрированного обучения.....	335
Технология проектного обучения.....	336
Технология гарантированного обучения.....	337
Технология дистанционного обучения.....	338
Авторские технологии обучения.....	339
Вопросы для самоконтроля.....	339
Основная литература.....	340
Дополнительная литература.....	340

РАЗДЕЛ IV. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Глава 20. Основы общей теории социального управления.....	341
1. Основные понятия и принципы общей теории социального управления.....	341
2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления.....	345
3. Основные принципы, методы и формы управления педагогическими системами.....	346
Вопросы для самоконтроля.....	352
Основная литература.....	352
Дополнительная литература.....	352
Глава 21. Система образования в России.....	353
1. Принципы государственной политики в области образования.....	353
2. Система образования в Российской Федерации и органы управления образованием.....	359
3. Образовательные учреждения, их типы и организационная структура.....	366
Вопросы для самоконтроля.....	373
Основная литература.....	373
Дополнительная литература.....	373
Глава 22. Основы внутришкольного управления.....	374
1. Понятия и функции внутришкольного управления.....	374
2. Организационные формы управленческой деятельности.....	383
3. Повышение квалификации и аттестация работников школы.....	385
Вопросы для самоконтроля.....	390
Основная литература.....	390
Дополнительная литература.....	391

РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛЬНАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Глава 23. Социальная педагогика.....	392
1. Возникновение социальной педагогики.....	392
2. Предмет, объект и функции социальной педагогики.....	394
3. Категории социальной педагогики.....	397
Вопросы для самоконтроля.....	403
Основная литература.....	403
Дополнительная литература.....	403
Глава 24. Коррекционная педагогика.....	403
1. Коррекционная педагогика в системе отраслей педагогической науки.....	404

2. Норма и отклонение в развитии человека.....	407
3. Нормативно-правовая база системы коррекционно-развивающего обучения.....;	410
Вопросы для самоконтроля.....	413
Основная литература.....	413
Дополнительная литература.....	413
ТЕЗАУРУС.....;	414