

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра педагогики

О.В.Черкасова

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2008

Рецензент канд. пед. наук, доцент А.В. Долгополова

Ч 45 Черкасова О.В.
Общие основы педагогики: учебное пособие / О.В.Черкасова, Федеральное агентство по образованию. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2008 – 192 с.

В учебном пособии, составленном в соответствии с Государственным образовательным стандартом, дано определение педагогической науки, освещены ее методология, парадигмы образования, показано развитие школы как инновационного процесса.

В учебном пособии определены методологические подходы к процессам обучения и воспитания, раскрыты их основные понятия и принципы.

Особое внимание уделяется вопросам становления и развития педагогической профессии.

Учебное пособие предназначено для студентов отделения «Социальная педагогика», а также может быть использовано при изучении курсов «Педагогика и психология» и «История образования и педагогической мысли».

УДК 371
ББК 74.20

© Черкасова О.В., 2008
© Самарский государственный университет, 2008
© Оформление. Изд-во «Самарский университет», 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	
Введение в педагогическую профессию	
Тема 1. Образовательная политика в России.....	
Тема 2. Возникновение и становление педагогической профессии.....	
Тема 3. Педагогическая деятельность: ее сущность и ценностные характеристики.....	
Тема 4. Профессионально обусловленные требования к личности педагога	
Тема 5. Профессиональная компетентность педагога.....	
Тема 6. Педагогические основы различных видов профессиональной деятельности.....	
Тема 7. Гуманистическая функция педагогической профессии.....	
Тема 8. Перспективы развития педагогической профессии.....	
Тема 9. Развитие личности учителя в системе педагогического образования	
Педагогика в системе знаний и наук о человеке	
Тема 10. Возникновение педагогики как науки.....	
Тема 11. Методология педагогической науки.....	
Тема 12. Методы и организация педагогического исследования.....	
Тема 13. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики	
Тема 14. Педагогический процесс как динамическая педагогическая система.....	
Тема 15. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса	
Теория обучения в целостном педагогическом процессе	
Тема 16. Обучение как способ организации педагогического процесса	
Тема 17. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения.....	
Тема 18. Виды обучения и их характеристика.....	
Воспитание в целостном педагогическом процессе	
Тема 19. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования.....	
Тема 20. Воспитание как процесс.....	
Тема 21. Способы воспитательного воздействия.....	
Тема 22. Типы воспитания.....	
Тема 23. Модели и стили воспитания.....	
Тема 24. Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт	
Тема 25. Компетентностный подход к построению педагогического процесса.....	
Тема 26. Возрастная динамика развития человека в процессе образования	
Тема 27. Система образования.....	

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая отрасль знаний является одной из самых древних и развивалась вместе с обществом. Социальный прогресс оказался возможным потому, что каждое вступающее в жизнь новое поколение людей овладевало производственным, социальным и духовным опытом предков и, обогащая его, уже в более развитой форме передавало потомкам. Чем сложнее становилось производство, тем востребованнее было специально организованное образование – целенаправленная передача подрастающему поколению опыта человечества.

Мир стремительно меняет свой облик: современный цивилизационный сдвиг характеризуется кризисными явлениями во всех сферах жизни общества. Коренные изменения наблюдаются и в сфере образования, которое находится на переломном этапе своего развития. Этот перелом обусловлен не только нарастанием кризисных процессов в обществе, но и вступлением в эпоху информатизации, которая способствует кардинальному пересмотру образовательных концепций и парадигм.

Сейчас мир, сформированный под приоритетным воздействием европейской техногенной цивилизации, переживает кризис роста и требует всестороннего обновления. Активно ведется поиск путей выживания человечества, разрешения глобальных проблем.

Специалисты самых разных областей гуманитарного и естественнонаучного знания все чаще приходят к принципиальному выводу о том, что устойчивое и безопасное развитие человеческого сообщества в целом связано с саморазвитием, «самодостраиванием», самоактуализацией человеческой личности, что обусловливается прежде всего совершенствованием современной системы образования.

Данное учебное пособие имеет своей целью формирование целостного представления студентов о педагогической науке и практике; усвоение теоретических и практических основ проектирования, организации и осуществления целостного образовательного процесса; ознакомление с основными направлениями развития педагогической науки; овладение понятийным аппаратом; приобретение опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций.

В учебном пособии отражены такие темы, как общие основы педагогики, теории и методики воспитания, теории обучения, причины возникновения и этапы становления педагогической науки, ее место в системе наук о человеке; проанализированы педагогические проблемы и тенденции развития школы в современном мире

Тема 1. Образовательная политика в России

Роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами перехода России к демократическому обществу, правовому государству, рыночной экономике, задачами преодоления опасности накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития. Образование должно войти в состав основных приоритетов российского общества и государства.

Образовательная политика – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе – достижение качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х гг. оказали существенное влияние на российское образование. За короткий срок произошла его адаптация к принципиально новым условиям политической жизни, к свободному развитию демократического гражданского общества, удалось реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования. Эти процессы получили свое отражение и закрепление в законе РФ «Об образовании». Однако комплексное обновление системы образования не было осуществлено, в связи с чем нынешнее состояние образования – его содержание и структура, материальная база, организационно-экономические и управленческие механизмы, статус педагогического работника – не соответствует современным потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства.

Произошедший в 90-х гг. XX в. общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные процессы. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. Это вызвало серьезные разрывы в системе «государство – образование – общество». В современных условиях, когда государство и общество начали достаточно отчетливо заявлять свои приоритеты, стало очевидным, что образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

Действующая система образования существенно отстает от процессов, происходящих в обществе. Устаревшее и перегруженное содержание сего-

дняшнего школьного образования, его оторванность от реальных потребностей жизни заставляют многих детей расплачиваться своим здоровьем за необходимость освоения нынешних учебных программ. Вместе с тем школа еще не дает трех важнейших составляющих стандарта знания наступившего века: информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), иностранных языков и базовых социальных дисциплин (экономики и права). Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определить собственную «нишу» в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

Модернизация образования – это политическая и общегосударственная, общественная и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Во всех развитых странах образовательные реформы были успешны, если проводились сильной государственной властью совместно с обществом.

Интересы общества и государства в области образования далеко не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому проработка и обсуждение направлений модернизации и развития образования не должны и не могут замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства. Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, государство, его федеральные и региональные институты, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты – все, кто заинтересован в развитии образования. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI в., социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Для достижения указанной цели необходимо решение в первую очередь следующих приоритетных, взаимосвязанных задач:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования эффективных нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования ресурсов;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

На первом этапе, в 2001-2003 гг., происходит восстановление ответственности государства в сфере образования, государство выступает как инициатор и главная движущая сила реальных изменений в образовании. Государство обеспечивает запуск процесса модернизации образовательной отрасли, создавая при этом необходимые условия для широкого участия общества в этом процессе. Модернизация образования разворачивается и происходит в контексте общего современного процесса реформирования различных сторон российской жизни, в тесном взаимодействии с другими реформами, одновременно являясь для них источником обеспечения необходимого кадрового ресурса. На этом этапе модернизация образовательной системы тесно связана с процессом ее стабилизации, выходом на минимально необходимые бюджетные нормативы. Государство в первую очередь должно заняться решением социально значимых проблем.

На втором этапе, в 2004-2005 гг., предстояло в полном масштабе реализовать изложенные ранее меры, в частности, те, которые проходили экспериментальную проверку на первом этапе, развернуть новые модели содержания образования, его организации и финансирования. Все это должно было быть основано на детальном анализе регионального опыта и специфики местных условий, обеспечивать достижение основных задач модернизации образования, в первую очередь – современное качество образования и его реальную доступность для населения. Проведенные ранее эксперименты позволили четко определить социальные риски новых форм и выработать соответствующие компенсирующие механизмы. В ходе второго этапа было проведено последовательное расширение ресурсного обеспечения образования, в первую очередь со стороны бюджетов всех уровней. Особое значение на этом этапе приобрела разработка механизмов управления инновационными проектами, выстроенными с целью реализации новых моделей в образовании. Эти модели разрабатывались и внедрялись с учетом региональной специфики. Вместе с тем на данном этапе значительно более важную роль в развитии образования играло общество: предприятия, семьи, местное самоуправление, общественные организации. Это обеспечивалось двумя факторами. Во-первых, доходы семей и предприятий (и прямо зависящие от них возможности местных бюджетов) позволили существенно увеличить платежеспособный спрос на образование, в первую очередь – профессиональное, и расширили поддержку образовательных организаций как в форме бюджетного финансирования, так

и в виде спонсорской помощи. Во-вторых, формирование прозрачных механизмов управления образованием и образовательными учреждениями сделало возможными и эффективными различные формы общественной поддержки и контроля. В целом образование было более ориентировано на рынок труда и требования социально-экономического развития страны. Контракты с конечными потребителями частично вытеснили форму государственного заказа (особенно в начальном и среднем профессиональном образовании). Это позволило снизить темпы роста бюджетного финансирования профессионального образования.

В то же время бюджетное финансирование общего образования из региональных и местных бюджетов должно сохранять высокие темпы роста до конца десятилетия.

Во второй половине десятилетия, в 2006-2010 гг., общество может ощутить первые результаты модернизации образования: рост его ресурсообеспеченности в результате эффективного перенаправления сложившихся финансовых потоков; повышение качества общего и профессионального образования, выход массовой общеобразовательной школы и массовой профессиональной школы на уровень современных требований и массовой профессиональной школы на уровень международной конкурентоспособности; на этой основе экспорт образовательных услуг России может составить от 2 до 3 млрд. долл.; снижение социальной напряженности в обществе; на основе повышения заработной платы работников образования до конкурентоспособного уровня будут обеспечены рост социального статуса и улучшение качественного состава педагогического корпуса, в частности его омоложение; повышение конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности российской экономики в результате опережающего обновления материально-технической базы начального и среднего профессионального образования, их адаптации к рынку труда.

Доступность, качество и эффективность – ключевые слова образовательной политики России на современном этапе ее социально-экономического развития.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение образовательной политике в России.
2. В чем заключается смысл модернизации образования?
3. Перечислите задачи модернизации образования.

Тема 2. Возникновение и становление педагогической профессии

В глубокой древности, когда еще не было разделения труда, все члены общины или племени – взрослые и дети – участвовали на равных в добычании пищи, что составляло главный смысл существования в те далекие времена. Передача накопленного предшествующими поколениями опыта детям в дородовой общине была «вплетена» в трудовую деятельность. Дети, с ранних лет включаясь в нее, усваивали знания о способах деятельности (охота, собирательство и др.) и овладевали различными умениями и навыками. И лишь по мере совершенствования орудий труда, что позволяло добывать пищи больше, появилась возможность не привлекать к этому больных и старых членов общины. Им вменялось в обязанность быть хранителями огня и осуществлять присмотр за детьми. Позже, по мере усложнения процессов сознательного изготовления орудий труда, повлекших за собой необходимость специальной передачи трудовых умений и навыков, старейшины рода — самые уважаемые и умудренные опытом — образовали в современном понимании первую социальную группу людей — воспитателей, прямой и единственной обязанностью которых стала передача опыта, забота о духовном росте подрастающего поколения, его нравственности, подготовка к жизни. Так воспитание стало сферой деятельности и сознания человека.

Возникновение педагогической профессии поэтому имеет объективные основания. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, приходящее на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без творческого освоения и использования того опыта, которое оно получило в наследство.

Интересна этимология русского слова «воспитатель». Оно происходит от основы слова «питать». Слова «воспитывать» и «вскармливать» не без основания сейчас нередко рассматриваются как синонимы. В современных словарях воспитатель определяется как человек, занимающийся воспитанием кого-либо, принимающий на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека. Слово «учитель», видимо, появилось позже, когда человечество осознало, что знания есть ценность сама по себе и что нужна специальная организация деятельности детей, направленная на приобретение знаний и умений. Такая деятельность получила название обучения.

В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии учителями чаще всего были жрецы, а в Древней Греции – наиболее умные, талантливые вольнонаемные граждане: педономы, педотрибы, дидакалы, педагоги. В Древнем Риме от имени императора учителями назначались государственные чиновники, хорошо знавшие науки, но главное, много путешествовавшие и, следовательно, много видевшие, знавшие языки,

культуру и обычаи разных народов. В древних китайских хрониках, дошедших до наших дней, упоминается, что еще в XX в. до н. э. в стране существовало министерство, ведавшее делами просвещения народа, назначавшее на должность учителя мудрейших представителей общества. В средние века педагогами, как правило, были священники, монахи, хотя в городских школах, университетах ими все чаще становились люди, получившие специальное образование. В Киевской Руси обязанности учителя совпадали с обязанностями родителя и властителя. В «Поучениях» Мономаха раскрывается основной свод правил жизни, которым следовал сам государь и которым советовал следовать своим детям: любить свою Родину, заботиться о народе, творить добро близким, не грешить, уклоняться от злых дел, быть милостивым. Он писал: «Что умеете хорошо, то не забывайте, а чего не умеете, этому учитесь... Лениость ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а что не умеет, тому не научится. Добро же творя, не ленись ни на что хорошее...» В Древней Руси учителей называли мастерами, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения. Но и мастеров-ремесленников, передававших свой опыт, называли и сейчас, как известно, называют уважительно – Учитель.

С момента возникновения педагогической профессии за учителями прежде всего закрепилась воспитательная, единая и неделимая, функция. Учитель – это воспитатель, наставник. В этом его гражданское, человеческое предназначение. Именно это имел в виду А.С. Пушкин, посвящая своему любимому учителю профессору нравственных наук А.П. Куницыну (Царскосельский лицей) следующие строки: «Он создал нас, он воспитал наш пламень.. Заложен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена».

Задачи, встававшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества. Этим объясняется периодический перенос акцентов с обучения на воспитание и наоборот. Однако государственная политика в области образования практически всегда недооценивала диалектическое единство обучения и воспитания, целостность развивающейся личности. Как нельзя обучать, не оказывая воспитательного влияния, так нельзя и решать воспитательные задачи, не вооружив воспитанников довольно сложной системой знаний, умений и навыков. Передовые мыслители всех времен и народов никогда не противопоставляли обучение и воспитание. Более того, они рассматривали учителя прежде всего как воспитателя.

Выдающиеся учителя были у всех народов и во все времена. Так, великим учителем китайцы называли Конфуция. В одной из легенд об этом мыслителе приводится его разговор с учеником:

«Эта страна обширна и густо населена. Что же ей недостает, учитель?» – обращается к нему ученик. «Обогати ее», – отвечает учитель.

«Но она и так богата. Чем же ее обогатить?» – спрашивает ученик. «Обучи ее!» – восклицает учитель.

Человеком трудной и завидной судьбы является чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский. Он был первым, кто стал разрабатывать педагогику как самостоятельную отрасль теоретического знания. Коменский мечтал дать своему народу собранную воедино мудрость мира. Он написал десятки учебников для школы, свыше 260 педагогических произведений. И сегодня каждый учитель, пользуясь словами «урок», «класс», «каникуль», «обучение» и т.д., не всегда знает, что все они вошли в школу вместе с именем великого чешского педагога.

Я.А. Коменский утверждал новый, прогрессивный взгляд на учителя. Эта профессия была для него «превосходна, как никакая другая под солнцем». Он сравнивал учителя с садовником, любовно выращивающим растения в саду, с архитектором, который заботливо застраивает знаниями все уголки человеческого существа, со скульптором, тщательно обтесывающим и шлифующим умы и души людей, с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци затратил все свои сбережения на создание детских приютов. Свою жизнь он посвятил сиротам, пытался сделать детство школой радости и творческого труда. На его могиле стоит памятник с надписью, которая заканчивается словами: «Все – для других, ничего – для себя».

Великим педагогом России был Константин Дмитриевич Ушинский – отец русских учителей. Созданные им учебники выдержали небывалый в истории тираж. Например, «Родное слово» переиздавалось 167 раз. Его наследие составляет 11 томов, а педагогические произведения имеют научную ценность и сегодня. Он так охарактеризовал общественное значение профессии учителя: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святынь заветов людей, борющихся за истину и за благо», а его дело, «скромное по наружности, – одно из величайших дел истории. На этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения».

Поиски российских теоретиков и практиков 20-х гг. XX в. во многом подготовили новаторскую педагогику Антона Семеновича Макаренко. Несмотря на утвердившиеся в образовании, как и во всем по стране, в 30-е гг. командно-административные методы управления, он противопоставил им педагогику, гуманистическую по сути, оптимистическую по духу, проникнутую верой в творческие силы и возможности человека. Теоретическое наследие и опыт А.С. Макаренко приобрели всемирное признание. Особое значение имеет созданная А.С. Макаренко теория

детского коллектива, которая органично включает в себя тонкую по инструментовке и своеобразную по способам и приемам осуществления методику индивидуализации воспитания. Он считал, что работа воспитателя самая трудная, «возможно, самая ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей».

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в его особенностях деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых является другой человек. Но педагогическую профессию из ряда других выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа «человек – человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. Деятельность других представителей профессий типа «человек – человек» также требует взаимодействия с людьми, но здесь это связано с тем, чтобы наилучшим образом понять и удовлетворить запросы человека. В профессии же педагога ведущая задача – понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижение.

Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда. С одной стороны, главное ее содержание составляют взаимоотношения с людьми: если у руководителя (а учитель таковым и является) не складываются должные отношения с теми людьми, которыми он руководит или которых он убеждает, значит, нет самого важного в его деятельности. С другой стороны, профессии этого типа всегда требуют от человека специальных знаний, умений и навыков в какой-либо области (в зависимости от того, кем или чем он руководит). Педагог, как любой другой руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность учащихся, процессом развития которых он руководит. Таким образом, педагогическая профессия требует двойной подготовки – человековедческой и специальной.

Так, в профессии учителя умение общаться становится профессионально необходимым качеством. Изучение опыта начинающих учителей позволило исследователям, в частности В.А. Кан-Калику, выявить и описать наиболее часто встречающиеся «барьеры» общения, затрудняю-

щие решение педагогических задач: несовпадение установок, боязнь класса, отсутствие контакта, сужение функции общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание. Однако если начинающие учителя испытывают психологические «барьеры» по неопытности, то учителя со стажем – по причине недооценки роли коммуникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса. В результате оказываются обедненными и личные контакты с детьми, без эмоционального богатства которых невозможна продуктивная, одухотворенная положительными мотивами деятельность личности.

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

Контрольные вопросы и задания

1. Расскажите об истории возникновения педагогической профессии.
2. Что составляет основное содержание педагогической профессии.

Тема 3. Педагогическая деятельность: ее сущность и ценностные характеристики

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Очевидно, что эту деятельность осуществляют не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в известной мере средства массовой информации. Однако в первом случае эта деятельность – профессиональная, а во втором – общепедагогическая, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек и по отношению к самому себе, занимаясь самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Для проникновения в сущность педагогической деятельности необходимо обратиться к анализу ее строения, которое можно представить как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель (А.Н. Леонтьев).

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Это общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Цель педагогической деятельности – явление историческое. Она разрабатывается и формируется как отражение тенденции социального развития, предъявляя совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. В ней заключены, с одной стороны, интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой – потребности и стремления отдельной личности.

Большое внимание разработке проблемы целей воспитания уделял А.С. Макаренко, но ни в одной его работе нет их общих формулировок. Он всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа «гармоническая личность», «человек-коммунист» и т.п. А.С. Макаренко был сторонником педагогического проектирования личности, а цель педагогической деятельности видел в программе развития личности и ее индивидуальных коррективов.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач, как формирование воспитательной среды, организация деятельности воспитанников, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цели педагогической деятельности – явление динамическое. И логика их развития такова, что, возникая как отражение объективных тенденций общественного развития и приводя содержание, формы и методы педагогической деятельности в соответствие с потребностями общества, они складываются в развернутую программу поэтапного движения к высшей цели – развитию личности в гармонии с самой собой и социумом.

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам

педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них. В то же время педагогическое действие является тем особенным, которое выражает и всеобщее, и все богатство отдельного.

Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества задач различных типов, классов и уровней.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является четкость социальной и профессиональной позиций ее представителей. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентации, которые были сформированы еще в

общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремился проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) интересными целями, перспективами.

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда имеют отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т.п.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте смысл педагогической деятельности.
2. Дайте определение цели педагогической деятельности.
3. Что является основной функциональной единицей педагогической деятельности.
4. Дайте определение понятию «позиция педагога».
5. Охарактеризуйте профессиональную позицию педагога.

Тема 4. Профессионально обусловленные требования к личности педагога

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности как цель педагогического образования аккумуляровано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувства и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания.

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют:

- высокая гражданская ответственность и социальная активность;
- любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;

- подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;
- высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;
- физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Эта емкая и лаконичная характеристика учителя может быть конкретизирована до уровня личностных характеристик.

В профессиограмме учителя ведущее место занимает направленность его личности. Рассмотрим в этой связи свойства личности учителя-воспитателя, характеризующие его социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

К.Д. Ушинский писал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы».

В деятельности учителя идейная убежденность определяет все другие свойства и характеристики личности, выражающие его социально-нравственную направленность, в частности, социальные потребности, моральные и ценностные ориентации, чувство общественного долга и гражданской ответственности. Идейная убежденность лежит в основе социальной активности учителя. Именно поэтому она по праву считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности учителя. Учитель-гражданин верен своему народу, близок ему. Он не замыкается в узком кругу своих личных забот, его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает.

В структуре личности учителя особая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности. Она является тем каркасом, вокруг которого komponуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Профессиональная направленность личности учителя включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Основой педагогической направленности является интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими

знаниями и умениями. Педагогическое призвание в отличие от педагогического интереса, который может быть и созерцательным, означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Наличие или отсутствие призвания может выявиться только при включении будущего учителя в учебную или реальную профессионально ориентированную деятельность, ибо профессиональная предназначенность человека не обусловлена прямо и однозначно своеобразием его природных особенностей. Между тем субъективное переживание призвания к выполняемой или даже избранной деятельности может оказаться весьма значимым фактором развития личности: вызывать увлеченность деятельностью, убежденность в своей пригодности к ней.

Таким образом, педагогическое призвание формируется в процессе накопления будущим учителем теоретического и практического педагогического опыта и самооценки своих педагогических способностей. Отсюда можно сделать вывод, что недостатки специальной (академической) подготовленности не могут служить поводом для признания полной профессиональной непригодности будущего учителя.

Основу педагогического призвания составляет любовь к детям. Это основополагающее качество является предпосылкой самосовершенствования, целенаправленного саморазвития многих профессионально значимых качеств, характеризующих профессионально-педагогическую направленность учителя.

Среди таких качеств — педагогический долг и ответственность. Руководствуясь чувством педагогического долга, учитель всегда спешит оказать помощь детям и взрослым, всем, кто в ней нуждается, в пределах своих прав и компетенции; он требователен к себе, неукоснительно следуя своеобразному кодексу педагогической морали.

Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность учителя. Именно в ней находит выражение его мотивационно-ценностное отношение к труду. Учитель, имеющий данное качество, работает, не считаясь со временем, подчас даже с состоянием здоровья. Ярким примером профессиональной самоотверженности является жизнь и деятельность А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Исключительный пример самоотверженности и самопожертвования — жизнь и подвиг Януша Корчака, видного польского врача и педагога, презревшего предложения фашистов остаться в живых и шагнувшего в печь крематория вместе со своими воспитанниками.

Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить

одно средство другим. Тактика поведения учителя в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон, время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило объективности учителя, уровня его нравственной воспитанности. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости – вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей, порывов. Чтобы стать справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка».

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т.п., то у учителя может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы.

Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования.

Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету. Л.Н. Толстой отмечал, что если «хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят тебя, а ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния». Эту мысль развивал и В.А. Сухомлинский. Он считал, что «мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда».

Современный учитель должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, основы которой он преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Но этого мало – он должен быть постоянно в курсе новых

исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Наиболее общей характеристикой познавательной направленности личности учителя является культура научно-педагогического мышления, основным признаком которого является диалектичность. Она проявляется в способности в каждом педагогическом явлении обнаруживать составляющие его противоречия. Диалектический взгляд на явления педагогической действительности позволяет учителю воспринимать ее как процесс, где через борьбу нового со старым совершается непрерывное развитие, влиять на этот процесс, своевременно решая все возникающие в его деятельности вопросы и задачи.

Контрольные вопросы и задания

1. Профессиональная готовность к педагогической деятельности – это...
2. Назовите основные педагогические способности.
3. Что включает в себя профессиональная направленность личности учителя?

Тема 5. Профессиональная компетентность педагога

Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Видение умения до теоретического уровня анализа – одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде «мыслить – действовать – мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие:

- создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.);
- активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания;
- организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

Содержание теоретической готовности учителя. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Аналитические умения. Сформированность аналитических умений – один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
- осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;
- находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
- правильно диагностировать педагогическое явление;
- находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе:

- вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений;
- установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры;
- проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

Под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением – результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ученика, действия педагога на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия учащихся и педагогический результат действий учителя.

Прогностические умения. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель). Основу для целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи создает анализ педагогической ситуации. Взаимосвязь анализа педагогической ситуации и целеполагания в педагогической деятельности ограничена. Тем не менее успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации. Наличие этой профессионально значимой способности всегда характеризовало педагогов-мастеров. А.С. Макаренко в полной мере был наделен этой способностью. Он писал, обобщая свой опыт: «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть даже по запаху, сравнительно точно предсказать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья».

Педагогическое прогнозирование, осуществляемое на научной основе, опирается на знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимися жизнедеятельности.

В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы:

- прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.;
- прогнозирование развития личности: ее лично-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.;
- прогнозирование педагогического процесса: образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности;
- результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

Педагогическое прогнозирование требует от учителя овладения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Проективные умения. Триада «анализ – прогноз – проект» предполагает выделение специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проекта образовательно-воспитательной работы означает прежде всего перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснование способов их поэтапной реализации. Следующим шагом является определение содержания и видов деятельности, осуществление которых учащимися обеспечит развитие прогнозируемых качеств и состояний. При этом важно предусмотреть сочетание различных видов деятельности и проведение специальных мероприятий в соответствии с поставленными задачами.

Планы образовательно-воспитательной работы могут быть перспективными и оперативными. К последним относятся планы уроков и воспитательных мероприятий.

Проективные умения включают:

- перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;
- учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств;
- определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;
- отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;
- планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;
- отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;
- планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

Оперативное планирование требует от педагога овладения целым рядом конкретных узкометодических умений.

Рефлексивные умения. Они имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения педагогической задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности.

Между тем известны различные виды контроля: контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане; контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий. Все они в равной мере имеют место в педагогической деятельности, хотя и рассредоточены по этапам решения педагогической задачи. Бесспорно, особого внимания заслуживает контроль на основе анализа уже полученных результатов и в первую очередь применительно к деятельности учителя-предметника. Для эффективного осуществления этого вида контроля педагог должен быть способен к рефлексии, позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и в конечном итоге деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Признание рефлексии как специфической формы теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий,

позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных. Их выделение обусловлено рядом причин. Прежде всего тем обстоятельством, что анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой. Хорошо известно, что высокие результаты в педагогической деятельности могут быть получены как за счет существенного увеличения времени на решение образовательно-воспитательных задач, так и за счет перегрузки учащихся и учителей. Это так называемые экстенсивные пути повышения эффективности деятельности учителя. Но отрицательные результаты также могут иметь разные причины. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в анализе собственной деятельности, который требует особых умений анализировать: правильность постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчиненных задач исходным условиям; соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам; эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности; соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т.п.; причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания; опыт своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Содержание практической готовности учителя

Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект воспитания. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. К организаторским умениям как общепедагогическим относят мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Мобилизационные умения связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы и основами научной

организации учебного труда; стимулированием актуализации знаний и жизненного опыта воспитанников в целях формирования у них активного, самостоятельного и творческого отношения к явлениям окружающей действительности; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных проступков; разумным использованием методов поощрения и наказания, созданием атмосферы совместного переживания и т.п.

Информационные умения. Обычно их связывают только с непосредственным изложением учебной информации, в то время как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными источниками и библиографирования, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать, т.е. умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

На этапе непосредственного общения с воспитанниками информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно построить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) отдельных учащихся, класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины – следствия, цели – средства, качества – количества, действия – результата) отношений; формирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, производству и профессиональной деятельности, соответствующей

личным склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Организаторские умения учителя-воспитателя неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями-коллегами, родителями. Так, с помощью слова педагог формирует положительную мотивацию учения учащихся, познавательную направленность и создает психологическую обстановку совместного познавательного поиска и совместных раздумий. С помощью слова обеспечивается психологический климат в классе, преодолеваются личностные барьеры, формируются межличностные отношения, создаются ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание.

Коммуникативные умения учителя-воспитателя структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники.

Перцептивные умения. Обращение к работам А.А. Бодалева и его сотрудников, в которых раскрывается проблема восприятия человека человеком, позволяет очертить круг профессионально-педагогических умений, необходимых педагогу на этапе зондирования особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению. Проявляясь на начальном этапе общения, они сводятся к наиболее общему умению понимать других (учащихся, учителей, родителей). А для этого необходимо знание прежде всего ценностных ориентаций другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах, в уровне притязаний. Необходимо также и знание имеющихся у человека представлений о себе, знание того, что человеку в самом себе нравится, что он приписывает себе, против чего возражает.

Совокупность перцептивных умений можно представить следующим взаимосвязанным рядом:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;
- глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможные будущие действия человека;
- определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям;

- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей "поправки" на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и др.).

Данные об учащихся, полученные в результате «включения» перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса.

Умения педагогического общения. На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается прежде всего на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с классом и отдельными учащимися, при этом помнить не только имена и лица воспитанников, но и их индивидуальные особенности, выражающиеся в их реакциях и поведении. Воображение на этом этапе проявляется в умении ставить себя на место другого человека, т.е. идентифицироваться с ним, видеть окружающий мир и происходящее в нем его глазами. Этап моделирования завершается построением общенческой партитуры – подбором необходимого иллюстративного материала.

Организация непосредственного общения требует владения умением осуществлять коммуникативную атаку, т.е. привлекать к себе внимание. В.А Кан-Калик описывает четыре способа привлечения внимания другого субъекта общения: речевой вариант (вербальное обращение к учащимся); пауза с активным внутренним общением (требованием внимания); двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.); смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

На этом этапе необходимы также умения устанавливать психологический контакт с классом, способствующий передаче информации и ее восприятию учащимися; создавать обстановку коллективного поиска, совместной творческой деятельности; вызывать настроенность воспитанников на общение с педагогом и его предметом преподавания.

Управление общением в педагогическом процессе изначально предполагает умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке (умение общаться на людях); организовывать совместную с учащимися творческую деятельность; целенаправленно поддерживать общение введением элементов беседы, риторических вопросов и т.п.

Успешное управление педагогическим общением требует умений распределять внимание и поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ

поведения и обращения, который бы обеспечивал их готовность к восприятию информации, помогал снимать психологический барьер возраста и опыта, приближал ученика к учителю; анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе.

Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников. Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению учащихся, их глазам и лицам улавливать общий психологический настрой класса; чувствовать в процессе общения наступление момента изменения в эмоциональных состояниях учащихся; их готовность работать; своевременно видеть выключение отдельных учащихся из общей деятельности.

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является **педагогическая техника**, которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для педагогического стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа и др.

Умения педагогической техники – необходимое условие овладения технологией общения. Особое место в их ряду занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств. Необходимая в деятельности педагога культура речи – это владение словом, правильная дикция, правильное дыхание и правильная мимика и жестикаляция.

Кроме названных, к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести следующие:

- управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий;
- регулировать свои психические состояния;
- вызывать "по заказу" чувства удивления, радости, гнева и т.п.;
- владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.); располагать к себе собеседника; образно передавать информацию и др.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы учитель, воспитатель в совершенстве владели хотя бы одним из обширной группы **прикладных умений**: художественных (петь, рисовать, играть на музыкальных инструментах и др.); организаторских, овладеть которыми возможно практически каждому (например, массовик-затейник, тренер-общественник по одному или нескольким видам спорта, инструктор по туризму, экскурсовод, лектор-пропагандист, инструктор по сельскохозяйственному труду и труду в мастерских, руководитель кружка и др.).

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику всем группам педагогических умений.
2. Раскройте содержание теоретической готовности учителя.
3. Какие группы умений относятся к практической готовности учителя.

Тема 6. Педагогические основы различных видов профессиональной деятельности

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются преподавание и воспитательная работа.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности. Преподавание – это такой вид воспитательной деятельности, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. По большому счету, педагогическая и воспитательная деятельность – понятия тождественные. Такое понимание соотношения воспитательной работы и преподавания раскрывает смысл тезиса о единстве обучения и воспитания.

Обучение, раскрытию сущности и содержания которого посвящено много исследований, лишь условно, для удобства и более глубокого его познания, рассматривается изолированно от воспитания. Не случайно педагоги, занимающиеся разработкой проблемы содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), неотъемлемыми его компонентами наряду со знаниями и умениями, которыми человек овладевает в процессе обучения, считают опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Без единства преподавания и воспитательной работы реализовать названные элементы образования не представляется возможным. Выражаясь образно, целостный педагогический процесс в его содержательном аспекте – это процесс, в котором воедино слиты «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание» (А. Дистервег).

Сравним в общих чертах деятельность преподавания, имеющую место как в процессе обучения, так и во внеурочное время, и воспитательную работу, которая осуществляется в целостном педагогическом процессе.

Преподавание, осуществляемое в рамках любой организационной формы, а не только урока, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели,

ибо она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности.

Содержание обучения, а следовательно, и логику преподавания можно жестко запрограммировать, чего не допускает содержание воспитательной работы. Формирование знаний, умений и навыков из области этики, эстетики и других наук и искусств, изучение которых не предусмотрено учебными планами, по существу есть не что иное, как обучение. В воспитательной работе приемлемо планирование лишь в самых общих чертах: отношение к обществу, труду, людям, науке (учению), природе, вещам, предметам и явлениям окружающего мира, самому себе. Логика воспитательной работы учителя в каждом отдельно взятом классе нельзя предопределить нормативными документами.

Преподаватель имеет дело примерно с однородным «исходным материалом». Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т.е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика. Воспитатель вынужден считаться с тем, что его педагогические воздействия могут пересекаться с неорганизованными и организованными отрицательными влияниями на школьника. Преподавание как деятельность имеет дискретный характер. Оно обычно не предполагает взаимодействия с учащимися в подготовительный период, который может быть более или менее продолжительным. Особенность воспитательной работы состоит в том, что даже при условии отсутствия непосредственного контакта с учителем воспитанник находится под его опосредованным влиянием. Обычно подготовительная часть в воспитательной работе более продолжительна, а нередко и более значима, чем основная часть.

Критерий эффективности деятельности учащихся в процессе обучения – уровень усвоения знаний и умений, овладения способами решения познавательных и практических задач, интенсивности продвижения в развитии. Результаты деятельности учащихся легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях. В воспитательной работе осложнено соотнесение результатов деятельности воспитателя с выработанными критериями воспитанности. Очень трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно воспитателя. В силу стохастичности воспитательного процесса затруднено предвидение результатов тех или иных воспитательных действий и их получение намного отсрочено во времени. В воспитательной работе невозможно своевременно установить обратную связь.

Отмеченные различия в организации деятельности преподавания и воспитательной работы показывают, что преподавание значительно легче по способам его организация и реализации, а в структуре целостного педагогического процесса оно занимает подчиненное положение. Если в процессе обучения практически все можно доказать или вывести логически, то вызвать и закрепить те или иные отношения личности значительно сложнее, поскольку решающую роль здесь играет свобода выбора. Именно поэтому успешность учения во многом зависит от сформированного познавательного интереса и отношения к учебной деятельности в целом, т.е. от результатов не только преподавания, но и воспитательной работы.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитательная работа в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Например, мастер производственного обучения в системе профессионально-технического образования в процессе своей деятельности решает две основные задачи: вооружить обучающихся знаниями, умениями и навыками рационально выполнять различные операции и работы при соблюдении всех требований современной технологии производства и организации труда; подготовить такого квалифицированного рабочего, который сознательно стремился бы к повышению производительности труда, качества выполняемой работы, был бы организован, дорожил честью своего цеха, предприятия. Хороший мастер не только передает свои знания ученикам, но и направляет их гражданское и профессиональное становление. В этом собственно и заключается суть профессионального воспитания молодежи. Только мастер, знающий и любящий свое дело, людей, сможет привить учащимся чувство профессиональной чести и вызвать потребность в совершенном овладении специальностью.

Точно так же если рассмотреть круг обязанностей воспитателя группы продленного дня, то можно увидеть в его деятельности и преподавание, и воспитательную работу. Положением о группах продленного дня определены задачи воспитателя: прививать учащимся любовь к труду, высокие моральные качества, привычки культурного поведения и навыки личной гигиены; регулировать режим дня воспитанников, наблюдая за своевременным приготовлением домашнего задания, оказывать им помощь в учении, разумной организации досуга; осуществлять совместно со школьным врачом мероприятия, содействующие укреплению здоровья и физическому развитию детей; поддерживать связь с учителем, классным руководителем, родителями воспитанников или лицами, их заменяющими. Однако, как это видно из задач, привитие привычек культурного поведения и навыков личной гигиены, например, – это уже сфера не

только воспитания, но и обучения, которое требует систематических упражнений.

Итак, из многих видов деятельности школьников познавательная не ограничивается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются прежде всего те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы детей, создавать на уроке атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах одноклассников. Это говорит о том, что не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей имеет своей целью формирование их готовности к управлению целостным педагогическим процессом.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные виды педагогической деятельности.
2. Что является основным критерием эффективности деятельности учащихся в процессе обучения.

Тема 7. Гуманистическая функция педагогической профессии

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая («человекообразующая»). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, определенной социальной ситуации, конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен. Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте: «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманно-

стью: это стремление к благородным общечеловеческим целям». В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

Великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. «Если учитель имеет только любовь к делу, — писал Толстой, — он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель».

Л.Н. Толстой считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания. По его мнению, школа может быть подлинно гуманной только тогда, когда учителя не будут рассматривать ее как «дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик». Он призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключая принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в гуманистической педагогике.

В 50- 60-е гг. XX в. наиболее значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес Василий Александрович Сухомлинский — директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Его идеи гражданственности и человечности в педагогике оказались созвучны нашей современности: «Век математики — хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше чем когда бы то ни было мы обязаны думать сейчас о том, что вкладываем в душу человека».

Воспитание во имя счастья ребенка — таков гуманистический смысл педагогических трудов В.А. Сухомлинского, а его практическая деятельность — убедительное доказательство тому, что без веры в ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

Основой успеха учителя, считал он, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко проникнуть в сущность педагогического явления.

Первоочередная задача школы, отмечал В.А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально полнокровного труда: «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант — значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства».

История педагогической профессии показывает, что борьба передовых учителей за освобождение ее гуманистической, социальной миссии от давления классового господства, формализма и бюрократизма, консервативного профессионального уклада придает драматизм судьбе педагога. Эта борьба становится все напряженнее по мере усложнения социальной роли педагога в обществе.

Карл Роджерс, являющийся одним из основоположников современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждал, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителями высшего ранга, расставаться со своей, пусть маленькой, но властью. «Нелегко стать глубоко человеческим, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, – это вызов. Он предполагает не простое принятие на себя обстоятельств демократического идеала».

Сказанное не означает, что учитель не должен готовить своих учеников к конкретным запросам жизни, в которую им в ближайшем будущем необходимо будет включиться. Воспитывая ученика, не адаптированного к наличной ситуации, учитель создает трудности в его жизни. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, он не формирует у него потребности целенаправленного изменения как самого себя, так и общества.

Сугубо адаптивная направленность деятельности учителя крайне негативно сказывается и на нем самом, так как он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя в конечном счете свою индивидуальность. Чем больше учитель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного классового общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывалось в сердцах воспитанников. Вот почему И.Г. Песталоцци, отмечая особую роль личности воспитателя, его любви к детям, провозглашал ее в качестве основного средства воспитания: «Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям».

Речь собственно идет о том, что учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя сверхактивные в своем стремлении «воспитывать», брать на себя право поучать, лишённые

способности оценивать свои действия со стороны. Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

Если в других профессиях группы «человек – человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека – представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А.С. Макаренко. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса».

Те или иные черты коллектива проявляются прежде всего в настроении его членов, их работоспособности, психическом и физическом самочувствии. Такое явление получило название психологического климата коллектива.

А. С. Макаренко вскрыл закономерность, согласно которой педагогическое мастерство учителя обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива. «Единство педагогического коллектива, – считал он, – совершенно определяющая вещь, и самый молодой, самый неопытный педагог в едином, спаянном коллективе, возглавляемом хорошим мастером-руководителем, больше сделает, чем какой угодно опытный и талантливый педагог, который идет вразрез с педагогическим коллективом. Нет ничего опаснее индивидуализма и склоки в педагогическом коллективе, нет ничего отвратительнее, нет ничего вреднее». А.С. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе.

Неоценимый вклад в развитие теории и практики формирования педагогического коллектива внес В.А. Сухомлинский. Будучи сам на протяжении многих лет руководителем школы, он пришел к выводу об

определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. Исследуя влияние педагогического коллектива на коллектив воспитанников, В.А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. В.А. Сухомлинскому принадлежит мысль, которая, надо полагать, и в настоящее время еще не до конца осознана руководителями школ и органов образования: если нет педагогического коллектива, то нет и коллектива ученического. На вопрос, как же и благодаря чему создается педагогический коллектив, В.А. Сухомлинский отвечал однозначно – его творят коллективная мысль, идея, творчество.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить, лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее особенностью. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор создают свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и

охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, учитель так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализом педагогической ситуации; проектированием результата в соответствии с исходными данными; анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценкой полученных данных; формулировкой новых задач.

Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности. Тем не менее решение специально подобранных задач, направленных на развитие каких-либо структурных компонентов творческого мышления (целеполагание, анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов, перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), является главным фактором и важнейшим условием развития творческого потенциала личности учителя.

Опыт творческой деятельности не вносит принципиально новых знаний и умений в содержание профессиональной подготовки учителя. Но это не означает, что научить творчеству нельзя. Можно, при обеспечении постоянной интеллектуальной активности будущих учителей и специфической творческой познавательной мотивации, которая выступает регулирующим фактором процессов решения педагогических задач.

Это могут быть задачи на перенос знаний и умений в новую ситуацию, на выявление новых проблем в знакомых (типичных) ситуациях, на выделение новых функций, методов и приемов, на комбинирование новых способов деятельности из известных и др. Этому же способствуют и упражнения в анализе педагогических фактов и явлений, выделении их составляющих, выявлении рациональных основ тех или иных решений и рекомендаций.

Часто сферу проявления творчества учителя произвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик, выделяя наряду с логико-педагогическим аспектом творческой деятельности учителя и субъективно-эмоциональный, детально конкретизирует коммуникативные умения, особенно проявляющиеся при решении

ситуативных задач. К числу таких умений в первую очередь следует отнести умения управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных учеников, используя разнообразные приемы, и т.п.) и др. Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее креативность.

Е.С. Громов и В.А. Моляко называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность. Педагогу-творцу присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память.

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте гуманистическую функцию педагогической профессии.
2. Раскройте творческий характер педагогической деятельности. Как он соотносится с гуманистической функцией педагогической профессии?

Тема 8. Перспективы развития педагогической профессии

В сфере образования, как и в других областях материального и духовного производства, наблюдается тенденция к внутривидовой дифференциации. Это закономерный процесс разделения труда, проявляющийся не только и не столько в дроблении, сколько в развитии все более совершенных и эффективных обособленных видов деятельности в пределах педагогической профессии. Процесс обособления видов педагогической деятельности обусловлен прежде всего существенным «усложнением» характера воспитания, которое, в свою очередь, вызвано изменениями социально-экономических условий жизни, последствиями научно-технического и социального прогресса.

Другим обстоятельством, приводящим к появлению новых педагогических специальностей, является увеличение спроса на квалифицированное обучение и воспитание. Так, уже в 70-80-е гг. стала отчетливо проявляться тенденция к специализации по основным

направлениям воспитательной работы, вызванная необходимостью более квалифицированного руководства художественной, спортивной, туристско-краеведческой и другими видами деятельности школьников.

Итак, профессиональная группа специальностей – совокупность специальностей, объединенных по наиболее устойчивому виду социально полезной деятельности, отличающейся характером своего конечного продукта, специфическими предметами и средствами труда.

Педагогическая специальность – вид деятельности в рамках данной профессиональной группы, характеризующийся совокупностью знаний, умений и навыков, приобретенных в результате образования и обеспечивающих постановку и решение определенного класса профессионально-педагогических задач в соответствии с присваиваемой квалификацией.

Педагогическая специализация – определенный вид деятельности в рамках педагогической специальности. Она связана с конкретным предметом труда и конкретной функцией специалиста.

Педагогическая квалификация – уровень и вид профессионально-педагогической подготовленности, характеризующей возможности специалиста в решении определенного класса задач.

Педагогические специальности объединены в профессиональную группу «Образование». Основанием дифференциации педагогических специальностей является специфика объекта и целей деятельности специалистов данной группы. Обобщенным объектом профессиональной деятельности педагогов является человек, его личность. Отношения педагога и объекта его деятельности складываются как субъектно-субъективные («человек – человек»). Поэтому основанием дифференциации специальностей данной группы являются различные предметные области знаний, науки, культуры, искусства, которые выступают в качестве средства взаимодействия (например, математика, химия, экономика, биология и др.).

Второе основание для дифференциации специальностей – это возрастные периоды развития личности, отличающиеся в том числе выраженной спецификой взаимодействия педагога с развивающейся личностью (дошкольный, младший школьный, подростковый возраст, юность, зрелость и старость).

Следующим основанием для дифференциации специальностей педагогического профиля служат особенности развития личности, связанные с психофизическими и социальными факторами (нарушение слуха, зрения, умственная неполноценность, девиантное поведение и др.).

Специализация внутри педагогической профессии привела к выделению видов педагогической деятельности и по направлениям воспитательной работы (трудовое, эстетическое и т.п.). Очевидно, что такой подход противоречит факту целостности личности и процесса ее

развития и вызывает обратный процесс – интеграцию усилий отдельных педагогов, расширение их функций, сферы деятельности.

Изучение педагогической практики приводит к выводу, что точно так же, как и в сфере материального производства, в области образования все больше проявляется действие закона обобщенного характера труда. В условиях все более явно проявляющейся внутрипрофессиональной дифференциации деятельность педагогов разных специальностей характеризуется тем не менее общими однородными элементами. Все более отмечается общность решаемых организационных и сугубо педагогических задач. В связи с этим осознание общего и особенного в разных видах педагогической деятельности, а также целостности педагогического процесса является важнейшей характеристикой педагогического мышления современного учителя.

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд: интерес к учебному предмету – 27,2 %; желание обучать данному предмету – 16,2 %; стремление посвятить себя воспитанию детей – 19,2 %; осознание педагогических способностей – 6 %; желание иметь высшее образование – 13 %; представление об общественной важности, престиже педагогической профессии – 12,2 %; стремление к материальной обеспеченности – 2,2 %; так сложились обстоятельства – 4 %.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Нужно отметить, что даже в крайне тяжелых условиях общественно-экономической жизни в России находились замечательные учителя-энтузиасты, чей выбор педагогической профессии был обусловлен мотивами высокой социальной ценности. Одним из таких был Николай Александрович Добролюбов.

Из сочинения Н.А. Добролюбова, написанного им при поступлении в Главный педагогический институт в Петербурге: «Рано овладела мною благородная решимость посвятить себя на служение отечеству моему. Долго страннные мечты волновали неопытный ум, но наконец остановился я на звании педагога. Размышляя об этом звании, я почувствовал в себе и способность, и желание, и терпение — все, что нужно для этого трудного

дела... Я способен передавать познания, потому что не обделен даром слова, потому что имею сердце, которое нередко само ищет высказаться, а что больше требуется от педагога... Одно смущает меня: я слаб, молод, неопытен. Как могу я передавать новые истины новому поколению, когда я сам только еще вступаю в жизнь, только еще жажду просвещения? Но для того-то и прихожу я в это святилище науки, чтобы в нем приготовить себя к совершенному прохождению своей должности, чтобы здесь в продолжение нескольких лет приучить себя к мысли быть наставником юношества...».

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом (ради чего?) во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив — это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть «чистый» познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т.п.

Исходя из целесообразности различия мотивов выбора профессии и мотивации педагогической деятельности, необходимо отметить, что они соотносятся как прошлое и настоящее. Так же как мотивы выбора педагогической профессии и мотивы учения в институте отличались в прошлом, точно так же варьируется и мотивация педагогической деятельности в настоящем.

Мотивация педагогической деятельности подчиняется общему механизму мотивации деятельности и образования новых мотивов. Он получил название механизма превращения цели в мотив, или «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев). Его суть состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т.е. сама становится мотивом. Например, начинающий учитель приступил к работе, отдавая ей все свои силы прежде всего потому, что им руководили честолюбивые чувства. Но со временем его увлек сам процесс общения с детьми, у него пробудился интерес к преподаванию. Осуществление педагогического процесса со всеми его сложностями и в то же время привлекательностью превратилось из цели в мотив деятельности. Цель же, как правило, усложняется, отодвигается.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятель-

ности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др. Ничем не могут быть оправданы эгоистические, корыстные мотивы педагогической деятельности, которые «держат» учителя в школе: зарплата, продолжительный отпуск, возможность получения квартиры или других льгот и т.п.

Контрольные вопросы и задания

1. Охарактеризуйте понятие «внутрипрофессиональная дифференциация».
2. Раскройте понятие «мотивация педагогической деятельности».

Тема 9. Развитие личности учителя в системе педагогического образования

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности. Неизбежным следствием технократического и экстенсивного подходов в педагогическом образовании стало отчуждение учителя от общества и национальных культур, от школы и ученика. Это привело к резкому снижению социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствию системы подготовки

учителя общественным потребностям и обострению образовательных проблем.

Названные противоречия обуславливают необходимость решения связанных с ними проблем в педагогическом образовании:

- проблемы нового целеполагания;
- проблемы новой структуры образования;
- проблемы обновления содержания образования;
- проблемы обновления организационных форм и методов.

Названные проблемы служат основанием для смены целевых ориентации, внедрения системы многоуровневого педагогического образования.

Цели многоуровневой структуры педагогического образования – расширение возможностей учебных заведений в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов личности и общества, повышение гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов в сфере образования с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Многоуровневое педагогическое образование, реализуемое различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательно-профессиональными программами, обеспечивает решение следующих задач:

- личности (студенту) – осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня получаемого образования и профессиональной подготовки, удовлетворяющих интеллектуальным, социальным и экономическим потребностям;
- обществу (системе образования, школе) – получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными параметрами;
- преподавательскому корпусу (факультета, колледжа, университета, института) – с большей полнотой реализовать научные и профессионально-педагогические потенциалы.

Получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации, достигаемого при условии овладения соответствующими программами.

Основу педагогического образования составляет базовое высшее образование, реализуемое образовательно-профессиональными программами первого и второго уровней. Они предоставляют личности обучающегося возможность овладеть системой знаний о человеке и обществе, истории и культуре, получить базовую фундаментальную научную подготовку и основы профессиональных педагогических знаний по избранному направлению образования.

Первый уровень – общее высшее образование – достигается овладением образовательно-профессиональными программами первого уровня в течение двух лет обучения. Оно обеспечивает право личности на продолжение обучения на ступени базового высшего педагогического образования по образовательно-профессиональным программам второго уровня. Кроме того, желающие могут продолжить образование в сфере трудовой деятельности или изменить образовательно-профессиональную ориентацию.

На базе общего высшего образования может быть реализована программа профессионально-педагогической подготовки (до 18 месяцев), дающая среднее специальное образование. Кроме этого, для желающих в течение непродолжительного периода обучения (от 3 до 6 месяцев) может осуществляться профессиональная подготовка на уровне квалификации младшего специалиста с учетом избранного научного направления. Лица, овладевшие такими профессиональными программами, могут занимать в образовательном учреждении должности учебно-вспомогательного персонала (лаборант, помощник учителя, воспитателя).

Второй уровень базового высшего педагогического образования рассчитан на два года обучения и предусматривает реализацию образовательно-профессиональной программы по одному из предметных направлений. Студентам, сдавшим государственные экзамены и получившим базовое высшее педагогическое образование, выдается диплом бакалавра образования по избранному направлению.

По отдельным направлениям в силу особенностей реализации образовательно-профессиональных программ второго уровня возможно совмещение с программой профессиональной подготовки (срок обучения три года).

Для получения квалификации специалиста на основе базового высшего педагогического образования предоставляется возможность в течение года освоить профессиональные программы в соответствии с будущей специальностью, сдать государственные экзамены и защитить выпускную работу. После этого выпускник получает квалификационный сертификат по одной или двум педагогическим специальностям.

Полное высшее педагогическое образование основывается на базовом высшем образовании и представляет собой развитие и дифференциацию профессиональных и образовательных программ по направлениям специализации. За счет углубленной образовательно-профессиональной программы обеспечивается подготовка специалиста преимущественно «по заказу». Основная цель данной ступени – подготовка педагога-исследователя, ориентированного на созидательную, творческую деятельность. Продолжительность обучения на ступени полного высшего педагогического образования не менее двух лет на основе четырехлетнего базового высшего образования.

Лицам, получившим полное высшее педагогическое образование, выдается диплом магистра образования по конкретному направлению науки и квалификационный сертификат по избранной специальности, предоставляющий право осуществлять профессиональную деятельность в любых типах образовательных учреждений (школах, лицеях, гимназиях, колледжах, вузах).

Гибкость и вариативность многоуровневой структуры педагогического образования позволяет любому обучающемуся при необходимости остановить его по достижении того или иного уровня, а затем продолжить образование на последующем уровне в любом вузе аналогичного профиля.

Одной из первоочередных задач педагогического образования в связи с внедрением многоуровневой структуры является глубокое обновление его содержания, в котором можно выделить три взаимосвязанных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Каждый из названных блоков представлен рядом модулей.

Общекультурный блок, составляющий 25 % учебного времени, призван обеспечить развитие мировоззрения учителя, создать условия для его жизненного и профессионального самоопределения, овладения практической педагогикой, которая в своей основе имеет общую образованность учителя. Погружение учителя в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусств, способов деятельности во всем их своеобразии требует разработки таких элементов общекультурного блока, как мировоззренческо-методологический, аксиологический, историко-культурный, социально-экономический, естественнонаучный, коммуникативный.

Психолого-педагогический блок, составляющий 18 % учебного времени, направлен на развитие педагогического самосознания учителя, его творческой индивидуальности, проявляющейся в способах анализа, проектирования, реализации и рефлексии педагогической деятельности. Поскольку становление «Я-концепции» учителя – это не одновременный акт, то данный блок может быть представлен такими модулями, как ориентирующий, теоретико-методологический, деятельностный.

Предметный блок, составляющий 57 % учебного времени, ориентирован на освоение логики развертывания содержания конкретного научного знания как составной части общечеловеческой культуры и как средства развития личности учащихся и общения с ними. Он предполагает разработку таких модулей, как:

- общий, связанный с определенным направлением научных знаний (гуманитарные знания, естествознание и др.);
- интегрированный, объединяющий в единое целое те или иные отрасли научного направления;
- специальный – в конкретной области научного знания (узкий или широкий профиль).

Однако сама эта потребность не вырастает автоматически из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к учителю, и наличным уровнем его развития как личности и профессионала. Внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают учителя идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании. В психологии известны многие компенсаторные механизмы снятия подобных противоречий: рационализация, инверсия, проекция, «бегство от реальности» и др.

В основе профессионального самовоспитания, как и в основе деятельности учителя, лежит противоречие между целью и мотивом. Обеспечить сдвиг мотива на цель – значит вызвать истинную потребность в самовоспитании. Вызванная таким образом потребность учителя в самовоспитании в дальнейшем поддерживается личным источником активности (убеждениями; чувствами – долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т.п.). Все это вызывает систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах учителя личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самовоспитания.

Психологи отмечают два приема формирования самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Но при использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки, так как затруднения в работе обычно имеют лишь те воспитатели, которые ставят перед собой высокие задачи. Не может удовлетворить творчески работающего учителя и прием формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Основной способ формирования самооценки учителя (в том числе будущего) – соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности учителя-воспитателя, и такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса. Самый простой и в то же время самый надежный способ формирования профессионального идеала – чтение специальной литературы, знакомство с жизнью и педагогическим творчеством выдающихся педагогов. Правильно сформированный идеал учителя – условие эффективности его самовоспитания.

К внешним факторам, стимулирующим процесс самовоспитания, относят педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени.

Учитель, особенно начинающий, попадая в педагогический коллектив, где царит атмосфера взаимной требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где с особым вниманием относятся к творческим поискам коллег и искренне радуются их находкам, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте начинающих, стремится соответствовать требованиям профессионального идеала. Напротив, отсутствие коллективистических начал среди педагогов, пренебрежение к творческому поиску и скептическое отношение к возможностям самовоспитания неизбежно убьют потребность в самосовершенствовании.

Если руководство школы не создает педагогам условия, при которых каждый из них имел бы возможность переживания успеха, вызывающего веру в собственные силы и способности, если за его требованиями не чувствуется озабоченности успехами учителей, стремления помочь, то в такой школе у них не появляется потребности в самовоспитании.

Наконец, фактор времени. Оно необходимо учителю для чтения художественной литературы, периодики, посещения музеев, театров, выставок, просмотра фильмов и телепередач, изучения специальной, а также психолого-педагогической литературы.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие.

Профессиональному самопознанию будущего учителя поможет курс психологии. Для выявления общей самооценки может быть использована традиционная методика построения ранжированных рядов качеств идеала и характерных для конкретной личности с последующим вычислением коэффициента по соответствующей формуле.

Самооценка профессиональных качеств определяется с помощью той же методики при условии, что эталонный ряд строится из профессионально значимых качеств. Для выявления уровня направленности на педагогическую профессию, области предпочитаемой педагогической деятельности (преподавание или воспитательная работа) лучше использовать проективные методики типа вербального теста «понятийный словарь».

Для выявления уровня общительности (коммуникабельности) рекомендуется тест В.Ф. Ряховского. Учитывая, что умение общаться складывается из частных умений, а также зависит от многих факторов, углубленное познание себя должно идти по линии выявления уровня сформированности перцептивных умений, навыков педагогической техники и таких умений, как умение слушать собеседника, управлять общением, выступать перед аудиторией и т.п.

Профессиональное самопознание предполагает также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и

характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Процесс самопрограммирования развития личности не что иное, как материализация собственного прогноза о возможном усовершенствовании своей личности.

Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Например, никогда и никуда не опаздывать; никогда и никому не отвечать односложно «да» или «нет» — искать другие формы ответа; никогда и никому не отказывать в помощи и т.п. Наряду с программой самовоспитания можно составить и план работы над собой: план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Для первокурсников, которые еще не накопили достаточного опыта работы над собой, более приемлемой представляется программа, состоящая из трех разделов. По понятным причинам не все задачи и направления работы над собой можно зафиксировать в программе. Подчас в этом и нет особой необходимости. Главное, чтобы каждый, вступивший на педагогическую стезю, выработал свой свод жизненных правил, принципов и неукоснительно руководствовался ими в жизни.

Средства и способы самовоздействия бесконечно разнообразны. Учитывая особенности своей личности и конкретные условия, каждый человек выбирает их оптимальное сочетание. Особое место в ряду средств самовоспитания занимают средства управления своим психическим состоянием, т.е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, расслабления мышц (релаксации), а также самоубеждение, самоприказ, самоконтроль, самовнушение и др. В последние годы благодаря широкой популяризации все шире используются методы и приемы целенаправленного самовнушения с помощью специальных словесных формул — аутотренинг.

Совершенное овладение интегральным умением педагогически мыслить и действовать не может быть обеспечено без специальных упражнений, направленных на развитие наблюдательности, воображения как основы предвидения и творческого проектирования своих действий и действий воспитанников. Научное педагогическое мышление выражается в свободном оперировании педагогическими фактами, их разложении на составляющие компоненты с целью проникновения в их сущность, установлении аналогий, сходства и различия в педагогических явлениях. Для этого будущий учитель должен научиться классифицировать факты и явления, устанавливать причины и выявлять мотивы поведения и деятельности участников социального взаимодействия, решать аналитические, прогностические и проективные задачи.

В педагогическом вузе вчерашние выпускники школ попадают в новые условия, которые предъявляют к ним высокие требования: уметь рационально распределять и планировать свое время, организовывать свое рабочее место, работать с книгой и специальной литературой и т.п.

Овладение умениями и навыками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразования, и для культурного отдыха.

Овладение навыками самостоятельной работы и умениями рациональной организации учебного труда свидетельствует о сформированности культуры умственного труда, которая включает:

- культуру мышления, проявляющуюся в умениях анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в различные новые условия;
- устойчивый познавательный интерес, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;
- рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добытию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;
- гигиену умственного труда и его педагогически целесообразную организацию, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования учителя — разработка одной из научных или методических проблем в рамках комплексной темы школы.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику уровням педагогического образования.
2. Раскройте содержание этапов процесса профессионального самовоспитания.

Рекомендуемая литература

а) основная

1. Для изучения данного курса рекомендуются учебные пособия «Педагогика», изданные в 1995-2002 гг.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 1998.

4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995.
5. Гусинский, Э.Н. Основы философии образования / Э.Н. Гусинский, Ю. Турчанинова. – М., 1999.
6. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001.
7. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980.
8. Социальная педагогика: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев; Самарский ин-т управления. – Самара: СИУ, 1996.

б) дополнительная

1. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1993.
2. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М., 1986.
3. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М. Полонский. – М., 1995.
4. Беспалько, В.П. Педагогические технологии и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
5. Гордин, Л.Ю. Организация классного коллектива / Л.Ю. Гордин. – М., 1984.
6. Донцов, А.И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования / А.И. Донцов. – М., 1984.
7. Козлова, О.Н. Введение в теорию воспитания: пособие для преподавателей / О.Н. Козлова. – М.: Интерпракс, 1994.
8. Магомедов, Н.М. Воспитание без принуждения / Н.М. Магомедов. – Самара, 1994.
9. Руднева, Т.И. Основы педагогического профессионализма / Т.И. Руднева – Самара, 1996.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
11. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1989.
12. Флейвелл, Дж. Х. Генетическая психология Ж. Пиаже. Послесловие / Дж.Х. Флейвелл. – М., 1967.
13. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – 2-е изд., перераб., испр. – М., 1998.
14. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М., 1982.
15. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 1992.

ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ЗНАНИЙ И НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Тема 10. Возникновение педагогики как науки

Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям.

Передача социального опыта может происходить по-разному. В первобытном обществе это осуществлялось в основном через имитацию, повторение, копирование поведения взрослых, в средние века – чаще всего через зазубривание текстов.

Со временем человечество пришло к убеждению, что механическое повторение или заучивание – не самые лучшие способы передачи социального опыта. Наибольший эффект достигается при активном участии воспитуемого в этом процессе, при включении его в творческую деятельность, направленную на познание, освоение и преобразование окружающей действительности.

Тезис о том, что человек, преобразуя действительность, преобразует самого себя, имеет принципиальное значение. Но он не отрицает всей важности процесса передачи старшими поколениями и усвоения новыми поколениями социального опыта человечества. Преобразование действительности невозможно без знакомства со всем тем, что уже познано и создано человечеством, без освоения богатства накопленной культуры.

Необходимость передачи социального опыта подрастающим поколениям возникла одновременно с появлением общества и будет существовать на всех этапах его развития. Родители передают свой опыт детям, старшие – младшим, более опытные – менее опытным и т.д.

Более того, по мере развития человеческого общества опыт человечества становится все объемнее и многообразнее. А это означает, что человеку, живущему в этом обществе, необходимо будет знать и уметь еще больше, то есть школьнику за тот же период обучения придется осваивать более объемный материал. Увеличение объема знаний влечет за собой усложнение процесса их передачи, который должен стать более эффективным и продуктивным. Следовательно, важность и значимость процесса передачи накопленного человечеством опыта будут в дальнейшем возрастать.

Многие века процесс передачи социального опыта протекал как естественный для человеческого существования и не являлся предметом специального изучения. На определенном этапе развития человечества был накоплен такой объем опыта, который невозможно было освоить в ходе естественного существования. Взрослые стали специально обучать младших отдельным элементам своего опыта.

С этого момента процесс передачи социального опыта выделился и стал целенаправленным. Осуществлялся он в ходе взаимодействия старшего с младшим. Это взаимодействие получило название педагогический процесс. Сегодня это понятие признается ключевым в педагогике.

Педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий) старшего и младшего (обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Педагогический процесс, выделившись в отдельный вид взаимодействия людей, стал занимать умы философов, что нашло отражение в трудах таких известных мыслителей, как Сократ (470-399 гг. до н.э.), Демокрит (460-370 гг. до н.э.), Платон (427-347 гг. до н.э.), Аристотель (384-322 гг. до н.э.) и др.

Термин «педагогика» возник в Древней Греции. В переводе на русский язык он означает *детовожделение*. Педагогами назывались наставники, воспитывающие и обучающие детей. Период развития педагогики от Древней Греции до средних веков еще не был периодом развития науки. Это было время освоения и отбора различных педагогических принципов, методов и приемов, период накапливания информации и опыта.

Оформление педагогики в самостоятельную науку большинство исследователей связывают с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670). Его выдающийся труд «*Великая дидактика*» до сих пор остается интересным и поучительным для педагогов. Большинство сформулированных им принципов, методов и форм организации педагогического процесса составляют ядро современных педагогических систем.

Педагогика – это наука, изучающая сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни.

Во взглядах ученых на педагогику как в прошлом, так и в настоящем времени существуют три концепции. Представители первой из них считают, что педагогика – междисциплинарная область человеческого знания. Однако такой подход фактически отрицает педагогику как самостоятельную теоретическую науку, т.е. как область отражения педагогических явлений. В педагогике в этом случае оказываются представленными самые разные сложные объекты действительности (космос, культура, политика и др.).

Другие ученые отводят педагогике роль прикладной дисциплины, 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.

При таком подходе не может быть разработана целостная фундаментальная основа для функционирования и преобразования педагогической практики. Содержание такой педагогики составляет совокупность фрагментарных представлений об отдельных сторонах педагогических явлений.

Продуктивной для науки и практики, по мнению В.В. Краевского, является только третья концепция, согласно которой педагогика – это относительно самостоятельная дисциплина, имеющая свой объект и предмет изучения.

А.С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 г. сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Образование изучает не только педагогика. Его изучают философия, социология, психология, экономика и другие науки. Например, экономист, изучая уровень реальных возможностей «трудовых ресурсов», производимых системой образования, пытается определить затраты на их подготовку. Социолог хочет знать, готовит ли система образования людей, способных адаптироваться к социальной среде, содействовать научно-техническому прогрессу и социальным преобразованиям. Философ, в свою очередь, применяя более широкий подход, задается вопросом о целях и общем предназначении образования – каковы они сегодня и какими должны быть в современном мире? Психолог изучает психологические аспекты образования как педагогического процесса. Политолог стремится определять эффективность государственной образовательной политики на том или ином этапе развития общества и т.д.

Вклад многочисленных наук в изучение образования как социального феномена, бесспорно, ценный и необходимый, но эти науки не затрагивают сущностные аспекты образования, связанные с повседневными процессами роста и развития человека, взаимодействием педагогов и учащихся в процессе этого развития и с соответствующей ему институциональной структурой. И это вполне правомерно, поскольку изучение данных аспектов определяет ту часть объекта (образования), которую должна изучать специальная наука – педагогика.

Предмет педагогики – это образование как реальный целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях). Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе

педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

Функции педагогической науки. Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве.

Теоретическая функция педагогики реализуется на трех уровнях:

- описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих;
- прогностическом – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности.

Прогностический уровень теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

Технологическая функция педагогики предлагает также три уровня реализации:

- проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный или регулятивный» (В.В. Краевский) план педагогической деятельности, ее содержание и характер;
- преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;
- рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Педагогика – гуманитарная наука. Все изучаемые человеком науки делятся на две большие группы. Науки одной группы изучают природу и законы ее развития. К этой группе относятся физика, астрономия, математика, география, химия, биология и др. Они получили название **естественных наук**. Другую группу составляют науки, изучающие человека и общество, его культуру и историю (история, философия, культурология, педагогика и т.д.). Эти науки называются **гуманитарными**. Иногда их еще называют социальными науками, т.е. науками о социуме (обществе).

В основе педагогики лежат социальные закономерности и механизмы передачи социального опыта новым поколениям. Поэтому ее относят к области гуманитарных наук.

Педагогика имеет очень обширные и прочные связи с различными областями человеческих знаний. В течение всего своего существования педагогика была тесно связана со многими науками, которые оказывали влияние на ее становление и развитие. Одни взаимосвязи возникли давно, еще на этапах выделения и оформления педагогики в самостоятельную науку, другие являются более поздними образованиями. В числе первых сложились связи педагогики с философией и психологией, которые и сегодня являются необходимым условием развития педагогической теории и практики.

Педагогика и философия. Эта связь является наиболее длительной и продуктивной. Философские идеи продуцировали создание новых педагогических концепций и теорий, задавали направление педагогического поиска и служили методологическим основанием педагогики.

Связь философии и педагогики имеет двойственный характер. Временами педагогику признавали как «полигон» для приложения и апробации философских идей. В этом случае ее рассматривали как практическую философию. С другой стороны, неоднократно предпринимались попытки отказаться от философии в педагогике. Господство этих тенденций дает о себе знать и в современных представлениях о взаимосвязи педагогики и философии.

Таким образом, на различных этапах развития педагогика то резко обрывала многовековые связи и традиции, то, напротив, настойчиво обращалась к философии, когда требовалась более или менее глубокая теоретическая поддержка. Периоды объединения педагогики с философией сменялись периодами жесткой борьбы. Отмечались также этапы длительного безразличия этих двух наук друг к другу.

Несмотря на неоднозначность отношений педагогики с философией, эта связь все же сохраняется до настоящего времени как одна из наиболее значимых и необходимых. Современное состояние этих отношений также двузначно. Среди исследователей-педагогов есть как последовательные приверженцы сохранения связей с философией, так и, напротив, сторонники полного отказа от нее при изучении педагогических явлений и закономерностей.

Такое сосуществование противоположных точек зрения сохраняется уже более столетия, с тех пор как позитивисты (конец XIX в.) откровенно заявили, что нет никакой необходимости применять в педагогике философию. Впоследствии эти крайние позиции стали формулироваться в более «сглаженном» виде.

Однако во многих педагогических категориях и понятиях легко обнаружить их философское происхождение. Большинство исследователей-педагогов признают направляющую функцию философии по отношению к педагогике. Такое отношение является вполне справедливым и обуславливается самой сущностью философского знания, которое решает задачи ос-

мысления места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром.

От философской теории (экзистенциальной, прагматической, неопозитивистской, материалистической и др.), которой придерживаются исследователи педагогики, зависит направление педагогического поиска, определение сущностных, целевых и технологических характеристик образовательного процесса. Методологическая (направляющая) функция философии по отношению к любой науке, и педагогике в том числе, проявляется в том, что она разрабатывает систему общих принципов и способов научного познания. Философия является теоретической платформой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций. Педагогика не может приобрести статус науки путем экспериментирования и обобщения опыта без их философского обоснования.

Педагогика и психология. Связь между этими науками является наиболее традиционной. Педагогика, чтобы стать подлинной наукой и эффективно направлять деятельность педагога, должна знать человека и его особенности. Это более трех столетий тому назад отмечал основатель педагогики Я.А. Коменский. Все выдающиеся педагоги говорили о необходимости понимать свойства человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, учитывать механизмы, законы психической деятельности и развития личности. Строить образование (обучение и воспитание) возможно только в соответствии с этими свойствами, потребностями, возможностями.

Первоначально отношение между педагогикой и психологией представлялось многим очень простым. Если психология раскрывает «механизмы души», то из нее можно напрямую вывести, как следует формировать душу ребенка в соответствии с целью образования. Однако связи между педагогикой и психологией оказались не такими однозначными, как это представлялось ранее.

Педагогика в течение длительного времени наряду с философией использовала в качестве теоретического обоснования результатов педагогических исследований еще и психологию. Более того, наиболее выдающиеся педагоги прошлого в первую очередь были философами и психологами. Плодотворным результатом взаимосвязи педагогики и психологии было создание педологии (от греч. *paidos* – дитя, *logos* – учение).

Педология – течение в педагогике и психологии, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Основатели педологии – С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер и др. Ее содержание составили психологические, биологические и социологические подходы к развитию ребенка.

В России педология получила широкое распространение к концу 20-х годов. Педологическими исследованиями занимались многие известные психологи, физиологи, дефектологи – П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.

Учеными, работавшими в области педологии, был накоплен большой эмпирический материал по развитию детей. Наиболее ценными в педологии являются две позиции: стремление к всестороннему изучению ребенка в процессе педагогических исследований и диагностика психического развития. В 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) педология была объявлена псевдонаукой и прекратила свое существование. Это затормозило развитие как педагогики, так и психологии.

Наиболее точно определяет связь педагогики и психологии известный психолог В.В. Давыдов. Он утверждает, что психология должна учитываться, но она «не диктатор». Он объясняет это тем, что жизнь педагогов и детей обусловлена социальными условиями. А закономерности развития человека носят конкретно-исторический характер и потому при изменении социальных условий также меняются. А следовательно, меняются и закономерности процессов обучения и воспитания.

Говоря о связи педагогики с психологией, следует подчеркнуть их двухсторонность. На протяжении длительного периода эти две науки оказывали взаимное влияние друг на друга. Существенные изменения в одной тотчас начинали оказывать воздействие на другую.

Педагогика и биологические науки. Связи педагогики с другими науками не исчерпываются философией и психологией, изучающими человека как личность. Педагогика тесно связана и с биологическими науками, изучающими его как биологический вид. Это такие науки, как биология (анатомия и физиология человека) и медицина. Проблема соотношения природных и социальных факторов развития человека — одна из центральных для педагогики, и биология помогает ее решить.

Целый ряд вопросов, ответы на которые может дать только биология, является актуальным для современной педагогики: что в человеке определено наследственностью, какова роль природных факторов в индивидуальном опыте и др. Ответы на эти вопросы расширяют круг задач, относимых к компетенции педагогики, поскольку позволяют определить биологические причины и условия достижения педагогических воздействий.

Развитие педагогики связано также с науками, изучающими человека в обществе, в системе его социальных связей и отношений. Потому не случайно стали устанавливаться достаточно устойчивые взаимодействия между педагогикой и социально-экономическими науками.

Педагогика и экономика. Отношения между педагогикой и экономическими науками сложны и неоднозначны. Экономические законы, с помощью которых государство планирует развитие всех отраслей хозяйства, распространяются и на образование. Система экономических мероприятий, проводимых государством, оказывала тормозящее или активизирующее действие на образование и его востребованность обществом, что, в свою очередь, сказывалось на развитии педагогических идей и педагогической науки как самостоятельной дисциплины.

Следовательно, экономическая политика во все времена была необходимым условием развития образованности общества. Немаловажным фактором развития педагогики остается экономическое стимулирование научных исследований в этой области знаний. Связь этих наук послужила обособлению таких отраслей знания, как экономика образования и социология образования.

Педагогика и социология. Связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, так как и первая и вторая заняты планированием образования, выявлением основных тенденций развития тех или иных групп или слоев населения, воспитанием и развитием человека в различных социальных учреждениях.

Формы взаимосвязи педагогики с другими науками. Выделяют четыре основные формы связи педагогики с другими науками. Наиболее важной из них является *использование педагогией основных идей, теоретических положений, обобщающих выводов других наук*. Так, философские идеи выполняют направляющую роль в процессе разработки педагогической теории, помогают ученым определить исходные позиции при исследовании педагогических явлений. Кроме того, заимствованные идеи других наук могут служить основой разработки конкретных педагогических проблем. Например, идеи психологии широко используются при изучении закономерностей организации различных видов деятельности учащихся, а физиологические идеи об условно-рефлекторной деятельности, двух сигнальных системах, обратной связи помогают понять механизмы приобретения умений, навыков и привычек в процессе обучения.

Вторая форма связи педагогики с другими науками – *творческое заимствование методов исследований*, применяемых в этих науках. Фактически любой метод теоретического или эмпирического исследования может найти применение в педагогике, поскольку в условиях интеграции наук методы исследования очень быстро становятся общенаучными. Так, расширению методов экспериментального исследования при изучении педагогических явлений во многом способствуют такие науки с их методами исследования, как психология, социология и др. Математика обогащает педагогику статистическими методами исследования.

Третьей формой связи педагогики с другими отраслями знания является *использование конкретных результатов исследований* психологии, физиологии высшей нервной деятельности, социологии и других наук. И, наконец, четвертая форма связи педагогики с другими науками, приобретающая все большее значение, – *ее участие в комплексных исследованиях человека*. В организации таких исследований действуют все формы взаимосвязи разных наук.

Обобщая вопрос о связи педагогики с другими науками о человеке, необходимо отметить следующее:

нельзя вывести из какой-либо одной науки систему педагогических знаний;

данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны;

- одни и те же данные (например, из психологии или физиологии) могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какие цели реализуются в образовательном процессе;

- педагогика не просто заимствует и использует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать педагогический процесс и разработать способы его оптимальной организации.

Развитие связей педагогики с другими науками приводит к выделению новых отраслей педагогики – пограничных научных дисциплин. Сегодня педагогика представляет собой сложную систему педагогических наук. В ее структуру входят:

- общая педагогика, исследующая основные закономерности образования;
- возрастная педагогика – дошкольная, школьная педагогика, педагогика взрослых, изучающая возрастные аспекты обучения и воспитания;
- коррекционная педагогика – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых и детей с задержками умственного развития), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи);
- частные методики – предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов;
- история педагогики и образования, изучающая развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи;
- отраслевая педагогика (военная, спортивная, высшей школы, производственная и т.п.).

Процесс дифференциации в педагогической науке продолжается. В последние годы заявляют о себе такие ее отрасли, как философия образования, сравнительная педагогика, социальная педагогика и др.

Лишь достаточно высокий уровень развития педагогики и связанных с нею наук позволяет строить прогнозы развития и модели желаемого состояния образования, осуществлять планомерное управление им. Сегодняшнее состояние теории и практики образования не в полной мере отвечает объективным требованиям социального прогресса, гуманизации российского образования. Это связано с тем, что педагогика, как и другие науки, входящие в область гуманитарного знания, испытала на себе негативное влияние командно-административной системы, затормозившей ее развитие.

Педагогика остановилась в своем развитии, обкатанные формулировки и различного типа декларации стали выдаваться за научные открытия.

Сложился социально приемлемый штамп педагогического оптимизма, далекий от социально-педагогических реалий.

Внутреннее неблагополучие педагогической науки и ее кризис осознавались учеными и практиками давно. Суть этого кризиса – неспособность педагогики осуществлять опережающую, прогностическую функцию и показывать практике пути решения назревших в образовании проблем.

Возникло явное противоречие между возросшей потребностью общества в творческой самодетельной личности и образовательной практикой, не способной удовлетворить эту потребность. Стало трудно поддерживать и развивать интерес человека к самообразованию и саморазвитию, остановить нарастающую тенденцию ухода молодежи от повседневных задач и проблем в иллюзорный мир, создаваемый алкоголем, наркотиками.

Потребовалось понять, чего недостает педагогической науке, чтобы сделать образование средством развития культурно-нравственного и интеллектуального потенциала нации, какие изменения следует произвести, чтобы создать условия для самоопределения человека в системе социальных и профессиональных ценностей.

Причины кризиса. Не останавливаясь на внешних причинах кризисного положения, общих для всех гуманитарных наук, выделим те, которые относятся к компетенции педагогики и обусловлены спецификой ее предмета.

Прежде всего следует подчеркнуть то обстоятельство, что наука не может обойтись без логически доказанных и экспериментально проверенных системных знаний об объективных закономерностях изучаемых ею явлений. Отсутствие таких знаний не позволяет дать научное объяснение явлений, процессов, предвидеть и преобразовывать их. Педагогика, как это ни парадоксально, длительное время обходилась без главного – теоретически выверенных и обоснованных педагогических закономерностей. *Проблема законов и закономерностей в педагогике и сегодня разработана весьма слабо и находится на стадии общих дискуссий и пожеланий.* Поэтому закономерности образования сплошь и рядом заменяются либо очень общими положениями, практическое использование которых чрезвычайно затруднено, либо частными суждениями, которые имеют узкое значение и не могут быть перенесены в новые педагогические ситуации, либо откровенными трюизмами (общеизвестными истинами). Отсутствие знаний об устойчивых связях между целями, содержанием, условиями и результатами педагогических действий приводит к тому, что не только учебники и учебные пособия, но и научные труды по педагогике переполнены информацией о том, что надо делать, вместо того, чтобы ответить на вопрос: как это делать? Педагогика превратилась в «науку должествования».

1. *Для педагогики советского периода была характерна идеологизация ее методологических оснований.* Теоретические доказательства, проверка гипотетических положений выступали как следствие идеологических установок марксистской теории, а не как результат действия выверенных социально-педагогических и собственно педагогических закономерностей.

Основным идеологическим принципом в педагогике являлся классовый подход к воспитанию, целью которого было формирование советского человека. Содержание образования в этой связи стали определять такие идеологические стереотипы, как воинствующий атеизм, безусловный примат общественного и прежде всего государственного над индивидуальным, подмена права моралью и др.

2. *Идеологизация обусловила изоляцию отечественной школы и педагогики от развития мирового педагогического опыта и общечеловеческой гуманитарной культуры.* Взаимоотношения с педагогикой развитых стран носили характер идеологической борьбы. В расхожих штампах, которыми изобиловали труды по педагогике, как правило, отсутствовали позитивный анализ западных достижений в сфере образования, попытка осмыслить и сопоставить педагогические концепции и опыт. Это привело к самоизоляции советской педагогики и декларированию своих приоритетов в мировой педагогике.

Между тем зарубежная педагогика, напротив, импортировала педагогические идеи советских исследователей и опыт организации образования, корректировала образовательную политику с учетом наших достижений. Так, в Западной Германии был создан целый научный институт, изучающий педагогическое наследие А.С. Макаренко. В нем собраны все известные материалы, статьи, письма великого педагога и выпущено полное собрание его сочинений, где опубликованы также и материалы, неизвестные отечественной педагогике.

3. *Идеологизация оснований педагогики привела к девальвации понятий в педагогическом мышлении,* в результате чего все шире стали использовать идеологические, искажающие суть педагогических явлений парадигмы. Они тормозили развитие образования. Педагогическая парадигма – это устоявшаяся точка зрения, определенный стандарт в решении однотипных образовательных задач.

В качестве парадигм традиционной педагогики выступают:

- ученик – объект педагогических воздействий, и учитель – исполнитель директивных указаний управленческих органов;

ролевое взаимодействие в педагогическом процессе осуществляется на основе предписываемых определенных функциональных обязанностей, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности;

только внешняя обусловленность поведения и деятельности воспитанника становится основным показателем его дисциплинированности, исполнительности; внутренний мир личности при осуществлении педагогического воздействия игнорируется;

преобладает прямой (императивный) и оперативный стиль управления деятельностью учащихся, для которого характерны монологизированное воздействие, пресечение инициативы и творчества воспитанников;

- главный ориентир – возможности среднего ученика, отбрасывание одаренных и трудноуспевающих.

Названные парадигмы наглядно демонстрируют деформацию смыслов и целей педагогической деятельности.

4. *Уничтожение или замалчивание отечественных достижений.* На многие годы из научных фондов были выведены труды известных отечественных ученых – П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Я. Басова, С.Т. Шацкого, М.М. Рубинштейна, идеи которых стали адекватно трактоваться только в последнее время. Закрытие педологических лабораторий, в свою очередь, привело к отказу от диагностики и коррекции личностного развития, а в педагогике утвердились традиции авторитарной педагогики.

Кризисные явления в педагогике связаны не только с замалчиванием или фальсификацией событий прошлого, но и с неправильной интерпретацией современных педагогических концепций.

5. *Пренебрежительное отношение к передовому педагогическому опыту.* Например, педагога-новатора В.Ф. Шаталова, впрочем, как и других, критиковали за разработанные приемы организации учебной деятельности (составление конспектов, поиск опорных сигналов и др.) как за тривиальные и известные. Действительно, в экспериментальных исследованиях Л.В. Занкова, А.А. Смирнова уже было показано, что составление конспектов с выделением смысловых, опорных пунктов вызывает появление ассоциативных образов, обеспечивает логическое запоминание и успешное воспроизведение учебного материала. Однако опыт В.Ф. Шаталова заслуживает внимания хотя бы потому, что в нем актуализированы и развиты установленные наукой закономерности, не востребованные педагогикой.

Осмысление кризисных явлений в педагогике позволяет увидеть причины, тормозящие ее развитие. Однако поиск путей выхода педагогики из кризиса предполагает также выявление основных противоречий, характерных для традиционного образовательного процесса.

Контрольные вопросы и задания

1. Выделите основные этапы возникновения и развития педагогики.
2. Дайте определение педагогике как науке.
3. Дайте характеристику объекту, предмету, функциям педагогики.
4. Объясните гуманитарный характер педагогической науки.
5. Раскройте взаимосвязь педагогики с другими науками.
6. В чем выражается кризис современной педагогики?

Рекомендуемая литература

1. Максимов, Вячеслав Георгиевич. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002. – 272 с.

2. Анисимов, Виталий Викторович. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 574 с.

3. Смирнов, Сергей Дмитриевич. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект-Пресс, 1995.

4. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995.— 637 с.

Тема 11. Методология педагогической науки

Каждая наука для того, чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные положения, дающие правильные представления о феноменах, которые она изучает. В роли таких положений выступают методология и теория.

Методология – это учение об идейных позициях науки, логике ее развития и методах исследования.

Теория – это совокупность взглядов, суждений и умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

Обычно различают три уровня методологии любой науки. Общая методология обеспечивает наиболее правильные и точные представления об общих законах развития объективного мира, а также месте и роли в нем тех феноменов, которые изучает данная наука.

Специальная методология или методология конкретной науки позволяет формулировать свои собственные закономерности, относящиеся к своеобразию формирования, развития и функционирования тех явлений и процессов, которые она исследует.

Частная методология представляет собой совокупность методов, способов, приемов и методик исследования конкретной наукой различных явлений, которые составляют предмет и объект ее анализа.

Общая методология педагогики предполагает учет:

- 1) основных положений и принципов материалистической диалектики:
 - закона единства и борьбы противоположностей, в соответствии с которым процесс обучения и воспитания является сложным, противоречивым и саморазвивающимся;
 - закона перехода количественных изменений в качественные, согласно которому увеличение педагогических воздействий должно приводить к улучшению их качества;
 - закона отрицания отрицания, в соответствии с проявлением которого формирование и развитие в ходе обучения и воспитания положительных качеств, знаний, навыков и умений затрудняет

функционирование отрицательных характеристик, если они свойственны человеку;

2) основных категорий материалистической диалектики:

- представлений о зависимости педагогического процесса от социально-экономического и политического развития общества, культурных и этических особенностей детей;
- представлений о зависимости педагогического процесса от уровня развития психолого-педагогической науки, организации учебной и воспитательной работы в обществе и его образовательных учреждениях.

Специальная методология педагогики ориентирует на учет:

- 1) устойчивых представлений о сознании и психике человека и возможностях педагогического и воспитательного воздействия на него;
- 2) особенностей формирования личности в обществе и группе в процессе общественно-полезной деятельности;
- 3) единства воспитания и самовоспитания личности в группе.

Частная методология педагогики предполагает учет закономерностей, принципов и методов обучения и воспитания, а также того, что:

- обучение, воспитание, развитие и образование в ходе педагогического процесса выступают в неразрывной связи, единстве, взаимном проникновении;
- необходимости соответствия воздействия педагогов характеру деятельности учеников, их познавательным и физическим возможностям.

В современном науковедении под методологией понимают прежде всего учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач. Исходя из этого, методологию в педагогике следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности.

Всякая методология выполняет регулятивные и нормативные функции. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной, либо в прескриптивной форме, т.е. в форме предписаний, прямых указаний к деятельности.

Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а прескриптивная – направлена на регуляцию деятельности.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

Содержание первого, высшего философского уровня составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной дисциплине. Четвертый уровень – технологическая методология – 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. Все эти уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом философский уровень выступает как содержательное обоснование всякого методологического знания, определяя мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности.

В настоящее время одновременно сосуществуют различные философские учения (направления), выступающие в качестве методологии различных человековедческих наук, в том числе и педагогики: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др.

Экзистенциализм, или философия существования, переживания человеком своего бытия в мире. Его основные представители – Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов (Россия), М. Хайдеггер, К. Ясперс (Германия), Ж. Сартр, А. Камю (Франция), Э. Брейзах, П. Тиллих (США) и другие. Основное понятие экзистенциализма – *существование* (экзистенция) – индивидуальное бытие человека, погруженного в свое «Я». Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Они отрицают существование объективного знания и объективных истин. Внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого.

Экзистенциалисты отмечают деформации личности в современном мире, ее отчуждение, утерю своеобразия и т.п. Выход из этого положения они видят в том, что индивид должен творить себя сам. Поэтому и цель школы состоит в том, чтобы научить школьников «творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя».

Отрицая объективные знания, экзистенциалисты выступают против программ и учебников в школах. Поскольку ценность знаний определяется тем, насколько они важны для конкретной личности, то учитель должен предоставить ученику полную свободу в их усвоении. Ученик сам определяет смысл вещей и явлений. При этом ведущую роль играет не разум, а чувства, мечта, вера. Экзистенциализм выступает в качестве философского основания индивидуализации обучения.

Неотомизм – учение, идущее от средневекового религиозного философа Фомы Аквинского, который в целях усиления влияния церкви на лю-

дей признавал разум как средство, необходимое для доказательства религиозных догм. Неотомисты, развивая идеи средневекового философа в современных условиях, учитывают тот факт, что научные знания прочно вошли в жизнь людей. Но мир для них раздвоен на материальный и духовный. Материальный мир – мир «низшего ранга», «он мертв», «не имеет цели и сущности», его изучением занимается наука. Собирая эмпирические данные, наука в то же время оказывается не способной раскрыть сущность мира, поскольку она определена Богом. Поэтому, утверждают неотомисты, высшая истина постигается только «сверхразумом», посредством приближения к Богу и постижения данного им откровения.

Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. В их работах (Ж. Маритен, У. Каннингхэм, М. Адлер, М. Казотти и др.) содержится резкая критика падения нравственных устоев в современном мире. Они указывают на рост преступности, жестокости, наркомании, которые ведут к деструкции общества. Человек, утверждает Ж. Маритен, двойствен, в нем встречаются два мира – физический и духовный. Последний более богатый, более благородный и имеет более высокую ценность. Это мир Бога, сотворенный для вечной жизни.

Неотомисты обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни. Поэтому вся система обучения и воспитания, по их мнению, должна быть направлена на развитие «досознательного» стремления приблизиться к Богу.

Огромные открытия, сделанные в области химии, биологии на стыке XIX – XX вв., обусловили появление в философии нового направления – **позитивизма**. Для его представителей, зачастую крупных ученых-естественников, пытавшихся философски осмыслить научные достижения, характерна абсолютизация естественных наук и методов, применяемых ими. Для позитивистов верным и испытанным является только то, что получено с помощью количественных методов. Они объявляют псевдонаучными проблемы, связанные с классовой борьбой, развитием общества, социальными противоречиями. Позитивисты признают наукой лишь математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии.

Неопозитивизм, оставаясь в своей сути позитивизмом, избрал в себя некоторые современные понятия и термины и занял видное место в современной философии. Слабость педагогики неопозитивисты усматривают в том, что в ней доминируют бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты. Яркий представитель неопозитивизма – Дж. Конант, крупный ученый-атомщик и политический деятель США. Его книги «Американская средняя школа сегодня», «Подготовка американских учителей» и др. оказали большое влияние на педагогическую мысль США.

Крупные ученые – физики, химики, математики, разделяющие позиции неопозитивизма, оказали большое влияние на перестройку содержания

естественно-математического образования в 60 – 70-е гг. нашего столетия. Они отдают приоритет методам познания, а не его содержанию: главное «не знания, а методы их приобретения».

Прагматизм как философское течение возник на рубеже XIX – XX вв. Быстрые темпы развития науки, техники, промышленности подорвали основы абсолютного идеализма, который уже не мог противостоять материализму. Основатели прагматизма заявили о создании новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Главные понятия в прагматизме – «опыт», «дело» (греч. «прагма»). Познание действительности они сводят к индивидуальному опыту человека. Для них нет объективного научного знания. Всякое знание, утверждают они, истинно, если оно получено в процессе практической деятельности человека, полезно для него.

Наиболее яркий представитель прагматизма – американский ученый Дж. Дьюи. Он считается основателем прагматической педагогики, которая оказывала и продолжает оказывать сильное влияние на школьное образование многих стран, и в первую очередь США. В своих многочисленных педагогических работах Дж. Дьюи, критикуя старую, схоластическую школу, выдвинул ряд важнейших принципов обучения и воспитания: развитие активности детей; возбуждение интереса как мотива учения ребенка и др.

Опираясь на базовое понятие прагматизма – «опыт», Дж. Дьюи объявил индивидуальный опыт ребенка основой учебного процесса. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребенку от рождения инстинктов и склонностей. С позиции индивидуального опыта Дж. Дьюи и его последователи (Т. Брамелд, А. Маслоу, Э. Кэлли и др.) рассматривают вопросы нравственного воспитания. Они утверждают, что человек не должен руководствоваться в своем поведении какими-нибудь заранее сформулированными принципами и правилами. Он ведет себя так, как диктует ему данная ситуация и поставленная им цель. Нравственно все, что помогает достижению личного успеха.

Диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления зародился в 40-е гг. XIX в. Широкое распространение он получил в XX в., особенно в странах социализма. Наиболее крупные его представители К. Маркс и Ф. Энгельс распространили материализм на понимание истории общества, обосновали роль общественной практики в познании, органично соединили материализм и диалектику.

Основные положения диалектического материализма сводятся к следующим: материя первична, а сознание вторично; оно возникает в результате развития материи (мозга человека) и является его продуктом (принцип материалистического монизма); явления объективного мира и сознания причинно обусловлены, поскольку взаимосвязаны и взаимозависимы (принципы детерминизма); все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются (принципы развития).

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

Диалектико-материалистическая педагогика исходит из того, что личность есть объект и субъект общественных отношений. Ее развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность человека находятся в единстве: личность проявляется и формируется в деятельности.

Философский уровень методологии педагогики сегодня представляет одну из актуальных ее проблем.

Методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» (Философский энциклопедический словарь. – М., 1983).

Одним из основных методологических принципов признан **системный** подход, сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики составляющих систему отдельных элементов.

При системном подходе педагогическая система рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования, субъекты педагогического процесса (педагог и учащиеся), содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура), методы и формы педагогического процесса и материальная база (средства). Подробнее эти составляющие педагогического процесса будут рассмотрены далее.

Конкретно-научная методология каждой науки и соответственно обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы или принципы. В педагогике – это личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее методологические принципы.

Личностный подход в педагогике утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности человека как личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на

естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход. Установлено, что деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода.

Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека – производные от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Однако признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, еще не есть деятельностный подход. Последний требует специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена с нею.

Личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание в общении с другими. В этой связи личность есть продукт и результат общения с окружающими людьми.

Поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы. Этот факт «диалогического» содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этих принципов позволяет создать психологическое единство субъектов, благодаря которому «объектное» воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет своим основанием аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. он становится творцом но-

вых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой, во-первых, развитие самого человека и, во-вторых, становление его как творческой личности.

Этнопедагогический подход. Ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу.

Воспитание с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой – максимально использовать ее воспитательные возможности.

Антропологический подход впервые разработал и обосновал К.Д. Ушинский. В его понимании это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К.Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики. Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости).

И наконец, в-третьих, данные методологические принципы педагогики позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение методологии педагогической науки.
2. Охарактеризуйте уровни методологии.
3. Перечислите философские учения методологии педагогики.
4. Назовите методологические подходы.

Рекомендуемая литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982.
2. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М., 1997.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980.

Тема 12. Методы и организация педагогического исследования

Учитель может работать успешно только в том случае, если он не просто дает уроки, но и ведет исследование, изучая своих учеников, их особенности и способности, пытается проконтролировать эффективность используемых им педагогических приемов и методов. Поэтому любому учителю, работающему в школе, гимназии или лицее, необходимо знать основные методы педагогического исследования.

Методами педагогического исследования называют способы изучения педагогических явлений. Все многообразие методов можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические методы.

Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса. Изучается как передовой опыт, т.е. опыт лучших учителей, так и опыт рядовых педагогов. Их трудности нередко отражают реальные противоречия педагогического процесса, назревшие или назревающие проблемы.

При изучении педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, педагогической документации.

Наблюдение – целенаправленное восприятие какого-либо педагогического явления, в процессе которого исследователь получает конкретный фактический материал. При этом ведутся записи (протоколы) наблюдений. Наблюдение проводится обычно по заранее намеченному плану с выделением конкретных объектов наблюдения.

Этапы наблюдения:

- определение задач и целей (для чего, с какой целью ведется наблюдение);
- выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать);
- выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать);
- выбор способов регистрации результатов наблюдения (как вести записи);
- обработка и интерпретация полученной информации (какой результат).

Различают наблюдение включенное, когда исследователь становится членом той группы, в которой ведется наблюдение, и невключенное – наблюдение «со стороны»; открытое и скрытое (инкогнито); сплошное и выборочное.

Наблюдение – очень доступный метод, но он имеет свои недостатки, связанные с тем, что на результаты наблюдения оказывают влияние личностные особенности (установки, интересы, психические состояния) исследователя.

Беседа – самостоятельный или дополнительный метод исследования, применяемый с целью получения необходимой информации или разъяснения того, что не было достаточно ясным при наблюдении. Беседа проводится по заранее намеченному плану с выделением вопросов, требующих выяснения. Беседа ведется в свободной форме без записывания ответов собеседника.

Интервьюирование – разновидность беседы, привнесенная в педагогику из социологии. При интервьюировании исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. Во время интервью ответы записываются открыто.

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью анкеты. Те, кому адресованы анкеты, дают письменные ответы на вопросы. Беседу и интервью называют опросом лицом к лицу, анкетирование – заочным опросом. Результативность беседы, интервьюирования и анкетирования во многом зависит от содержания и структуры задаваемых вопросов. План беседы, интервью и анкета – это перечень вопросов (вопросник). Этапы составления вопросника:

- определение характера информации, которую необходимо получить;
- составление приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы;

- составление первого плана вопросника;

- предварительная его проверка путем пробного исследования;

- исправление вопросника и окончательное его редактирование.

По объективной направленности различают вопросы, выявляющие фактическую информацию о личности опрашиваемого (лучше это делать в конце опроса); отношение опрашиваемого к событиям, явлениям (здесь в ответах возможна неискренность); действия опрашиваемых или других лиц (для получения более достоверной информации необходимо вводить контрольные вопросы); мнения о совершенствовании изучаемого явления.

При проведении анкетирования, интервьюирования делается вступление о цели опроса и гарантируется его анонимность. Первые вопросы должны быть интересными и недискуссионными. Следующие вопросы постепенно усложняются. Вопросы интимного характера задаются в конце опроса. Последние вопросы уточняют предыдущие. Время проведения опроса от 15 до 25 мин.

Изучение работ учащихся. Ценный материал может дать изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, графических, творческих и контрольных работ, рисунков, чертежей, деталей, тетрадей по отдельным дисциплинам и т.д. Эти работы могут представить сведения об индивидуальности учащегося, его отношении к работе и о достигнутом уровне умений и навыков в той или иной области.

Изучение школьной документации (личных дел учащихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний) вооружает исследователя некоторыми объективными дан-

ными, характеризующими реально сложившуюся практику организации образовательного процесса.

Особую роль в педагогических исследованиях играет *эксперимент* – специально организованная проверка того или иного метода, приема работы для выявления его педагогической эффективности. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает:

опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания;

активное воздействие исследователя на педагогическое явление;

измерение отклика, результатов педагогического воздействия и взаимодействия;

- неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Выделяют 4 этапа эксперимента:

- *теоретический* – постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез;

методический – разработка методики исследования и его плана, программы, методов обработки полученных результатов;

собственно эксперимент – проведение серии опытов (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакций испытуемых);

аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и практических рекомендаций.

По условиям организации различают *эксперимент естественный* (в условиях обычного образовательного процесса) и *лабораторный* (создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения). Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

По конечным целям эксперимент делится на *констатирующий*, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе, и *преобразующий* (развивающий), когда проводится целенаправленная его организация для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива. Преобразующий эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения. Трудности экспериментального метода состоят в том, что исследователю необходимо владеть техникой проведения эксперимента, обладать особой деликатностью, тактом, щепетильностью, умением устанавливать контакт с испытуемым.

Перечисленные методы называют методами *эмпирического познания* педагогических явлений. Они служат средством сбора научно-педагогических фактов, которые подвергаются *теоретическому анализу*.

Методы теоретического исследования. В ходе теоретического анализа обычно выделяют и рассматривают отдельные стороны, признаки, особенности или свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя и систематизируя их, исследователи выявляют в них общее и особенное, устанавливают общий принцип или правило.

В теоретических исследованиях используют *индуктивные* и *дедуктивные* методы. Это логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. **Индуктивный метод** предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный, наоборот, от общего суждения к частному выводу. Теоретические методы необходимы для определения проблем, формулирования гипотез и оценки собранных фактов.

Теоретические методы связаны с изучением литературы: трудов классиков по вопросам человекознания в целом и педагогики в частности; общих и специальных работ по педагогике; историко-педагогических работ и документов; периодической педагогической печати; художественной литературы о школе, воспитании, учителе, справочной педагогической литературы, учебников и методических пособий по педагогике и смежным наукам.

Изучение литературы дает возможность узнать, какие стороны и проблемы уже достаточно хорошо изучены, по каким ведутся научные дискуссии, что устарело, а какие вопросы еще не решены. Работа с литературой предполагает использование таких методов, как:

- *составление библиографии* – перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой;

- *реферирование* – сжатое изложение основного содержания работы;

- *конспектирование* – ведение более детальных записей, основу которых составляет выделение главных идей и положений работы;

- *аннотирование* – краткая запись общего содержания книги или статьи;

- *цитирование* – дословная запись выражений, фактических или цифровых данных, содержащихся в литературном источнике.

Математические методы применяются для обработки полученных методами опроса и эксперимента данных, а также для установления количественных зависимостей между изучаемыми явлениями. Они помогают оценить результаты эксперимента, повышают надежность выводов, дают основания для теоретических обобщений. Наиболее распространенными математическими методами, применяемыми в педагогике, являются регистрация, ранжирование, шкалирование.

Регистрация – выявление наличия определенного качества у каждого члена группы и общий подсчет тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, число учеников, активно работающих на занятии, и число пассивных).

Ранжирование (равговая оценка) – расположение собранных данных в определенной последовательности (в порядке убывания или нарастания

каких-либо показателей) и соответственно определение места в этом ряду каждого исследуемого (например, составление перечня наиболее предпочитаемых одноклассников).

Шкалирование – введение цифровых показателей в оценку отдельных сторон педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны выбрать одну из указанных оценок. Например, в вопросе о занятиях какой-либо деятельностью в свободное время нужно выбрать один из оценочных ответов: увлекаюсь, занимаюсь регулярно, занимаюсь нерегулярно, ничем не занимаюсь.

Сравнение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонения от нее и их соотнесение с допустимыми интервалами. Например, нормальной самооценкой личности являются значения коэффициента от 0,3 до 0,5. Если он меньше 0,3, то самооценка занижена, если больше 0,5 – завышена.

Статистические методы применяются при обработке массового материала – определении средних величин полученных показателей: среднего арифметического, медианы – показателя середины ряда, подсчет степени рассеивания около этих величин – дисперсии, т.е. среднего квадратического отклонения, коэффициента вариации и др.

Для проведения этих подсчетов имеются соответствующие формулы, применяются справочные таблицы. Результаты, обработанные с помощью этих методов, позволяют показать количественную зависимость в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Этапы исследования. Нужно различать *теоретическое* педагогическое исследование, проводимое со специальной научной целью, и *прикладное* (научно-практическое), которое должен уметь проводить каждый творчески работающий педагог-практик. Такое исследование предполагает ряд стадий: подготовительную, практическое решение проблемы, количественную обработку полученных данных, их интерпретацию, формулирование выводов и предложений.

На подготовительном этапе анализируется практическая деятельность с целью определения наиболее актуальной педагогической проблемы, решение которой приведет к осязаемым положительным результатам в развитии, обучении и воспитании учащихся. Далее осуществляется сбор предварительных материалов (анамнез) для конкретизации возможных причин возникновения избранной педагогической проблемы (наблюдение, устные и письменные опросы, сбор, анализ и обобщение статистических материалов и другие методы).

Эта работа завершается формулировкой гипотезы, т.е. предположения о наиболее вероятной возможности решения данной проблемы. И, наконец, составляется методика исследования: отбираются необходимые методы, технические средства, определяются условия их применения и способы обобщения полученных данных.

Практическое решение проблемы связано с реализацией методики исследования в виде серий наблюдений, опросов, экспериментов.

Количественная обработка полученных данных осуществляется с помощью математических методов исследования (Грaбарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977).

Интерпретация полученных данных проводится на основе педагогической теории с целью определения достоверности или ошибочности гипотезы. Это позволяет сформулировать выводы и предложения.

Объем и продолжительность научно-практического исследования определяются характером проблемы. Конечным и основным этапом научно-практического исследования является внедрение его результатов в образовательный процесс. Новые педагогические знания распространяются через устные выступления исследователей на конференциях, через публикации научных статей, брошюр, книг, методических рекомендаций и программно-методических документов, через учебники и учебные пособия по педагогике.

В педагогической науке еще много невыявленных связей и зависимостей, где есть возможность приложить силы молодым исследователям. В.А. Сухомлинский писал, что педагогика «станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда исследует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений» (Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969. – С. 214).

Важнейшим условием успешного развития педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная основные методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять свои собственные педагогические находки и открытия.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение методам педагогического исследования.
2. Охарактеризуйте методы педагогического исследования.

Рекомендуемая литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982.
2. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В.В. Краевский. – М., 1997.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980.

Тема 13. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики

Основными категориями педагогики являются *воспитание, образование и обучение*. На сегодняшний день допускается многовариантность трактовки этих понятий, что делает скрытым и неясным их содержание, создает путаницу и затрудняет их применение. Поэтому важно разобраться с этими категориями более обстоятельно.

Еще в 1860-х гг. на страницах российских педагогических журналов развернулась дискуссия, начатая Л.Н. Толстым, по поводу различения понятий «воспитание» и «образование». В дискуссии приняли участие такие известные педагоги, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.Г. Редкий, В.Г. Белинский, П.Р. Фурман, В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, Н.И. Кареев, В.В. Розанов, Ф.П. Гааз, А.Ф. Кони, А.Н. Острогорский.

К сожалению, участники той дискуссии так и не пришли к компромиссу, высказывая разные, порой прямо противоположные точки зрения. Однако некоторые выводы сделать все-таки можно: 1) практически все авторы различают понятия «образование» и «воспитание» и не считают их синонимами, однако одни (в частности, Л.Н. Толстой) полагают, что они практически не соприкасаемы, другие же (их большинство) – что дефинитивно эти понятия пересекают друг друга; 2) большинство авторов понимают под образованием интеллектуальную сферу развития личности, связанную в первую очередь с усвоением основ наук, т.е. фактически сводят образование к систематическому обучению. Под воспитанием же подразумевают либо духовное (в первую очередь нравственное) воздействие на личность, т.е. сферу воздействия, отличную от образования, либо же в целом процесс формирования характера, в таком случае воспитание является более широким термином, чем образование, и включает его в себя в качестве составной части.

Таким образом, ведя речь об образовательно-воспитательных системах, процессах, сферах, пространстве, необходимо упорядочить, структурировать информацию о них. Как мы пытались показать выше, структурная иерархия знания, относящегося к педагогической сфере (традиционная для советской педагогики – общая педагогика, дидактика, теория воспитания), не подходит для этих целей в современных, изменившихся условиях. Представления о структуре педагогических знаний, характерные для западной научной школы, не совсем адекватны сложившимся отечественным традициям.

Для объяснения этого феномена обратимся к истории развития термина «педагогика» и терминологическим дискуссиям, характеризующим традиции западной научной школы.

По мнению Ф. Бест, история педагогики как теоретической дисциплины тесно связана с историей педагогических учебных заведений. Так, во Франции курс педагогики был введен в 1883 г. Однако преподаватели вскоре почувствовали необходимость различать «общую педагогику», т.е.

систематическое и последовательное изложение философских основ педагогических доктрин Платона, Монтеня, Руссо, Монтессори, Ферьера, Декроли, Дьюи и др., и «специальную», или «практическую» педагогику, призванную помочь будущим учителям в преподавании той или иной конкретной дисциплины. Таким образом, можно было говорить о «педагогике математики», «педагогике чтения», «педагогике естествознания», восходящих к так называемому предметному уроку (*кон де chose*).

Одновременно в университетах создавались кафедры педагогической науки, возглавлявшиеся философами, известными социологами (такими, например, как Дюркгейм), но отнюдь не педагогами. В результате произошло разделение между университетской элитой, занимавшейся педагогической наукой, и нормальными школами, на долю которых выпали практические аспекты педагогики.

К тому времени детская психология уже полностью сложилась в самостоятельную науку, труды Пиаже и Валлона получили мировое признание, особенно после Второй мировой войны, и педагогика претерпевала свое первое превращение – она становилась «психопедагогией». В 1950-1960-е гг. в университетах создаются кафедры психопедагогики. Однако в те же годы многие специалисты выступали против использования этого термина как «плохо продуманного и необоснованного».

В 1971 г. М. Дебесс и Г. Миаларе, пытаясь внести ясность в терминологические споры и освободить педагогику от ее двойственного и псевдонаучного статуса, предложили использовать термин «педагогические науки».

Безусловно, что касается статуса, педагогические науки обрели заметное преимущество благодаря определению границ и методов исследования, а также установлению связей с уже сложившимися научными дисциплинами. Следуя этой тенденции, возрастная психология, когнитивная психология, социология образования, история педагогики и социальная психология воспитания утвердились как самостоятельные научные отрасли, в большей степени связанные с социальными науками, нежели с такой специфической областью, как педагогические науки. Следствием этого стала маргинализация термина «педагогика», тесно связанная с европейской традицией выхолащивания его первоначального содержания и фрагментацией знаний о воспитании.

Параллельно с этой произвольной маргинализацией термина «педагогика» в 1970-е гг. появилась тенденция отождествления ее с социальной психологией и даже «динамикой» малых групп. Эти тенденции привели к еще одному существенному превращению: недирективная педагогика, взявшая за образец направление американской социальной психологии К. Роджерса, стала претендовать на всеобъемлющую роль. Не следует недооценивать воздействия смешения одного из педагогических направлений и собственно педагогики, поскольку именно вокруг него возобновились в 1984 г. горячие споры. Желание раз и навсегда «покончить» с педагогикой, намеренно смешивая ее с недирективной педагогикой,

рективным обучением, еще более обострилось и сказалось на педагогических исследованиях. Дискуссия эта касалась и терминологии.

Так, в английском языке термин «educational sciences» («педагогические науки») не нашел широкого применения и более распространено использование словосочетания «educational research» («педагогические исследования»). Дело не просто в терминологических различиях или трудностях перевода, так как само выражение «педагогические науки» известно в англоязычных странах давно благодаря Герберту Спенсеру, написавшему в 1861 г. книгу «Педагогика как наука». Разумно было бы предположить, что из-за огромного объема научных публикаций в англоязычных странах предпочтение отдается обсуждению результатов исследований, а не мировоззренческим проблемам, связанным с правомерностью названия и самого существования педагогических наук как таковых.

Что касается термина «педагогика», то он также не получил широкого распространения в английском языке. Соответствующая словарная статья отсутствует в Британской энциклопедии (Encyclopedia Britanica, 1985), а индекс отсылает читателя к статьям «Обучение», «Искусство как средство воспитания», «Философия образования» и «Социальные аспекты образования». Отсутствует такая статья и в Международной энциклопедии образования (International Encyclopedia of Education, 1985, 1989). В то же время французская Универсальная энциклопедия (Encyclopedia Universalis, 1985) посвящает этой теме 15 страниц, 4 статьи.

По мнению М. Дебовэ, во франкоязычных странах термин «sciences de l'éducation» (науки об образовании) утвердился в последние десятилетия и постепенно вытесняет термин «pedagogie» (педагогика). Аналогичные изменения происходят в испано- и португалоязычных странах. Термин «педагогика», по-видимому, более прочно укрепился в немецком, в меньшей степени в итальянском языке. Но споры между сторонниками педагогической науки в единственном числе (Ersiehungswissenschaft) и педагогических наук во множественном числе (Ersienhungswissenschaften) не затухают.

Во франкоязычных странах дискутируется само содержание «наук об образовании»: область приложения нескольких дисциплин; комплекс смежных отраслей, сохраняющих неразрывные связи с дисциплиной-прародительницей, или же полноправная самостоятельная наука? Ограничительная концепция, преобладающая в настоящее время во Франции, выделяет дидактику из сферы наук об образовании и противопоставляет их педагогике. Термин «didaktik» заимствован из немецкого педагогического вокабуляра и означает знание взаимосвязи между содержанием обучения, учащимися и учителями. Постепенно множественное число «didactiques» вытесняет единственное, как бы подчеркивая, что конкретное содержание каждого предмета так же значимо, как и способ презентации того или иного конкретного знания.

Таким образом, пройдя длительный путь развития, общая педагогика в структуре европейского научного знания стала либо философией образо-

вания, либо социологией образования, либо социальной психологией образования. С другой стороны, специальная педагогика превратилась в дидактику. Эти различные области, к которым следует добавить историю педагогики, когнитивную психологию и психосоциологию, объединены под названием «науки об образовании».

Следовательно, можно констатировать, что в рамках западной научной школы в течение последнего столетия произошел существенный пересмотр позиций, связанных с педагогической наукой. Возникло множество самых разнообразных и разноплановых наук, относящихся к сфере образования. Как видно из приведенного обзора, такая наука, как педагогика, фактически потеряла свой предмет и утратила свою значимость и свое место как отрасль научного знания. Однако и в других своих названиях науки об образовании связаны исключительно с образовательной сферой. Куда же исчезло понятие «воспитание»?

Дело в том, что процессы воспитания практически выключены из европейских институциональных образовательных структур. Поэтому воспитание не выделяется (на уровне государственной политики) в качестве структурного звена в работе образовательных учреждений. Сам же феномен «воспитание», конечно, подвергается исследованию и изучению. Но исследуется он в двух практически мало связанных между собой направлениях. Первое направление рассматривает процесс воспитания либо в плане роста и развития человека вообще (педагогическая антропология), либо в плане определения его смысла, целей, социальных ориентиров и т.д. (философия воспитания). Второе направление имеет своей целью исследование и доведение до уровня практических рекомендаций способов и приемов межличностного взаимодействия взрослых с детьми разного возраста (детская и возрастная психология, психология общения), а также группового взаимодействия и взаимодействия с группой (социальная психология, социальная психология воспитания).

Таким образом, науки, связанные с воспитанием, также теряют свой предмет в ареале научной области, определяемой как «педагогика», и становятся либо философией воспитания, либо практической психологией воспитания.

В нашей стране, как известно, сложились иные подходы к воспитанию и образованию. На уровне государственной политики традиционно образовательные учреждения отвечали и отвечают не только за осуществление процессов образования, но и за воспитание детей в рамках этих учреждений. А такая наука, как педагогика, вовсе не утратила своего прежнего значения, можно даже говорить о повышении ее статуса и рейтинга в ряду гуманитарных и социальных дисциплин. Хотя нельзя исключить и того, что изоляция советской педагогической науки от мировой в течение 70 лет просто затормозила тенденции «размывания» педагогической науки, наблюдающиеся в западном научном мире. Очевидно,

эти тенденции скажутся в скором времени и на состоянии российской педагогической науки.

Советский период развития педагогики внес существенные уточнения в определение базовых понятий. Наиболее продуктивной в этом смысле и достаточно устоявшейся к настоящему времени является точка зрения, согласно которой воспитание можно трактовать в трех смыслах: **широком социальном**, понимаемом как «социальное формирование» (введение этого термина приписывают Н.К. Крупской); **широком педагогическом**, включающем в себя в качестве составных частей обучение и «чистое» воспитание; и в узком **педагогическом** («чистое» воспитание).

Под **воспитанием в широком социальном смысле** понимается вся совокупность социальных влияний, оказываемых на человека в процессе жизнедеятельности. Скажем, если нам говорят, что человек воспитывался в довоенные годы в нашей стране, мы уже можем представить себе особенности этого человека, его психологию, мировосприятие. Если же человек получил воспитание в 1960-1970-е гг. в США, то это уже личность иного рода. Таким образом, под воспитанием в широком социальном смысле понимается социальное формирование личности в определенных территориальных рамках и в определенный исторический период. Воспитание в широком социальном смысле в качестве составляющих включает воспитание в широком педагогическом смысле, организованное воздействие общества на человека и стихийные воздействия. Воспитание в широком педагогическом смысле в качестве составляющих включает воспитание в узком педагогическом смысле и обучение. Организованное воздействие общества осуществляется через СМИ (средства массовой информации), партии, общественные движения и религиозные организации. Стихийные же воздействия включают в себя макровоздействия (географические и климатические особенности, особенности культурной, этнической, национальной среды) и микровоздействия (семья, особенности уклада, ближайшее окружение).

Под **воспитанием в широком педагогическом смысле** понимается целенаправленный и специально организованный процесс воздействия (взаимодействия) на личность, осуществляемый в рамках специальных (образовательных) учреждений специальными людьми – педагогами. И в этом смысле, как отмечают многие ученые, в частности Г. Нойнер и Ю.К. Бабанский, оно тождественно понятию «образование».

Под **воспитанием в узком педагогическом смысле** понимается специальная система воспитательной работы, нацеленная на формирование совершенно определенных качеств личности.

Обучение представляет собой целенаправленный процесс управляемого познания явлений окружающего мира, их закономерностей, истории развития и освоения способов деятельности в результате взаимодействия ученика с учителем или другими обучающимися.

Обучение отличается от воспитания степенью организованности – оно

определено более жесткими рамками. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный образовательный стандарт. А в воспитании такого стандарта нет. Обучение также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т.п.), оно требует специальных наглядных, технических и электронных (компьютеры) средств обучения.

Связующим началом в категориально-понятийном аппарате педагогики является педагогический процесс. Он, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, который изучается педагогикой, а с другой – выражает сущность этих явлений.

Попытаемся определить, какие отдельные понятия включает общее понятие «педагогический процесс». Принято считать, что педагогический процесс состоит из двух процессов: обучения и воспитания.

Обучение и воспитание. Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс близких по сущности явлений, а с другой – создают предмет данной науки. В понятиях, составляющих аппарат конкретной науки, можно выделить одно, *центральное понятие*. Остальные понятия отражают части или элементы этого стержневого понятия.

Сформированная таким образом система взаимосвязанных понятий есть не что иное, как одно развитое понятие, выражающее сущность предмета данной науки. Для педагогики роль такого стержневого понятия выполняет понятие «педагогический процесс».

Развитие и образование. И обучение, и воспитание направлены на развитие человека. Обучение помогает накопить опыт в научной и предметной сферах, а воспитание – в социальной. А в целом предназначение всего педагогического процесса заключается в содействии и ускорении процесса развития человека.

Развитие человека – освоение им внутреннего, индивидуально-психологического и внешнего, общечеловеческого (культурного богатства) потенциала возможностей.

Освоение этих двух пластов идет не в отрыве друг от друга, а одновременно и взаимосвязанно. Более того, освоение внутреннего потенциала может идти только через общечеловеческий опыт. Ребенок, видя, что умеют другие, пытается сделать это сам и таким образом развивает свои внутренние возможности.

В этом процессе существует и обратная связь – только поэтапно раскрывая свои внутренние возможности, человек способен во всей своей полноте осваивать общечеловеческий потенциал, делать это на все более и более высоких уровнях. К примеру, научившись читать, ребенок способен осваивать богатство литературы, по достоинству оценивать красоту поэтических строк и т.д.

Ведущую роль в развитии человека играет обучение. Любое обучение способствует развитию. Трудно себе представить, чтобы, обучаясь какой-

то деятельности или познавая отдельные элементы окружающего мира, человек не продвигался в своем развитии. Можно говорить только о том, что один способ или метод обучения больше развивает ребенка, а другой – меньше. Поэтому утверждения о «развивающем» и «неразвивающем» обучении представляются лишними основания.

Развитие человека может идти по разным направлениям. Специфика подготовки учащихся в разных странах и даже в разных учебных заведениях существенно отличается. Поэтому сказать, что ученик средней российской школы соответствует по своему уровню развития выпускнику средней американской школы, невозможно.

Для уточнения требуемого в данном конкретном обществе (государстве) уровня развития выпускников может служить понятие «образование».

Под образованием понимается процесс (или результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития. В России в качестве таких уровней утвердились: среднее, среднее профессиональное и высшее образование. Сейчас постепенно вводятся новые уровни высшего образования: бакалавриат и магистратура.

Основную роль в образовании человека играют педагогический процесс и две его взаимосвязанные составляющие – обучение и воспитание.

Педагогическое взаимодействие. Составляющим элементом педагогического процесса является педагогическое взаимодействие. С этой точки зрения сам педагогический процесс – это специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по вопросам содержания образования с использованием средств обучения и воспитания. Он представляет собой цепочку отдельных педагогических взаимодействий. *Педагогические взаимодействия – это преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка.*

Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние педагога на ребенка, восприятие ребенком учителя и его собственную активность. Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и совершенствовании самого себя (самовоспитании). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому не идентично понятиям «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику основным категориям педагогики.
2. Что мы подразумеваем под «педагогическим процессом»?
3. Педагогическое взаимодействие – это...

Рекомендуемая литература

1. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / Сергей Дмитриевич Смирнов – М.: Аспект-Пресс, 1995.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.

Тема 14. Педагогический процесс как динамическая педагогическая система

Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления она всецело подчиняется целям образования.

Педагогическая задача – основная единица педагогического процесса. Развивающаяся во времени основная единица педагогического процесса, по которой только и можно судить о его течении, должна удовлетворять следующим условиям: обладать всеми существенными признаками педагогического процесса; являться общей при реализации любых педагогических целей; наблюдаться при выделении путем абстрагирования в любом реальном процессе. Именно этим условиям отвечает педагогическая задача как единица педагогического процесса.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия педагогов и воспитанников возникают разнообразные ситуации. Привнесение в педагогические ситуации целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотнесенная с

целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

Поскольку педагогическая деятельность в рамках любой педагогической системы имеет задачную структуру, т.е. может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, а воспитанники, в свою очередь, включены в их решение, так как взаимодействуют с педагогами, то и с этой точки зрения единицей педагогического процесса есть все основания рассматривать материализованную педагогическую задачу как воспитательную ситуацию, характеризующуюся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью. Таким образом, движение педагогического процесса, его «моменты» должны прослеживаться при переходе от решения одной задачи к другой.

Принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они имеют общее свойство, а именно: являются задачами социального управления. Однако «клеточкой» педагогического процесса, стремясь к его наименьшей единице, можно считать только оперативные задачи, ограниченно выстроенный ряд которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Объединяет их то, что все они решаются с соблюдением принципиальной схемы, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов:

- 1) анализа ситуации и постановки педагогической задачи;
- 2) проектирования вариантов решения и выбора оптимального для данных условий;
- 3) осуществления плана решения задачи на практике, включающего организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;
- 4) анализа результатов решения.

Движущие силы педагогического процесса. Поступательное движение педагогического процесса от решения одних задач к другим, более сложным и ответственным, осуществляется в результате научно обоснованного разрешения объективных и своевременного осознания и устранения субъективных педагогических противоречий, являющихся следствием ошибочных педагогических решений.

Наиболее общим внутренним противоречием объективного характера, определяющим движение педагогического процесса, можно назвать несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны общества: школы, учителей. Однако если требования слишком завышены или, наоборот, занижены, то они не становятся источниками движения школьника, а следовательно, и всей педагогической системы к намеченной цели. Только задачи, ориентированные на завтрашний день развития, вызывают интерес и потребность в их решении. Это говорит о необходимости проектирования близких, средних

и далеких перспектив коллектива и отдельных воспитанников, их конкретизации и обеспечения принятия самими детьми.

В последние годы в связи с демократизацией образования выявилось главное внутреннее противоречие педагогического процесса и развития личности в детском возрасте. Это несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни. Главное противоречие конкретизируется целым рядом частных: между общественными интересами и интересами личности; между коллективом и личностью; между сложными явлениями общественной жизни и недостатком детского опыта для их понимания; между стремительно нарастающим потоком информации и возможностями учебно-воспитательного процесса и др.

К субъективным противоречиям относятся следующие: между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание; между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и тенденцией к технократизации педагогического процесса и др.

Педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса. Оно значительно шире категории «педагогическое воздействие», сводящей педагогический процесс к субъект-объектным отношениям.

Даже поверхностный анализ реальной педагогической практики указывает на широкий спектр взаимодействий: «ученик – ученик», «ученик – коллектив», «ученик – учитель», «учащиеся – объект усвоения» и т.п. Основным отношением педагогического процесса является взаимосвязь «педагогическая деятельность – деятельность воспитанника». Однако исходным, определяющим в конечном итоге его результаты является отношение «воспитанник – субъект усвоения».

В этом заключается и сама специфика педагогических задач.

Они могут быть решены и решаются только посредством руководимой педагогом активности учащихся, их деятельности. Д. Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что ее цель и результат – в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении им определенными способами действия. Таким образом, педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т.е. содержанием образования.

Принято различать разные виды педагогических взаимодействий, а следовательно, и отношений: педагогические (отношения воспитателей и воспитанников); взаимные (отношения со взрослыми, сверстниками, младшими); предметные (отношения воспитанников с предметами материальной культуры); отношения к самому себе. Важно подчеркнуть, что воспитательные взаимодействия возникают и тогда, когда воспитанники и без участия воспитателей в повседневной жизни вступают в контакт с окружающими людьми и предметами.

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимообусловленных компонента: педагогическое воздействие и ответную реакцию воспитанника. Воздействия могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Главное интегративное свойство педагогического процесса как динамической системы – его способность к выполнению социально обусловленных функций. Однако общество заинтересовано в том, чтобы их выполнение соответствовало высокому уровню качества. А это возможно при условии функционирования педагогического процесса как целостного явления: целостная, гармоничная личность может быть сформирована только в целостном педагогическом процессе.

Целостность – синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем. Целостному педагогическому процессу присуще внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие. В нем непрерывно происходит движение, преодоление противоречий, перегруппировка взаимодействующих сил, образование нового качества.

Целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства и волю. Любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно-ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

Целостный педагогический процесс несводим к единству процессов обучения и воспитания, объективно функционирующих как часть и целое. Не может он рассматриваться и как единство процессов умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и других видов

воспитания, т.е. как обратное сведение в единый поток механически вырванных частей из единого целого. Есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности школьника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство лишь относительно самостоятельных процессов-компонентов:

1) процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

2) процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними – цель взаимодействия;

3) процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение);

4) процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй – собственно педагогические, а третий – взаимные, а следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение педагогического процесса.
2. Назовите движущие силы педагогического процесса.
3. Целостный педагогический процесс – это...

Рекомендуемая литература

1. Максимов, Вячеслав Георгиевич. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.

2. Анисимов, Виталий Викторович. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.

3. Смирнов, Сергей Дмитриевич. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект-Пресс, 1995.

4. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995.

Тема 15. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса

Педагогика, писал А.С. Макаренко, самая диалектическая наука. Подтверждением тому является ярко выраженная противоречивость педагогического процесса, что является отражением диалектического закона единства и борьбы противоположностей. Педагогические противоречия возникают и проявляются там, где наблюдается отставание практической педагогики от требований жизни; там, где обнаруживается несоответствие традиционных, устаревших представлений, концепций, взглядов, подходов изменившимся условиям социального развития и усложняющимся требованиям жизни к формирующейся личности.

В педагогическом процессе отчетливо проявляется действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накапливания, наращивания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, потребности личности, ее индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Целенаправленные последовательные и планомерные педагогические воздействия не сразу обнаруживают свою результативность, а лишь по прошествии определенного времени; в результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Переход количества в качество происходит по механизму отрицания, т.е. диалектического «снятия», сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Так, сложные психические новообразования вбирают в себя все ранее накопленное психикой. Интегративные качества, прогрессивные устремления и новые формы жизнедеятельности «отрицают» ранее сложившиеся. Наглядным примером периодических диалектических снятий является переход от одного возрастного этапа к другому, где снятие обеспечивается переходом к новому ведущему виду деятельности, в которой и разрешаются характерные для того или иного возраста противоречия. Развитие личности и движение коллектива от од-

ного этапа к другому скачкообразный процесс с неизменным возвращением назад, перерывами постепенности.

Действие механизма отрицания проявляется в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия складываются в систему, выражая сложный навык, например, устного счета, грамотного письма, выразительного чтения и т.п.

Научно обоснованное построение педагогического процесса требует обращения и к диалектическим категориям, выполняющим самостоятельные познавательно-преобразовательные функции. Так, категории «часть» и «целое» ориентируют на преодоление функционализма, учет того, что отдельные педагогические воздействия, разрозненные мероприятия не оказывают влияния на формирующуюся личность в целом. Категории «общее», «особенное» и «единичное» требуют соотношения общечеловеческого, национального и индивидуального в воспитании, формирования общечеловеческих качеств и развития склонностей, способностей и дарований личности, а также тщательного учета специфических условий функционирования той или иной педагогической системы.

Большое значение для организации и осуществления педагогического процесса имеет категория «мера». Прежде всего она вводит в педагогическую теорию и практику принцип оптимальности, меры в выборе методов, форм и самих педагогических воздействий. С категорией меры самым непосредственным образом связано явление педагогического такта. За взаимосвязанными категориями «сущность» и «явление» стоит необходимость тщательного анализа педагогических фактов в контексте целостной педагогической действительности, с тем чтобы дойти до сути, не ошибиться в выборе мер педагогического воздействия.

Одна и та же сущность имеет множество форм внешнего проявления. Единство содержания и формы в педагогической практике требует поиска адекватных форм реализации содержания тех или иных видов деятельности, выбора соответствующей атрибутики, сопровождающей разнообразные мероприятия. Категория «необходимость» приковывает внимание к поиску и четкому следованию закономерностям функционирования педагогического процесса. Не менее значимой является и категория «случайность». Как случайные, неуправляемые воздействия отражаются на формировании личности? Какие способы и приемы их нейтрализации наиболее эффективны? Эти и подобные вопросы постоянно должны быть в поле зрения педагога. Категория «случайность» проявляется и в феномене побочных результатов педагогических воздействий, и в явлении стохастичности педагогических влияний, в соответствии с которым одно и то же педагогическое действие заведомо предполагает вариативность ответных реакций воспитанников и множество путей решения одной и той же педагогической задачи. В последние годы специальному исследованию подверглись и специфические условия функционирования в педагогике категории

«время». Педагогическое время не тождественно его астрономическому исчислению.

Наиболее общая устойчивая тенденция воспитания как общественного явления состоит в обязательном присвоении подрастающими поколениями социального опыта старших поколений. Это основной закон педагогического процесса.

С основным законом тесно связаны специфические законы, проявляющиеся как педагогические закономерности. Прежде всего это обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки. Уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев.

Эффективность педагогического процесса закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и т.п.). Во многом эти условия определяются социально-экономическим положением в стране, а также действиями субъективного фактора – руководителями органов образования. Объективной является зависимость воспитательных результатов от особенностей взаимодействия детей с окружающим миром. Сущность педагогической закономерности состоит в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается воспитанник. Не менее важной является закономерность соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников.

Для непосредственной практики организации педагогического процесса большое значение имеет выяснение внутренних закономерных связей между функциональными компонентами. Так, содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами. Методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации. Формы организации педагогического процесса определяются содержанием и т.д.

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы, т.е. в принципах.

В современной науке принципы – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Принципы педагогического процесса, таким образом, отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса.

Принципы педагогического процесса выводятся из закономерностей. В то же время они являются итогом научного осмысления достижений педагогической мысли прошлого и обобщения передовой современной педагогической практики. Они имеют объективную основу, выражая закономерные связи между педагогами и воспитанниками. Отражением взаимосвязи обучения, воспитания и развития стало появление «новых» принципов, таких как развивающий характер обучения, воспитывающий характер обучения, единство обучения и воспитания. Из обусловленности педагогического процесса уровнем развития производительных сил вытекает принцип связи обучения и воспитания с жизнью и практикой.

До недавнего времени в рамках функционального подхода принципы обучения и воспитания рассматривались изолированно, несмотря на то, что они имеют единую методологическую основу. В контексте целостного педагогического процесса целесообразно выделение двух групп принципов: организация педагогического процесса и руководства деятельностью воспитанников.

С принципами педагогического процесса тесно связаны педагогические правила. Они вытекают из принципов, подчиняются им и их конкретизируют. Правило определяет характер отдельных шагов в деятельности педагога, которые ведут к реализации принципа. Правило не обладает силой всеобщности и обязательности. Оно используется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации.

Принципы организации педагогического процесса

Принцип гуманистической направленности – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задачам формирования всесторонне развитой личности. Она не совместима с теориями стихийного, спонтанного развития детей.

Большое значение в организации педагогического процесса имеет обеспечение его **связи с жизнью и производственной практикой**. Этот принцип отрицает абстрактно-просветительскую направленность в формировании личности и предполагает соотнесение содержания образования и форм учебно-воспитательной работы с преобразованиями в экономике, политике, культуре и всей общественной жизни страны и за ее пределами. Реализация этого принципа требует систематического ознакомления школьников с текущими событиями; широкого привлечения на занятия местного краеведческого материала. В соответствии с ним воспитанники должны активно включаться в общественно полезную деятельность как в школе, так и за ее пределами, участвовать в экскурсиях, походах, массовых кампаниях.

Необходимость связи педагогического процесса с производственной практикой обусловлена тем, что практика является источником познава-

тельной деятельности, единственным объективно правильным критерием истины и областью приложения результатов познания и других видов деятельности. Изучение теории может опираться на имеющийся у воспитанников опыт. Например, изучение тригонометрических зависимостей между сторонами и углами приобретает особый смысл, если оно преследует цель определения расстояний до недоступных объектов.

Одним из путей осуществления принципа связи с жизнью и практикой является вовлечение воспитанников в посильную трудовую и другие виды деятельности. При этом важно, чтобы труд приносил удовлетворение от радости созидания и творчества. Соединение обучения и воспитания с трудом на общую пользу – принцип, тесно связанный с предыдущим принципом организации педагогического процесса. Участие в коллективном труде обеспечивает накопление опыта общественного поведения и формирование социально ценных личностно-деловых качеств. Однако необходимо помнить, что воспитывает не сам труд, а его социальное и интеллектуальное содержание, включенность в систему общественно значимых отношений, организация и нравственная направленность.

Принцип научности является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем развития науки и техники, с опытом, накопленным мировой цивилизацией. Имея прямое отношение к содержанию образования, он проявляется прежде всего при разработке учебных планов, учебных программ и учебников. Принцип научности имеет отношение и к методам педагогической деятельности и деятельности детей. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие познавательной активности учащихся, формирование у них умений и навыков научного поиска, ознакомление их со способами научной организации учебного труда. Этому способствует широкое использование проблемных ситуаций, в том числе ситуаций нравственного выбора, специальное обучение воспитанников умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, умению вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу и научно-библиографический аппарат.

При реализации принципа научности проявляются два диалектических противоречия. Первое связано с тем, что знания нужно доводить до научных понятий, хотя они должны быть доступны. Второе обусловлено тем, что в школе дается материал, не являющийся дискуссионным, в то время как в науке в отношении тех или иных вопросов нет единой точки зрения.

Научно обоснованное построение педагогического процесса предполагает его ориентированность на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения. Это требование вытекает из общепризнанного в отечественной психологии и педагогике закона единства сознания и деятельности, согласно которому сознание возникает, формируется и проявляется в деятельности. Однако, как совокупность понятий, суждений, оце-

нок, убеждений, сознание направляет поступки и действия человека и одновременно само складывается под влиянием поведения и деятельности. То есть реализация принципа ориентированности педагогического процесса на формирование в единстве знаний и умений, сознания и поведения требует организации деятельности, в которой учащиеся убеждались бы в истинности и жизненной силе получаемых знаний, идей, овладевали бы умениями и навыками социально ценного поведения.

Одним из фундаментальных принципов организации педагогического процесса является **принцип обучения и воспитания детей в коллективе**. Он предполагает оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации педагогического процесса.

Индивид становится личностью благодаря общению и связанному с ним обособлению. Отражая специфически человеческую потребность в среде себе подобных, общение представляет собой особый вид деятельности, предметом которой является другой человек. Оно всегда сопровождается обособлением, в котором человеком реализуется присвоение общественной сущности. Общение и обособление – источник социального богатства личности.

Наилучшие условия для общения и обособления создает коллектив как высшая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях товарищеского сотрудничества и взаимной помощи. В коллективе наиболее полно и ярко развивается и проявляет себе отдельная личность. Только в коллективе и с его помощью воспитываются и развиваются чувства ответственности, коллективизма, товарищеская взаимопомощь и другие ценные качества. В коллективе усваиваются правила общения, поведения, вырабатываются организаторские навыки руководства и подчинения. Коллектив не поглощает, а раскрепощает личность, открывает широкий простор для ее всестороннего и гармонического развития.

Сама природа педагогического процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит в ранг организационного **принципа требование преемственности, последовательности и систематичности**, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование.

Требование преемственности предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой то или иное мероприятие, тот или иной урок являются логическим продолжением ранее проводившейся работы, оно закрепляет и развивает достигнутое, поднимает воспитанника на более высокий уровень развития. Учебно-воспитательный процесс всегда обращен к целостной личности. Но в каждый отдельно взятый момент учитель решает конкретную педагогическую задачу. Связь и преемственность этих задач обеспечивают переход учащихся от простых к более сложным формам поведения и деятельности, их последовательное обогащение и развитие.

Преимственность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании, так как сложные задачи не могут быть решены в короткий срок. Систематичность и последовательность позволяют за меньшее время достичь больших результатов. К.Д. Ушинский писал: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями».

Последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие, где, с одной стороны, необходимость формирования системы знаний, умений и навыков по предметам, а с другой – необходимость формирования целостного мировоззрения о единстве и обусловленности явлений окружающего мира. Прежде всего это обеспечивается построением программ и учебников предметного преподавания при обязательном установлении межпредметных и внутрипредметных связей. В настоящее время применяется преимущественно линейный принцип построения учебных программ, реже концентрический. Уменьшение доли концентризма связано с тем, что учебные программы все более тесно связываются между собой.

На практике принцип преимущественности, систематичности и последовательности реализуется в процессе планирования. В ходе тематического планирования учитель намечает последовательность изучения отдельных вопросов темы, отбирает содержание, намечает систему уроков и других форм организации педагогического процесса, планирует повторение, закрепление и формы контроля. При поурочном планировании учитель располагает содержание темы таким образом, чтобы исходные понятия изучались ранее, а тренировочные упражнения, как правило, следовали бы за изучением теории.

Важнейшим организующим положением не только процесса обучения, но и всего целостного педагогического процесса является принцип **наглядности**. Я.А. Коменский, обосновавший «золотое правило дидактики», согласно которому к обучению необходимо привлекать все органы чувств, писал: «Если мы намерены насаждать в учащихся истинные и достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности».

Наглядность в педагогическом процессе основана на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному. На ранних этапах развития ребенок больше мыслит образами, чем понятиями. Однако научные понятия и абстрактные положения легче доходят до учащихся, если они подкрепляются конкретными фактами в процессе сравнения, проведения аналогий и т.п.

Наглядность в педагогическом процессе обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов. Особое место в осуществлении принципа наглядности имеет использование наглядных пособий, диапозитивов, карт, схем и т.п. Наглядность может применяться на всех этапах

педагогического процесса. По линии возрастания абстрактности виды наглядности принято подразделять следующим образом: естественная (предметы объективной реальности); экспериментальная (опыты, эксперименты); объемная (макеты, фигуры и т.п.); изобразительная (картины, фотографии, рисунки); звукоизобразительная (кино, телевидение); звуковая (магнитофон); символическая и графическая (карты, графики, схемы, формулы); внутренняя (образы, создаваемые речью педагога) (по Т.И. Ильиной).

Чтобы не сдерживать развитие абстрактного мышления учащихся, в использовании наглядности важно чувство меры. Большое значение имеет сочетание применения наглядности с творческой работой детей по созданию наглядных пособий. В использовании наглядности должна быть вариативность, чтобы в сознании воспитанников не запечатлялся какой-либо конкретный образ предмета или явления. Так, некоторые учащиеся испытывают большие затруднения в доказательствах теорем, если все они раскрывались на стандартном положении прямоугольного треугольника и т.п.

С принципом наглядности тесно связан **принцип эстетизации** всей детской жизни, прежде всего обучения и воспитания. Формирование у воспитанников эстетического отношения к действительности позволяет развить у них высокий художественно-эстетический вкус, дать им возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Предметы естественно-математического цикла помогают раскрыть перед детьми красоту природы, воспитать стремление охранять и сохранять ее. Предметы гуманитарного цикла показывают эстетическую картину человеческих отношений. Художественно-эстетический цикл вводит детей в волшебный мир искусства. Предметы утилитарно-практического цикла позволяют проникнуть в тайны красоты труда, человеческого тела, обучают навыкам создания, сохранения и развития этой красоты. Педагогу на уроках важно утвердить красоту умственного труда, деловых отношений, познания, взаимопомощи, совместной деятельности. Большие возможности эстетизации жизни открываются перед школьниками в работе общественных организаций, в художественной самодеятельности, организации производительного и общественно полезного труда, формировании повседневных отношений и поведения.

Принципы управления деятельностью воспитанников

В организации деятельности воспитанников педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у детей активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость **принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников**.

Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания детей, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие ученического самоуправления. В то же время следует избегать идеализации сил и возможностей детей,

стихийности и самотека. Успех дела здесь репает педагогическое руководство, логика которого с необходимостью приводит к построению и реализации педагогических систем, рождающих творческую активность, инициативу и самостоятельность учащихся. С этой целью во всех сферах деятельности как в учебной, так и во внеучебной работе они должны быть по возможности поставлены перед необходимостью делать выбор, принимать самостоятельные решения, активно участвовать в их выполнении.

В стремлении к развитию детского самоуправления необходимо ставить увлекательные цели и вызывать потребность в коллективной деятельности; отказаться от чрезмерной регламентации, ненужной опеки, администрирования, подавления инициативы, самостоятельности и творчества; опираться на доверие, разнообразить виды поручений; обеспечивать своевременную смену позиций руководства и подчинения.

Принцип сознательности и активности учащихся в целостном педагогическом процессе отражает активную роль воспитанника в педагогическом процессе. Активность личности социальна по своей природе, это концентрированный показатель ее деятельной сущности. Однако активность школьников должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на сам процесс самостоятельного добывания знаний.

Применительно к учению значение сознательности и активности удачно выразил Л.В. Занков, дав расширительную трактовку этого принципа: в обучении решающее значение имеет овладение теоретическими знаниями, а это означает их осмысление и усвоение на понятийном уровне и осознание прикладного значения теоретических идей; учащиеся должны осознавать технологию учения и владеть приемами учебной работы, т.е. технологией по усвоению знаний. Реализация этих условий требует высокой активности и сознательности обучаемых.

Важнейший принцип организации детской деятельности – **уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему**. Он вытекает из сущности гуманистического воспитания. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности ребенка. Эти две стороны взаимосвязаны как сущность и явление. Разумная требовательность всегда себя оправдывает, но ее воспитательный потенциал существенно возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями воспитательного процесса, задачами всестороннего развития личности. Педагог, предъявляющий требования, должен восприниматься учеником как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в прогрессе его личности. В этом случае требовательность будет выступать как необходимость, а не как личный интерес, чудачество или каприз учителя. У хорошего педагога требовательность к учащимся органично и динамично соединяется с требовательностью к себе. Такая требовательность предполагает уважение мнения своих воспитанников о себе.

Практическая реализация принципа уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью тесно связана с **принципом опоры на положительное в человеке**, на сильные стороны его личности.

В школьной практике приходится иметь дело с учащимися, находящимися на разных уровнях воспитанности. Среди них, как правило, имеются такие, которые плохо учатся, ленятся, пренебрежительно относятся к интересам коллектива, общественным обязанностям и поручениям. Однако замечено, что даже у самых трудных ребят есть стремление к нравственному самосовершенствованию, которое легко погасить, если обращаться к ним только с помощью криков, упреков и нотаций. Но его можно поддержать и усилить, если учитель вовремя заметит и поощрит малейшие порывы школьника к тому, чтобы разрушить привычные формы поведения.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог как бы предвосхищает процесс становления и возвышения личности. Если ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается ощутимого успеха в работе над собой, он переживает радость, внутреннее удовлетворение, что, в свою очередь, укрепляет уверенность в своих силах, стремление к дальнейшему росту. Эти положительные эмоциональные переживания усиливаются, если успехи в развитии и поведении школьника замечают и отмечают учителя, товарищи, коллектив сверстников.

Успешная реализация указанных принципов возможна лишь при соблюдении еще одного **принципа – согласованности требований школы, семьи и общественности**.

Единство и целостность учебно-воспитательного процесса обеспечиваются тесным взаимодействием всех педагогических систем. Нетрудно себе представить, что, если воспитательные влияния, исходящие от этих систем, не будут сбалансированы, сгармонизированы, будут действовать в различных направлениях, а то и противоположных, школьник приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком по своему усмотрению. Трудно достичь, например, успеха в учебно-воспитательной работе, если одни педагоги добиваются от учащихся порядка и организованности, а другие не проявляют требовательности.

Большое практическое значение в управлении деятельностью воспитанников имеет **принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий**. Сущность параллельного действия состоит в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив и наоборот.

На фоне педагогических требований воспитателя в развитом коллективе формируется общественное мнение, которое выполняет ре-

гулирующие функции в системе коллективных и межличностных отношений. Сила и авторитет общественного мнения тем выше и влиятельнее, чем больше сплочен и организован ученический коллектив.

В соответствии с принципом доступности и посильности обучение и воспитание школьников, их деятельность должны строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на их физическом и психическом здоровье.

При предъявлении недоступного для усвоения материала резко снижается мотивационный настрой на учение, ослабевает волевое усилие, падает работоспособность, быстро наступает утомление. Вместе с тем чрезмерное упрощение материала тоже снижает интерес к учению, не способствует формированию учебных навыков и, главное, не содействует развитию учащихся.

Традиционная педагогика в целях обеспечения доступности и посильности при изложении материала и организации деятельности детей рекомендует идти от простого к сложному, от абстрактного к конкретному, от известного к неизвестному, от фактов к обобщениям и т.п. Однако этот же принцип, но в другой дидактической системе реализуется, если начинать не с простого, а с общего, не с близкого, а с главного, не с элементов, а со структуры, не с частей, а с целого (В.В. Давыдов). Следовательно, недоступность обучения и трудности, с которыми сталкиваются воспитанники в той или иной деятельности, зависят не только от содержания материала, его сложности, но и от методических подходов, применяемых педагогом.

С предыдущим принципом теснейшим образом связан принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников при организации их деятельности.

Возрастной подход прежде всего предусматривает изучение уровня актуального развития, воспитанности и социальной зрелости детей, подростков и юношей. Замечено, что эффективность учебно-воспитательной работы снижается, если предъявляемые требования и организационные структуры отстают от возрастных возможностей учащихся или непосильны для них.

Индивидуальный подход требует глубокого изучения сложности внутреннего мира школьников и анализа сложившегося у них опыта, а также тех условий, в которых происходило формирование их личности.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности не оставались неизменными на разных возрастных этапах. В соответствии с этим принципом должны учитываться темперамент, характер, способности и интересы, мысли, мечты и переживания воспитанников. Не менее важно учитывать их половозрастные особенности.

Организирующим принципом руководства деятельностью воспитанников является принцип прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития.

Реализация этого принципа справедливо связывается прежде всего с деятельностью памяти, но не механической, а смысловой. Только увязывание нового с ранее усвоенным, только введение новых знаний в структуру личностного опыта учащихся обеспечат их прочность. Прочными, как правило, становятся и те знания, которые добываются самостоятельно. Они надолго оседают в сознании и имеют тенденцию переходить в убеждения. Большое значение имеет и эмоциональный фон, сопровождающий изучение и усвоение материала, выработку умений и навыков.

Прочности и действенности результатов деятельности способствуют упражнения в применении знаний, умений и навыков, обсуждения и дискуссии, доказательства и аргументированные выступления и т.п. Прочным достоянием памяти становятся те знания, в которых учащиеся испытывают постоянную потребность, нужду, которые стремятся применить в своей практической деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Раскройте противоречивую, диалектическую природу педагогических явлений.

2. Что означает «закономерность» в педагогике? Назовите основные закономерности целостного педагогического процесса.

3. Как связаны закономерности, принципы и правила педагогического процесса?

4. Дайте характеристику основных принципов организации и руководства целостным педагогическим процессом.

5. Познакомьтесь с различными подходами к классификации закономерностей и принципов в педагогике (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, Б.Т. Лихачев и др.).

Рекомендуемая литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.

2. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.

3. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.

4. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.

5. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Тема 16. Обучение как способ организации педагогического процесса

Обучение – самый важный и надежный способ получения систематического образования. Отражая все существенные свойства педагогического процесса (двусторонность, направленность на всестороннее развитие личности, единство содержательной и процессуальной сторон), обучение в то же время имеет и специфические качественные отличия.

Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей.

Познавательная деятельность – это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учению.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности школьников. Оно тесно связано также с ценностно-ориентационной деятельностью, имеющей своей целью формирование личностных смыслов и осознание социальной значимости предметов, процессов и явлений окружающей действительности.

Обучение, как и всякий другой процесс, связано с движением. Оно, как и целостный педагогический процесс, имеет задачную структуру, а следовательно, и движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачи к другой, продвигая ученика по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической «передаче» знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники (учащиеся): преподавание и учение. При этом преподавание должно рассматриваться условно, так как учитель не может ограничиться только изложением знаний – он развивает и

воспитывает, т.е. осуществляет целостную педагогическую деятельность.

Успех обучения в конечном итоге определяется отношением школьников к учению, их стремлением к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью. Ученик – не только объект обучающих воздействий, он субъект специально организуемого познания, субъект педагогического процесса.

Функции обучения

Необходимость комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленность педагогического процесса на всестороннее, творческое саморазвитие личности школьника обуславливают функции обучения: образовательную, воспитательную и развивающую. При этом образовательная функция связана с расширением объема, развивающая – со структурным усложнением, а воспитательная – с формированием отношений (В. В. Краевский).

Образовательная функция. Основным смыслом образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике.

Научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. В соответствии с образовательной функцией они должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность. Это требует такой организации процесса обучения, чтобы из содержания учебного предмета, отражающего соответствующую область научного знания, не выпадали элементы, важные для понимания основных идей и существенных причинно-следственных связей, чтобы в общей системе знаний не образовывались незаполненные пустоты. Знания должны особым образом упорядочиваться, приобретая все большую стройность и логическую соподчиненность, чтобы новое знание вытекало из ранее усвоенного и пролагало путь к освоению последующего.

Конечным результатом реализации образовательной функции является действенность знаний, выражающаяся в сознательном оперировании ими, способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Умение как умелое действие направляется четко осознаваемой целью, а в основе навыка, т.е. автоматизированного действия, лежит система упорядочившихся связей. Умения образуются в результате упражнений, которые варьируют условия учебной деятельности и предусматривают ее постепенное усложнение. Для выработки навыков необходимы многократные упражнения в одних и тех же условиях.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организацией самостоятельной работы, конспектирования и др.

Воспитательная функция. Воспитывающий характер обучения - отчетливо проявляющаяся закономерность, действующая непреложно в любые эпохи и в любых условиях. Воспитательная функция органически вытекает из самого содержания, форм и методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися. Объективно обучение не может не воспитывать определенных взглядов, убеждений, отношений, качеств личности. Формирование личности вообще невозможно без усвоения системы нравственных и других понятий, норм и требований.

Обучение воспитывает всегда, но не автоматически и не всегда в нужном направлении, поэтому реализация воспитывающей функции требует при организации учебного процесса, отборе содержания, выборе форм и методов исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. Важнейшим аспектом осуществления воспитывающей функции обучения является формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих ее успешность.

Развивающая функция. Так же как воспитывающая функция, развивающий характер обучения объективно вытекает из самой природы этого социального процесса. Правильно поставленное обучение всегда развивает, однако развивающая функция осуществляется более эффективно при специальной направленности взаимодействия учителей и учащихся на всестороннее развитие личности. Эта специальная направленность обучения на развитие личности ученика получила закрепление в термине "развивающее обучение".

В контексте традиционных подходов к организации обучения осуществление развивающей функции, как правило, сводится к развитию речи и мышления, поскольку именно развитие вербальных процессов нагляднее других выражает общее развитие ученика. Однако это сужающее развивающую функцию понимание направленности обучения упускает из виду, что и речь, и связанное с нею мышление эффективнее развиваются при соответствующем развитии сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности. Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Начиная с 60-х гг. в педагогической науке разрабатываются различные подходы к построению развивающего обучения. Л.В. Занков обосновал совокупность принципов развития мышления в процессе обучения: увеличение удельного веса теоретического материала; обучение в быстром темпе и на высоком уровне трудности; обеспечение осознания учащимися процесса учения. А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и другие разрабатывали основы проблемного обучения. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили систему

развивающих методов обучения; В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин разработали концепцию содержательного обобщения в обучении; И.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и другие обосновали теорию поэтапного формирования умственных действий. Объединяющей идеей ведущих научных поисков и педагогической практики развивающего обучения является мысль о необходимости существенного расширения сферы развивающего влияния обучения. Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности – это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающей функций.

Принципиальные положения, определяющие общую организацию, отбор содержания, выбор форм и методов обучения, вытекают из общей методологии педагогического процесса. Вместе с тем, поскольку обучение непосредственно связано с организацией познавательной деятельности учащихся, необходимо специальное рассмотрение его методологических основ.

Некоторые зарубежные концепции обучения

Широкое распространение в педагогической практике США и во многих странах Европы получили бихевиористические теории.

Бихевиористы отождествляют психическую жизнь человека и животных, сводят всю сложную жизнедеятельность к формуле «стимул реакция». С этой точки зрения процесс обучения – это искусство управления стимулами с целью вызова или предотвращения определенных реакций. А процесс учения – совокупность реакций на стимулы и стимульные ситуации. Развитие сознания отождествляется с формированием реакций обучающихся.

Таким образом, сознательная деятельность человека в процессе обучения объясняется не психическими, а физиологическими процессами. Сознательная деятельность учащихся подменяется чисто рефлекторной. Отличие человека от высокоорганизованных животных бихевиористы видят в том, что у человека кроме двигательных есть еще и словесные реакции, а также в том, что на него могут действовать вторичные – словесные – стимулы, в том, что у человека кроме биологических могут быть и вторичные потребности, как-то: честолюбие, корысть и т.п.

Прагматисты сводят обучение лишь к расширению личного опыта ученика для того, чтобы он мог как можно лучше приспособиться к существующему общественному строю. Обучение может только способствовать проявлению того, что заложено в человеке от рождения, поэтому цель обучения, как и воспитания, научить ребенка жить. А это означает – приспособляться к окружающей среде, удовлетворять личные интересы и потребности без ориентации на социальное окружение в соответствии с субъективно понимаемой пользой. Основположник прагматизма Дж. Дьюи писал, что среда воспитывает, а жизнь учит.

В соответствии с этими методологическими основаниями прагматисты отрицают необходимость формирования систематических знаний,

умений и навыков, а следовательно, научное обоснование учебных планов и программ, умаляют роль учителя, отдавая ему роль помощника, консультанта. Основным механизмом и соответственно методом получения знаний, умений и навыков – «обучение через делание», т.е. выполнение практических заданий, упражнений. Современные прагматисты считают, что обучение – это сугубо индивидуальный, «интимный» процесс (Ругги и др.).

Бихевиоризм и прагматизм – наиболее распространенные концепции обучения, которые предпринимая попытку объяснения механизмов научения. Большинство же теорий, которые начисто отвергают как физиологические, так и психологические основы учебного процесса, сводят обучение к процессам, происходящим в душе ученика. Получение знаний, умений и навыков никак не объясняется, а если объясняется, то через такие понятия, как интуиция, озарение, усмотрение, ум и т.п. К этим направлениям примыкают уже известные нам экзистенциализм и неотоцизм. Они принижают роль обучения, подчиняют интеллектуальное развитие воспитанию чувств. Объяснение подобной позиции исходит из утверждения, что познать можно лишь отдельные факты, но без их осознания, взаимосвязи закономерностей.

Материалистическая теория познания и процесс обучения

Уяснению методологических основ процесса обучения способствует соотнесение учения как деятельности ученика, представляющего собой специфический вид познания объективного мира, и познания ученого.

Ученый познает объективно новое, а ученик – субъективно новое, он не открывает каких-либо научных истин, а усваивает уже накопленные наукой научные представления, понятия, законы, теории, научные факты. Путь познания ученого лежит через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, теоретические выкладки и т.п., а познание ученика протекает более ускоренно и значительно облегчено мастерством учителя. Ученый познает новое в его первоначальном виде, поэтому оно может быть неполным, а ученик познает упрощенный, дидактически адаптированный к возрастным учебным возможностям и особенностям учеников материал. Кроме того, учебное познание обязательно предполагает непосредственное или опосредованное влияние учителя, а ученый часто обходится без межличностного взаимодействия.

Несмотря на довольно существенные различия в познании ученика и ученого, эти процессы в основном аналогичны, т.е. имеют единую методологическую основу. Познание начинается с ощущений, чувственного ознакомления с материалом. Это положение было обосновано Ф. Бэконом в его сенсуалистической теории: всякое познание должно начинаться с чувственного восприятия и завершаться рациональным обобщением. На этой теории основана теория обучения Я.А. Коменского, она предопределила и краеугольный камень его дидактики – «золотое правило»: если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами.

Материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Само познание без диалектики его развития – ничто, в познании выражена взаимосвязь процессов, элементов внутри единого целого. Но самая сущность диалектики познания состоит в его противоречивости.

Движущие силы процесса обучения

Процесс обучения как специфический процесс познания надо рассматривать в его противоречивости – как процесс постоянного движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания ученика нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механического движения на пути к истине, что в нем есть большие и маленькие скачки, спады, неожиданные повороты мысли, возможные озарения. Познание, образно выражаясь, соткано из противоречий. В нем сосуществуют строгое логическое рассуждение, индукция и дедукция, содержательное и формализованное.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения потому, что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М. А. Данилов его формулирует как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития и отношений. Противоречие становится движущей силой обучения, если оно является содержательным, т.е. имеющим смысл в глазах учащихся, а разрешение противоречия – явно осознаваемой ими необходимостью. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом учащихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы учащиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения. Выдвинутая однажды и принятая учащимися познавательная задача превращается в цепь внутренних связанных задач, которые вызывают собственное стремление школьников к познанию нового, неизвестного и к применению этого познанного в жизни. В способности видеть познавательную задачу и стремлении найти ее решение кроется тайна успешного обучения и умственного развития учащихся'.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение обучению как категории педагогики.
2. Перечислите функции обучения.
3. Что является методологической основой обучения?
4. Охарактеризуйте движущие силы обучения.

Рекомендуемая литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
2. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / М.П. Подласый. – М., 1999.
3. Педагогика / В.А.Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
4. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.
5. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.

Тема 17. Деятельность учителя и учащихся в процессе обучения

Назначение и структура деятельности учителя

Процесс обучения учащихся в школе протекает под руководством учителя. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Учитель ставит перед учащимися задачи, постепенно усложняя их и тем самым обеспечивая поступательное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель же и создает необходимые условия для успешного протекания учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями; продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием учащихся.

Управление процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов в соответствии с заданной структурой педагогического процесса и самой педагогической деятельности: планирование, организацию, регулирование (стимулирование), контроль, оценку и анализ результатов.

Этап планирования в деятельности учителя завершается составлением календарно-тематических или поурочных планов в зависимости от того, какие задачи предстоит решать: стратегические, тактические или оперативные. Составлению планов предшествует длительная кропотливая работа. Она в себя включает: анализ исходного уровня подготовленности учащихся, их учебных возможностей, состояния материальной базы и методического оснащения, своих личных профессиональных возможностей; определение конкретных образовательных, воспитательных и развивающих задач, исходя из дидактической цели урока и сформированности класса как коллектива; отбор содержания: продумывание форм и методов ведения урока, конкретных видов работ и т.п.

Организация деятельности учащихся включает в себя постановку учебной задачи перед учащимися и создание благоприятных условий для

ее выполнения. При этом используются такие приемы, как инструктаж, распределение функций, предъявление алгоритма и др. Современная дидактика рекомендует правила выдвижения познавательных задач (М.А. Данилов):

- познавательная задача должна вытекать из предметного содержания, чтобы сохранялась система знаний и логика науки;
- необходимо учитывать актуальный уровень развития учащихся и их подготовки, чтобы создавались реальные условия для выполнения задачи;
- задача должна содержать в себе информацию, необходимую для развития ума, воображения, творческих процессов;
- к осуществлению предметной деятельности учащихся необходимо расположить (создать положительную мотивацию);
- нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

Преподавание предполагает регулирование и корригирование процесса обучения на основе непрерывного текущего контроля, т.е. получения информации о ходе научения учащихся и эффективности приемов и методов своей собственной деятельности. Результаты текущего контроля, осуществляемого в форме простого наблюдения, устных и письменных опросов, проверки классных и домашних самостоятельных работ и с помощью других приемов и методов, учитываются учителем как непосредственно на данном занятии, так и в перспективе. Это могут быть замедление или ускорение темпов учебной работы, уменьшение или увеличение объема предлагаемых видов работ, внесение изменений в порядок изложения материала, наводящие вопросы и дополнительные разъяснения, предупреждение затруднений и т.п. Особое место на этом этапе деятельности учителя занимает стимулирование активности и самостоятельности учащихся.

Регулирование и корригирование процесса обучения с использованием средств стимулирования обеспечиваются не только продуманной системой оценивания, предполагающей подбадривание, воодушевление, вселение уверенности в собственных силах и учебных возможностях, увлечение перспективами, порицание и т.п., но и системой отметок, срабатывающей особенно в начальных и средних классах. Большие стимулирующие возможности заложены также в формах и методах педагогической деятельности (учебные дискуссии, конференции, обсуждения рефератов, парно-групповые способы обучения, взаимопроверки и т.п.).

Завершающим этапом обучения, как и педагогического процесса в целом, является анализ результатов решения педагогической задачи. Он осуществляется с позиций достижения в единстве образовательных, воспитательных и развивающих целей, а также способов и условий их достижения. При этом необходимо исходить из требований принципа оптимально-

сти, учитывая, что требуемый результат может достигаться и за счет перегрузки как учащихся, так и учителя. Анализ должен выявить причины недостатков в обучении и основания успехов, наметить пути дальнейшего педагогического взаимодействия в рамках процесса обучения.

Деятельность учащихся в процессе обучения

Учение как специфический вид деятельности имеет свою структуру, закономерности развития и функционирования. Возможность ее осуществления обусловлена способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью.

Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире, в конечном итоге выражающиеся в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии.

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, т.е. те побуждения, которыми ученик руководствуется, осуществляя те или иные учебные действия либо учебную деятельность в целом. И чтобы учение возникло, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие ученика к гностической цели – овладению определенными знаниями и умениями. К учению школьника побуждает не один, а ряд мотивов различного свойства, каждый из которых выступает не изолированно, а во взаимодействии с другими. Учение, таким образом, имеет полимотивированный характер.

Все многообразие мотивов учебной деятельности школьников можно представить тремя взаимосвязанными группами.

1. Непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты; интересное преподавание, привлекательность личности учителя; желание получить похвалу, награду (непосредственно по мере выполнения задания), боязнь получить отрицательную отметку, наказание, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т.п.

2. Перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т.п.); ожидание в перспективе получения награды, развитое чувство долга, ответственности.

3. Интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п.

Среди интеллектуально-побуждающих мотивов особое место занимают познавательные интересы и потребности. Объективной основой разви-

тия познавательных интересов школьников является высокий уровень обучения с его подлинно научным содержанием и педагогически целесообразной организацией активного и самостоятельного познания.

Принято различать уровни познавательного интереса и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования (Г.И. Щукина). Низший элементарный уровень познавательного интереса выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям – описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Сформированность высшего уровня познавательного интереса дает основание говорить о наличии познавательной потребности.

Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимобучения, взаимоконтроля учащихся и т.п.

Следующий компонент учения – учебные действия (операции), совершаемые в соответствии с осознанной целью. Они проявляются на всех этапах решения учебной задачи и могут быть внешними (наблюдаемыми) и внутренними (ненаблюдаемыми). К внешним относятся все виды предметных действий (письмо, рисование, постановка опытов и т.п.), перцептивные действия (слушание, рассматривание, наблюдение, осязание и т.п.), символические действия, связанные с использованием речи. К внутренним – мнемические действия (запоминание материала, его упорядочивание и организация), действия воображения и действия мышления (интеллектуальные).

Главный инструмент познания – мышление. Поэтому, учитывая его взаимосвязь с другими познавательными процессами и не умаляя их роли в организации учения школьников, основное внимание в процессе руководства их деятельностью необходимо уделять развитию мыслительных действий и конкретных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.).

Неотъемлемыми структурными компонентами учения являются действия контроля, оценки и анализа результатов. Самоконтроль, самооценка и самоанализ, которые осуществляют школьники в процессе обучения, формируются на основе наблюдения аналогичных обучающих действий учителя. Формированию этих действий способствуют приемы привлечения учащихся к наблюдению деятельности своих сверстников, организация взаимоконтроля, самооценки и взаимоанализа результатов деятельности на основе установленных критериев.

Логика учебного процесса и структура процесса усвоения

В традиционной практике обучения утвердилась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных предметов и явлений к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Эта логика, закономерная для обучения в начальных классах, используется и при организации обучения подростков и старших школьников. Между тем и в теории, и на практике убедительно доказана необходимость применять в обучении как индуктивно-аналитическую, так и дедуктивно-синтетическую логику учебного процесса в их тесном взаимодействии. Суть этого решения заключается в том, что почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений вводятся те научные понятия и принципы, благодаря которым становится более глубоким и содержательным восприятие конкретного материала. Это не противоречит принципиальной схеме познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, которая определяет структуру процесса усвоения знаний.

В основе чувственного познания («живого созерцания») лежат первичные познавательные процессы: ощущение и восприятие.

Восприятие – процесс отражения в сознании человека предметов или явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

В отличие от ощущений, в которых отражаются лишь отдельные свойства раздражителя, восприятие отражает предмет в целом, в совокупности его свойств.

При организации восприятия как целенаправленной деятельности, т.е. наблюдения, необходимо исходить из того, что наибольшей пропускной способностью обладает зрительный анализатор. Однако в обучении пропускную способность регулирует не сам анализатор, а мозг, поэтому, как установлено в экспериментах и подтверждено опытным путем, на одну единицу информации, подлежащей усвоению, необходимо давать две единицы пояснений, т.е. дополнительной информации.

На восприятие информации в процессе обучения оказывают влияние многие факторы, в частности частота передачи информации, скорость (темп), психическое состояние обучаемого, день недели, часы занятий и др. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед учеником задачи, от мотивов его деятельности и установок, а также эмоций, которые могут изменять содержание восприятия.

Для управления процессом восприятия существенным является факт его зависимости от особенностей личности ученика, его интересов, мировоззрения, убеждений и направленности в целом. Зависимость восприятия от прошлого опыта и содержания всей психической жизни человека, от особенностей его личности называется апперцепцией.

Абстрактное мышление (понимание, осмысление, обобщение). Восприятие теснейшим образом связано с мышлением, пониманием сущности

воспринимаемых предметов и явлений. Сознательно воспринять предмет – это значит мысленно назвать его, т.е. соотносить с определенной группой, классом предметов, обобщить его в слове.

Понимание сообщаемой информации осуществляется через установление первичных, в значительной мере обобщенных связей и отношений между предметами, явлениями и процессами, выявление их состава, назначения, причин и источников функционирования. В основе понимания лежит установление связей между новым материалом и ранее изученным, что, в свою очередь, является основанием для более глубокого и разностороннего осмысления учебного материала.

Осмысление изучаемой информации требует задействования общеучебных умений и навыков, опирающихся на такие приемы умственной деятельности, в основе которых лежат сложные мыслительные операции: анализ и синтез, сравнение и сопоставление, классификация и систематизация и др. Осмысление учебного материала сопровождается формированием у учащихся определенных отношений к нему, понимания его социального, в том числе практического значения и личностной значимости. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний.

Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это более высокая по сравнению с осмыслением степень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Научные понятия всегда абстрактны, поскольку в них фиксируется отвлечение от конкретных предметов и явлений. Оперирование научными понятиями на этапе обобщения знаний приводит к установлению связей между ними, формированию суждений. А сопоставление суждений приводит к умозаключениям, самостоятельным выводам и доказательствам.

Обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь. При дедуктивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, определений, теорий, законов вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Применение знаний (практика). Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные закрепление и применение знаний. Закрепление предполагает повторное осмысление и неоднократное воспроизведение изучаемого с целью введения нового материала в структуру личного опыта ученика. Оно естественно требует задействования механизмов памяти, однако не может сводиться к механическому заучиванию фактов, определений, способов доказательств и т.п. Эффективность закрепления, т.е. ценность, прочность и действительность знаний, проверяется практикой. В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактного к конкретному, т.е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических

задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. В учебной практике конкретизация начинается с умения привести свой пример. В дальнейшем эта мыслительная способность выявляется через умение решить более сложную задачу без помощи педагога, через использование знаний в ситуациях внеучебной деятельности.

Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала. Это могут быть упражнения в учебных целях, выполнение лабораторных работ, исследовательских заданий, работа на пришкольном участке, в цехе на производстве и т.п.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику структуре деятельности учителя.
2. Перечислите мотивы учебной деятельности школьников.
3. Рассмотрите логику учебного процесса и структуру процесса усвоения

Рекомендуемая литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
2. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
3. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
4. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.
5. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.

Тема 18. Виды обучения и их характеристика

Исторически первым известным видом систематического обучения является широко применявшийся древнегреческим философом Сократом и его учениками метод отыскания истины путем постановки наводящих вопросов. Он получил название метода сократической беседы. Учитель (как правило, философ) постановкой вопроса возбуждал любопытство, познавательный интерес ученика и сам, устно рассуждая, в поисках ответа на него вел мысль ученика по пути познания. Для поддержания интереса обучающего рассуждения учителя перемежались постановкой чаще всего риторических вопросов. Сократические беседы проводились с одним или несколькими учениками.

Первый вид коллективной организации познавательной деятельности – догматическое обучение, широко распространившееся в средние века. Для него характерно преподавание на латинском языке, поскольку основным содержанием обучения было освоение религиозных писаний. Главными видами деятельности учащихся были слушание и механическое заучивание. Отличительной особенностью этого вида обучения являлся отрыв формы от содержания.

На смену догматическому обучению пришло объяснительно-иллюстративное вследствие широкого привлечения в учебный процесс наглядности. Его методологической основой является теория сенсуализма (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Основоположником этого вида обучения является Я.А. Коменский. Основная цель этого обучения — усвоение знаний и их последующее применение на практике, т.е. формирование умений и навыков. Объяснительно-иллюстративное обучение требует более глубокой мыслительной деятельности, но мышления воспроизводящего. Это пассивно-созерцательное обучение, занимающее и в настоящее время большое место в традиционной школе. Главная задача учителя сводится к изложению материала, чтобы учащиеся его поняли и усвоили. Объяснительно-иллюстративное обучение экономично с точки зрения времени, необходимого для усвоения знаний, но оно не является развивающим и в конечном итоге готовит исполнителя, но не творца.

В начале 20-х гг. нынешнего столетия в результате поисков путей совершенствования объяснительно-иллюстративного обучения сложился новый вид обучения – самостоятельное добывание знаний под руководством педагога-консультанта (дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.). Общим в разных подходах было то, что на вводном занятии учитель ставил проблему, указывал литературу, инструктировал учащихся и намечал сроки выполнения задания. В дальнейшем учащиеся осуществляли самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы путем чтения книг, постановки лабораторных работ, выполнения практических заданий и т.п. По завершении этапов (несколько дней, недель и даже месяцев) учитель проверял выполнение заданий, обобщал знания и давал новые задания. В чистом виде этот вид обучения имел много недостатков: не обеспечивалась систематичность знаний, практически не контролировался ход научения, вследствие пассивной позиции учителя обучение не выполняло всех возложенных на него функций.

Б. Скиннер (1904) – американский психолог, лидер современного бихевиоризма – выдвинул концепцию «оперантного», подкрепляемого научения

Особым видом самостоятельного добывания знаний является программированное обучение. Его методологическую основу составляет теория пооперантного научения животных, вытекающая из общей бихевиористической концепции (Б. Скиннер). Механически перенеся ее на человека,

Б. Скиннер сформулировал следующие принципы программированного обучения:

- подача информации небольшими порциями;
- установка проверочного задания для контроля усвоения каждой порции информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- дача указаний в зависимости от правильности ответа.

Четвертый пункт может варьироваться в зависимости от построения программ, которое бывает линейным или разветвленным.

В соответствии с линейным построением программ учащиеся работают над всеми порциями информации (кадрами, битами, дозами, шагами), которые подлежат усвоению, по единой схеме, в одном направлении: А, - \- Ад - \ - и т.д. Разветвленная программа предполагает выбор учениками своего индивидуального пути продвижения по пути познания в зависимости от уровня подготовленности:

При обосновании программированного обучения может быть использован и кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, которая управляется на основе прямой (посылка команд) и обратной связи с управляющим центром – учителем и управляемым объектом – учеником. Различаются внутренняя и внешняя обратная связь, где внутренняя – получение информации самим учеником (оценка ответа), а внешняя – получение информации учителем о ходе научения учащихся.

При программированном обучении прямая и обратная связь осуществляется с использованием специальных средств, т.е. программированных пособий разного вида и обучающих машин. К пособиям относятся программированные учебники, программированные сборники упражнений и задач, контрольные задания тестового типа, программированные дополнения к обычному учебнику. К техническим средствам программированного обучения относятся обучающие машины для подачи учебной информации, машины-репетиторы, машины-контролеры.

Положительная сторона программированного обучения в том, что оно позволяет установить прочную внешнюю и внутреннюю обратную связь, т.е. получать информацию о результатах усвоения знаний; оно развивает самостоятельность, открывает возможность каждому ученику работать в присущем ему темпе и ритме.

В то же время оно не вскрывает самого хода научения, не стимулирует творчества, имеет ограничения применения, в том числе из-за сложностей материального обеспечения.

С программированным обучением тесно связана алгоритмизация процесса обучения, имеющая своей основой, как и программирование, кибернетический подход.

Алгоритмизация обучения предполагает выявление алгоритмов дея-

тельности учителя и умственной деятельности учащихся. Алгоритм – это общепринятое предписание о выполнении в определенной последовательности элементарных операций для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу, например: как решать задачу, как произвести грамматический разбор предложения, как найти НОД, НОК в математике и т.п.

Деятельность учителя по алгоритмизации деятельности учащихся, т.е. разделению ее на ряд взаимосвязанных элементов, состоит из следующих операций:

- выделить условия, необходимые для осуществления обучающих действий;
- выделить сами обучающие действия;
- определить способ связи обучающих и учебных действий.

Алгоритмизация обучения увеличивает удельный вес самостоятельной работы учащихся и способствует совершенствованию управления учебным процессом, вооружает учащихся средствами управления своими мыслительными и практическими действиями.

Современные тенденции развития образования, в том числе связанные с расширением сети частных, в значительной мере элитарных школ, обуславливают становление как самостоятельного вида дифференцированного и индивидуального обучения.

К настоящему времени сложились две основные теории обучения: ассоциативная (ассоциативно-рефлекторная) и деятельностная. Ассоциативная теория обучения оформилась в XVII в. Ее методологические основания были разработаны Дж. Локком, который и предложил термин «ассоциация». Окончательное оформление ассоциативная теория обучения получила в классно-урочной системе Я.А. Коменского.

Основными принципами этой теории являются следующие: механизм любого акта учения является ассоциация; всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т.е. опирается на чувственное познание, поэтому обогащение сознания обучающегося образами и представлениями – основная задача учебной деятельности; наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы постольку, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения; основной метод ассоциативного обучения – упражнение.

Ассоциативные теории лежат в основе объяснительно-иллюстративного обучения, господствующего в современной традиционной школе. Во многом это является причиной того, что выпускники школы не получают полноценного образования, а именно, у них не формируется опыт творческой деятельности, умение самостоятельного добывания знаний, готовность свободно включаться в любую управленческую сферу деятельности.

Осознавая ограниченность объяснительно-иллюстративного обучения, современная педагогическая наука ориентирует не на пассивное приспособление к имеющемуся уровню развития учащихся, а на форми-

вание психических функций, создание условий для их развития в процессе обучения. Непреходящее методологическое значение имеет идея такого построения обучения, которое учитывало бы "зону ближайшего развития" личности, т.е. ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достичь под руководством и с помощью учителя (Л.С. Выготский).

Для умственного развития, как установлено исследованиями Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской, недостаточно даже сложной и подвижной системы знаний. Учащиеся должны овладеть теми мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими. Н.А. Менчинская большое внимание уделяет развитию обучаемости, для которой характерны обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность и гибкость мышления, смысловая память, связь наглядно-образных и словесно-логических компонентов мышления; развитие обучаемости, по Н.А. Менчинской, – надежный путь повышения эффективности процесса усвоения знаний и обучения в целом.

Достаточно эффективную концепцию повышения развивающей функции традиционного обучения предложил Л.В. Занков. Его дидактическая система, ориентированная на младших школьников, дает развивающий эффект и при работе с подростками и старшими школьниками при соблюдении следующих принципов: построение обучения на высоком уровне трудности (при соблюдении ясно различаемой меры трудности); быстрый темп изучения материала (разумеется, в разумных пределах); принцип ведущей роли теоретических знаний; осознание обучающимися процесса учения. Поиск путей совершенствования обучения, в основе которого лежат ассоциативные теории, направлен на выявление путей и условий развития познавательной самостоятельности, активности и творческого мышления учащихся. В этом отношении показателен опыт педагогов-новаторов: укрупнение дидактических единиц усвоения (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев), интенсификация обучения на основе принципа наглядности (В.Ф. Шаталов, С.Д. Шевченко и др.), опережающее обучение и комментирование (С.Н. Лысенкова), повышение воспитывающего потенциала урока (Е.Н. Ильин, Т.И. Гончарова и др.), совершенствование форм организации обучения и взаимодействия педагогов и учащихся на уроке (И.М. Чередов, С.Ю. Курганов, В.К. Дьяченко, А.Б. Резник, Н.П. Гузик и др.), индивидуализация обучения (И.П. Волков и др.). Ассоциативным теориям обучения, которые изначально не ориентированы на развитие творческого потенциала учащихся, противостоят теории, опирающиеся на деятельностный подход. К ним относятся теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Теория проблемного обучения опирается на понятия «задача» и «действии», т.е. на то, что в полной мере характеризует деятельностный подход. Проблемная ситуация – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися у учащихся знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. Значение познавательной задачи состоит в том, что она вызывает у учащихся стремление к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий и мобилизации имеющихся у них знаний. Познавательная задача вызывает активность, когда она опирается на предшествующий опыт и является следующим шагом в изучении предмета или применении усвоенного закона, понятия, приема, способа деятельности.

Проблемные ситуации могут быть классифицированы в рамках любого учебного предмета по направленности на приобретение нового (знания, способы действия, возможности применения знаний и умений в новых условиях, изменения отношений); по степени трудности и остроте (зависит от подготовленности учащихся); по характеру противоречий (между житейским и научным знанием). В проблемной ситуации важен сам факт ее видения учащимися, поэтому ее надо отличать от проблемных вопросов, например: почему гвоздь тонет, а корабль, сделанный из металла, нет?

Деятельность учащихся при проблемном обучении предполагает прохождение следующих этапов:

- усмотрение проблемы, ее формулировка (например, $2+5 \times 3 = 17$; $2+5 \times 3 = 21$);
- анализ условий, отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотез (вариантов) и выбор плана решения (или на основе известных способов, или поиск принципиально нового подхода);
- реализация плана решения;
- поиск способов проверки правильности действий и результатов.

В зависимости от меры участия учителя в самостоятельном поиске ученика различают несколько уровней проблемности в обучении. Для первого уровня характерно участие педагога на первых трех этапах; для второго – на первом и частично на втором; для третьего, который приближается к деятельности ученого, педагог лишь направляет исследовательский поиск.

Деятельность учителя при проблемном обучении состоит в следующем:

- нахождение (обдумывание) способа создания проблемной ситуации, перебор возможных вариантов ее решения учеником;
- руководство усмотрением проблемы учащимися;
- уточнение формулировки проблемы;
- оказание помощи учащимся в анализе условий;
- помощь в выборе плана решения;
- консультирование в процессе решения;

- помощь в нахождении способов самоконтроля;
- разбор индивидуальных ошибок или общее обсуждение решения проблемы.

Проблемное обучение способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся, оно обеспечивает прочность и действенность знаний, поскольку эмоционально по своей природе, вызывает чувство удовлетворения от познания. В то же время оно имеет ограничения в своем применении, поскольку неэкономично, хотя и может использоваться на всех этапах объяснительно-иллюстративного обучения. В чистом виде проблемное обучение в школе не организуется, и это объяснимо: значительная часть знаний должна быть усвоена с опорой на методы традиционного обучения (фактологические сведения, аксиомы, иллюстрации тех или иных явлений и т.п.).

Теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным и развиваемая Н.Ф. Талызиной, в основном касается структуры процесса усвоения знаний. Успешность усвоения в соответствии с этой теорией определяется созданием и уяснением учеником ориентировочной основы действий, тщательным ознакомлением с самой процедурой выполнения действий. Авторы концепции в условиях эксперимента установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащиеся последовательно проводятся через пять взаимосвязанных этапов: предварительное ознакомление с действием, условиями его выполнения; формирование действия в материальном (или материализованном с помощью моделей) виде с развертыванием всех входящих в него операций; формирование действия во внешнем плане как внешнеречевого; формирование действия по внутренней речи; переход действия в глубокие свернутые процессы мышления. Этот механизм перехода действий из внешнего плана во внутренний называется интериоризацией. Эта теория дает хорошие результаты, если при обучении действительно есть возможность начинать с материальных или материализованных действий. Она с лучшей стороны зарекомендовала себя в подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей и специалистов других профессий, ее применение в школе ограничено тем, что обучение не всегда начинается с предметного восприятия.

Теория учебной деятельности исходит из учения Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, согласно которому обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний. Авторы теории особо отмечают, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. Однако учебная деятельность школьников должна строиться не как познание ученого, которое начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов дви-

жения объекта и ведет к выявлению их всеобщей внутренней основы, а в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному (В. В. Давыдов).

В соответствии с теорией учебной деятельности у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. «Знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями (абстрагированием, обобщением и т.д.), – пишет В.В. Давыдов, – следовательно, вполне допустимо термином «знание» одновременно обозначать и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (т.е. мыслительные действия)».

Из теории учебной деятельности вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса, которая реализуется, когда в ней учитываются следующие моменты:

- все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путем рассмотрения условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовые знания);
- усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей основы;
- это вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованию восхождения от абстрактного к конкретному;
- при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий. Например, для объекта всех понятий школьной математики такой всеобщей связью выступает общее отношение величин; для школьной грамматики – отношение формы и значения в слове;
- эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства в «чистом виде». Например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений; строение слова можно изобразить с помощью особых графических схем;
- у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать ее свойства. Например, для выявления связи, лежащей в основе понятий целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформировать особые действия по определению краткого отношения величин;

- учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане (по В.В. Давыдову).

Реализация этих условий, как утверждают сторонники теории учебной деятельности, – важнейший путь формирования теоретического мышления учащихся как важной способности творческой личности.

Оппоненты авторов теории учебной деятельности указывают на абсолютизацию дедуктивно-синтетического пути познания и соответственно уменьшение роли логики учебного процесса от частного к общему. Современная дидактика не принимает также узкой трактовки знаний, т.е. только как элемента деятельности, поскольку теория учебной деятельности не учитывает общей логики построения целей и содержания образования, где формирование знаний выделяется как особо важная цель. Кроме того, не учитывается, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, компьютерах и пр., которая становится достоянием личности в процессе познавательной деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные виды обучения и их характерные черты.
2. В чем состоит принципиальное отличие ассоциативных и деятельностных теорий обучения?
3. Что означает оптимизация процесса обучения?

Рекомендуемая литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
2. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
3. Педагогика / В.А.Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
4. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.
5. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
7. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1989.

ВОСПИТАНИЕ В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Тема 19. Воспитание как специально организованная деятельность по достижению целей образования

Личность человека формируется и развивается под влиянием многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не пассивное существо, он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Понятие «воспитание» – одно из ведущих в педагогике. Оно употребляется в широком и узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. В данном случае воспитание практически отождествляется с социализацией. Воспитание в узком смысле понимается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, нравственное, трудовое, физическое воспитание. В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, экологическое, экономическое воспитание. По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное в американской педагогике), воспитание в детских, юношеских организациях, воспитание в специальных образовательных учреждениях. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают авторитарное, демократическое, либеральное, свободное воспитание; в зависимости от той или иной философской концепции выделяются прагматическое, аксиологическое, коллективистское, индивидуалистическое и другое воспитание.

Целенаправленное управление процессом развития личности обеспечивает научно-организованное воспитание или специально организованная воспитательная работа. Там, где есть воспитание, учитываются движущие силы развития, возрастные и индивидуальные особенности детей; используются положительные влияния общественной и природной среды; ослабляются отрицательные и неблагоприятные воздействия внешней среды; достигаются единство и согласованность всех социальных институтов; ребенок раньше оказывается способным к самовоспитанию.

Современные научные представления о воспитании сложились в итоге длительного противоборства ряда педагогических идей.

Уже в период средневековья сформировалась теория авторитарного воспитания, которая в различных формах продолжает существовать и в настоящее время. Одним из ярких представителей этой теории был немецкий педагог И.Ф. Герbart, который сводил воспитание к управлению детьми. Цель этого управления – подавление дикой резвости ребенка, «которая кидает его из стороны в сторону»; управление ребенком определяет его поведение в данный момент, поддерживает внешний порядок. Приемами управления Герbart считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникает теория свободного воспитания, выдвинутая Ж.-Ж. Руссо. Он и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка. Эта теория также нашла своих последователей в различных странах мира как теория стихийности и самотека в воспитании. Она оказала определенное влияние и на отечественную педагогику.

Опыт лучших учителей и педагогических коллективов, основополагающие документы 20-х гг. ориентировали педагогов на гуманизацию воспитания детей, развитие их самостоятельности и самоуправления.

Интенсивно развивалась педология, дававшая всесторонние сведения о конкретном ребенке, что создавало условия для дифференциации обучения и воспитания. Устремления воспитательных учреждений тех лет вызывали восхищение и привлекали внимание всего мира. Но гуманистический расцвет советской педагогики продолжался недолго. С усилением тоталитарной государственной системы в практике воспитания постепенно начали преобладать жесткая регламентация и контроль за сознанием растущего человека, подгонка его к заданному шаблону, авторитаризм педагогов.

Преодоление этих недостатков требует разработки гуманистической концепции воспитания.

Цель и задачи гуманистического воспитания

Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса. Для обозначения таких отношений употребляется термин «гуманное воспитание». Последний предполагает особую заботу общества об образовательных структурах.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социальности. Именно достижение этой гармонии является стратегическим направлением гуманистического воспитания.

Самость и социумность есть сферы личностного проявления, глубоко взаимосвязанные полусферы направленности личности на себя (жизнь в себе) и на общество (жизнь в обществе) и соответственно две стороны самозидания.

Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и прежде всего социальный. Она имеет такие параметры, как широта и высота восхождения личности к социальным ценностям, нормам, обычаям, степень ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции и реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность с позиции целостности и всесторонности представлений об ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром. Гуманистическое воспитание осуществляется в актах социализации, собственно воспитания и саморазвития личности.

Общепринятой целью в мировой теории и практике гуманистического воспитания был и остается идущий из глубины веков идеал личности всесторонне и гармонично развитой. Эта цель-идеал дает статичную характеристику личности. Динамическая же ее характеристика связана с понятиями саморазвития и самореализации. Поэтому именно эти процессы определяют специфику цели гуманистического воспитания: создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самой собой и обществом.

В такой цели воспитания аккумулируются гуманистические мировоззренческие позиции общества по отношению к личности и своему будущему. Они позволяют осмыслить человека как уникальное явление природы, признать приоритет его субъектности, развитие которой есть цель жизни. Благодаря такой формулировке цели воспитания появляется возможность переосмыслить влияние человека на свою жизнь, свое право и ответственность за раскрытие своих способностей и творческого потенциала, понять соотношение между внутренней свободой выбора личности в саморазвитии и самореализации и целенаправленным влиянием на нее общества. Следовательно, в современной трактовке цели гуманистического воспитания заложена возможность формирования планетарного сознания и элементов общечеловеческой культуры.

Сущность личности в гуманистической концепции воспитания

Понятие «личность» не только отражает фактическое состояние социальных свойств человека, но и является понятием ценностным, выражаю-

шим идеал человека. Идеал культурного человека, как отмечал А. Швейцер, «есть не что иное, как идеал человека, который в любых условиях сохраняет подлинную человечность». Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, гуманистическая педагогика в своих теоретических построениях и технологических разработках опирается на ее аксиологические характеристики.

В многообразных действиях и деятельности личности проявляются ее специфические оценочные отношения к предметному и социальному миру, а также к самой себе.

Благодаря этим отношениям происходит создание новых ценностей либо распространение ранее открытых и признаваемых (например, социальных норм, точек зрения, мнений, правил, заповедей и законов совместной жизни и др.). Для различения признаваемых (субъективно-объективных) и фактических (объективных) ценностей употребляется категория потребность. Именно потребности человека выступают основой его жизнедеятельности. По существу, вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей. Их изучение – своеобразный ключ к пониманию истории человеческой культуры. Содержание потребностей находится в зависимости от совокупности условий развития конкретного общества.

В отечественной науке потребности рассматриваются в качестве источника и причины активности, деятельности человека. В своем возникновении и развитии они проходят две стадии (А.Н. Леонтьев). Первая стадия характеризует потребность как внутреннее, скрытое условие для деятельности. На этой стадии ценность, способная удовлетворить потребность, выступает как идеал, осуществление которого предполагает сопоставление знания о данной потребности со знанием реального мира, что содействует выбору средств для удовлетворения этой потребности. На второй стадии потребность – реальная сила, регулирующая конкретную деятельность человека. Здесь происходит опредмечивание потребности содержанием, поступающим из окружающей действительности.

Потребность, следовательно, активизирует деятельность и находит свое завершение в ней. Деятельность поэтому может быть понята только через возникновение и удовлетворение потребностей. Она выступает одновременно как процесс удовлетворения существующих и условие создания новых потребностей, а также как процесс разрешения имеющихся противоречий между субъектом и объектом и рождения новых. При этом деятельность является не только процессом изменения и создания нового объекта, но и процессом изменения человеческой личности.

Переход от потребности к формулированию цели не совершается сам собой. Потребность и цель соединяют мотивы. Потребности первичны по отношению к мотивам, которые формируются только на основе возникших потребностей. Самые сокровенные моменты личностного «Я» скрыты в

мотивах поступков и поведения людей. Система ценностей в этой связи может рассматриваться как выраженная в идеальной форме стратегия поведения, а мотивы – как его тактика. Природа мотивов, их сущность, особенности процесса мотивации раскрывают личность с самой существенной стороны – со стороны ее «самости». Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентаций, а также обуславливает определение жизненных перспектив.

Личность, деятельность которой определяется только потребностями, не может быть свободной и созидающей новые ценности. Человек должен быть свободен от власти потребностей, уметь преодолевать свое подчинение потребностям. Свобода личности есть уход от власти низших потребностей, выбор высших ценностей и стремление к их реализации.

В ценностных ориентациях объективируется не только опыт личности, но прежде всего исторический опыт, накопленный человечеством. Воплощенный в системы критериев, норм, эталонов, ценностных ориентаций, он становится доступным каждому человеку и позволяет ему определиться в культурных параметрах деятельности. Мету возможного в реализации гуманистического потенциала ценностей, их содержательную определенность (системные качества) обуславливают именно ценностные ориентации, которые отражаются в нравственных идеалах, являющихся высшим проявлением целевой детерминации деятельности личности. Идеалы представляют собой предельные цели, высшие ценности мировоззренческих систем. Они завершают многоступенчатый процесс идеализации действительности.

Понимание ценностных ориентаций как нравственного идеала приводит к обострению противоречия между социальным и личным. Из возникшего конфликта выходят, как правило, жертвуя одним ради другого. Однако гуманный человек будет поступать в соответствии с требованиями нравственного идеала. Нравственные идеалы, следовательно, обуславливают достижение такого уровня развития личности, который соответствует гуманистической сущности человека.

Нравственные идеалы не являются раз и навсегда заданными, застывшими. Они развиваются, совершенствуются как образцы, определяющие перспективу развития личности. Развитие является характеристикой гуманистических нравственных идеалов, вот почему они выступают в качестве мотива совершенствования личности. Идеалы связывают исторические эпохи и поколения, устанавливают преемственность лучших гуманистических традиций, и прежде всего в образовании.

Мотивационно-ценностное отношение характеризует гуманистическую направленность личности в том случае, если она, являясь субъектом деятельности, реализует в ней свой гуманистический образ жизни, готовность принимать на себя ответственность за других и за будущее общества, поступать независимо от частных обстоятельств и ситуаций, складывающихся в ее жизни, творить их, наполнять гуманистическим содержанием.

ем, вырабатывать гуманистическую стратегию и преобразовывать себя как гуманную личность.

Общественные нормы, требования, идеалы, ценности культуры воспринимаются и присваиваются личностью индивидуально и избирательно. Ценностные ориентации личности поэтому не всегда совпадают с ценностями, выработанными общественным сознанием. Общественные ценности становятся стимулами, побудителями к действию в том случае, если они осознаются и принимаются человеком, становясь его личностными ценностями, убеждениями, идеалами, целями.

Становление личностного в человеке предполагает усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую, индивидуальную систему гуманистических ценностных ориентаций, которые характеризуют ее мотивационно-ценностное отношение.

Чтобы ценность побуждала к активной деятельности, к самовоспитанию и саморазвитию личности, мало добиться того, чтобы человек ее ясно осознавал. Ценность приобретает побудительную силу мотива деятельности тогда, когда она интериоризирована личностью, представляет необходимый момент внутреннего существования, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, видеть ее гуманистический смысл, находить эффективные средства их реализации, правильного своевременного контроля, оценки и корректировки своих действий.

Та или иная ценность становится объектом потребности личности в том случае, если осуществляется целенаправленная деятельность по организации, отбору объектов и созданию условий, которые вызывают необходимость ее осознания и оценки личностью. Таким образом, воспитание может быть рассмотрено как социально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей.

Психологический механизм интериоризации позволяет понять динамику духовных потребностей личности. Деятельность, осуществляемая личностью при определенных условиях, создает новые объекты, которые вызывают новую потребность. Если в педагогическую систему «учитель – учащийся» ввести определенные факторы, которые стимулируют самостоятельность воспитанника, то он будет находиться в условиях расширенного формирования духовных потребностей. Учащийся, внутренне сопоставляя свои действия и поступки с будущей деятельностью, прогнозирует ее в соответствии с социальными требованиями и трансформирует их во внутренние состояния. Отобранный объект переходит в потребность, т.е. срабатывает механизм интериоризации.

Интериоризация личностью общечеловеческих ценностей в процессе осуществления учащимся оценочной деятельности помогает ему спроектировать новую деятельность в соответствии с общественными эталонами и теми задачами, которые возникают перед ним в процессе самообразования и самовоспитания, и реализовать ее на практике. Новые объекты деятельности становятся новой потребностью – происходит экстериоризация. Характерной особенностью этого процесса является то, что здесь проявляется в своеобразной форме действие закона отрицание отрицания: одна потребность отрицает другую, хотя и включает ее в себя на более высоком уровне.

Восприятие и интериоризация личностью, перевод во «внутренний план» общечеловеческих ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций невозможны только на уровне осознания (когнитивном). В этом процессе активную роль играют эмоции. Эмоциональная природа процесса интериоризации подтверждается многочисленными исследованиями. В них показано, что социальные ценности воспринимаются не только сознанием, рациональным мышлением, но прежде всего чувствами. Даже понимание общественного значения не просто «сопровождается», а «окрашивается» чувствами. Участие чувств определяет реальность принятия этого значения личностью, а не просто его понимание. Таким образом, интериоризация общечеловеческих ценностей требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного, рационального и практического (готовность к деятельности), социального и индивидуального в личности.

Такое единство характеризует достаточно высокий уровень развития ценностных ориентаций личности, что позволяет ей избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать, устанавливать не только их субъективную (для себя), но и объективную (для всех) ценность, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Можно выделить два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей. Первый заключается в том, что стихийно сложившиеся и специально организованные условия избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Такой способ организации процесса интериоризации общечеловеческих ценностей основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают как бы в качестве исходного момента (например, интерес к чтению). Это предполагает стимулирование деятельности в основном изменением внешних условий воспитания.

Второй способ организации воспитания с целью интериоризации общечеловеческих ценностей состоит в усвоении воспитанником предьяв-

ленных ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые по замыслу педагога должны у него сформироваться и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. В этом случае требуется объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими. Это облегчает воспитаннику внутреннюю смысловую работу и избавляет его от стихийного поиска, связанного нередко со множеством ошибок. Данный способ опирается на содержательно-смысловую переработку действующей системы мотивов. Он предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной «среды» через сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности.

Полноценная организация воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей требует использования и первого и второго способов. Это связано с тем, что оба они содержат в себе достоинства и недостатки. Недостаточность первого способа состоит в том, что, даже организуя воспитание в соответствии с теми или иными психолого-педагогическими условиями, нельзя быть уверенными, что сформируются именно требуемые по содержанию гуманистические побуждения. Вот почему его необходимо дополнить вторым способом, согласно которому к воспитанникам предъявляются требования, нормы поведения и идеалы, имеющие социальную ценность, объясняется их смысл и необходимость. В то же время недостаточность второго способа связана с возможностью чисто формального усвоения требуемых побуждений.

Воспитание, ограниченное предъявлением формальных требований, не учитывает, что их выполнение легко может оказаться внешним. С.Л. Рубинштейн отмечал, что целью воспитания должно быть не внешнее приспособление к ним, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Гуманистическое воспитание имеет в качестве внутреннего условия собственную нравственную работу воспитуемого. С достижением необходимого уровня развития мотивационно-ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности формирования гуманистической направленности личности.

Тенденции и принципы гуманистического воспитания

Воспитание как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослыми и социальной средой.

А.Н. Леонтьев считал, что ребенок не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение. Общение в своей исходной внешней форме (совместная деятельность, речевое или мысленное общение) составляет необходимое и специ-

фическое условие развития человека в обществе'. В процессе общения ребенок, человек научается адекватной деятельности. Этот процесс и является по своим функциям процессом воспитания.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития воспитания в целостном гуманистическом процессе необходимо выделить главную – ориентацию на развитие личности. При этом чем гармоничнее будет общекультурное, социально-правственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции. Данная закономерность, в свою очередь, позволяет сформулировать ведущий в системе гуманистических принципов воспитания принцип непрерывного общего и профессионального развития личности. Ведущий он потому, что все остальные принципы, имея в своей основе эту закономерность, подчинены ему, обеспечивая внутренние и внешние условия его осуществления. Именно в этом смысле гуманизация образования и рассматривается как фактор гармоничного развития личности. Таким воспитание становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития». Данная ориентация требует выдвигания целей образования, которые обеспечивали бы не обязательно универсальные, но обязательно объективно необходимые базисные качества для развития личности в том или ином возрастном периоде.

Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход к отбору содержания образования. Он требует повышения статуса гуманитарных дисциплин, их обновления, освобождения от примитивной назидательности и схематизма, выявления их духовности и общечеловеческих ценностей. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ.

Культура реализует свою функцию развития личности только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологий и воспитания.

Процесс общего, социально-правственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом обучения. Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельностного и личностного подходов. Личностный подход требует отношения к учащемуся как к уникальному явлению неза-

висямо от его индивидуальных особенностей. Давный подход требует и того, чтобы сам воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству для достижения своих целей.

Личностный подход – это и персонализация педагогического взаимодействия, которая требует отказа от ролевых масок, адекватного включения в этот процесс личного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Деперсонализированное педагогическое взаимодействие жестко детерминировано ролевыми предписаниями, что противоречит другому гуманистическому принципу – полисубъектного (диалогического) подхода. Данный принцип обусловлен тем, что только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремления учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. Естественно, что при этом особое значение имеют профессионально-ценностные ориентации педагога, связанные с его отношением к учащимся, преподаваемым предметам, педагогической деятельности.

Диалогизация педагогического процесса – это не возврат к «парной педагогике», поскольку она требует применения целой системы форм сотрудничества. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность, динамика: от максимальной помощи педагога учащимся в решении учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности до полной саморегуляции в обучении и появления отношений партнерства между ними.

В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности педагогического процесса. Данная закономерность составляет основу принципа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность учащемуся испытать радость от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, выявления (диагностики) и развития ее творческих возможностей.

Гуманистическое воспитание в значительной степени связано с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики.

Сущностная специфика выделенных принципов состоит не только в передаче некоторого содержания базовых знаний и формировании соответствующих им умений, но и в совместном личностном и профессиональном развитии участников педагогического процесса. Принципы гуманистического воспитания – это концентрированное, инструментальное выражение тех положений, которые имеют всеобщее значение, действуют в любых педагогических ситуациях и при любых условиях организации образования. Все принципы определенным образом соподчинены, представляя собой иерархическую систему, причем каждый из них предполагает другие и реализуется только при условии осуществления всех остальных принципов.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятий «воспитание» и «воспитательная работа».
2. Каковы цели и задачи гуманистического воспитания?
3. Дайте аксиологическую характеристику личности.
4. Какова сущность мотивационно-ценностного отношения личности?
5. В чем сущность воспитания как процесса интериоризации общечеловеческих ценностей?
6. Назовите ведущие тенденции и принципы гуманизации образования.

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.
6. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006.
7. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – 2-е изд., перераб., испр. – М., 1998.
8. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М., 1982.
9. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 1992.

Тема 20. Воспитание как процесс

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа и вуз, детские и молодежные организации; повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Среди многообразия воспитательных факторов выделяют две основные группы: объективную и субъективную.

К группе объективных факторов относятся:

- генетическая наследственность и состояние здоровья человека;
- социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на его непосредственное окружение;
- обстоятельства биографии;
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус;
- особенности страны и исторической эпохи.

Группу субъективных факторов составляют:

- психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого;
- система отношений с социумом;
- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определении его специфики, а именно, в уточнении целей воспитания и уровней их реализации; специфике средств и видов воспитания.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы или всего общества) к личности воспитуемого.

В качестве критериев оценки воспитанности человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и

мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, отношению к деятельности и стилю общения.

Вот что писал о воспитанных людях А.П. Чехов (Собр. соч.: в 12 т. Т. 11. – М., 1956. – С. 83-84): «Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и перержаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...

2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...

3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

4. Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не боязливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.

5. Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..

6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в Salon'e, известность по портерным...

7. Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...

8. Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...»

Любая воспитательная задача решается через инициирование воспитателем активных действий воспитанника. Таким начинанием может стать, например, выполнение физического упражнения или решение учебной задачи, восприятие художественного произведения или уборка квартиры, преодоление страха или вредной привычки.

Успешность воспитательной акции как единства воспитательной цели-содержания (средств и способов достижения цели) проявляется как повышение степени автономной активности воспитанника. Таким образом, в совместно-распределенной деятельности осуществляется переход от позиции «на равных» к позиции расширения прав воспитанника, передачи ему

полномочий и обязанностей. Начиная самостоятельную деятельность, стремясь к самосовершенствованию, воспитанник может рассчитывать на помощь и поддержку воспитателя.

Направление воспитания определяется единством целей и содержания.

По этому признаку выделяют умственное, нравственное, трудовое, физическое и эстетическое воспитание. В наше время формируются новые направления воспитательной работы – гражданское, правовое, экономическое, экологическое.

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя.

Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- а также развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

Задачи умственного воспитания решаются средствами обучения и образования, специальными психологическими тренингами и упражнениями, беседами об ученых, государственных деятелях разных стран, викторинами и олимпиадами, вовлечением в процесс творческого поиска, исследования и эксперимента.

Этика составляет теоретическую основу *нравственного* воспитания.

Задачи и содержание нравственного воспитания молодого поколения определяются посредством этических требований общества. В письменной традиции человечества основные постулаты нравственного поведения человека были представлены в Библии и Коране.

В качестве основных задач этического воспитания выделяют:

- накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественно-го поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах);
- разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательное и заботливое отношение к людям; честность, терпимость, скромность и деликатность; организованность, дисциплинированность и ответственность, чувство долга и чести, уважение человеческого достоинства, трудолюбие и культура труда, бережное отношение к национальному достоянию.

В повседневной жизни можно наблюдать факты отклонения человека от морально-нравственных принципов,

Например, герой «Записок из подполья» Ф.М. Достоевского хочет по своей, по глупой воле пожить; и поэтому, пусть хоть рухнет весь мир, а он будет чайком баловаться. В психологии человека «из подполья» Достоевский увидел разрастающееся явление общественного «нигилизма».

Основными критериями нравственного человека являются его нравственные убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.

В данном контексте уместно вспомнить идею Л.Н. Толстого относительно приумножения «зла» в мире.

В рассказе «Фальшивый купон» гимназист обманывает лавочника; тот, в свою очередь, платит крестьянину за дрова фальшивыми деньгами. Из-за дальнейшего стечения обстоятельств крестьянин становится разбойником. Л.Н. Толстой концентрирует внимание читателя на действенности в повседневной жизни древнего постулата – «не делай другому того, чего себе не желаешь».

В процессе нравственного воспитания широко применяются такие методы, как убеждение и личный пример, совет, пожелание и одобрительный отзыв, положительная оценка действий и поступков, общественное признание достижений и достоинств человека. Также целесообразно проведение этических бесед и диспутов на примерах художественных произведений и практических ситуаций. Одновременно спектр нравственного воспитания предполагает как общественное порицание, так и возможность дисциплинарных и отсроченных наказаний.

Главными задачами *трудового* воспитания являются: развитие и подготовка добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Для решения вышеозначенных задач используют разные приемы и средства:

- организацию совместного труда воспитателя и воспитанника;
- объяснение значимости определенного вида труда на пользу семьи, коллектива сотрудников и всего предприятия, Отечества;
- материальное и моральное поощрение производительного труда и проявления творчества;
- знакомство с трудовыми традициями семьи, коллектива, страны;
- кружковые формы организации труда по интересам (технического творчества, моделирования, театральной деятельности, кулинарии);
- упражнения по выработке трудовых навыков при выполнении конкретных операций (навыков чтения, счета, письма, пользования компьютером; различных ремонтных работ; изготовления изделий из дерева и металла);
- творческие конкурсы и соревнования, выставки творческих работ и оценка их качества;
- временные и постоянные домашние поручения, дежурства по классу, в школе, выполнение возложенных обязанностей в трудовых бригадах;
- систематическое участие в общественно-полезном труде, обучение технологиям и приемам организации профессиональной деятельности;

- контроль за экономией времени и электроэнергии, ресурсами;
- учет и оценка результатов труда (качества, сроков и точности выполнения задачи, рационализации процесса и наличие творческого подхода);
- специальная профессиональная подготовка к трудовой деятельности (инженера, учителя, медика, оператора, библиотекаря, сантехника).

Целью эстетического воспитания является развитие эстетического отношения к действительности.

Эстетическое отношение предполагает способность к эмоциональному восприятию прекрасного. Оно может проявляться не только по отношению к природе или произведению искусства. Например, И. Кант считал, что созерцая художественное произведение, созданное рукою человеческого гения, мы приобщаемся к «прекрасному». Однако лишь бушующий океан или извержение вулкана мы постигаем как «возвышенное», которое человек сотворить не в силах (Кант И. Критика способности суждения. – М., 1994).

Благодаря способности к восприятию прекрасного, человек обязан приносить эстетическое в личную жизнь и жизнь окружающих, в быт, профессиональную деятельность и социальный ландшафт. Одновременно эстетическое воспитание должно оберегать нас от ухода в «чистый эстетизм».

В рассказе «Снежная королева» современного петербургского прозаика В. Шпакова героиня стремится свести жизнь к существованию в прекрасной сфере классической музыки. Стремление к классике – само по себе похвально, но беда в том, что по пути к ней презирается и отбрасывается «грубая» повседневность, в которой все мы живем. И повседневность мстит, сводя героиню с ума (Шпаков В. Клоун на велосипеде. – СПб., 1998).

В процессе эстетического воспитания используют художественные и литературные произведения: музыку, искусство, кино, театр, народный фольклор. Этот процесс предполагает участие в художественном, музыкальном, литературном творчестве, организацию лекций, бесед, встреч и концертных вечеров с художниками и музыкантами, посещение музеев и художественных выставок, изучение архитектуры города.

Воспитательное значение имеет эстетическая организация труда привлекательное оформление классных комнат, аудиторий и образовательных учреждений, художественный вкус, проявляющийся в стилистике одежды учеников, студентов и преподавателей. Это относится и к социальному ландшафту повседневной жизни. В качестве примеров могут послужить чистота подъездов, озеленение улиц, оригинальный дизайн магазинов и офисов.

Основными задачами *физического* воспитания являются: правильное физическое развитие, тренировка двигательных навыков и вестибулярного аппарата, различные процедуры закаливания организма, а также воспитание силы воли и характера, направленное на повышение работоспособности человека.

Организация физического воспитания осуществляется посредством занятий физическими упражнениями дома, в школе, вузе, спортивных секциях. Она предполагает наличие контроля за режимом учебных занятий, труда и отдыха (гимнастики и подвижных игр, туристических походов и спортивных соревнований) и врачебно-медицинской профилактики заболеваний подрастающего поколения.

Для воспитания физически здорового человека чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима: продолжительный сон, калорийное питание, продуманное сочетание различных видов деятельности.

Гражданское воспитание предполагает формирование у человека ответственного отношения к семье, другим людям, своему народу и Отечеству. Гражданин должен добросовестно выполнять не только конституционные законы, но и профессиональные обязанности, вносить свой вклад в процветание страны. В то же время он может чувствовать ответственность за судьбу всей планеты, которой угрожают военные или экологические катастрофы, и становиться гражданином мира.

Экономическое воспитание – это система мер, направленная на развитие экономического мышления современного человека в масштабах своей семьи, производства, всей страны. Данный процесс предполагает не только формирование деловых качеств – бережливости, предприимчивости, расчетливости, но и накопление знаний, касающихся проблем собственности, систем хозяйствования, экономической рентабельности, налогового обложения.

Экологическое воспитание основано на понимании непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Оно ориентирует человека на бережное отношение к природе, ее ресурсам и полезным ископаемым, флоре и фауне. Каждый человек должен принять посильное участие в предотвращении экологической катастрофы.

Правовое воспитание предполагает знание своих прав и обязанностей и ответственность за их несоблюдение. Оно ориентировано на воспитание уважительного отношения к законам и Конституции, правам человека и на критическое отношение к тем, кто преступает последние.

Воспитательный процесс в целом и в рамках отдельного направления можно наблюдать или организовывать на нескольких уровнях (В.И. Гинецинский).

Первый, так называемый *социетарный уровень* дает представление о воспитании как постоянной функции общества на любой стадии его развития в контексте общезначимой культуры, а именно такой стороны жизни социума, которая связана с трансляцией культуры во всех ее формах и проявлениях молодому поколению. В России воспитательные цели этого уровня определены в законе «Об образовании», Конституции, Международной Конвенции о правах человека и других государственно-политических доку-

ментах, в которых выражена образовательно-воспитательная политика нашей страны и всего международного сообщества.

Второй, институциональный уровень предполагает реализацию воспитательных целей и задач в условиях конкретных социальных институтов, то есть организаций и учреждений, которые специально создаются для этого. Такими организациями являются детские дома и школы-интернаты, детские сады, школы и вузы, дома творчества и центры развития.

Третий, социально-психологический уровень обуславливает воспитание в условиях отдельных социальных групп, ассоциаций, корпораций, коллективов. Например, коллектив предприятия оказывает воспитательное воздействие на своих сотрудников, ассоциация бизнесменов – на своих коллег, ассоциация женщин-матерей погибших воинов, выступая против войны, – на государственные органы, ассоциация педагогов – на развитие творческого потенциала педагогов.

Четвертый, межличностный уровень определяет специфику воспитания как практику взаимодействия между воспитателем и воспитанниками с учетом индивидуально-психологических и личностных особенностей последних. Примерами такой практики могут служить родительское воспитание, работа социального психолога и педагога с детьми, подростками и взрослыми, воспитательное влияние учителя в процессе общения с учениками в условиях образовательной системы.

Пятый, интраперсональный уровень по сути является процессом самовоспитания, который осуществляется как воспитательное воздействие человека на самого себя в разных жизненных обстоятельствах. Например, в ситуациях выбора и конфликта, процессе выполнения учебных заданий, в период сдачи экзаменов или спортивного соревнования.

Контрольные вопросы и задания

1. Что такое воспитание? Дайте определение и раскройте смысл данного явления.
2. Выделите составляющие целостного акта воспитания.
3. Перечислите и дайте общую характеристику основным элементам структуры воспитательного процесса.
4. Сформулируйте главную цель воспитания.
5. Перечислите основные задачи и направления воспитания человека и уточните назначение каждого из них в современной социокультурной ситуации.
6. Что является результатом воспитания?
7. На каких уровнях может быть реализован процесс воспитания?

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для вузов / В.Г. Максимов. – М.: Academia, 2002.
6. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Някаядров. – М.: Просвещение, 2006.
7. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – 2-е изд., перераб., испр. – М., 1998.
8. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М., 1982.
9. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 1992.

Тема 21. Способы воспитательного воздействия

Для решения воспитательных задач можно выбирать разные сочетания методов, приемов и средств. Этот выбор прежде всего зависит от специфики поставленных целей и задач.

Что понимают под методами, приемами и средствами воспитания?

В качестве основы для определения *методов* ориентируются на позиции воспитателя в выборе способов воспитательного взаимодействия. Можно выделить ряд взаимодействий, устанавливающихся между воспитателем и воспитанником: способы влияния на характер отношений воспитанника к самому себе, своей семье; включение его в систему общения со сверстниками, сотрудниками по работе; способы корректировки мировоззрения, изменение ценностных установок и стиля поведения, то есть однозначного определения методов воспитания не существует.

«Не все одинаково пригодно для всех» (Проперций)

Вместе с тем, выявлена их общая направленность на изменение отношения воспитанника к обществу или самому себе, предмету или способу деятельности, другому человеку или целой группе людей. Отсюда следует, что *метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия.*

Методы воспитания проявляют свое содержание через:

• непосредственное влияние воспитателя на воспитанника (посредством убеждения, нравоучения, требования, приказа, угрозы, наказания, поощрения, личного примера, авторитета, просьбы, совета);

• создание специальных условий, ситуаций и обстоятельств, которые вынуждают воспитанника изменить собственное отношение, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;

• общественное мнение референтной группы, например, коллектива (школьного, студенческого, профессионального), лично значимого для воспитанника, а также благодаря авторитетному для него человеку – отцу, ученому, художнику, государственному деятелю, деятелю искусства и средств массовой информации (телевидение, печатные издания, радио);

• совместную деятельность воспитателя с воспитанником, общение, игру;

• процессы обучения и самообразования и передачи информации, социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и профессионального общения;

• погружение в мир народных традиций, фольклорного творчества, чтение художественной литературы.

Воспитатель выбирает и использует систему методов соответственно поставленным целям. Поскольку они являются «инструментами прикосновения к личности» (А.С. Макаренко), постольку при их выборе необходимо учитывать все тонкости и особенности личности воспитанника. Не существует хорошего или плохого метода. Эффективность решения воспитательных задач зависит от многих факторов и условий, а также от последовательности и логики применения совокупности методов.

Предпринимаются попытки систематизировать методы воспитания. Так, например, выделяют три группы методов (Г.И. Щукина):

- 1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности;
- 2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников;
- 3) использующие поощрения и наказания.

П.И. Пидкасистый предлагает другую группировку методов воспитания:

- 1) формирующие мировоззрение воспитанников и осуществляющие обмен информацией;
- 2) организующие деятельность воспитанников и стимулирующие ее мотивы;
- 3) оказывающие помощь воспитанникам и осуществляющие оценку их поступков.

Вышеозначенные классификации методов воспитания, подобно любым другим, весьма условны. Воспитательная задача должна решаться посредством комплекса методов, приемов и средств.

Приведем *примеры методов воспитания*, уточняя их отличительные особенности.

Педагогическое требование как метод воспитания может:

- выражать нормы поведения человека, которые необходимы для обогащения социального опыта;
- выступать как конкретная задача;
- иметь стимулирующую или «сковывающую» функцию в виде указаний в начале и конце работы, о переходе к новым действиям, об оказании помощи, о прекращении действий;
- помочь воспитаннику уяснить смысл, полезность или необходимость действия, поступка.

Как видно, возможности метода разнообразны и на самом деле не ограничиваются перечисленным набором. Формы предъявления требования к человеку подразделяются на прямые (в виде приказа, указания в деловом, решительном тоне, имеющие инструктивный характер) и косвенные (осуществляемые посредством совета, просьбы, намека с целью вызвать у воспитанника соответствующее переживание, интерес, мотив действия или поступка).

Приучение как метод воспитания предполагает культивирование у воспитанника способности к организованным действиям и разумному поведению как условию становления основ нравственности и устойчивых форм поведения.

Приучение предполагает демонстрацию воспитателем образца или процесса правильного выполнения действий. Воспитанник должен научиться идеально копировать и систематически поддерживать обретенное умение или навык.

Приучение достигается через систему упражнений. Возможности метода состоят в следующем: он помогает усваивать важные умения и действия как устойчивые основы поведения человека. Данный метод способствует самоорганизации воспитанника и проникает во все стороны жизни: учение, труд, отдых, игру, спорт.

Пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания. Как правило, это самостоятельная личность, образу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он определяет дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим (положительный вариант) на идеальный образ или преодолевать в себе те негативные особенности, которые в чем-то родственны негативному образу (отрицательный вариант). В процессе воспитания ребенка сила как положительного, так и отрицательного примеров одинаково действенна.

Примеры используют в качестве средств формирования определенного способа поведения воспитанника, для того чтобы ориентировать его на

позитивный идеал и развить эмоциональное неприятие к асоциальным действиям и поступкам.

Поощрение как метод воспитания направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков человека и стимулирование к новым.

Наказание как метод воспитания ориентирован на сдерживание негативных действий человека и «сковывающее» (тормозящее) влияние в подобных ситуациях.

Виды поощрений могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, награда, ответственное поручение, поцелуй близкого, моральная поддержка в трудной ситуации, проявление доверия и восхищения, заботы и внимая, прощение за проступок.

Виды наказаний: замечание, выговор, общественное порицание, отстранение от важного дела, моральное исключение из общественной повседневной жизни, сердитый взгляд воспитателя, осуждение, возмущение, упрек или намек, ироническая шутка.

Методические *приемы* – это конкретное проявление определенного метода воспитания на практике. Они определяют своеобразие используемых методов и подчеркивают индивидуальный стиль его работы. В конкретных ситуациях взаимосвязь между методами и приемами носит диалектический и неоднозначный характер. Они могут заменять друг друга, и не всегда видны их соподчиненные отношения. Например, в процессе применения метода убеждения воспитатель может использовать примеры, проводить беседы, создавать специальные ситуации воздействия на сознание, чувства, волю воспитанника. В данном случае пример, беседа выступают в качестве приемов решения воспитательной задачи. В то же время, применяя метод приучения, воспитатель может использовать убеждение в качестве одного из приемов. Убеждение поможет осуществить задачу включения воспитанника в систему целесообразных действий по формированию конкретного опыта; например, строгого выполнения режима работы и отдыха.

Средства воспитания являются «инструментарием» материальной и духовной культуры, который используется для решения воспитательных задач. К ним относятся:

- знаковые символы;
- материальные средства;
- способы коммуникации;
- мир жизнедеятельности воспитанника;
- коллектив и социальная группа как организующие условия воспитания;
- технические средства;
- культурные ценности (игрушки, книги, произведения искусства).

Как правило, человек ощущает на себе ситуативные акты воспитательного влияния, которые носят кратковременный характер. Варианты целенаправленного воспитательного взаимодействия воспитателя и воспитанника

могут иметь разную форму, продолжительность и осуществляться в различных условиях (в семье, образовательно-воспитательном учреждении).

Формы воспитания – это варианты организации конкретного воспитательного акта. Например: разъяснительная беседа родителей о правилах поведения в общественных местах (в школе, музее, театре, на стадионе, в магазине), диспут на тему «Что важнее для человека – "Я" или "Мы"?", совместная акция взрослых и детей по благоустройству своего дома, озеленению двора.

Процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели принято называть *методикой*

Систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной логикой достижения целей и принципами действия воспитателя, определяют как *технологию*.

Например, говорят о методике воспитания культуры речи или аккуратности у ребенка, но о технологии речевого тренинга или делового общения. Разработка и применение как методики, так и технологии опираются на научные знания о человеке и процессе его воспитания. Поэтому их относят к сфере профессиональной деятельности специалистов в области воспитания человека.

Сочетание развивающих методов и средств воспитания следует использовать в период становления личности воспитанника и стимулировать в нем способность активно реагировать на воспитательное воздействие, то есть действительно быть субъектом конкретной ситуации. Воспитательные методы и средства применяют не только для решения воспитательных задач подрастающего поколения. Они также используются с целью оказания помощи взрослым людям, в процессах социализации, адаптации к новым жизненным условиям, коррекции стиля поведения или характера взаимоотношений с людьми.

Контрольные вопросы и задания

1. Что понимают под методами воспитания?
2. Как содержательно проявляются методы воспитания на практике?
3. Как оценивают эффективность методов воспитания? От чего зависит их выбор?
4. Есть ли универсальные методы и средства воспитания?
5. Приведите примеры воспитательных методов и приемов и проанализируйте их отличительные признаки.
6. Что используют в качестве воспитательных средств?
7. Как понимают «формы воспитательной работы»?
8. Как понимают методику и технологию воспитания, что между ними общего и в чем различие?

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А.Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Психология и педагогика: учебное пособие /М.Д. Горячев [и др.]. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

Тема 22. Типы воспитания

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность и значительное соответствие целей, средств и результатов воспитания.

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь; природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации детей на воспроизводство деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. Любые виды самоограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективными и носили обязательный характер. В данном типе воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

«Отношения, познающиеся из опыта, всегда не вполне достоверны и совершенны, и однако же сравнению всегда есть за что уцепиться» (М. Монтень)

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда и соответствующей социокультурной сущности первобытной эпохи, уступает место *второму типу* воспитания. Этот тип был детерминирован общественным разделением труда и сопровождался имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. В результате у них появились разные педагогические задачи, то есть произошла дифференциация целей воспитания и способов реализации последних. Поэтому второй тип пред-

ставляет историческое многообразие воспитания человека, обусловленное социокультурными особенностями цивилизации, эпохи, страны, нации.

Древние цивилизации оставили человечеству бесценное наследие, относящееся к организованному воспитанию человека (А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов). Но для каждой великой или локальной цивилизации характерны свои особенности воспитания. Каковы же педагогические традиции великих древних цивилизаций?

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до н. э. и также утвердилась в Корее и Японии. Несмотря на некоторую динамику, содержание воспитания в рамках данной цивилизации оставалось практически неизменным вплоть до начала XX века. В процессе истории дальневосточная педагогическая традиция сложилась как результат синкретического единства конфуцианства, даосизма и буддизма.

Китайскому философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во всестороннем развитии личности. Он отдавал предпочтение перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в молодых людях почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не убегая от страданий в nirvanу, не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, постольку сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило преимущественно семейно-сословный характер.

Центром южноазиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и кастовая организация общества, освященная ритуальным символизмом. Педагогическая традиция опиралась на принцип единства трех обязательств человека: перед богом, мудрецами и предками. Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и высвободить внутренний мир для слияния с надличным и надсоциальным божественным абсолютом, то есть достичь nirvanу.

Мировоззренческой основой педагогической традиции южноазиатской цивилизации был индуизм, а позднее буддизм. Данная основа и определяла образ жизни человека, систему социальных и этических норм, обрядов и праздников. Ни воспитание, ни обучение не считались всесильными. Врожденные качества и наследственность в рамках данной традиции полностью обуславливали возможности воспитания и образования в процессе развития человека. Педагогический идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообузда-

ние, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брахманов ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев – силы и мужества, у вайшьев – трудолюбия и терпения, у шудров – покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная и, соответственно, педагогическая традиция была проникнута глубокой монотеистической религиозностью, сочетавшейся с элементами рационализма. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Поэтому смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей. А также требовалось строго выполнять предписанные нормы поведения, которые носили сакральный характер и вводили человека в традиционный уклад жизни – конфессиональную, кастовую, родовую общность.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили *восточный тип воспитания*. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. Поэтому знание носит вторичный характер как способ достижения «локальных» задач. В результате для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление западной педагогической традиции началось в Древней Греции. Именно тогда сложились спартанская и афинская модели обучения и воспитания, ставшие первоисточником развития западной педагогической теории и практики. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины – систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни, соразмерно античному пониманию космоса. Пафос практики воспитания и обучения в Древней Греции пронизывал принцип соревновательности (агонистики). Дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. В трактате «Государство» Платон одним из первых выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Уже на данном этапе развития западной цивилизации как генотипа современной европейской культуры проявилась тенденция сочетания целенаправленных и ценностно-рациональных подходов к решению воспитательно-образовательных проблем.

Базовая педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Следует выделить основные черты педагогической традиции, определившей *западный тип воспитания*.

К ним относятся:

- ценностно-рациональный характер обучения и воспитания;
- преимущественная ориентация на развитие воли и разума;
- утверждение в человеке индивидуального и творческого начал, сочетавшееся с гармонизацией отношений с социумом.

Для понимания исторического развития педагогических традиций западной цивилизации и формирования соответствующего процесса в России особое значение имеет римский период.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер, а образование было по преимуществу риторическим.

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование. Именно в этот период зарождается педагогическая традиция светского и книжного образования, стремящаяся к независимости от диктата церкви и поиску гуманистических идеалов в воспитании человека.

Соответствующие традиции складывались в России преимущественно под влиянием западной культуры и цивилизации, в особенности византийской.

В.О. Ключевский характеризовал ее следующим образом:

- в древний период – семейно-общинное воспитание и мифологическое образование;
- затем христианское воспитание человека на «миру» и приобщение человека к православию с самого раннего возраста;
- схоластическое образование.

На протяжении длительного исторического периода воспитание в России подразделялось на народное (крестьянское), домостроевское (воспитание в семьях купцов и мещан) и дворянское. В свою очередь народное образование было начальным и ремесленным, а дворянское высшим.

С 1917 года в России реализуются идеи коммунистического воспитания. Последнее предполагает программу всеобщей грамотности и трехступенчатую систему непрерывного образования, характеризующуюся единообразием образовательных учреждений во всех регионах России (детский сад, школа, училище, техникум, институт, университет).

С начала 1990-х годов Россия перешла к новому этапу решения воспитательных и образовательных задач.

Контрольные вопросы и задания

1. Выделите важнейшие особенности исторических типов воспитания человека.
2. Каковы педагогические традиции, сложившиеся в период великих древних цивилизаций?
3. Дайте характеристику восточному и западному типу воспитания человека.
4. В чем специфика педагогических традиций в России?

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Психология и педагогика: учебное пособие /М.Д. Горячев [и др.]. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

Тема 23. Модели и стили воспитания

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы, представляющие определенное отношение к социальным и биологическим детерминантам.

Парадигма социального воспитания (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Ее сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого.

«То, что мы знаем, ограничено, а что не знаем бесконечно» (Лаплас)

Сторонники второй, *био психологической парадигмы* (Р. Галь, А. Медичи, Г. Мьяларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего.

Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимозависимости социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З.И. Васильева, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание – это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения» распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми; где употребляют алкоголь и наркотики (Делез Ж. Фуко. – М., 1998).

Воспитание ребенка предполагает включение его в ряд обычных домашних обязанностей (уборка своей постели, комнаты), постепенное усложнение заданий и видов деятельности (спорт, музыка, чтение, работа в саду). Поскольку у ребенка в этом возрасте имитация (непосредственное воспроизведение действий, слов и поступков окружающих людей) выступает в качестве одного из основных способов познания мира, желательно ограничить внешние отрицательные влияния.

Школьное воспитание – это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха. А также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90 % человечества, роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

Воспитание по месту жительства – это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная, совместная со взрослыми деятельность заключается в посадке де-

ревьев, уборке территории, сборе макулатуры, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. Это также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание.

Авторитарное воспитание – тип воспитания, в рамках которого определенная идеология принимается в качестве единственной истины во взаимоотношениях между людьми. Чем выше социальная роль воспитателя как транслятора этой идеологии (учителя, священника, родителей, идеологических работников и т. п.), тем сильнее выражено принуждение воспитанника вести себя согласно данной идеологии. В этом случае воспитание осуществляется как оперирование природой человека и манипулирование его действиями. При этом доминируют такие воспитательные методы, как требование (прямое предъявление нормы должного поведения в конкретных условиях и к конкретным воспитанникам), упражнение в должном поведении с целью формирования привычного поведения и др. Принуждение является основным путем передачи социального опыта новому поколению. Степень принуждения определяется тем, насколько воспитуемый имеет право сам определять или выбирать содержание прошлого опыта и ценностной системы – семейных ценностей, норм поведения, правил общения, ценностей религии, этнической группы, партии и т. п. В деятельности воспитателя доминирует догма всеобщей опеки, безошибочности, всезнания.

Авторитарный стиль характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. В этом случае педагог единолично принимает и меняет решения, большинство вопросов в отношении проблем обучения и воспитания решает сам. Преобладающими методами управления деятельностью своих воспитанников являются приказы, которые могут отдаваться в жесткой или мягкой форме (в виде просьбы, которую нельзя не выполнить). Авторитарный педагог всегда очень строго контролирует деятельность и поведение воспитанников, требователен к четкости выполнения его указаний. Инициатива воспитанников не поощряется или поощряется в строго определенных пределах.

Рассматривая ситуации проявления авторитарного стиля на практике, можно обнаружить две крайности. Авторитарный стиль может реализовываться педагогом в режиме собственных ощущений, которые можно описать с помощью метафор: «Я – командующий» или «Я – отец».

При позиции «Я – командующий» властная дистанция очень велика, и в процессе взаимодействия с воспитанником усиливается роль процедур и правил. При позиции «Я – отец» сильная концентрация власти и влияния на действия воспитанника в руках педагога сохраняется, но при этом

большую роль в его действиях играет забота о воспитаннике и ощущение ответственности за его настоящее и будущее.

Демократический стиль воспитания характеризуется определенным распределением полномочий между педагогом и воспитанником в отношении проблем его обучения, досуга, интересов и пр. Педагог старается принимать решения, советуясь с воспитанником, и предоставляет ему возможность высказывать свое мнение, отношение, делать самостоятельно выбор. Часто такой педагог обращается к воспитаннику с просьбами, рекомендациями, советом, реже – приказывает. Систематически контролируя работу, всегда отмечает положительные результаты и достижения, личностный рост воспитанника и его просчеты, обращая внимание на те моменты, которые требуют дополнительных усилий, работы над собой или специальных занятий. Педагог требователен, но одновременно справедлив, во всяком случае старается таковым быть, особенно в оценке действий, суждений поступков своего воспитанника. В общении с людьми, в том числе и с детьми, всегда вежлив и доброжелателен.

Демократический стиль может на практике реализоваться в системе следующих метафор: «Равный среди равных» и «Первый среди равных».

Первый вариант – «Равный среди равных» – это стиль отношений между воспитателем и воспитанником, в рамках которого педагог в основном выполняет необходимые обязанности по координации действий воспитанника в организации его учебной деятельности, самообразования, досуга и пр., учитывая его интересы и собственное мнение, согласовывая с ним на правах «взрослого» человека все вопросы и проблемы.

Вторая позиция – «Первый среди равных» – предполагает высокую культуру деятельности и отношений между педагогом и воспитанником, большое доверие педагога к воспитаннику и уверенность в правильности всех его суждений, действий и поступков. В этом случае педагог признает право на автономию и в основном видит задачу в координации самостоятельных действий ученика и оказании помощи при обращении к нему самого воспитанника.

Уточним понимание демократического взаимодействия – это такой тип взаимодействия людей, при котором ни у одной из двух договаривающихся сторон нет возможности заставить другую что-либо делать. Например, директора двух соседних школ договариваются о сотрудничестве. У них одинаковый социально-административный статус, они в равной степени экономически и социально защищены. В этом случае, чтобы достичь результата, им приходится договариваться. Второй пример: два учителя школы договариваются о разработке интегрированного курса. Путь через принуждение в этой ситуации в принципе неприемлем.

Однако ситуация меняется, если взаимодействуют люди, находящиеся на разных уровнях, например, иерархической служебной лестницы как в рамках одной организации, так и в условиях социума.

Для некоторых педагогов убеждение своих воспитанников (или сотрудников в процессе профессиональной деятельности) есть единственно возможный способ общения и взаимодействия, несмотря на то, что данный стиль обладает не только плюсами, но и минусами. Это может быть следствием воспитания, жизненного опыта, результатом развития личности и становления характера или следствием обстоятельств, конкретной ситуации. Например, в ситуации, когда педагог имеет дело с воспитанником, обладающим сильным характером (или руководителем приходит в организацию с сильным, сложившимся творческим коллективом профессионалов), стиль руководства один, если же педагог выполняет роль воспитателя подростка-правонарушителя – стиль другой.

Либеральный стиль (невмешательство) воспитания характеризуется отсутствием активного участия педагога в управлении процессом обучения и воспитания. Многие, даже важные дела и проблемы фактически могут решаться без его активного участия и руководства с его стороны. Такой педагог постоянно ожидает указаний «сверху», являясь фактически передаточным звеном между взрослыми и детьми, руководителем и подчиненными. Для выполнения какой-либо работы ему нередко приходится уговаривать своих воспитанников. Он решает в основном те вопросы, которые назревают сами, контролируя работу воспитанника, его поведение от случая к случаю. В целом такой педагог отличается низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Попустительский стиль воспитания характеризуется своего рода «равнодушием» (чаще всего, неосозанным) со стороны педагога в отношении развития, динамики учебных достижений или уровня воспитанности своих воспитанников. Это возможно либо от очень большой любви воспитателя к ребенку, либо от идеи полной свободы ребенка везде и во всем, либо от бездушия и равнодушия к судьбе ребенка и т. п. Но в любом случае такой педагог ориентируется на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над возможными последствиями их поступков, не ставя перспектив личностного развития. Главный принцип в деятельности и поведении такого педагога – не препятствовать любым действиям ребенка как и удовлетворять его любые желания и потребности, возможно, даже в ущерб не только себе, но и ребенку, например, его здоровью и развитию духовности, интеллекта.

На практике ни один из приведенных стилей у педагога не может проявляться в «чистом виде». Также очевидно, что применение только демократического стиля не всегда бывает эффективным. Поэтому для анализа практики воспитателя чаще применяют так называемые смешанные стили: авторитарно-демократический, либерально-демократический и пр. Каждый педагог может использовать разные стили в зависимости от ситуаций и обстоятельств, однако многолетняя практика формирует индивидуальный стиль воспитания, который относительно стабилен, обладает незначитель-

ной динамикой и может совершенствоваться в различных направлениях. Смена же стиля, например переход от авторитарного к демократическому, является радикальным событием, ибо каждый стиль основывается на особенностях характера и личности педагога, и его смена может сопровождаться серьезной психологической «ломкой» человека.

В зависимости от *философской концепции*, определяющей принципы и особенности системы воспитания, выделяют модели *прагматического, антропологического, социетарного, свободного* и других видов воспитания. Философское осмысление воспитания (Б.П. Битинас, Г.Б. Корнетов и др.) раскрывает то общее, что характерно для практики воспитания разных стран, народов, эпох, цивилизаций. Поэтому модели воспитания, разработанные на основе философских концепций и идей, отвечают в большей мере не столько на вопрос «что» воспитывают, сколько на вопрос «почему» так осуществляется процесс воспитания, раскрывая его идеи и особенности как целостного процесса.

Обратимся лишь к некоторым идеям, лежащим в основе наиболее известных в мире моделей воспитания.

Идеализм в воспитании восходит к идеям Платона. Его последователи рассматривали воспитание как создание для воспитуемых такой среды, благодаря которой заложенные в душе вечные и неизменные идеи достигли бы расцвета, что и предопределило бы развитие полноценной личности. Основное назначение воспитания в рамках данной доктрины – помощь воспитуемому в открытии высшего мира идей и превращение последнего в содержание личности воспитываемого. Важно научить и приучить воспитываемого пользоваться разумом, побуждаемым внутренними, врожденными императивами. Средствами воспитания и в процессе воспитания осуществляется восхождение от природного начала к высшему в человеке – духовности. Однако представители данного направления по-разному видели соотношение целей воспитания и способов их достижения. Так, например, И.Г. Песталоцци главной целью воспитания считал осознание воспитанником себя как самоценности. Его последователь Ф. Фребель отмечал, что содержание и форма воспитания определяются духовной реальностью, а развитие ребенка есть материальное проявление его внутреннего мира и одухотворение физического существования, И. Герbart определял главную цель воспитания как гармонию воли с этическими идеями и выработку интереса к самым разным явлениям. В. Дильтей так формулировал задачу воспитания – научить воспитуемого пониманию чужого мира, то есть жизни, объективированной в предметах культуры путем вживания, сопереживания и т. п., что объединяется понятием герменевтического метода.

Современные представители данного направления в понимании и организации процесса воспитания исходят из следующих положений: в основе процесса воспитания должен лежать высокий интеллектуально-содержательный уровень взаимодействия воспитателя и воспитанника,

описываемый как присвоение воспитуемым достижений человеческой культуры; основой воспитания должна быть самореализация личности воспитуемого, и мастерство воспитателя заключается в раскрытии глубинного потенциала души воспитуемого.

Реализм как философия воспитания явился детерминантом концепций воспитания. Реализм в воспитании человека исходит из положений о передаче воспитуемому бесспорных знаний и опыта в препарированном виде, истины и ценностей культуры через разделение целостной реальности на предметное отображение с учетом возрастных возможностей их присвоения. Воспитание должно строиться как помощь воспитаннику в осознании того, что естественным образом побуждает его поведение и деятельность. В результате приоритет отдается методам воспитательного воздействия на сознание воспитанника и практическую деятельность, при этом недостаточное внимание уделяется развитию эмоционально-образной сферы личности.

Слабое место моделей воспитания, разработанных на так называемом *материалистическом реализме*, состоит в том, что принижается роль знаний о самом человеке в процессе его воспитания, не признается его право на иррациональность в поступках, жизнедеятельности.

Прагматизм как философия воспитания. Его представители рассматривают воспитание не как подготовку воспитанника к будущей взрослой жизни, а как жизнь воспитуемого в настоящем. Поэтому задача воспитания в рамках данного направления – научить воспитуемого решать реальные жизненные проблемы и с накоплением такого опыта добиться максимального благополучия, успеха в рамках тех норм, которые определены социальной средой его жизнедеятельности. Отсюда в основу содержания воспитания предлагается положить сам процесс решения жизненных проблем. Воспитуемые должны научиться общим принципам и методам решения типичных проблем, с которыми сталкивается человек в течение жизни, и накапливать опыт решения таких проблем в реальных условиях своей жизнедеятельности с тем, чтобы не только успешно включиться в жизнь современного общества, но и стать проводником социальных преобразований. То есть в процессе воспитания воспитатель должен приучить воспитанника не к пассивному приспособлению к реальным условиям, а к активному поиску путей улучшения своего благополучия, вплоть до преобразования условий в желаемом для себя направлении. Воспитание – это постоянное побуждение воспитуемого к экспериментированию с целью подготовить его к встрече с жизненными реалиями, которые полны случайностей, опасностей, риска. Воспитание должно быть нацелено на подготовку воспитанника к встрече с будущим, приучить его к разработке планов своего будущего и выбору подходящего стиля жизни, стандартов поведения по критерию полезности. Значит, в рамках данного направления воспитание рассматривается и как проблемное, в котором изменчивы вос-

питательные ситуации, постоянно меняются среда и само взаимодействие индивида с воспитателем и средой, передаваемый и приобретаемый опыт и сами субъекты воспитательного процесса. Основой воспитания считается воспитательное взаимодействие воспитанника с реальной средой, как природной, так и социальной, как на познавательном, так и практическом уровнях. Содержание воспитания должно исходить из логики самой жизни воспитанника и его потребностей, то есть явно видна направленность воспитания на индивидуальное саморазвитие воспитанника. В связи с этим цели воспитания никак не связываются с нормами и разрабатываются каждым педагогом с учетом как общих целей, так и конкретной ситуации.

Слабым местом данной модели воспитания является крайнее выражение философского прагматизма, что на практике проявляется в воспитании жестких прагматиков и индивидуалистов.

Антропоцентрическая модель воспитания опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с обновляющимся в процессе его активной деятельности окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида, то есть процесс воспитания человека не может быть ограничен нормами или ориентирован на идеал, а следовательно, не может иметь завершения. Достаточно лишь запрограммировать процесс развития личности — что надо сделать воспитателю, чтобы сохранить человеческое в ученике и помочь воспитаннику в процессе саморазвития, проявлениях творчества, обретении духовного богатства, проявлениях индивидуальности. Процесс воспитания должен строиться так, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии проявлений человека. В рамках данного направления возможны различные системы организации воспитания — с позиций доминирования биологии, этики, психологии, социологии, религиозной и культурной антропологии в их взаимосвязи.

Социетарная модель воспитания ориентирована на выполнение социального заказа как высшей ценности для группы людей, который предполагает тенденциозный подбор содержания и средств воспитания в рамках малых (семья, референтная группа, школьный коллектив и др.) и больших социальных групп (общественные, политические, религиозные сообщества, нация, народ и др.). Коммунистическая система ценностей, например, на иерархическую вершину выдвигала класс трудящихся и воспитание рассматривала как воспитание труженика и борца за освобождение человечества от эксплуатации труда человека, игнорируя интересы других классов и социальных групп. Националистическая система в качестве высшей ценности принимает свою нацию и через интересы своей нации рассматривает интересы всех других наций. В этом случае воспитание сводится к воспитанию члена самой главной и великой нации на земле, готового служить своей нации вне зависимости от того, насколько этим игно-

рируются или ущемляются интересы других наций. Возможны и другие примеры. Общим для них является тот факт, что все ценности, кроме принятой в обществе или социальной группе, признаются ложными.

Гуманистическое воспитание опирается прежде всего на учет личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. Задачей воспитания, базирующегося на идеях гуманизма, является помощь становлению и совершенствованию личности воспитанника, осознанию им своих потребностей и интересов. В процессе воспитательного взаимодействия педагог должен быть нацелен на то, чтобы узнать и принять воспитанника таким, каков он есть, помочь осознать цели развития (процесс самоактуализации человека) и способствовать их достижению (личностный рост), не снимая при этом меру ответственности за результаты (оказывая помощь в развитии). При этом воспитатель, даже если это как-то ущемляет его интересы, организует процесс воспитания с максимальным удобством для воспитанника, создает атмосферу доверия, стимулирует деятельность последнего по выбору поведения и решению проблем.

Свободное воспитание – это вариант демократического стиля воспитания, направленного на формирование интересов у воспитуемых и создание условий для свободного выбора способов их удовлетворения, а также ценностей жизни. Ведущей целью такого воспитания является научение и приучение воспитанника быть свободным и нести ответственность за свою жизнь, выбор духовных ценностей. Сторонники данного направления опираются на идею, что человеческую сущность индивида составляет совершаемый им выбор, а свободный выбор неотделим от развития критического мышления и оценивания роли социально-экономических структур как факторов жизнедеятельности, от ответственной активности в определении способов управления собой, своими эмоциями, поведением, характером человеческих отношений в обществе. Поэтому воспитатель призван помочь воспитуемому понять себя, осознать свои потребности и потребности окружающих людей и уметь их согласовывать в конкретных жизненных обстоятельствах. Воспитание при этом следует и помогает природе ребенка или взрослеющего молодого человека, устраняя вредные влияния и обеспечивая естественное развитие. Задача такого воспитания – привести в гармонию действие этих сил.

Технократическая модель воспитания основана на положении, согласно которому процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, технологично организованным, а значит, воспроизводимым и приводящим к проектируемым результатам, то есть представители данного направления в процессе воспитания видят реализацию формулы «стимул—реакция—подкрепление» или «технология поведения» (Б. Скиннер). Воспитание в этом случае рассматривают как формирование системы поведения воспитуемого с помощью подкреплений, видя возможность конструировать «управляемого индивида», вырабатывать же-

лаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты.

В этом подходе таится угроза манипулирования человеком, воспитания человека-функционера.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите три основные парадигмы воспитания человека.
2. По каким основаниям выделяют разные виды воспитания?
3. Дайте характеристику известным в мировой практике видам воспитания.
4. Каковы достоинства и недостатки известных вам видов воспитания?
5. Какая из моделей воспитания вам больше всего понравилась, какую из них вы бы выбрали для воспитания своих детей?
6. Возможно ли появление новых направлений и моделей воспитания в мировой и отечественной практике? От чего это зависит?

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Психология и педагогика: учебное пособие / М.Д. Горячев [и др.]. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

Тема 24. Воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт

Полякультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов.

Поликультурное воспитание культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

В мировом сообществе наметилась тенденция к *самовоспитанию и воспитанию человека на протяжении всей жизни*. Она означает:

- преемственность между дошкольными, внешкольными, школьными учреждениями и вузом в решении воспитательных задач;
- процесс непрерывного самовоспитания человека в течение жизни;
- реализацию потребности человека в постоянном обогащении опыта социальных отношений, способов общения и взаимодействия с людьми, техникой, природой, Вселенной.

Такое воспитание ориентировано на развитие у каждого человека планетарного мышления и осознание принадлежности к человеческому обществу в прошлом, настоящем и будущем.

Система воспитания – это совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логике выполнения социального заказа.

Любая система воспитания востребована конкретным обществом и существует до тех пор, пока сохраняет свою значимость. Поэтому она имеет конкретно-исторический характер.

Человечеству известно педагогическое наследие древних цивилизаций, эпохи Античности, Средневековья, Возрождения, XVIII-XIX веков и современного периода развития человечества – XX и начала XXI веков.

В чем специфика систем воспитания, наиболее известных в мире?

Спартанская система воспитания преследовала, по преимуществу, цель подготовить война – члена военной общины. До 7 лет ребенок воспитывался в семье няньками-кормилицами. С 7 лет полис (город-государство) брал на себя воспитание и обучение подрастающих спартиатов. Этот процесс проходил в три этапа.

На первом этапе (7-15 лет) дети приобретали навыки письма и чтения, но главным оставалось физическое закаливание, которое было чрезвычайно разнообразным (ходили босиком, спали на тонких соломенных подстилках). С 12 лет возрастала суровость воспитания мальчиков, которых приучали не только к аскетическому образу жизни, но и к немногословию. В 14 лет мальчика, пропуская через жестокие физические испытания, посвящали в эйрены – члена общины с предоставлением определенных гражданских прав. В течение последующего года эйренов проверяли на стойкость в военных отрядах спартиатов.

На втором этапе воспитания (15-20 лет) к минимальному обучению грамоте добавлялось обучение пению и музыке. Однако способы воспитания ужесточались. Подростков держали в голоде и приучали самих добы-

вать себе еду, физически наказывая тех из них, которые терпели неудачу. К 20 годам эйрены посвящались в воины и получали полное вооружение.

В течение третьего этапа (20-30 лет) они постепенно приобретали статус полноправного члена военной общины. В результате всех выпеперечисленных этапов воспитания воины свободно владели копьем, мечом, дротиком и другим оружием того времени. Однако спартанская культура воспитания оказалась гипертрофированной военной подготовкой при фактическом невежестве молодого поколения. Воспитательная традиция Спарты периода VI-IV вв. до н. э. в итоге свелась к физическим упражнениям и испытаниям. Именно эти элементы стали предметом подражания в последующие эпохи.

Афинская система воспитания. Она явилась образцом воспитания человека Древней Греции, основная задача которого сводилась к всестороннему и гармоничному развитию личности. Главным принципом была соревновательность в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

Система организованного воспитания реализовывалась поэтапно.

До 7 лет мальчиков воспитывали дома. С 7 до 16 лет они посещали одновременно мусическую и гимнастическую (палестра) школы, в которых получали преимущественно литературное, музыкальное и военно-спортивное образование и воспитание.

На втором этапе (16-18 лет) юноши совершенствовали свое образование и развивали себя в гимназиях. Вершиной достижений молодого человека (18-20 лет) считалось пребывание в эфэбии – общественном учреждении по совершенствованию военного мастерства.

Таким образом, данная система ориентировала на овладение «совокупностью добродетелей», в дальнейшем получившей известность как программа «семи свободных искусств» (грамматика, диалектика, искусство спора, арифметика, геометрия, астрономия, музыка). Эта программа стала символом образования для многих поколений и вошла в историю как традиция греческой образованности.

В Европе VI-XV веков большое влияние имела *религиозная традиция воспитания* человека, в особенности христианская. Основная задача такого воспитания определялась как приведение человека к гармонии между земным и небесным существованием через усвоение и выполнение религиозно установленных нравственных норм (православной, мусульманской, буддистской).

В разных странах и у разных народов идеи религиозного воспитания воплотились в конкретные формы, многообразие которых наблюдается и в современном мире.

В отличие от большинства средневековых государств, в Византии сложилась своя система образования и воспитания человека, которая повлияла на развитие европейской и российской педагогической традиции.

Именно в этот период в западной цивилизации определились три основные стадии образования человека: элементарное, среднее и высшее. Однако достаточно ясные очертания трехступенчатой системы образования в истории Китая отмечаются намного раньше – в период династии Хань (II в. до н. э. – II в. н. э.).

Истории известны разные примеры *сословного воспитания* и образования. В наиболее организованном виде сословное домашнее (или семейное) воспитание и образование представлено в системе рыцарского воспитания и системе воспитания джентльмена (Дж. Локк).

Например, идеал *рыцарского воспитания* включал в себя жертвенность, послушание и одновременно личную свободу, презрительное отношение к книжной традиции грамотного человека, соблюдение «кодекса чести». В основе рыцарского воспитания лежала программа «семи рыцарских добродетелей»: владение копьем, фехтование, езда верхом, плавание, охота, игра в шахматы, пение и игра на музыкальном инструменте.

Система рыцарского воспитания состояла из следующих этапов. До 7 лет мальчик получал домашнее воспитание. С 7 до 14 лет при дворе феодала (сюзерена) он был пажом при супруге сюзерена и ее придворных и приобретал круг знаний, умений и опыт придворной жизни. С 14 лет до 21 года мальчик переходил на мужскую половину и становился оруженосцем при рыцарях двора сюзерена. За эти годы жизни при дворе молодому человеку необходимо было освоить «начала любви, войны и религии». В 21 год проходило посвящение в рыцари. Обряд предварялся испытаниями на физическую, воинскую и нравственную зрелость на турнирах, поединках, пиррах. Традиция рыцарского воспитания сохранилась и поныне, прежде всего в соблюдении юношами «кодекса чести» как идеи эстетического и физического развития человека, высоко ценящего чувство собственного достоинства в любых жизненных обстоятельствах.

Идеал воспитания по Локку – джентльмен – высокообразованный и деловой человек. Как правило, это был выходец из высшего общества, получивший образование на дому с помощью приглашенных учителей и воспитателей. Джентльмен – человек, отличавшийся утонченностью в обращении с людьми и обладавший качествами дельца и предпринимателя. Именно эти особенности легли в основу западной воспитательно-образовательной традиции XVIII-XX веков.

Процесс *воспитания джентльмена* также имел поэтапный характер и главными составляющими его системы были:

- физическое воспитание, выработка характера, развитие воли;
- нравственное воспитание и обучение хорошим манерам;
- трудовое воспитание;
- развитие любознательности и интереса к учению, которое должно было иметь как теоретическую направленность, так и практический характер.

В качестве главных воспитательных средств использовались пример, труд, среда и окружение растущего человека. Данная система была ориентирована на учет индивидуальных особенностей воспитанника и развитие его личности, становление человека как индивидуальности.

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко была реализована в России в период с 1930 по 1980 год. Она получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания». Главная ее задача заключалась в воспитании человека-коллективиста, для которого общественные интересы должны были быть всегда выше личных. Этот процесс рассматривается и реально организуется в соответствии с тремя этапами развития коллектива.

Первый этап характеризуется низким уровнем развития коллектива, и приоритет в постановке целей, выборе форм коллективной деятельности и оценке результатов отдается воспитателю как организатору и руководителю.

На втором этапе, в процессе формирования актива и лидеров, управление частично отдается наиболее инициативным членам коллектива.

На третьем, высшем этапе развития коллектива самоуправление становится главным звеном управления всей работой. При этом усиливается значимость общественного мнения в целях воспитания каждого его члена и ослабляется ведущая роль воспитателя. Каждый коллектив должен был руководствоваться «законами движения коллектива», сформулированными А.С. Макаренко. Например, принцип параллельного и индивидуального действия, система перспективных линий. Основными показателями успешности воспитания в рамках данной системы считались коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность перед коллективом, коммунистическая целеустремленность, убежденность и чувство гордости.

Контрольные вопросы и задания

1. Что вы вкладываете в понимание поликультурного воспитания и воспитания на протяжении жизни?
2. В чем особенность «системы воспитания»?
3. По каким критериям оценивается та или иная воспитательная система?
4. В чем специфика воспитательных систем, наиболее известных в мировой практике?
5. Какие идеалы человека просматриваются в этих системах как эталон воспитания?

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А.Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Психология и педагогика: учебное пособие /М.Д. Горячев [и др.]. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

Тема 25. Компетентностный подход к построению педагогического процесса

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, в том числе в школьном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Сейчас уже появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетентностей, например, монография А.В. Хуторского «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения», книга «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решений», написанная группой авторов под редакцией А.Г. Каспржака и Л.Ф. Ивановой.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся. Тем не менее можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Для обсуждения проблем компетентностного подхода в образовании необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе обусловили поиск новой концепции образования и почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию. При этом отметим, что понятие модернизации образования нельзя сводить к конкретной программе, рассчитанной на период до 2010 года. Модернизация образования, т.е. обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда – в той или иной мере. Эта мера зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, – ускорение темпов его развития. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, о которой сама школа мало что знает. Дети, которые пришли в первый класс в 2004 г., будут продолжать свою трудовую деятельность примерно до 2060 года. Каким будет мир в середине XXI века, трудно себе представить не только школьным учителям, но и футурологам. Поэтому школа должна готовить своих учеников к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Наиболее точно сейчас могут быть определены новые требования к выпускникам школы на рынке труда. Многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. Десять лет назад был подготовлен и опубликован доклад специалистов Мирового банка о развитии российского образования. В этом докладе отмечались многие достоинства советской системы образования, но указывалось, в частности, и то, что в меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности. Дальнейшие исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста к хорошему сотруднику.

Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определенной специальной, профессиональной подготовленности. Но хороший сотрудник – человек, который может работать в

команде, принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям. Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались сильные мышцы, то сейчас ему необходимы крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, стрессовым ситуациям, умение из них выходить.

В условиях России требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счет усвоения определенного количества экономических и политических понятий. Требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способность вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе образования, в том числе к школе, заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий этих процессов – создание условий для неограниченного доступа к информации, что, в свою очередь, ведет к полной утрате школой позиций монополиста в сфере общеобразовательных знаний. Еще одно следствие: в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать ее для решения своих проблем. Но почему сложившаяся система образования не способна ответить на вызов времени и почему в связи с этим надо менять сами подходы к определению целей образования, его содержания, организации самого образовательного процесса?

Школа всегда стремилась реагировать на изменения в обществе, социальные требования к образованию. Такая реакция выражалась, прежде всего, в изменениях программ по учебным предметам – как в связи с достижениями в естественных науках, так и идеологическими переменами в обществе.

Другой путь реагирования на новые социальные требования заключался в дополнении учебного плана новыми предметами. На разных этапах развития школьного образования в учебный план вводились трудовое обучение, производственное обучение, начальная военная подготовка, курсы «Этика и психология семейной жизни», «Конституция СССР», ОБЖ, информатика и другие дисциплины.

Оба эти направления ориентированы на экстенсивное развитие школы, увеличение объема изучаемого учебного материала. Экстенсивный путь развития школы – путь туликовский, ибо ресурсы времени, которое можно выделить на школьное образование, всегда будут ограниченны.

Кроме того, невозможно достичь нового качества образования (новых образовательных результатов, соответствующих потребностям развития общества) за счет увеличения объема знаний и даже изменения содержания знаний по отдельным предметам.

Надо использовать другой путь – изменение характера связей и отношений между учебными дисциплинами, которые определяются прежде всего содержанием целей общего образования, соотношением общих целей школьного образования и целей изучения учебных дисциплин.

Как известно, под целями понимаются ожидаемые результаты деятельности, в данном случае – образовательной. Различие подходов к определению целей школьного образования заключается в понимании сущности ожидаемого результата. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у школьников. Цели обычно формулируются в терминах, которые описывают эти новообразования: ученики должны освоить такие-то понятия, сведения, правила, умения, у них необходимо сформировать такие-то взгляды, качества и т.д. Такой подход к постановке образовательных целей достаточно продуктивен, особенно по сравнению с распространенной практикой отождествления педагогических целей и педагогических задач, когда цели формулируются в терминах, описывающих действия учителя (раскрыть, объяснить, рассказать и т.п.).

Однако определение образовательных целей через описание личностных новообразований учащихся вступает в противоречие с новыми социальными ожиданиями в сфере образования. Традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития школы. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрел ученик, тем лучше, тем выше уровень его образованности.

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности обуславливается способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает ученик в школе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос, чему научится ученик за годы обучения в школе.

И в первом, и во втором случаях в качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определенных личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Могут существовать различные взгляды на то, какие качества личности и какие

ценностные ориентации нужно формировать у современных школьников, но эти различия не имеют тесной связи с подходом к определению целей образования. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования ценностных ориентаций и личностных качеств учащихся. При традиционном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счет приобретения необходимых знаний.

Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем. В первом случае решение проблем является способом закрепления знаний, во втором – смыслом образовательной деятельности.

С позиций компетентного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределенности. Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характеристики: сфера деятельности; степень неопределенности ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объем сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности.

Общеобразовательная школа не в состоянии сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Цель школы – формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем. Эта способность может быть реализована и за рамками школьного образования.

Отметим несколько особенностей такого понимания ключевых компетентностей, формируемых школой. Во-первых, речь идет о способности эффективно действовать не только в учебной, но и в других сферах деятельности. Во-вторых, о способности действовать в ситуациях, когда может возникнуть необходимость в самостоятельном определении решений задачи, уточнении ее условий, поиске способов решения, самостоятельной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для школьников.

В связи с последним замечанием обратим внимание на одну из существенных характеристик образовательных целей. Выше было сказано о том, что эти цели отражают ожидаемые результаты образовательной деятельности. Возникает вопрос: ожидаемые кем? Подразумевается, что желаемые результаты образовательной деятельности ожидаются педагогами.

В этом случае образовательные цели отождествляются с педагогическими. Насколько это верно? Известно, что педагогические цели реализуются в деятельности учащихся. Необходимое условие осуществления педагогических целей – взаимосоответствие целей педагогов и целей обучаемых, причем с каждым новым поколением учеников значение этого фактора возрастает, ибо каждое новое поколение школьников становится более самостоятельным, более независимым от взглядов и суждений взрослых.

Образовательные цели (или цели школьного образования) могут стать значимым фактором результативности образовательной деятельности, если они будут моделировать результаты, соответствующие ожиданиям как педагогов, так и учащихся. Это могут быть разные, хотя и не альтернативные ожидания. Подлинные педагогические цели всегда ориентированы на длительную перспективу, на создание условий для саморазвития личности. Цели учащихся всегда направлены на ближнюю перспективу, конкретный результат, обеспечивающий успех сейчас или в ближайшем будущем. Естественно, что с возрастом масштабы целей учащихся меняются, хотя их прагматизм неизбежно сохраняется. При традиционном подходе к определению целей образования педагогические цели на практике концентрируются на непосредственных результатах обучения – усвоении сведений, понятий и т.д. Эти результаты могут и не иметь особой ценности для учеников, поэтому их цели могут концентрироваться на достижении некоторых формальных показателей (отметка, медаль, способность сдать экзамен и т.д.).

Компетентностный подход к определению целей школьного образования дает возможность согласовать ожидания учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

• научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками;

• научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы;

• научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни – экологических, политических, межкультурного взаимодействия и иных, т.е. решать аналитические проблемы;

• научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы;

• научить решать проблемы, связанные с реализацией определенных социальных ролей (избирателя, гражданина, потребителя, пациента, организатора, члена семьи и т.д.);

• научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.);

• научить решать проблемы профессионального выбора, включая подготовку к дальнейшему обучению в учебных заведениях системы профессионального образования.

Под ключевыми компетентностями довольно часто понимают только универсальные способы деятельности, освоение которых позволяет человеку понимать ситуацию и достигать желаемых результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. В этом случае цели образования разделяются на две группы: базовые цели плюс цели формирования ключевых компетентностей. Такой подход к постановке целей вряд ли можно признать правильным, соответствующим общим идеям компетентностного подхода. Конечно, фактическими результатами образовательной деятельности могут стать и способность решать типовые задачи, и умение действовать по известному алгоритму. Но эти результаты не могут быть целью школьного образования: они дополнительные к основным, промежуточные, их нельзя ставить в один ряд с результатами, которые определяются как ключевые компетентности.

Возможно, что универсальные способы деятельности, о которых речь шла выше, следует определить как ключевые навыки (или ключевые умения). Точно так же способы решения проблем, связанных с реализацией определенных социальных ролей, можно рассматривать как функциональные навыки, поскольку усвоение этих способов обеспечивает функциональную грамотность.

Терминологические проблемы так или иначе со временем будут разрешены. Главное же состоит в постановке таких целей школьного образо-

ние отношений; развитие творческих способностей (последний компонент выделяется не всегда). Эта структура целей соответствует представлениям о содержании социального опыта, который необходимо освоить в школе. Такой подход к определению целей легко использовать, если содержание образования заранее определено. В этом случае уточняются образовательные результаты, которые можно получить при освоении содержания образования.

С позиций компетентностного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счет изучения других предметов.

Первая группа целей предмета может быть охарактеризована как цели – интенции, иначе говоря, как цели, определяющие направление движения, но не как цели, определяющие результат, достижение которого гарантируется изучением предмета. Это цели формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Вторая группа целей предмета включает цели, описывающие «станцию назначения», те результаты, достижение которых школа может гарантировать (естественно, при определенной познавательной активности самого ученика и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей:

- цели, моделирующие метапредметные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда предметов (например, формирование общеучебных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых навыков, некоторых функциональных навыков);

- цели, определяющие метапредметные результаты, которых можно достичь в рамках предмета, но можно использовать при изучении других предметов или в иных видах деятельности (например, формирование читателя как цель изучения литературы);

- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся, их способность разбираться в определенных проблемах и объяснять определенные явления действительности;

- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального образования определенного профиля.

Надо сделать некоторые пояснения относительно второго вида целей, моделирующих метапредметные результаты, достижение которых и становится основным смыслом изучения предмета. Во время научного обсуждения была высказана мысль о том, что смыслом изучения философии является не знание множества философских систем, а формирование умения философствовать. Естественно, что в данном случае под умением понимается не какой-либо прием, а способность рассматривать явления с определенной точки зрения, опирающаяся в том числе и на конкретные знания по истории философии.

Аналогичный подход можно применить к определению подобных целей и по другим дисциплинам. Так, основным смыслом изучения школьного курса биологии может быть развитие у школьников способности наблюдать, систематизировать, классифицировать, химии – способности экспериментировать, выдвигать и проверять гипотезы, географии – системно анализировать явления действительности и т.п. Возможно различное понимание таких смыслов, но в любом случае их важно выделять, ибо они и будут прежде всего определять место учебного предмета в системе общего образования.

Общие цели школьного образования и цели изучения отдельных предметов согласуются в учебной программе. Учитель в соответствии с программой планирует учебный процесс, определяя темы уроков, ориентируется на требования программы, изложенные в ней задачи. Для того чтобы достичь нового качества образования, нужны изменения и в учебных программах, точнее – в самом характере этих программ.

В связи с этим рассмотрим различные подходы к составлению учебных программ – традиционный и компетентностный.

При традиционном подходе программы по предметам разрабатываются независимо друг от друга. Связи между ними представлены в лучшем случае на уровне выделения общих понятий. С позиций компетентностного подхода программы по отдельным предметам должны рассматриваться как элементы образовательной программы школы.

Образовательная программа школы не может быть сведена к совокупности предметных программ. Она имеет более сложную структуру. В 90-е годы прошлого века в петербургских школах был распространен опыт составления образовательных программ.

В пояснительных записках к программам формулировались общие цели школьного образования, общие требования к организации учебного процесса. В состав образовательных программ включались, помимо предметных, программы дополнительного образования. Делались попытки разработать различные виды образовательных программ, учитывающие особенности состава учеников. В рамках одной школы могли работать по различным образовательным программам, что создавало реальные возможности для индивидуализации образовательных маршрутов учащихся (см.:

Петербургская школа: образовательные программы / под ред. О.Е. Лебедева. – СПб.: Специальная литература, 1999). Аналогичный опыт накапливался и в других регионах.

Образовательная программа школы – это программа достижения целей образования в условиях данной школы. Такой подход к пониманию сути образовательной программы привел к выводу о необходимости создать еще один существенный элемент программы.

Поскольку общие цели образования можно осуществить лишь при взаимодействии различных предметов, то возникла идея разработать надпредметные программы как программы достижения конкретных метапредметных результатов.

Опыт разработки подобных программ возник еще в советской школе – это опыт составления программы формирования общеучебных умений и навыков. В постсоветский период делаются попытки составить надпредметные программы, ориентированные на достижение и других образовательных результатов. Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. Общий подход к разработке надпредметных программ заключается в том, что каждая из них представляет собой программу обучения школьников решению актуальной для них проблемы или освоения значимых для них умений. Вот примеры надпредметных программ: «Книга» (обучение эффективному чтению и выбору книг), «Дискуссия», «Грамотный покупатель», «Дом» (как использовать школьные знания в домашних делах), «Первая помощь», «Инструкция» (как научиться читать инструкции, пользоваться ими и самому составлять инструкции), «Выборы».

В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля).

По надпредметным программам работают на уроках (и других видах занятий) по обычным школьным предметам за счет отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат и тем самым выйти за рамки образовательных стандартов. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов – определить, за счет каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы.

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать

особенности конкретной школы – социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

При разработке надпредметных программ нужно их связывать с определенным этапом школьного образования – ступенью школы, классом. Такой подход к составлению надпредметных программ требует определять общие цели образования на каждой его ступени и для каждого класса. Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать.

С позиций компетентностного подхода нужны изменения и в предметных программах. Действующие программы определяют главным образом последовательность изучения определенного содержания, меру его конкретизации. Они ориентируют на достижение в первую очередь «объемных» образовательных результатов – усвоение определенного объема знаний. При разработке учебных программ по предметам неизбежно возникает необходимость ответить на два вопроса: по какому критерию должен осуществляться отбор учебного материала в программе и в каких познавательных единицах должно быть описано в ней содержание предмета. При ответе на первый вопрос исходят в большинстве случаев из того, что содержание предмета должно соответствовать содержанию базовой науки, поскольку большинство школьных предметов рассматривается как основы наук – физики, истории, математики. Если есть такие области научных знаний, как «Атомная физика» или «Молекулярная физика», то и в школьном курсе физики должны быть такие разделы. Если в состав лингвистики входит фонетика, то и в школьном курсе русского языка должен быть раздел «Фонетика». Такой подход порождает трудно решаемую проблему оптимизации объема учебного материала. При попытках сократить этот объем выясняется, что с точки зрения специалистов по базовой науке изъять из программы ничего нельзя, так как будет нарушен принцип соответствия содержания предмета базовой науке. Нет сомнений в том, что дети должны получать в школе научные знания. Но это не означает, что школьный предмет должен представлять собой уменьшенную копию той или иной науки.

Вполне возможно, что в перспективе содержание учебного предмета будет определяться, исходя из логики познавательной деятельности. Уже сейчас в зарубежной образовательной практике в качестве основной познавательной единицы при построении учебной программы рассматривается уровень усвоения школьниками учебного материала.

Обратимся к примеру разработки программ по истории для английских школ. Одна из целей школьного исторического образования определяется так: у школьников необходимо выработать понимание разных типов исторических фактов и их относительного значения. Выделяется шесть уровней достижения этого образовательного результата:

1) рассказывать о фактах из собственного прошлого и объяснять, почему они важны; понимать, что старые фотографии и фильмы говорят о людях или разных местах в прошлом;

2) уметь приводить простые факты, свидетельствующие о развитии данного человека или события в прошлом;

3) уметь описать, как люди запоминают и сохраняют прошлое, например, военные мемориалы, и объяснять, зачем они это делают;

4) называть разные источники информации о прошлом и объяснять, как их может использовать человек, изучающий конкретную тему; уметь объяснить значение слова «наследие» и приводить конкретные примеры;

5) уметь показывать, как чувствительность общества к собственному прошлому может повлиять на его развитие в настоящем и будущем;

6) уметь показывать, как наследие и исторические факты могут использоваться и положительно, и отрицательно.

Понятно, что приведенные примеры не исчерпывают всех целей исторического образования. Возможны иные подходы к определению его уровней. Суть дела в том, что этот подход ведет к построению учебной программы как программы развития познавательной самостоятельности школьников.

При этом такой подход предполагает индивидуализацию образовательных маршрутов: на одном и том же этапе обучения при освоении одного и того же содержания разные ученики могут выйти на разные уровни усвоения материала, причем любой из этих уровней имеет практическое значение.

Существует и еще одна особенность компетентностного подхода к составлению учебных программ. С позиций этого подхода надо разрабатывать не программы по курсу истории или биологии, а программы исторического и биологического образования, поскольку, как уже отмечалось, образовательные результаты в школе достигаются за счет различных видов деятельности. Если говорить, например, о программе школьного исторического образования, то в ней желательно предусмотреть вклад в историческое образование различных учебных предметов, надо определить и возможности дополнительного образования, самообразования, социально-творческой деятельности в реализации целей исторического образования.

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельности педагогов, работы школьной администрации. На данном этапе развития общеобразовательной школы осуществить компетентностный подход, скорее всего, можно в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теорети-

ческая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации.

Нужны изменения и в нормативной базе деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации учащихся, аттестации кадров и учреждений образования. Естественно, что необходимым условием компетентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Конечно, создать все перечисленные условия – дело непростое, но, не используя компетентностный подход, достигнуть нового качества образования вряд ли возможно.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям «компетентностный подход», «компетентность».
2. Охарактеризуйте принципы компетентностного подхода.
3. Дайте определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода.
4. Рассмотрите различные подходы к составлению учебных программ – традиционный и компетентностный

Тема 26. Возрастная динамика развития человека в процессе образования

Возрастное развитие человека – это непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации развития и характеризуется появлением новых психических новообразований и изменением личности.

Динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической, и медленной, постепенной.

Развитие личности – это скачкообразная по характеру последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий.

Э. Эриксон выделил 8 стадий, определяя целостный жизненный путь развития человека: младенческий возраст (с момента рождения до 1 года), ранний возраст (1-3 года), дошкольный возраст (3-6, 7 лет), подростковый возраст (7-12 лет), юность (13-18 лет), ранняя зрелость (третье десятилетие), средний возраст (четвертое и пятое десятилетия жизни), поздняя зрелость (после шестого десятка лет жизни).

Каждый возраст или период развития человека характеризуется следующими показателями (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин):

• определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;

- основным или ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до свойств личности).

Во всем мире учащихся называют в соответствии с характером той образовательной системы, в которой они обучаются и воспитываются – это, прежде всего, школьники и студенты. Более подробные обозначения проводят внутри этих наименований в соответствии с возрастом и ступенью обучения.

Школьный возраст включает периоды младшего школьного возраста, подросткового и юношеского.

Младший школьник. Данный возраст характеризуется готовностью к школьному обучению. Это, прежде всего, готовность к новым обязанностям и ответственность перед учителем и классом. Она – не что иное, как итог обучения и воспитания ребенка в семье и, возможно, детском саду. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе большие возможности для развития школьника. Особенно большое значение имеют широкие социальные мотивы в процессе обучения – долга, ответственности перед старшими (родителями, членами семьи, учителем). Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Познавательный интерес у большинства детей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средненизком уровне, хотя именно интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения. Большое место в мотивации занимают узколичностные мотивы – мотивация благополучия, престижа, успеха. Часто преобладает мотивация избегания наказания, проявляющаяся примерно у 20 % учащихся класса российских школ. Это придает отрицательную окраску учебной деятельности. Умственное развитие в этот период проходит через следующие стадии:

- усвоение действий по образцу, эталону;
- формирование системы действий в рамках заданной модели;
- переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

В этот период развивается речь, мышление и способности восприятия. В учебной деятельности младшего школьника формируются такие частные виды деятельности, как письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность, начало конструкторско-композиционной деятельности. Наиболее продуктивна деятельность в парах (диадах) и в режиме сотрудничества партнеров. Межличностные отношения в этом возрасте строятся в основном на эмоциональной основе. Навыки межличностного

общения, как правило, развиты слабо. Девочки в этом возрасте проявляют более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, большую, чем мальчики, гибкость, способность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения, хотя «эгоистических» девочек больше чем мальчиков, которые менее адекватно оценивают свое реальное поведение.

Основные новообразования данного возраста – произвольность памяти и внимания, внутренний план действий, рефлексия своей учебы, осознание себя как субъекта учения, появление новой жизненной позиции – позиции школьника.

Подросток. Подростковый возраст – переход от детства к взрослости, сопровождающийся появлением нового психического новообразования – чувства взрослости, рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее и недооценки настоящего. Этот процесс сопровождается рядом отрицательных проявлений, например, протестующий характер поведения по отношению к взрослым. Но одновременно налицо и рост самостоятельности, более разнообразные и содержательные отношения с детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера деятельности подростка, он стремится к многообразию общения со сверстниками. У него формируются коммуникативные умения, сознательное отношение к себе как к члену общества.

Для этого возраста важен отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых к самооценке – у подростка появляется желание к самопознанию через сравнение себя с другими людьми (взрослыми и сверстниками). Особое значение приобретает общение, через которое он активно осваивает нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей. Важно для подростка и интимно-личное общение со сверстниками, а особенно с представителями противоположного пола. Главной ценностью становится система отношений со сверстниками, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу». Для подростка характерна общественная активность и стремление найти себя в себе и других, найти верного друга, избежать изоляции в классе, определить свое место в классном коллективе, переоценка своих возможностей, пренебрежение запретами взрослых, тенденция предаваться мечтаниям, требовательность к соответствию слова и дела, отсутствие адаптации к неудачам. Проблема авторитета взрослого у подростка снижается. Наблюдается желание занять в классе более высокое положение либо через повышение своей успеваемости, либо за счет проявления других качеств – физической силы и более быстрого роста по сравнению с другими, остроумностью и т.д. Подростки-акселераты, в отличие от поздно созревающих подростков, увереннее чувствуют себя со сверстниками и обладают более благоприятным образом «Я». Раннее физическое развитие, давая им преимущества в росте и половом развитии, способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний.

«Подростковый комплекс» – резко выраженные психологические особенности подросткового возраста. Он включает перепады настроения от безудержного веселья к унынию и обратно без достаточных причин и др. Для подростка характерна категоричность высказываний и суждений, сентиментальность порой чередуется с поразительной черствостью и даже жестокостью, болезненная застенчивость – с развязностью, желание быть признанным и оцененным другими – с показной независимостью и бравადой этим, борьба с авторитетами – с обожествлением кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием и пр. Как правило, подростки эгоистичны и в то же время как ни в какой другой последующий период своей жизни способны на преданность и самопожертвование. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они могут быть невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом.

Реакция эмансипации – специфическая подростковая поведенческая реакция. Она проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших и связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение личности. Большая часть подростков во всех странах Европы и США (70 %) имеют проблемы и конфликты с родителями. Четко проявляется неприятие оценок взрослых независимо от их правоты. В результате налицо ярко выраженная тяга к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками, появление неформальных групп и компаний. Здесь могут проявляться агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

У подростка возникает повышенный интерес к своей внешности, желание отвечать нормам, принятым в его референтной среде. Ему также хочется понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Начинает устанавливаться круг интересов, появляется любознательность к вопросам морали, религии, мировоззрения, эстетики.

Подростковый возраст – самый уязвимый для возникновения разнообразных нарушений и в то же время самый благоприятный для овладения нормами дружбы.

Школьный юношеский возраст. В этот период происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Главное психологическое приобретение юности – открытие своего внутреннего мира. У него формируется полная структура самосознания. Это проявляется в стремлении быть самим собой, в осознании жизненных планов и перспектив, уровня притязаний, в развитии личностной рефлексии, профессиональной ориентации. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях. Юношеская самооценка отличается повышенно оптимистическим взглядом на себя и на свои возможности. Возникает стремление к доверительности в общении со взрослыми и сверстниками референтной группы и при этом возможно даже са-

мораскрытие. Для ранней юности типична идеализация дружбы и проявления душевной близости со сверстниками другого пола. При этом они стремятся оградить свой интимный мир чувств и отношений от бесцеремонного вторжения. Для этого возраста характерна первая влюбленность.

Расширение социальной среды взаимодействия, характерное для этого возраста, проявляется в стремлении юношей и девушек определить свое место в мире: выбор образа жизни, профессиональной деятельности, референтных групп, людей в социуме. Тем не менее ведущей деятельностью в этом возрасте становится учебно-профессиональная. Формируется готовность к профессиональному личностному самоопределению. В связи с этим возрастает авторитет родителей и авторитетных взрослых.

Студент. Студенчество – это возраст юности. Студенчество – это особая социальная категория молодежи, организационно объединенной институтом высшего образования. Студенчество отличается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Для студента характерна профессиональная направленность на подготовку выбранной будущей профессии и пора сложнейшего структурирования интеллекта человека, которое очень индивидуально и вариативно. Для студента ведущими видами деятельности становятся профессионально-учебная и научно-исследовательская при резком росте самостоятельной учебной, экономической и др. Как правило, приобретаемые знания, умения и навыки выступают для студента уже в качестве средств будущей профессиональной деятельности.

Время учебы в вузе совпадает с первым периодом зрелости и характеризуется становлением личностных свойств. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой, наблюдается усиление социально-нравственных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам – образу и смыслу жизни, долгу и ответственности, любви и верности и др.

Факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане и интересную жизнь и деятельность. Студенты гуманитарных специальностей характеризуются широтой познавательных интересов, эрудированностью по многим проблемам культуры, истории, искусства, языка, имеют богатый словарный запас и высокий уровень развития речи, живут в мире «слов и образов». Будущие специалисты естественно-математического профиля и практико-ориентированных специальностей чаще обращаются к абстракциям и оперируют предметным миром вещей. Всю совокупность современных студентов по признаку отношения к образованию в вузе и получению специальности разделяют на три группы. Первую группу составляют студенты, ориентированные и на образование как ценность, и на

профессию в процессе обучения в вузе. Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Они не проявляют интереса к научным изысканиям как основе получения профессии и видят в образовании инструмент и средство для создания в будущем собственного дела. Третью группу составляют студенты, которых можно назвать неопределившимися или озабоченными проблемами личного, бытового плана, для которых проблема профессионального самоопределения еще не решена. По характеру отношения к учебе в вузе выделяют следующие группы студентов. К первой группе относят студентов, которые стремятся овладеть системой знаний, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные знания и умения. Учебная деятельность для них – путь к овладению избранной профессией. Ко второй группе относят студентов, которые стремятся приобрести хорошие знания по всем учебным дисциплинам. Для них характерно увлечение многими видами деятельности, что может приводить к поверхностным знаниям. К третьей группе относят студентов, которые имеют ярко выраженный профессиональный интерес. Поэтому такие студенты целенаправленно и усердно приобретают знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Они читают дополнительную литературу, глубоко изучают только те предметы, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью. К четвертой группе относят студентов, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно и посещают лекции, семинары только интересных, с их точки зрения, учебных дисциплин. Профессиональные интересы у таких студентов еще не укрепились. К пятой группе относят лодырей и лентяев. К учебе такие студенты равнодушны, учатся в вузе либо по настоянию родителей, или для того, чтобы не идти работать или не попасть в армию.

Контрольные вопросы и задания

1. Какими показателями характеризуется каждый период развития человека?
2. Дайте характеристику младшему школьному возрасту, подростковому возрасту, юношескому возрасту.

Рекомендуемая литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого – М.: Росс. пед. агентство, 1996.
3. Подласый, И.П. Педагогика: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
4. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2000.
5. Психология и педагогика: учебное пособие / М.Д. Горячев [и др.]. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2004.

Тема 27. Система образования

Система образования может рассматриваться в масштабах всей страны, на уровне отдельного региона (области, края, республики), города и отдельного района. В этом случае говорят о федеральной, региональной, муниципальной и разной образовательной системе.

Система образования в России и других странах – открытая, непрерывно развивающаяся, которая обладает рядом особых свойств.

1. Система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем.

2. Система образования ориентирована на будущее. В тексте одной из реформ образования в Японии есть точное определение: «образование – столетнее растение».

3. Система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, организационными формами, механизмами управления.

Наряду с традиционными проблемами обучения и воспитания молодого поколения перед современным образованием стоят глобальные проблемы – развитие планетарного мышления, воспитание человека, творящего в духе общечеловеческих ценностей и готового цивилизованно решать глобальные экологические, экономические, энергетические, продовольственные и иные задачи.

Образование как процесс отражает этапы и специфику развития образовательной системы как изменение ее состояния за конкретный временной период. Эта динамическая характеристика образования связана с процессом достижения цели, способами получения результата, затраченными при этом усилиями, условиями и формами организации обучения и воспитания, результативностью обучения и воспитания как степенью соответствия требуемого и нежелательного изменения в человеке. В этом процессе взаимодействуют обучение и воспитание, деятельность педагога и деятельность обучаемого. Немаловажный фактор здесь – атмосфера и среда, в которой осуществляется образовательный процесс: хороши взаимоотношения между всеми субъектами образовательного процесса, постоянный пример добросовестности и творческих усилий со стороны педагога, его помощь и доброжелательность ко всем обучающимся и вместе с тем рациональная эффективная организация учения, создание атмосферы творческого поиска и напряженного труда, стимулирование к самостоятельности и постоянная поддержка интереса к учению и др.

В России с 1917 года по настоящее время образование претерпело ряд изменений: от системы, обеспечивающей грамотность каждого гражданина Советской России, к системе обязательного начального образования, восьмилетнего и, наконец, обязательного среднего образования и далее вплоть до реформ 1980-1990 годов. С 1991 года в России в рамках закона «Об образо-

вании» принято обязательное девятилетнее образование, а с 1998 года Россия переходит к системе 12-летнего образования. В этот период система школьного образования осуществлялась в рамках единой школы во всех городах и селах Советского Союза. Образовательный процесс организовывался по единым учебным планам и программам для реализации единых целей и задач. С 1991 года в России стали возрождаться гимназии, лицеи, частные школы и появились новые образовательные системы – школы-лаборатории, центры творчества, дополнительные образовательные учреждения, колледжи и др. В связи с этим разные школы и вузы работают сегодня по разным учебным планам и программам, ставят и решают разные образовательные задачи, предоставляют различные образовательные услуги, в том числе и платные.

Образовательный процесс отражает свойства, характерные как для обучения, так и для воспитания:

- двусторонность взаимодействия педагога и ученика;
- направленность всего процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности;
- единство содержательной и процессуальной (технологической) сторон;
- взаимосвязь всех структурных элементов: цели-содержания образования и средств достижения образовательных задач – результата образования;
- реализацию трех функций: развития, обучения и воспитания человека.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие человека – это результат реализации всех функций образовательного процесса в их единстве.

Современное образование развивается в разных направлениях и характеризуется следующими свойствами: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

Гуманизация образования – это ориентация образовательной системы и всего образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения учащихся и педагогов, основанного на уважении прав каждого человека; на сохранение и укрепление их здоровья, чувства собственного достоинства и развития личностного потенциала. Именно такое образование гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития.

Гуманитаризация – это ориентация на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

Дифференциация – это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса. Дифференциация может воплощаться на практике разными способами, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые и предназначенные для учащихся с задержками или отклонениями в развитии; составление индивидуальных планов и образовательных маршрутов для отдельных учащихся или студентов в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и т.д.

Диверсификация – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

Стандартизация – это ориентация образовательной системы на реализацию прежде всего государственного образовательного стандарта – набора обязательных учебных дисциплин в четко определенном объеме часов.

Многовариантность означает создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому субъекту шанса к успеху, стимулирование учащихся или студентов к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления. На практике многовариантность проявляется через возможность выбирать темп обучения, достигать разного уровня образованности, выбирать тип образовательного учреждения, а также дифференциацию условий обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся или студентов (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.) и др.

Многоуровневость – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Каждый уровень – это период, который имеет свои цели, сроки обучения и свои характерные особенности. Момент завершения обучения на каждом этапе является качественной завершенностью образования. Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на три уровня: первый уровень – общее высшее образование (2 года), второй уровень – базовое высшее образование – бакалавриат (2 года общего образования + 2 года), третий уровень – полное высшее образование – магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

Фундаментализация – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы, будь то школа или вуз.

Информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека. Информатизация образования получила наибольшее распространение во всем мире именно в последнее десятилетие – в связи с доступностью для системы образования и относительной простотой в использовании разных видов современной видео-, аудио-техники и компьютеров.

Индивидуализация – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

Непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Образовательный процесс имеет диалектический характер. Поэтому развитие образовательного процесса возможно как через разрешение противоречий, так и эволюционным путем – через совершенствование сложившейся образовательной системы. В качестве главного противоречия образовательного процесса выступает противоречие между социальным требованием к образованности человека и его уровнем образования, качеством и типом образования.

Основания для развития образования – это новые концепции и модели образования на уровне государства или конкретного региона и отдельных образовательных учреждений; новые государственные образовательные стандарты; нормативно-правовые документы; новые источники, механизмы и формы финансирования; новые системы подготовки и переподготовки специалистов для образовательной сферы.

Развитие образования может быть предметом особых деятельностей, а именно:

- проектирования и моделирования новых образовательных учреждений;
- программирования управленческих действий в сфере образования;
- прогнозирования культурно-исторических и социальных последствий новых образовательных реформ и инноваций в сфере образования;
- сценирования складывающихся в обществе новых социокультурных ситуаций в содержании образования и воспитании молодого поколения.

Образование – процесс, управляемый со стороны государства, общества, администрации и педагогов конкретной образовательной системы, а также частично и со стороны родителей учащихся. Однако формы и способы управления у них разные.

В процессе получения образования того или иного типа человек может достигать определенного уровня и качества. Говоря об уровне образования, выделяют уровни начального, среднего, неполного высшего и высшего образования. Каждый уровень подтверждается государственным до-

кументом – свидетельством об окончании начальной или средней школы, справкой о прослушанных курсах в высшем учебном заведении или дипломом о высшем образовании.

Начальное образование представляет фундамент, на котором основаны все последующие уровни образования современного человека.

Среднее образование в России в течение разных исторических эпох и в XX веке не имеет постоянного временного срока и скачет от 9-летнего (1940-1950 годы), 10-летнего (1950-1967 годы, 1970-1991 годы), 11-летнего (1967-1972 годы, 1991-1998 годы) до 12-летнего (1998 год). В других странах также меняются сроки получения полного среднего образования, и в разных странах они неодинаковые. Среднее образование является обязательным для продолжения образования в высшем учебном заведении.

Начальный уровень высшего образования в России, как и во многих других странах мира, можно получить в специализированном колледже. Полное высшее образование человек получает только после успешного окончания вуза. По закону «Об образовании» к высшим учебным заведениям в России относят институт, академию и университет.

Наряду с этим в России после окончания вуза возможно продолжение образования, получаемого в магистратуре, аспирантуре и докторантуре. Соответственно, при успешной защите магистерской, кандидатской и докторской диссертации специалист, как при обучении, так и при самообучении и самостоятельной научно-исследовательской работе, получает диплом магистра, кандидата или доктора наук по конкретной специальности, известной из классификатора специальностей в России.

В оценке уровня образованности школьника выделяют уровень элементарной грамотности, функциональной грамотности, предметной и методологической компетентности. При изучении уровня образованности будущего специалиста с высшим образованием у студента вуза оценивается уровень образования в сфере гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. В рамках многоуровневой системы обучения в вузе выделяют уровень общего образования, уровень бакалавриата и магистратуры.

Образованный человек – это не только знающий и умеющий человек в основных сферах жизнедеятельности, с высоким уровнем развитых способностей, но и человек, у которого сформировано мировоззрение и нравственные принципы, а понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление, то есть образованность предполагает и воспитанность человека. Еще Н. Г. Чернышевский выделял такие качества образованного человека, как обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств. Однако понятие «образованный человек» – культурно-историческое, так как в разные эпохи и в разных цивилизациях в него вкладывали конкретное содержание. В современных условиях интенсивно-

го процесса коммуникации между всеми странами и интеграции мирового образовательного пространства формируется единое понимание образованного человека для всех стран и континентов.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику образованию как системе.
2. Дайте определение свойствам образования.

Рекомендуемая литература

а) основная

1. Для изучения данного курса рекомендуются учебные пособия «Педагогика», изданные в 1995-2002 гг.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2000.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 1998.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995.
5. Гусинский, Э.Н. Основы философия образования / Э.Н. Гусинский, Ю. Турчанинова. – М., 1999.
6. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001.
7. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980.
8. Социальная педагогика: хрестоматия / сост. М.Д. Горячев; Самарский ин-т управления. – Самара: СИУ, 1996.

б) дополнительная

1. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М., 1993.
2. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М., 1986.
3. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М. Полонский. – М., 1995.
4. Беспалько, В.П. Педагогические технологии и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
5. Гордин, Л.Ю. Организация классного коллектива / Л.Ю. Гордин. – М., 1984.
6. Донцов, А.И. Психология коллектива: методологические проблемы исследования / А.И. Донцов. – М., 1984.

7. Козлова, О.Н. Введение в теорию воспитания: пособие для преподавателей / О.Н. Козлова. – М.: Интерпракс, 1994.
8. Магомедов, Н.М. Воспитание без принуждения / Н.М. Магомедов. – Самара, 1994.
9. Руднева, Т.И. Основы педагогического профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара, 1996.
10. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
11. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1989.
12. Флейвелл, Дж. Х. Генетическая психология Ж. Пиаже. Послесловие / Дж. Х. Флейвелл. – М., 1967.
13. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – 2-е изд., перераб., испр. – М., 1998.
14. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М., 1982.
15. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М., 1992.