

**внимание!
экзамен!**

И.П. Подласый

ПЕДАГОГИКА
100 ВОПРОСОВ —
100 ОТВЕТОВ

*Учебное пособие для студентов
высших учебных заведений*

Москва

ВЛАДОС  **ПРЕСС**

2006

УДК 37.0(075.8)

ББК 74.00я73

П44

Подласый И.П.

П44 Педагогика : 100 вопросов — 100 ответов : учеб. пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 365 с. — (Внимание экзамен!).

ISBN 5-305-00038-6.

Пособие содержит ответы на основные экзаменационные вопросы по курсу педагогики. Использование данного пособия облегчает подготовку студентов к экзамену и позволяет рассчитывать на высокий экзаменационный балл.

УДК 37.0(075.8)

ББК 74.00я73

- © Подласый И.П., 2001
- © ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001
- © Серия «Внимание экзамен!» и серийное оформление. ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001
- © Макет. ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001

ISBN 5-305-00038-6

СОДЕРЖАНИЕ

Как отвечать на экзамене	7
--------------------------------	---

Раздел 1 ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Предмет и задачи педагогики	10
Возникновение и развитие педагогики	11
Развитие педагогической мысли в XX в.	15
Основные категории педагогики	17
Формирование и развитие	21
Педагогика как наука и искусство	22
Структура педагогической теории	26
Система педагогических наук	27
Связь педагогики с другими науками	30
Педагогические течения	32
Методы педагогических исследований	35
Методологическая основа педагогики	37
Традиционно-педагогические (эмпирические) методы	39
Беседа как метод исследования	41
Педагогический эксперимент	42
Педагогическое тестирование	44
Методы изучения групповых (коллективных) явлений	45
Количественные методы в педагогике	47
Процесс развития человека	50
Условия и факторы развития	52
Наследственность и развитие	53
Социальное наследование	56
Влияние среды на развитие	58
Развитие и воспитание	59
Деятельность как фактор развития	61
Диагностика развития	64
Возрастная периодизация	65
Акселерация	67
Неравномерность развития	69
Развитие младшего школьника	71
Средний школьный возраст	74
Старший школьный возраст	77
Учет индивидуальных особенностей	80
Идеалы воспитания	81
Общечеловеческие ценности как основа идеалов воспитания	83

Содержание

Ценности и цели воспитания	87
Ценности современной молодежи	88
Цель воспитания	90
Цели воспитания в истории педагогической мысли	91
Цель воспитания в современной школе	94
Задачи воспитания	96
Зарубежные педагогические течения	102
Цели воспитания в зарубежной педагогике	110
Педагогический процесс	114
Педагогическая система	116
Этапы педагогического процесса	117
Закономерности педагогического процесса	120
Педагогические инновации	122
Оптимизация педагогической системы	124

Раздел 2 ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Сущность процесса обучения	128
Дидактика, ее основные категории	129
Дидактические системы	131
Современная дидактическая система	135
Цели обучения и образования	138
Задачи общеобразовательной школы	138
Виды и уровни образования	139
Продукт процесса обучения	141
Содержание образования	143
Принципы формирования содержания	147
Способы реализации содержания	147
Теории организации содержания образования	149
Государственный образовательный стандарт	150
Учебный план	152
Учебная программа	153
Учебники и учебные пособия	153
Условия и факторы обучения	155
Комплексное влияние генеральных факторов	156
Иерархия факторов обучения	159
Закономерности обучения. История вопроса	161
Общие закономерности обучения	166
Конкретные закономерности обучения	167
Принципы и правила обучения	171
Система дидактических принципов	172
Принцип сознательности и активности	173
Принцип наглядности	174
Принцип систематичности и последовательности	175
Принцип прочности	176
Принцип доступности	178
Принцип научности	179
Принцип связи теории с практикой	180

Содержание

Мотивы — движущие силы учения	182
Активность учения школьников	184
Интересы и потребности	186
Развитие мотивации учения	188
Стимулирование учения	189
Виды и типы обучения	196
Методы обучения	201
Выбор методов обучения	225
Формы организации обучения	226
Класно-урочная форма	227
Требования к уроку	228
Типы и структуры уроков	230
Нестандартные уроки	232
Подготовка урока	233
Вспомогательные формы обучения	235
Диагностика и контроль	238
Контроль успеваемости	239
Этапы и звенья контроля	241
Оценка знаний, умений	243

Раздел 3 ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Сущность процесса воспитания	246
Задачи воспитания	247
Содержание процесса воспитания	248
Общие закономерности воспитательного процесса	249
Этапы воспитательного процесса	252
Воспитание как социализация	253
Средства массовой информации и социализация	257
Общество сверстников и детская субкультура	258
Принципы воспитания	260
Общественная направленность воспитания	261
Связь воспитания с жизнью, трудом	264
Опора на положительное	267
Единство воспитательных воздействий	268
Методы и приемы воспитания	270
Выбор методов воспитания	272
Правила выбора методов воспитания	274
Классификация методов воспитания	276
Методы формирования сознания личности	277
Методы организации деятельности	286
Методы стимулирования	293
Формы воспитания	300
Ученический коллектив	301
Учение А.С. Макаренко о коллективе	304
Коллектив и личность	310
Коллектив и неформальные группы	314
Педагогическое руководство коллективом	315

Содержание

Личностно ориентированное воспитание	319
Комплексный подход к воспитанию	324
Воспитательные дела	326
Социально ориентированные воспитательные дела	331
Этические воспитательные дела	335
Эстетические и физкультурные воспитательные дела	340
Экологические и трудовые воспитательные дела	344
Воспитание в семье	347
Типы семейного воспитания	350
Содержание семейного воспитания	352
Стили семейного воспитания	354
Методы воспитания детей в семье	355
Педагогическая поддержка семьи	357
Диагностика воспитанности	362

КАК ОТВЕЧАТЬ НА ЭКЗАМЕНЕ

Вы долго и упорно трудились: слушали лекции, участвовали в семинарах, выполняли курсовые работы, сдавали зачеты, читали и размышляли. Словом, накопили множество разнообразных знаний, умений, необходимых для выполнения многотрудной учительской деятельности. Пришло время показать «товар лицом», убедить преподавателя или государственную экзаменационную комиссию, что вы отлично знаете свой главный профессиональный предмет.

Вы уже знаете, что для хорошего усвоения материала его необходимо повторить несколько раз, все время ужимая в объеме. Общее широкое представление о педагогике, ее проблемах и технологиях вы получили на лекциях. Готовясь к семинарским и лабораторным занятиям, вы постепенно сокращали объем информации, вычленяли главное. Авторефераты и курсовые работы дали вам возможность глубоко изучить отдельные вопросы. Непосредственно перед экзаменом необходимо еще раз проработать всю информацию в сжатом, сконцентрированном виде, где четко просматриваются вся структура и основные положения курса. У вас уже есть достаточный запас представлений, чтобы «развернуть» каждое положение до необходимого уровня конкретизации.

Обычно семестровые экзаменационные билеты содержат три вопроса. Первый направлен на проверку знаний общих основ, второй — дидактики и третий — теории воспитания. Часто в виде дополнительного вопроса предлагается анализ школьной ситуации (педагогическая задача) или важной книги (монографии). Программа выпускного экзамена дополнительно включает проверку знаний по истории педагогики, главным разделам спецкурсов и спецсеминаров, методике преподавания «вашего» предмета.

Как построить свой ответ на экзамене, чтобы он прозвучал веско и убедительно, чтобы у преподавателя или комиссии не осталось ни малейших сомнений в вашем отличном знании предмета?

Ответы на все экзаменационные вопросы необходимо выстроить по определенной системе, соблюдая принципы последовательности, непротиворечивости, целостности. Несмотря на многообразие вопросов, ответы на них имеют примерно одинаковую структуру.

Правильно выстроенный ответ начинается с определения «что такое». Например, если вам необходимо раскрыть сущность и задачи эстетического воспитания в школе, то, естественно, вы должны сначала объяснить, что такое эстетическое воспитание, определить его сущность, четко выделить главные задачи. Затем следует конкретизация отдельных положений, раскрытие содержания каждого из них. Чтобы ваш ответ прозвучал основательно и убедительно, придерживайтесь испытанной структуры изложения знаний.

Структура ответа

1. **Что такое...**
 - Формулировка определений, базисных категорий и понятий.
 - Объяснение, расшифровка (при необходимости).
 - Альтернативные определения (если имеются).
 - Комментарий (научное и живое практическое истолкование).
2. **Генезис...**
 - Откуда есть, пошло, когда и как появилось впервые, как определялось.
 - Что известно о первоисточниках.
 - Как происходило дальнейшее развитие.
 - Современное состояние (краткий комментарий).
3. **Сущность...**
 - Система и ее структура.
 - Общие принципы строения.
 - Анализ компонентов системы, связей между ними.
 - Закономерности развития и функционирования.
4. **Технология...**
 - Основные технологические схемы реализации в отечественной и зарубежной школе.
 - Преимущества и недостатки.

- Передовой отечественный и мировой опыт.
 - Существующие и нерешенные вопросы (проблемы).
5. **Собственные оценки...**
- Альтернативные взгляды, способы реализации.
 - Ваши собственные оценки, предложения, их обоснованность.
 - Если бы министром (директором) были вы, то...

Выстроенный по такой схеме ответ, за небольшим исключением общих теоретических и исторических вопросов, не оставит сомнений в том, что вы хорошо понимаете сущность проблем, сформулированных в экзаменационных вопросах.

Чаще всего ваши ответы преподаватели оценивают, придерживаясь двух критериев — правильности и полноты. По тем дополнительным вопросам, которые возникнут у преподавателя, вы легко догадаетесь, где и в чем ваш ответ не удовлетворяет этим критериям. Итак:

Ответ	Оценка
Правильный, полный	Отлично
Правильный, полный после наводящих вопросов преподавателя и ответов на дополнительные вопросы	Хорошо
Правильный в основном, достаточно полный после наводящих вопросов преподавателя и ответов на дополнительные вопросы	Удовлетворительно
Неправильный	Плохо

Недостаточно осмысленный ответ, конечно, прежде всего не должен удовлетворять вас самих. Если вы почувствовали, что не сможете должным образом ответить на вопросы, извинитесь и попросите отсрочки экзамена. Этим вы сохраните свой престиж серьезного студента, престиж нашей науки и профессии. Не все сразу становились мастерами. А такую сложную и трудную науку, как педагогика, не всякий одолеет сразу и на высоком уровне. Подумайте, почему вам не удался ответ, найдите причины, устраните их, и ваша следующая попытка обязательно будет удачной.

Успеха вам!

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

Наука — это система закономерностей, действующих в определенной области. Предмет науки — это то, что она изучает. Предмет педагогики — **воспитание**. Свое название педагогика получила от греческих слов *paides* — дети и *ago* — вести. В дословном переводе «пайдагогос» означает «детоводитель». Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т. е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие. Со временем накопление знаний привело к возникновению особой *науки о воспитании детей*.

Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX в. И только в последние десятилетия сомнения развеялись окончательно — в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Поэтому педагогика рассматривается уже как общая наука о воспитании. Все чаще употребляются новые названия — *андрогогика* (от греч. *andros* — мужчина и *ago* — вести) и *антропологика* (от греч. *anthropos* — человек и *ago* — вести).

Главной задачей педагогики как науки является **накопление и систематизация знаний о воспитании человека**. Знания фиксируются в понятиях, определениях, общих абстрагированных положениях, закономерностях и законах. Поэтому педагогика — наука о *законах и закономерностях* воспитания. Ее функция — познавать причины и следствия различным образом организованного воспитания, развития, образования и обучения людей и на этой основе указывать педагогической практике лучшие пути и

способы достижения поставленных целей. Теория вооружает педагогов-практиков *профессиональными знаниями* об особенностях воспитательных процессов людей различных возрастных групп, социальных образований, умениями прогнозировать, проектировать и осуществлять учебно-воспитательный процесс в различных условиях, оценивать его эффективность.

Несмотря на то, что педагогика занимается «вечными» проблемами, ее предмет конкретен: это воспитательная деятельность, осуществляемая в учебно-воспитательных учреждениях, социальных институтах, семье. Педагогика рассматривается как прикладная наука, направляющая свои усилия на оперативное решение возникающих в обществе проблем воспитания, образования, обучения. Педагогика выполняет социальный заказ. От ее успехов и неудач зависит, какими людьми будет пополняться общество, насколько быстро или медленно оно будет развиваться.

Источники развития педагогики: многовековой практический опыт воспитания, закрепленный в образе жизни, традициях, обычаях людей, народной педагогике; философские, обществоведческие, педагогические и психологические труды; текущая мировая и отечественная практика воспитания; данные специально организованных педагогических исследований; опыт педагогов-новаторов, предлагающих оригинальные идеи, новые подходы, технологии воспитания в современных быстроизменяющихся условиях.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилось воспитание вместе с первыми людьми. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие, например, науки, как геометрия, астрономия, многие другие. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Первопричина возникновения всех научных отраслей — потребности жизни. Наступило время, когда воспитание, образование стали играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание

подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни.

Уже в наиболее развитых государствах древнего мира — Китае, Индии, Египте, Греции — были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны и первые педагогические обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460—370 до н.э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Вопросы педагогики касались крупные древнегреческие мыслители: Сократ (469—399 до н.э.), его ученик Платон (427—347 до н.э.), Аристотель (384—322 до н.э.), в трудах которых глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Своеобразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат «Об образовании оратора» римского философа и педагога Квинтилиана (35—96). Труд Квинтилиана долгое время был важной книгой по педагогике, наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех школах риторики.

В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии, образование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались незыблемые принципы догматического и схоластического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. Среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы — например, Тертуллиан (160—222), Августин (354—430), теолог Фома Аквинский (1225—1274) и др., создавшие обширные трактаты по воспитанию и духовному образованию людей.

Но не только подавлением свободомыслия отмечен этот период в истории науки. Общеобразовательную школу с ее главными атрибутами придумали иезуиты, основателем ордена которых был И. Лойола (1491—1556). В 1522 г. он написал книгу «Духовные упражнения», где изложил основы и принципы функционирования новой, неизвестной еще школы. Типовые программы иезуитов регламентировали весь учебный процесс: как и о чем говорить на

уроке, как разрешать те или иные спорные вопросы, как учить географии или иностранным языкам. Классные журналы и записи преподавателей проверялись, на уроках бывали инспектора. И. Лойола настаивал на абсолютной бесплатности образования. Иезуиты привозили с собой программы и учебники, напечатанные в типографиях «Общества Иисуса», открывали школы, куда мог записаться каждый. Впервые в истории массовой школы (а свою школу орден иезуитов видел всеобщей и массовой) детей старались набирать из разных социальных групп, следуя идее, что школьный класс — это общество в миниатюре. Учеников делили на звенья, назначали звеньевых. Лучших сажали на почетное место, награждали знаками отличия, всячески пробуждая тщеславие и желание выделиться. Золотые и серебряные медали за успехи в учебе — тоже изобретение иезуитов.

Силу иезуитской педагогики оценил и К. Д. Ушинский: «Тайна силы иезуитской педагогики... заключалась в том, что иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего старались покорить своему влиянию душу воспитанника. Они в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства».

Эпоха Возрождения дала миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, в числе которых — итальянец В. Фельтре (1378—1446), голландец Эразм Роттердамский (1469—1536), француз Ф. Рабле (1494—1553) и М. Монтень (1553—1592).

Революционные преобразования в науке о воспитании связаны с именем великого славянского педагога Яна Амоса Коменского (1592—1670). Его главный труд «Великая дидактика», вышедший в Амстердаме в 1657 г., — одна из первых научно-педагогических книг. Многие из высказанных в ней идей не утратили ни своей актуальности, ни своего научного значения и сегодня. Предложенные Я. А. Коменским принципы, методы, формы обучения — например, принцип природосообразности, классно-урочная система — вошли в золотой фонд педагогической теории.

В отличие от Я. А. Коменского, английский философ и педагог Д. Локк (1632—1704) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. В своем основном труде «Мысли о воспитании» он изложил взгляды на воспитание джентльмена — человека уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изящество манер с твердостью убеждений.

Непримиримую борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII в. Д. Дидро (1713—1784), К. Гельвеций (1715—1771), П. Гольбах (1723—1789) и особенно Ж. Ж. Руссо (1712—1778). Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога И. Песталоцци (1746—1827). Немецкий философ И. Герbart (1776—1841) — крупная, но противоречивая фигура в истории педагогики. Кроме значительных теоретических обобщений в области психологии обучения и дидактики (четырёхзвенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений), известен работами, ставшими теоретической базой для авторитарной педагогики, введения дискриминационных ограничений в образовании широких масс трудящихся. Другой выдающийся немецкий педагог А. Дистервег (1790—1866) плодотворно занимался исследованием многих важных проблем, но более всего изучением противоречий, внутренне присущих всем педагогическим явлениям.

Широко известны педагогические труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей В. Г. Белинского (1811—1848), А. И. Герцена (1812—1870), Н. Г. Чернышевского (1828—1889), Н. А. Добролюбова (1836—1861). Во всем мире признаны провидческие идеи Л. Н. Толстого (1828—1910), изучаются труды Н. И. Пирогова (1810—1881). Они выступили с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания.

Мировую славу русской педагогике принес К. Д. Ушинский (1824—1871), совершивший переворот в теории, революцию в педагогической практике. В педагогической системе Ушинского ведущее место занимает учение о целях, принципах, сущности воспитания. «Воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни», — писал он. Воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных.

Руководящая роль принадлежит школе, учителю: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не могут заменить личности в деле воспитания».

Ушинский пересмотрел все принципы педагогики и требовал полного переустройства системы образования на основе новейших научных достижений: «...одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине».

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В XX В.

В конце XIX — начале XX в. интенсивные исследования педагогических проблем были начаты в США, куда постепенно смещался центр педагогической мысли. Не отягощенные догмами инициативные покорители Нового Света без предубеждений приступили к исследованиям педагогических процессов в современном обществе и быстро достигли ощутимых результатов. Были сформулированы общие принципы, выведены закономерности человеческого воспитания, разработаны и внедрены эффективные технологии образования, обеспечивающие каждому человеку возможность сравнительно быстро и достаточно успешно достичь запроектированных целей.

Виднейшими представителями американской педагогики являются Д. Дьюи (1859—1952), чьи работы оказали заметное влияние на развитие педагогической мысли во всем западном мире, и Э. Торндайк (1874—1949), прославившийся исследованиями процесса обучения, созданием хотя и прагматически приземленных, но весьма действенных технологий.

В нашей стране хорошо известно имя современного американского педагога Б. Спока. Задав публике второстепенный, на первый взгляд, вопрос: «Что в воспитании детей должно превалировать — строгость или доброта?», он всколыхнул умы далеко за пределами своей страны. За этим простым вопросом стоит ответ: какой быть педагогике — авторитарной или гуманистической. Ответ пока не очевиден. Свой взгляд Б. Спок предлагает в своих книгах «Ребенок и уход за ним», «Разговор с матерью» и др.

В начале XX в. в мировой педагогике активно распространяются идеи свободного воспитания и развития личности ребенка. Много сделала для их разработки и популяризации итальянская учительница М. Монтессори (1870—1952). В книге «Метод научной педагогики» она утверждает, что нужно максимально использовать возможности детского возраста, они позволяют достичь значительно большего в развитии ребенка. Главной формой

начального школьного обучения должны быть самостоятельные учебные занятия. Монтессори составила дидактические материалы для индивидуального изучения младшими школьниками грамматики родного языка, геометрии, арифметики, биологии, других предметов. Материалы эти построены так, что ребенок может самостоятельно обнаружить и исправить свои ошибки. Сегодня в России есть много сторонников и последователей М. Монтессори. Успешно работают комплексы «детский сад — школа», где идеи свободного воспитания детей внедряются в жизнь.

Приверженцем идей свободного воспитания в России был К. Н. Вентцель (1857—1947). Он создал одну из первых в мире деклараций прав ребенка (1917). В 1906—1909 гг. в Москве успешно действовал созданный им «Дом свободного ребенка». В этом оригинальном учебном заведении главными действующими лицами были дети, воспитатели и учителя должны были приспособляться к их интересам, помогать в развитии природных способностей и дарований.

Российская педагогика послеоктябрьского периода пошла по пути собственного осмысления и разработки идей воспитания человека в новом обществе. Активное участие в творческих исканиях новой педагогики приняли С. Т. Шацкий (1878—1934), П. П. Блонский (1884—1941), А. П. Пинкевич (1884—1939). Известность педагогике социалистического периода принесли работы Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Теоретические поиски Н. К. Крупской (1869—1939) концентрировались вокруг проблем формирования новой советской школы, организации внеклассной воспитательной работы, зарождающегося пионерского движения. А. С. Макаренко (1888—1939) выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. В. А. Сухомлинский (1918—1970) сосредоточил свои исследования вокруг моральных проблем воспитания молодежи. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение и в условиях коренной перестройки общества.

В 1940—1960 гг. на ниве народного образования активно трудился М. А. Данилов (1899—1973). Он создал концепцию начальной школы («Задачи и особенности начального образования», 1943), написал книгу «Роль начальной школы в умствен-

ном и моральном развитии человека» (1947), составил многие руководства для учителей. На них еще и сегодня опираются российские педагоги.

В 1970—1980 гг. активная разработка проблем начального образования велась в научной лаборатории под руководством акад. Л. В. Занкова (1901—1977). В результате исследований была создана новая система обучения младших школьников, основанная на приоритетности развития познавательных возможностей учеников.

В конце 1980-х гг. в России началось движение за обновление и перестройку школы. Это ярко выразилось в возникновении так называемой педагогики сотрудничества. Среди ее представителей — известные ученые-педагоги и самобытные творческие учителя Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчик, В. Ф. Шаталов, Н. П. Гузик, Н. Н. Палтышев, В. А. Караковский и др. Всею стране известна книга московской учительницы начальных классов С. Н. Лысенковой «Когда легко учиться», в которой описаны приемы «комментированного управления» деятельностью младших школьников на основе использования схем, опор, карточек, таблиц. С. Н. Лысенкова создала также методику «опережающего обучения».

Труды видных российских педагогов, активно разрабатывавших актуальные проблемы воспитания в 1960—1990 гг., известны во всем мире. Среди них методологические работы Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, И. Я. Лернера, Н. Д. Никандрова, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной, других видных ученых.

ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения, принято называть также *педагогическими категориями*. К основным педагогическим категориям относятся **воспитание, обучение, образование**. Наша наука широко оперирует также общенаучными категориями — такими, как **развитие** и **формирование**.

Воспитание — это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие «воспитание» употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в широком и узком педагогическом значении. В широком социальном смысле воспитание — это передача накопленного

опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества. Каждый пришедший в этот мир приобщается к достижениям цивилизации через воспитание.

Человечество выжило, окрепло и достигло современного уровня развития благодаря воспитанию, благодаря тому, что выстраданный предшествующими поколениями опыт использовался и приумножался последующими. История знает случаи, когда опыт терялся, жизненесущая река воспитания пересыхала. Люди оказывались отброшенными в своем развитии далеко назад и вынуждены были заново восстанавливать утраченные звенья своей культуры; горькая участь и тяжелый труд ожидали этих людей. Исторический процесс развития общества неопровержимо доказывает, что больших успехов в своем развитии всегда достигали те народы, у которых воспитание было поставлено лучше. Воспитание — двигатель общественного развития.

Воспитание имеет исторический характер. Оно возникло вместе с человеческим обществом, став органической частью его жизни и развития, и будет существовать, пока существует общество. Именно поэтому воспитание — общая и вечная категория.

Многие философы, анализируя законы, управляющие общественной жизнью, устанавливают объективную связь между воспитанием и уровнем развития производительных сил общества. Воспитание воздействует на развитие общества, в свою очередь, общество предоставляет возможности для осуществления воспитания. Направленность, объем, характер воспитания соответствуют уровню развития производительных сил и типу производственных отношений. Поэтому воспитание имеет конкретно-исторический характер.

В современном обществе создан и действует комплекс институтов, направляющих свои усилия на воспитание: это семья, средства массовой информации, литература, искусство, трудовые коллективы, органы правопорядка. Поэтому общее понятие воспитания нуждается в сужении и конкретизации. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни.

При наличии многих воспитательных сил успех воспитания может быть достигнут только путем жесткой *координации действий* всех причастных к воспитанию социальных институтов. При неkoordinированных воспитательных воздействиях человек подвергается очень сильным односторонним влияниям, способным деформировать общую цель воспитания. Координаторами воспитательного воздействия в хорошо организованном обществе выступают учебно-воспитательные учреждения, управляемые высококвалифицированными педагогами.

В широком педагогическом смысле воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

В педагогике, как и в других социальных науках, понятие воспитания часто используется для обозначения составных частей целостного воспитательного процесса. Говорят, например, «физическое воспитание», «эстетическое воспитание».

Следующая основная категория педагогики — **обучение**. Это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников. Его цель — усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучающихся, закрепление навыков самообразования.

Основу обучения составляют знания, умения, навыки (ЗУН), выступающие со стороны преподавателя в качестве исходных (базовых) компонентов содержания, а со стороны учеников — в качестве продуктов усвоения. *Знания* — это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки; это коллективный опыт человечества, результат познания объективной действительности. *Умения* — готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. *Навыки* — компоненты практической деятельности, проявляющиеся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного упражнения.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность, формируя как бы попутно, а на самом деле весьма обстоятельно важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие установки. Поэтому обучение имеет воспитывающий характер. Точно так же мы должны признать, что в любом воспитании всегда содержатся элементы обучения. Обучая — воспитываем, воспитывая — обучаем. Области понятий «воспитание» и «обучение» частично перекрываются.

Образование — результат обучения. В буквальном смысле оно означает формирование образа хорошо обученного, воспитанного, интеллигентного человека. Образование — система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. Именно система, а не объем (набор) разрозненных сведений. В настоящее время огромный объем знаний, накопленных человечеством, не позволяет утверждать, что человек когда-нибудь сумеет овладеть ими полностью даже после очень длительного обучения. Получение образования свидетельствует лишь об овладении заданным объемом систематизированных знаний, умений в определенной области и достижении необходимого для выполнения профессиональных действий уровня самостоятельного мышления.

Главные критерии образованности — системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений. В древнем афоризме: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается» — большая доля истины.

В зависимости от объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельности мышления различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное и политехническое.

Общее образование дает знание основ наук о природе, обществе, человеке, формирует мировоззрение, развивает познавательные способности. Получение общего образования завершается пониманием основных закономерностей развития процессов в окружающем мире, приобретением необходимых каждому человеку учебных и трудовых умений, разнообразных практических

навыков. Объем и направленность общего образования регулируются государством, во многих развитых странах общее образование (оно же среднее) обязательно.

Профессиональное образование вооружает знаниями, умениями и навыками в определенной профессиональной области. В начальных допрофессиональных и профессиональных учебных заведениях (ПТУ, СПТУ, ТУ, школах мастеров) готовят рабочих высокой квалификации, а в средних и высших профессиональных учебных заведениях — специалистов средней и высшей квалификации для различных отраслей народного хозяйства.

Политехническое образование знакомит с основными принципами современного производства, вооружает навыками обращения с простейшими орудиями труда, которые применяются в повседневной жизни.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ

Педагогика широко использует междунанучные понятия «формирование» и «развитие». **Формирование** — процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Воспитание — один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости.

Понятие «формирование» — еще не установившаяся педагогическая категория, несмотря на очень широкое применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. В педагогической литературе прежних лет понятие формирования нередко употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность. Например, известный автор пособий по педагогике П. Н. Груздев предлагал называть формированием только стихийное воспитание, «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности» (*Груздев П. Н. Вопросы воспитания и обучения.* — М., 1949. — С. 14).

Неопределенны границы применения в педагогике еще одного общенаучного понятия — **развитие**. Синтезируя наиболее

устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие — это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.

Развитие личности — сложнейший процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука пошла по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны. Педагогика изучает проблемы духовного развития личности во взаимосвязи со всеми другими компонентами.

Итак, развитие человека — это **сложный процесс движения** от простого к сложному; от несовершенного к совершенному; движение по восходящей траектории от старого качественного состояния к новому.

Источник — противоречия, борьба противоположностей.

Условия — взятые в единстве внутренние (самодвижение) и внешние (среда).

Факторы — наследственность, среда обитания, социально-экономические условия, микросреда, воспитание, собственная деятельность.

Взаимосвязь — немислимо без обучения, образования, воспитания, деятельности и общения.

К педагогическим категориям в некоторых случаях можно отнести и такие достаточно общие понятия, как самовоспитание, саморазвитие, педагогический процесс, педагогическое общение (взаимодействие), продукты педагогической деятельности, социальное формирование, педагогические технологии, учебно-воспитательные инновации и др.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА И ИСКУССТВО

Определенную отрасль знаний называют наукой, когда соблюдаются следующие необходимые условия:

1) четко выделен, обособлен и зафиксирован собственный предмет;

2) для его изучения применяются объективные методы исследования;

3) зафиксированы объективные связи (законы и закономерности) между факторами, процессами, составляющими предмет изучения;

4) установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) будущее развитие изучаемых процессов, производить необходимые расчеты.

Все эти требования в отношении педагогики в той или иной степени соблюдены. Но именно мера соблюдения требований характеризует уровень развитости науки.

Многие теоретики педагогики, следуя принципам классификации наук, установленным немецкими философами В. Виндельбаном и Г. Риккертом, относят педагогику к так называемым нормативным наукам. Причина этого — особенности познанных педагогикой закономерностей. До последнего времени они были и во многом еще остаются широкими заключениями, выражающими общие тенденции развития педагогических процессов. Это затрудняет их применение для конкретного прогнозирования, ход процесса и его будущие результаты можно предсказать лишь в самых общих чертах. Выводы педагогики отличаются большой *вариативностью, неопределенностью*. Во многих случаях она лишь устанавливает норму («учитель должен, школа должна, ученик должен»), но не обеспечивает достижение этой нормы научной поддержкой.

Поэтому не снимается с повестки дня вопрос о соотношении науки и педагогического мастерства. Нормы, даже установленные на основе анализа сущностей педагогических явлений, — это всего лишь абстрактные истины. Наполнять их живым смыслом будет думающий творческий педагог. Теория — это абстракция, ее применение — всегда высокое искусство.

Вопрос об уровне теоретизации педагогики, т. е. о том пределе, при котором она еще не упускает из поля зрения человека, но и не слишком возвышается в абстракциях, превращаясь в собрание «мертвых», «безлюдных» схем, очень актуален. Попытки делить педагогику на теоретическую и нормативную (практическую) восходят к прошлому веку. «В том, что касается средств, — читаем в монографии начала XX в., — педагогика — наука теоретическая, так как ее средства заключаются в знании законов, которым подчинена физическая и духовная природа человека; в том же, что касается целей, педагогика есть наука

практическая» (*Лапшин И. И.* История педагогических теорий. — СПб., 1912. — С. 10).

В ходе продолжающейся и ныне дискуссии о статусе педагогики были предложены различные подходы к анализу и структурированию накопленных наукой знаний, оценке их уровня и степени зрелости самой науки. Для нас важен тот факт, что большинство исследователей во всем мире считают обоснованным и правомерным выделение из обширной области педагогических знаний *теоретической педагогики*, содержащей базовые научные знания о закономерностях и законах воспитания, образования, обучения. Главными компонентами системы научной педагогики являются также аксиомы и принципы. Через конкретные рекомендации и правила теория соединяется с практикой.

Понимание педагогики как искусства воспитания продержалось многие столетия; нельзя утверждать, что от него полностью отказались и сегодня. В предисловии к своей книге «Человек как предмет воспитания», вышедшей в 1867 г., К. Д. Ушинский подчеркнул: «...Из сказанного вытекает уже само собой, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности». Далее уточнил: «Педагогика — не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне не достижимому: к идеалу совершенного человека» (*Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. — М.; Л., 1946. — С. 10, 25).

Сегодня уже никто не подвергает сомнению научный статус педагогики. Спор перешел в плоскость соотношения теории и педагогической практики. Слишком неоднозначными оказываются реальные достижения воспитателей: в одном случае они обусловлены глубокими знаниями и умелым применением педагогической теории, в другом — успех приносят высокое личное мастерство учителя, искусство педагогического воздействия, чутье и интуиция. В последние десятилетия особенно остро ощущалась несогласованность между школьной практикой и педагогической наукой. Последней доставалось за то, что она не снабжает практику прогрессивными

рекомендациями, оторвана от жизни, не успевает за быстро-текущими процессами.

Подлинное мастерство учителя, высокое искусство воспитания опирается на научные знания. Если бы кто-нибудь мог достигать высоких результатов без знания педагогической теории, это означало бы ненужность последней. Но так не бывает: чем сложнее задачи приходится решать воспитателю, тем выше должен быть уровень его педагогической культуры. Все достижения — от науки, и только провалы — от ее отсутствия.

Но развитие педагогической науки автоматически не обеспечивает качества воспитания. Необходимо, чтобы теория переплавлялась в практические технологии. Пока сближение науки и практики идет недостаточно быстро, многие важные научные знания не востребованы практикой. По оценкам специалистов, разрыв между теорией и практикой сохраняется и по некоторым направлениям достигает 10—15 лет.

Подтверждает это и опыт учителей-новаторов, внедривших в широкую практику зачастую не самые новые, а всего лишь хорошо известные научные разработки. Вот что говорил по этому поводу известный педагог В. Ф. Шаталов: «Если вы глубоко вникните в то, что мы делаем, поймете: все это уходит корнями в нашу классическую педагогику. Есть только элемент совершенствования, улучшения. Ничего более. Я не пытаюсь даже в малейшей степени противопоставить нашу работу всему тому, что достигнуто педагогией на всем ее протяжении, тысячелетиями» (Учительская газета. 7 октября 1986 г.).

Педагогика быстро прогрессирует, оправдывая свое название самой диалектичной, изменчивой науки. В последние десятилетия достигнуты ощутимые успехи в ряде ее областей, прежде всего в разработке новых технологий обучения. Современные компьютеры, снабженные качественными обучающими программами, позволяют успешно справляться с задачами управления учебным процессом, достигнуть высоких результатов с меньшими затратами энергии и времени. Намечился прогресс и в области создания более совершенных методик воспитания, технологий самообразования и самовоспитания. В инновационных учебных заведениях создаются благоприятные условия для более быстрого проникновения в практику новых научных разработок. Научно-производственные комплексы, авторские школы, экспериментальные площадки — все это заметные вехи положительных перемен.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Конечная цель любого педагогического исследования — выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. установление закономерности. Научная закономерность может быть определена как наличие постоянной и необходимой взаимосвязи между явлениями, процессами или факторами. Если эта связь существует всегда при определенных условиях, проявляется постоянно, то здесь очевидна закономерность.

Науковеды пытаются уточнить пределы этой категории, установить различия между понятиями «закономерность» и «закон», которые совпадают по своей сути. Когда говорят о *закономерности*, то здесь прежде всего подчеркивается факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями, хотя сама эта связь может быть еще не до конца исследованной. Иногда говорят, что закономерность — это не до конца познанный закон или что это закон, пределы действия которого и форма еще не установлены. Часто понятие закономерности употребляют для обозначения связи между явлениями, особенностью которой является массовость. Им пользуются также для обозначения определенного порядка в явлениях объективной действительности.

Закон — строго зафиксированная закономерность. Философы определяют его как внутреннюю постоянную и необходимую связь между явлениями, процессами, факторами. Подчеркивается также, что научный закон отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях связи между явлениями действительности.

Закономерности и законы максимально «уплотняют» знания, сокращают объем информации, которым владеет наука. Это достигается не механическим путем, не за счет «лишней» информации, а путем укрупнения, сведения единичных зависимостей к существенным отношениям. Сводя разнообразие явлений к существенным отношениям, закономерности и законы одновременно как бы упрощают знания, проясняют их, придают им более рациональную форму, удобную для хранения и передачи. Благодаря закономерностям и законам человечество может оперировать несравненно меньшим объемом информации, но информации наиболее высшего качества.

Диалектический путь познания истины состоит в установлении закономерностей и законов. Познать закон — значит понять его действие. Объяснить закон — значит ответить на вопрос:

почему он таков, как он есть, или, что то же самое, почему он не может быть другим, чем есть в действительности? Вооруженный знанием законов специалист способен на многое. Отменить закон нельзя, бороться с ним бесполезно, его можно лишь правильно использовать.

Научные законы классифицируются по критерию общности в зависимости от того, на какой круг явлений распространяется их действие. К первой группе принадлежат законы, сфера действия которых сравнительно узка. Это так называемые конкретные, специфические законы. Вторую группу составляют общие законы, сфера действия которых достаточно широка и не ограничивается одним или несколькими видами явлений. Третья группа объединяет всеобщие законы материального мира, действие которых проявляется во всех областях.

Научные законы распределяются и по другим признакам. Например, различают законы, определяющие связи между явлениями во времени, в пространстве, законы динамические и статические. Есть законы, выражающие функциональные, вероятностные, статистические связи. Законы делятся также на количественные и качественные. Первые допускают выполнение математических действий для расчетов изменений тех процессов, на которые они распространяются. Вторые количественных манипуляций не допускают — а это означает, что закон неверен. Объективность закона не зависит от формы выражения. Если он правильно отражает связь, то не имеет значения, в какой форме она выражается.

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Педагогика — обширнейшая наука. Изучаемый ею предмет настолько сложен, что отдельная, даже очень широкая наука не в состоянии охватить его сущность, все связи. Пройдя длительный путь развития, накопив информацию, педагогика превратилась в разветвленную систему научных знаний. Поэтому современную педагогику правильнее называть системой наук о воспитании.

Систему педагогической науки, как и любую другую сложную систему, можно анализировать по разным признакам. Главные отрасли по критерию *последовательности связей* педагогических отраслей, изучающих воспитание человека на всем протяжении его развития и формирования.

Фундаментом педагогики является **философия**, в частности, та ее часть, которая специально занимается проблемами воспитания и потому получила название философии воспитания. Эта область знаний использует в воспитательной практике идеи различных философских систем. Одна из задач философии воспитания, как ее определяет английский философ А. Brent, состоит в том, чтобы определить критерий и разработать принципы, позволяющие выявить сущность предмета и методов воспитания. (*Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum. — London; Boston, 1988. — P. 12*).

Давние и прочные связи педагогики с философией (вспомним, что педагогика еще совсем недавно была частью философии) обусловили особую роль последней. Философия остается основой педагогики. Многие специалисты развивают философскую базу педагогики. К их числу принадлежат видные зарубежные исследователи, а также известные отечественные ученые Б. С. Гершунский, Н. С. Розов, П. Г. Щедровицкий (см., например, *Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в. — М., 1998.*).

Философия указывает педагогике общий подход к познанию, исследованию педагогических явлений и процессов. Поэтому философию с ее идеями целостности и системности, методами структурного анализа принято считать методологической основой педагогики (*от лат. metodos — путь*). Немало современных педагогических систем создано на эклектической основе — соединении идей и подходов различных философских течений, например экзистенциализма, прагматизма, неопозитивизма и др.

Развитие воспитания как общественного явления исследует **история педагогики**. Принцип историзма — важнейший для развития любой науки: понимая прошлое, заглядываем в будущее. Исследование того, что уже было, сопоставление его с настоящим не только помогают лучше проследить основные этапы развития современных явлений, но и предостерегают от повторения ошибок прошлого, делают обоснованными прогностические предположения, устремленные в будущее.

Общая педагогика — базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяют два уровня: теоретический и прикладной (нормативный). Традиционно общая педагогика содержит четыре больших раздела: 1) общие основы; 2) дидактика (теория обучения);

3) теория воспитания и 4) школоведение. Названные разделы в последние десятилетия настолько разрослись, что стали большими самостоятельными отраслями знаний.

Дошкольная и школьная педагогики составляют подсистему **возрастной педагогики**. Здесь изучаются закономерности воспитания подрастающего человека, отражающие специфику учебно-воспитательной деятельности внутри определенных возрастных групп. Возрастная педагогика в настоящее время охватывает всю систему среднего образования. В ее компетенции — и закономерности учебно-воспитательного процесса в профессионально-технических учебных заведениях, и особенности воспитания в средних учебных заведениях всех типов, и вопросы воспитания молодежи, получающей среднее и высшее образование через систему вечерних (сменных, заочных) школ или с помощью сети Интернет (дистанционное обучение). Завершено или завершается оформление самостоятельных педагогических дисциплин, отражающих специфические особенности воспитания в отдельных возрастных группах или типах учебно-воспитательных учреждений — дошкольной педагогики, педагогики профтехшколы, производственной педагогики, педагогики дистанционного обучения и др.

Среди отраслей, занимающихся педагогическими проблемами взрослых, быстро прогрессирует **педагогика высшей школы**. Ее предмет — закономерности учебно-воспитательного процесса, протекающего в высших учебных заведениях всех уровней аккредитации, специфические проблемы получения высшего образования в современных условиях, в том числе и по компьютерным сетям. Педагогика **последипломного образования** в тесном содружестве с **педагогикой труда** занимается проблемами повышения квалификации, а также очень острыми сейчас вопросами переквалификации работников различных отраслей народного хозяйства, освоения новых знаний, приобретения новой профессии в зрелом возрасте. **Военная педагогика** исследует особенности воспитательных процессов в специфических условиях.

В подсистеме **социальной педагогики** выделяются такие отрасли, как *семейная, пенитенциарная* (перевоспитание правонарушителей), *профилактическая педагогики* и др.

Люди с разными нарушениями и отклонениями в развитии попадают в сферу действия **специальной педагогики**. Вопросами обучения и воспитания глухонемых и глухих занимается **сурдопедагогика**, слепых — **тифлопедагогика**, умственно отсталых —

олигофренопедагогика. В последнее время активно развиваются новые отрасли педагогики — **профилактическая (лечебная), реабилитационная, коррекционная, превентивная.**

Особую группу педагогических наук составляют так называемые **частные, или предметные, методики**, исследующие закономерности преподавания и изучения *конкретных учебных дисциплин* во всех типах учебно-воспитательных учреждений. Методикой преподавания своего предмета должен превосходно владеть каждый педагог. Есть и методика **преподавания педагогики**, требованиям которой подчиняется изучение нашей науки.

В последние десятилетия все отрасли педагогики пошли по пути создания **частных технологий**, отличающихся от традиционных методик максимальной конкретизацией путей и способов достижения заданных результатов.

СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Наука едина, потому что изучаемое ею знание целостно. Деление его на предметы есть уступка нашим возможностям. Чтобы хоть как-то познать необъятное, ограниченный человеческий разум вынужден разрывать знание на куски. Достигая при этом некоторого прогресса в глубине познания, мы неизбежно теряем в широте. Вот и приходится говорить о связях между науками там, где мы должны были бы вести речь об одной науке о человеке и среде его обитания.

Педагогика, будучи частью изначально единой науки, развивается в тесной взаимосвязи со всеми другими научными направлениями. Сегодня практически не найти науки, от которой педагогика не берет хотя бы немного для исследования своего предмета и не отдает взамен свои наработки по проблемам обучения, образования, воспитания, управления. Философские науки (диалектический и исторический материализм, науковедение, социология, этика, эстетика и др.) помогают педагогике определиться со смыслом и целями воспитания, правильно учитывать действие общих закономерностей человеческого бытия и мышления, снабжают оперативной информацией о происходящих в науке и обществе переменах, тем самым помогая корректировать направленность воспитания. Наиболее тесная и непосредственная связь имеется у педагогики с физиологией

и психологией. Последнюю вообще невозможно отделить от педагогики. Анатомия и физиология составляют базу для понимания биологической сущности человека: развития высшей нервной деятельности и типологических особенностей нервной системы, первой и второй сигнальных систем, развития и функционирования органов чувств, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Особенное значение для педагогики имеет ее связь с психологией, изучающей закономерности развития психики человека. Психологию главным образом интересует развитие психики, а педагогику — эффективность тех воспитательных воздействий, которые приводят к намеченным изменениям во внутреннем мире и поведении человека. Каждый раздел педагогики находит опору в соответствующем разделе психологии. В дидактике, например, опираются на теорию познавательных процессов и умственного развития; теория воспитания базируется на психологии личности и т. д. Интеграция наук привела к возникновению пограничных отраслей — педагогической психологии и психопедагогики.

Несмотря на теснейшую связь, педагогика и психология — отдельные науки, имеющие каждая свой предмет. Нет психолого-педагогической науки, как об этом часто говорят. Психология, оставаясь наукой о закономерностях развития психики, оказывает большую помощь науке о воспитании, но отвечать на главные вопросы педагогики — об идеалах, целях, задачах воспитания, о том, когда, что и как воспитывать, она не берется. Психология раскрывает теорию и механизмы психической деятельности, а педагогика вырабатывает на этой основе конкретные технологии воспитания.

Очевидны связи педагогики с историей и литературой, географией и биологией, медициной и экологией, экономикой и археологией. Даже наука о происхождении человека может помочь в понимании педагогических проблем. Человек, сфера его обитания, его жизни, условия развития интересуют педагогов профессионально, помогая постичь свой предмет во всех его связях.

У наук, имеющих совершенно различные и, казалось бы, очень далекие области исследования, находится немало точек соприкосновения, из которых часто и возникают новые перспективные направления, связывающие науку в неразъединимое целое. Таковы, например, отрасли, возникшие на стыке педагогики с точными и техническими науками — кибернетическая,

математическая, компьютерная педагогики, суггестология и др. Сегодняшняя педагогика как одна из главных наук о человеке — на острие интеграционных преобразований.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ

Педагогическая наука пока не имеет единого общего взгляда на то, как следует воспитывать детей. С древнейших времен и до наших дней существуют два диаметрально противоположных взгляда на воспитание:

- 1) воспитывать детей нужно в страхе и повиновении;
- 2) воспитывать детей нужно добротой и лаской.

Если бы жизнь категорически отвергала один из подходов, то он бы уже давно прекратил свое существование. Но в том-то и вся сложность: в одних случаях большую пользу приносят обществу люди, воспитанные в жестких правилах, у которых сформированы суровые взгляды на жизнь, люди с упрямыми характерами и неуступчивыми взглядами, в других — мягкие, добрые, интеллигентные, богобоязненные и человеколюбивые люди. В зависимости от того, в каких условиях живет народ, какую политику приходится вести государствам, создаются традиции воспитания. В тех обществах, которые уже давно ведут спокойную, сытую жизнь, преобладают гуманистические тенденции воспитания. А в тех обществах, которые ведут постоянную борьбу, преобладает жесткое воспитание, основанное на авторитете старшего и беспрекословном повиновении младшего. В условиях войны, голода, социальных конфликтов, лишений, может быть, и хотелось бы воспитывать детей помягче, но выжить в этих условиях они не смогут. Вот почему вопрос, как воспитывать детей, — вопрос не столько науки, сколько самой жизни.

Авторитарное воспитание (*от лат. auctoritas* — влияние, власть) имеет достаточно убедительное научное обоснование. Так, немецкий педагог И. Гербарт, выдвинув положение о том, что ребенку от рождения присуща «дикая резвость», требовал от воспитания строгости. Приемами воспитания он считал угрозу, надзор за детьми, приказания и запрещения. Для детей, нарушающих порядок, он рекомендовал ввести в школе штрафные журналы. В значительной степени под его влиянием сложилась практика воспитания, которая включала систему запрещений и наказаний: детей оставляли без обеда, ставили в угол, помеща-

ли в карцер, записывали в штрафной журнал. Россия была в числе тех стран, которые весьма рьяно следовали заповедям авторитарного воспитания.

Как выражение протеста против авторитарного воспитания возникла 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. В наши дни, получив хорошие результаты и приобретя многочисленных сторонников во всем мире, эта теория вылилась в мощное течение гуманистической педагогики.

До сих пор педагоги не оставляют попыток переустройства мира путем гуманного воспитания. Если все люди будут добрыми, честными, справедливыми, то исчезнет напряженность между ними, будут устранены причины войн, конфликтов, конфронтаций. В мире всем будет сыто, тепло и уютно. Но для этого нужно изменить самого человека. Путь к этому — воспитание.

Среди отечественных педагогов, активно выступавших за гуманизацию воспитания, были Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. Ф. Лесгафт, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др. Благодаря их стараниям российская педагогика смягчила свой крутой нрав и сделала значительные уступки в пользу детей. Но гуманистические преобразования пока не завершены, наука и практика продолжают двигаться по пути гуманистических преобразований.

Гуманизм (*от лат. humanus* — человеческий, человечный) — целостная концепция человека как наивысшей ценности в мире. Главным положением этой концепции является защита достоинства личности, признание ее прав на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, создание для этого соответствующих благоприятных условий (жизни, труда, обучения и т. д.). Гуманизм — совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. Как система ценностных ориентаций и установок гуманизм получает значение общественного идеала.

Гуманистическая педагогика — система научных теорий, утверждающая воспитанника в роли активного, сознательного, равноправного участника учебно-воспитательного процесса, развивающегося по своим возможностям. С позиций гуманизма, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый воспитанник мог стать полномочным субъектом деятельности,

познания и общения, свободной, самодеятельной личностью. Мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

Гуманистическая педагогика сориентирована на личность. Ее отличительные признаки: смещение приоритетов на развитие психических, физических, интеллектуальных, нравственных и других сфер личности вместо овладения объемом информации и формирования определенного круга умений и навыков; сосредоточение усилий на формировании свободной, самостоятельно думающей и действующей личности, гражданина-гуманиста, способного делать обоснованный выбор в разнообразных учебных и жизненных ситуациях; обеспечение надлежащих организационных условий для успешной переориентации учебно-воспитательного процесса.

Гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики с ее давлением на личность, отрицающим возможность установления нормальных человеческих отношений между педагогом и учеником, как переход к личностно ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых.

Гуманизировать этот процесс — означает создать такие условия, в которых ученик не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может оставаться равнодушным участником воспитательных дел или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Гуманистическая педагогика выступает за приспособление школы к ученику, обеспечение атмосферы комфорта и «психологической безопасности».

Гуманистическая педагогика требует: 1) человеческого отношения к воспитаннику; 2) уважения его прав и свобод; 3) предъявления воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; 4) уважения к позиции воспитанника даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; 5) уважения права ребенка быть самим собой; 6) доведения до сознания воспитанника конкретных целей его воспитания; 7) ненасильственного формирования требуемых качеств; 8) отказа от телесных и других унижающих честь и достоинство личности наказаний; 9) признания права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по каким-либо причинам противоречат ее убеждениям (гуманитарным, религиозным и др.).

Первая статья Всеобщей декларации прав человека гласит: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства». Видя в воспитанниках независимых, а не робких, покорных ему детей, воспитатель не будет злоупотреблять властью более сильного, стоять над воспитанниками, но вместе с ними станет бороться за их лучшее будущее.

Во всем мире известны творцы гуманистических педагогических систем — М. Монтессори, Р. Штайнер, С. Френе. Созданные ими направления теперь нередко именуется педагогиками.

Педагогика М. Монтессори, например, построена на идеях свободного природосообразного воспитания. Исходное условие — активность самого ребенка. Доминирующими методами воспитания должны быть его практические действия с дидактическими материалами различного назначения. Решающее значение имеют индивидуализация обучения и воспитания, личностный подход.

С именем Р. Штайнера связана так называемая вальдорфская педагогика, требующая воспитания ребенка с учетом особенностей именно его развития. Поэтому важнее всего знать индивидуальность ребенка — его мышление, характер, волю, память и т. д. На этой основе проектируются методы и формы индивидуального воспитания. Соединяются в неразрывное целое физическая деятельность ребенка, его эмоции и мышление — голова, сердце и руки.

Большой популярностью на Западе пользуется педагогическая концепция С. Френе. Ее главные признаки: обязательный учет возрастной психологии, разнообразия способностей и склонностей детей; целенаправленное стимулирование их интеллектуальной и эмоциональной активности; общественно полезный труд на всех этапах обучения; эффективная система школьного самоуправления; воспитание в духе высоких моральных и гражданских идеалов.

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Пути (способы) познания объективной реальности принято называть **методами исследования**. С их помощью каждая наука добывает информацию об изучаемом предмете, анализирует и обрабатывает полученные данные, включается в систему известных

знаний. Поэтому так сильна зависимость темпов и уровня развития науки от применяемых методов исследования. «Часто говорят, и не даром, — писал И. П. Павлов, — что наука движется толчками, в зависимости от успехов, делаемых методикой. С каждым шагом методики вперед мы как бы поднимаемся ступенью выше, с которой открывается нам более широкий горизонт с невидимыми ранее предметами» (*Павлов И. П.* Полн. собр. трудов. — М.; Л., 1936. — Т. 2. — С. 23).

Объективность и надежность научных выводов зависят также от общего подхода к пониманию сущности изучаемых явлений и процессов. Его обеспечивает философия. Методологической платформой исследования педагогической действительности является философия познания (гносеология). Общий метод научного познания, требования которого имеют универсальный характер, выполняет направляющую функцию.

Методы научного исследования тесно связаны с объектами познания. Они обусловлены особенностями науки о воспитании.

Характерная черта педагогических процессов — неоднозначность их протекания. Результаты обучения, образования, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия очень многих причин. Достаточно изменить влияние даже одного-двух факторов, чтобы результаты существенно различились между собой. Стохастический (неопределенный, неоднозначный) характер педагогических процессов ограничивает возможности применения известных в науке методов исследования, вынуждает педагогов прибегать к различным ухищрениям для извлечения правдивой информации.

Педагогические процессы характерны своей неповторимостью. В области естественных наук (физики, скажем, или химии) исследователь может многократно повторять эксперимент, используя одни и те же материалы и создавая неизменные условия. В результате он приходит к однозначному заключению — связь между исследуемыми факторами или существует, или же ее нет. Педагог-исследователь такой возможности лишен. При повторном исследовании он уже имеет дело фактически с другим «материалом», да и условия почти никогда не удается соблюсти прежними. В результате проведенной ранее работы характеристики используемых данных изменяются необратимо. Вот почему «чистый» эксперимент в педагогике невозможен, как бы тщательно он ни был подготовлен и проведен. С учетом этого обстоятельства педагоги формулируют свои выводы корректно и

осторожно, понимая относительность условий, в которых они были получены.

В педагогических процессах участвуют люди всех возрастов, начиная с грудных младенцев. Исследования должны быть спланированы, организованы и проведены так, чтобы не нанести вреда здоровью и развитию испытуемых. Желательно, чтобы они давали положительный учебно-воспитательный эффект. *Эксперименты, противоречащие этическим и правовым нормам, запрещены.*

Компенсировать переменчивость педагогических процессов и получить объективные выводы при их изучении можно только одним способом — многократно увеличив число наблюдений. В этом случае недостатки отдельных исследований сглаживаются за счет массовости. В общественных науках, к которым относится и педагогика, выводы формулируются не иначе как в усредненной, обобщенной форме. Крайние отклонения обычно отсекаются и заменяются спокойной массовидной тенденцией.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИКИ

Любое научное исследование опирается на определенную совокупность теорий, положений, концепций, составляющих его основу. Исследований, ни на что не опирающихся, не существует.

Объективной основой для разработки педагогических идей является философия. Именно она определяет общий подход, направленность, указывает метод познания педагогических явлений, а потому называется методологической основой педагогики. Методология — это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» (Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 365). В педагогике, как и в других науках, методология — организующее начало исследований.

Каждый педагог «пристает» к одному из направлений философии. Принятие одних и отрицание других идей принципиально определяет главное направление его поисков. Если он материалист, то толкование педагогических явлений и событий будет, естественно, только материалистическим. Экзистенциалист, неотомист, бихевиорист придадут своим поискам, гипотезам и выводам лишь такую направленность, которая соответствует положениям их философии. Фашизм, национализм,

шовинизм тоже имеют свои «педагогики», отражающие их «философию». Наиболее запутанными и лишенными ясных философских оснований являются исследования, выполненные на эклектической основе, т. е. случайным образом «надерганных» положений из различных философских концепций. Если к изучению «предлагается» человек, мораль которого рассматривается в религиозном плане, образ мыслей материалистический, а менталитет шовинистический, то, согласимся, это страшный монстр, который никогда не должен выходить за пределы «умствований» в педагогических лабораториях.

Педагоги нуждаются в объективном методологическом подходе. Относительно главного направления особых разногласий нет. Философы всех направлений признают таковым *системно-структурный (структурно-системный) подход*. Во всем мире он признан универсальным направлением научного анализа. Согласно этому подходу все, что подлежит изучению, рассматривается как обособленная система, и в ее пределах проводится исследование интересующих педагогов качеств и характеристик. Для всех педагогических систем установлены общие свойства: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность. Системно-структурный подход — главный принцип рассмотрения педагогических теорий, технологий, инноваций.

Большие педагогические системы составляются из меньших подсистем (компонентов системы), т. е. организованы по иерархическому принципу. Например, одна из главных педагогических систем — педагогический процесс — составляется из подсистем: цели, педагоги, ученики, методы, формы, средства. Средства, методы, цели и т. д., в свою очередь, являются также очень сложными образованиями.

К числу важных методологических принципов, направляющих развитие педагогических исследований, относятся *личностный и деятельностный подходы*. Первый утверждает главной ценностью воспитания личность и требует признания ее уникальности, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Воспитательный процесс направляется на удовлетворение поддерживаемых обществом потребностей личности. При втором подходе исходят из того, что личность формируется и развивается только в *деятельности*, что требует такой организации последней, при которой все вместе и каждый в отдельности получили максимальные условия для развития своих способностей и дарований.

ТРАДИЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ (ЭМПИРИЧЕСКИЕ) МЕТОДЫ

Традиционными называются методы, доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у ее истоков. Этими методами пользовались в свое время Платон и Квинтилиан, Коменский и Песталоцци. Применяются они в науке и поныне. Их называют еще эмпирическими, интуитивными.

К традиционным методам педагогических исследований относят наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ школьной документации, изучение продуктов ученического творчества, беседы.

Наблюдение — наиболее доступный и распространенный метод изучения педагогической практики. Под научным наблюдением понимается специально организованное восприятие исследуемого объекта, процесса или явления в естественных условиях. Научное наблюдение существенно отличается от обыденного, житейского. Главные его отличия: 1) определяются задачи, выделяются объекты, разрабатывается схема наблюдения; 2) результаты обязательно фиксируются; 3) полученные данные обрабатываются; 4) результаты сопоставляются с известными и перепроверяются с помощью других методов.

Для повышения эффективности наблюдение должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым. Подчеркивая важность метода наблюдения, его доступность и распространенность, необходимо вместе с тем указать и на его недостатки. Наблюдение не вскрывает внутренних сторон педагогических явлений, при использовании этого метода невозможно обеспечить полную объективность информации. Поэтому наблюдение чаще всего применяют на начальных этапах исследования в сочетании с другими методами.

Изучение опыта — еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле он означает организованную познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах. С помощью этого метода анализируются пути решения конкретных проблем, выводятся взвешенные заключения о целесообразности их применения в новых исторических условиях. Поэтому метод нередко называют еще «историческим». Он тесно смыкается с другим методом — **изучением первоисточников**, называемым также «архивным».

Тщательному научному анализу подвергаются памятники древней письменности, законодательные акты, проекты, циркуляры, отчеты, доклады, постановления, материалы съездов, конференций и т. д. Изучаются также учебные и воспитательные программы, уставы, учебные книги, расписания занятий — словом, все материалы, помогающие понять сущность, истоки и последовательность развития той или иной проблемы.

В современном несколько суженном смысле под изучением опыта обычно понимают изучение передового опыта творчески работающих педагогических коллективов или отдельных учителей. Можно привести много примеров передового опыта, которые заставили критически отнестись к господствующим в педагогической науке и практике взглядам и по-новому подойти к решению кажущихся бесспорными вопросов. Вспомним, как всколыхнули педагогическую мысль и школьную практику оригинальные методические находки донецкого учителя В. Ф. Шаталова. Его система обучения включает сотни педагогических приемов, многие из которых действовали вопреки методическим рекомендациям и устоявшейся практике. Результаты, достигнутые Шаталовым, подтолкнули педагогов к размышлениям, совершенствованию технологии обучения.

Изучение опыта будет плодотворным только при соблюдении ряда важных требований. Особое внимание обращается на факты, противоречащие господствующим теориям, устоявшимся канонам. Важно также во всех тонкостях раскрыть механизм достижения высоких результатов обучения и воспитания. Чем глубже и разностороннее анализ опыта, тем больше ценных идей извлекают исследователи.

В процессе научно-педагогических исследований изучают **школьную документацию**, характеризующую учебно-воспитательный процесс. Источники информации — классные журналы, книги протоколов собраний и заседаний, расписания учебных занятий, правила внутреннего распорядка, календарные и поурочные планы учителей, конспекты и стенограммы уроков и т. п. В этих документах содержится множество объективных данных, помогающих устанавливать причинно-следственные зависимости, взаимосвязи изучаемых явлений. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью, качеством расписаний и работоспособностью учащихся и т. д. Изучение школьной документации обязательно сочетается с другими методами.

Изучение продуктов ученического творчества — домашних и классных работ по всем учебным предметам, сочинений, рефератов, отчетов, результатов эстетического и технического творчества — опытному исследователю скажет о многом. Ведь еще древние говорили, что творение указывает на творца. Большой интерес представляют и так называемые «продукты свободного времени», «хобби-занятий». Индивидуальные особенности учеников, склонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности — это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод. Он, как и все другие, требует тщательного планирования, корректного использования, умелого сочетания с наблюдениями и беседами.

БЕСЕДА КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

К традиционным методам педагогических исследований относятся *беседы*. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен, умело применяя целенаправленные беседы, получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Но беседы — не всегда надежный метод. Поэтому его применяют чаще всего как дополнительный — для получения необходимых разъяснений и уточнений того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов.

Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять неизбежный оттенок субъективизма, применяются специальные меры: 1) разработка четкого, продуманного с учетом личности собеседника плана беседы; 2) обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях; 3) варьирование вопросов, постановка их в приятной для собеседника форме; 4) умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах. Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться.

Ход беседы с согласия собеседника может записываться. Современные технические средства позволяют делать это незаметно для испытуемых. Правдивости информации это однако способствует мало.

Разновидность беседы, ее новая модификация — *интервьюирование*, воспринятое из социологии. Оно используется редко и не находит широкой поддержки среди исследователей. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение; исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности. Ответы готовятся заранее. Но даже заранее подготовленные ответы тоже не всегда правдивы. Поэтому, применяя интервьюирование, не следует забывать предостережение древних: язык человеку дан не только для того, чтобы излагать свои мысли, но и для того, чтобы успешно их скрывать.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Слово «эксперимент» — латинского происхождения и в переводе означает «опыт», «испытание». Педагогический эксперимент — это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что уже существует, эксперимент в педагогике носит созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент — это по сути строго контролируемое педагогическое наблюдение, причем экспериментатор ведет наблюдение за процессом, который он сам и осуществляет.

Педагогический эксперимент может охватывать группу учеников, класс, школу или несколько школ. Осуществляются и очень широкие региональные эксперименты. Исследования могут быть длительными или краткосрочными — в зависимости от темы и цели.

Педагогический эксперимент требует обоснования рабочей гипотезы, разработки исследуемого вопроса, составления детального плана и строгого его соблюдения, точной фиксации результатов, тщательного анализа полученных данных, формулировки окончательных выводов. Научной гипотезе, т. е. предположе-

нию, подвергающемуся опытной проверке, принадлежит определяющая роль. Эксперимент замышляется и проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу. Исследования «очищают» гипотезы, устраняют некоторые из них, корректируют другие, пока не будет установлена или опровергнута связь между экспериментальными факторами. Исследование гипотезы — это форма перехода от наблюдения явлений к раскрытию законов их развития.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от соблюдения условий эксперимента. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе. Однако соблюсти это требование на практике очень трудно из-за большого количества причин, влияющих на эффективность учебно-воспитательного процесса.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по разным признакам: направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т. д. В зависимости от преследуемой цели, различают эксперименты: 1) констатирующие, при которых изучаются существующие педагогические явления; 2) проверочные, уточняющие, когда проверяется гипотеза, созданная в процессе осмысления проблемы; 3) созидательные, преобразующие, формирующие, в ходе которых конструируются новые педагогические явления.

Чаще всего эксперименты применяются не изолированно, а в неразрывной последовательности. Констатирующий эксперимент, называемый иногда методом срезов, направляется обычно на установление фактического состояния исследуемого объекта, констатацию исходных или достигнутых параметров. Главная цель — зафиксировать реалии. Они будут исходными для преобразующего эксперимента, цель которого — создать и проверить эффективность новых методов, которые могут, по замыслу экспериментатора, повысить достигнутый уровень. Как правило, для достижения устойчивого педагогического эффекта требуются длительные созидательные усилия; рассчитывать на немедленное улучшение в воспитании и развитии обычно не приходится.

По месту проведения различают естественные и лабораторные педагогические эксперименты. Первые представляют собой научно организованный опыт проверки выдвинутой гипотезы без

нарушения учебно-воспитательного процесса. Такой вид эксперимента избирается в случае, когда есть основания предполагать, что сущность нововведения необходимо проверять только в реальных условиях и что ход и результаты эксперимента не вызовут нежелательных последствий. Объектами естественного эксперимента чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, приемы, методы обучения и воспитания, формы учебно-воспитательного процесса.

Если нужно проверить какой-либо частный вопрос или для получения необходимых данных нужно обеспечить особенно тщательное наблюдение за испытуемыми (иногда с применением специальной аппаратуры), эксперимент переносится в специально оборудованное помещение, в специально созданные исследовательские условия. Такой эксперимент называется лабораторным. В педагогических исследованиях его применяют нечасто. Конечно, естественный эксперимент ценнее лабораторного, так как он ближе к реальной действительности. Однако в связи с тем, что здесь берутся естественные факторы во всей их сложности, возможность избирательной и точной проверки роли каждого из них резко ухудшается. Приходится идти на дополнительные затраты и переносить исследование в лабораторию, чтобы влияние неконтролируемых факторов, побочных причин свести к минимуму.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Слово «тест» в переводе с английского означает «задача, испытание». Тестирование — целенаправленное, одинаковое для всех обследование, которое проводится в строго контролируемых условиях. Оно позволяет объективно измерять характеристики и результаты обучения, воспитания, развития учащихся, определять параметры педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Тестирование — далеко не новый, но до последнего времени мало применяемый в отечественной педагогике метод исследования. Еще в 80—90-е гг. XIX в. исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента — исследования с помощью тестов (А. Дальтон, А. Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития психометрического

метода, основы которого были заложены Б. Анри и А. Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики.

В современной школе широко применяются тесты элементарных умений — чтения, письма, простейших арифметических операций, а также различные тесты для диагностики уровня обученности (тесты успеваемости) — выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Выделяются два вида тестов: скорости и мощности. По тестам скорости у испытуемого обычно не хватает времени для ответов на все вопросы, ведь нужно отвечать очень быстро и правильно; по тестам мощности у каждого такая возможность есть, здесь скорость не имеет значения, важны глубина и основательность знаний. Большинство практических школьных тестов составляется для проверки достигнутого уровня обученности и функционирует в режиме «падающего» контроля.

В отличие от тестов, задания тестового типа используются для текущего контроля и содержат небольшое (обычно 5—10) количество вопросов. В практике применяется много разновидностей тестовых заданий, например, на определение соответствия или последовательности, на умение выявить, распознать, найти определенный объект, классифицировать по заданным признакам и т. д.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРУППОВЫХ (КОЛЛЕКТИВНЫХ) ЯВЛЕНИЙ

Процессы воспитания, образования, обучения имеют коллективный (групповой) характер. Наиболее часто применяемые методы их изучения — проводимые по определенному плану массовые опросы участников таких процессов. Вопросы могут быть устными (интервью) или письменными (анкетирование). Широко используются также шкалирование и социометрические методики, сравнительные исследования. Поскольку эти методы проникли в педагогику из социологии, их называют еще социологическими.

Анкетирование — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных вопросников, называемых

Раздел 1. Общие основы педагогики

анкетами. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Педагогов анкетирование привлекает возможностью быстрых опросов учеников, учителей, родителей, дешевой методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала.

Сегодня в педагогических исследованиях применяют различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа, и закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов; именные, требующие указывать фамилию испытуемого, и анонимные; полные и урезанные; пропедевтические, контрольные и т. д. Одна из разновидностей — так называемая «полярная» анкета с балльной оценкой. По ее принципу составляются опросные листы для самооценки и оценки других. Например, при исследовании качеств личности в опросные листы вносят пятибалльную шкалу:

Организованный	5 4 3 2 1	Неорганизованный
Трудолюбивый	5 4 3 2 1	Ленивый
Одаренный	5 4 3 2 1	Малоспособный

Количество баллов в таких анкетах может быть различным. Часто применяются 12-балльные шкалы, имеющие по шесть градаций положительного и отрицательного проявления исследуемого признака: минимальное —6, —5, —4, —3, —2, —1, 0, +1, +2, +3, +4, +5, +6 — максимальное. Опрашиваемый обводит кружком соответствующий балл по принципу: 5 — очень организован, 4 — организован, 3 — чаще организован, чем неорганизован, 2 — неорганизован, 1 — очень неорганизован.

Главную проблему составления качественных анкет можно обозначить так: какой вопрос — такой ответ. Задавая, например, ученику прямой вопрос: «Сколько времени ты тратишь ежедневно на приготовление домашних заданий?», составитель анкеты уже провоцирует определенный тип ответа. Кто из нерадивых учеников, работающих не в полную силу, признается в своей лени? Наши воспитанники прекрасно знают, какие ответы удовлетворяют наставников, а поэтому анкетные опросы чаще дают не реальную, а ожидаемую иллюзорную картину. Избавиться от этого недостатка можно двумя способами: задавая непрямые, завуалированные вопросы, чтобы учащийся не догадался, что именно хочет узнать составитель анкеты, или же предоставляя возможность ученикам давать расширенные ответы на общие вопросы. В первом случае анкета разрастается до необъятных раз-

меров и мало кто хочет ее заполнять, а во втором — напоминает ученическое сочинение на заданную тему. Обработка анкет в обоих случаях затрудняется, метод теряет одно из своих существенных преимуществ.

Метод изучения групповой дифференциации (социометрический метод) позволяет анализировать внутриколлективные отношения. Школьников просят ответить на вопросы типа «С кем бы ты хотел...» (пойти в туристический поход, готовиться к экзаменам, сидеть за одной партой, играть в одной команде и т. п.). На каждый вопрос дается три «выбора»: «Напиши сначала фамилию того, с кем бы ты более всего хотел быть вместе, потом фамилию того, с кем бы ты хотел быть, если с первым этого не получится, и наконец третью фамилию — в соответствии с теми же условиями». В результате у одних членов коллектива оказывается наибольшее число выборов, у других — наименьшее. Появляется возможность обоснованно судить о месте, роли, статусе, позиции каждого члена коллектива, выявлять внутриколлективные группировки, их лидеров. Метод позволяет делать «срезы», характеризующие различные стадии формирования отношений, виды авторитета, состояние актива. Едва ли не главное его преимущество — возможность представить полученные данные в наглядной форме с помощью так называемых матриц и социограмм, а также количественная обработка результатов.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

Окружающий человека мир имеет две стороны — качественную и количественную. Качество — это совокупность свойств, указывающих, что представляет собой предмет, чем он является. Количество определяет размеры, величину этого качества. Качество традиционно раскрывается через описание признаков, а количество отождествляется с мерой, числом. Анализируя качество, исследователь определяет, к какому классу уже известных явлений принадлежит данное и в чем его специфика, затем устанавливает причинно-следственные зависимости между явлениями. Задача количественного анализа сводится к измерению и счету выявленных свойств. Разрешая ее, ищут ответ на вопрос, какая мера качества входит в установленную меру.

До последнего времени в педагогической науке хорошо просматривается эмпирическая часть, отражающая богатейший

материал наблюдений и экспериментов; имеются теоретические обобщения, завершающие систематизацию материала, но нет пока третьей логической части, характеризующей развитую науку, — математической (структурной). Известно: наука только тогда достигает совершенства, когда ей удастся пользоваться математикой. Дополняя качественные представления о своем предмете формализованными обобщениями, педагогическая теория приобретает необходимую строгость и устойчивость.

На пути количественного исследования педагогических явлений немало препятствий, и среди главных — природа и характер педагогических явлений. Они неметричны. Точнее, неметричны они нам кажутся, потому что у нас нет пока измерителей этих явлений. Классический математический аппарат не приспособлен для анализа явлений такой сложности, как педагогические. Преодолевается это препятствие двумя способами: попытками представить явления в таком упрощенном виде, который доступен для анализа традиционными математическими методами, или разработкой и применением новых способов формализованного описания. Появляясь, новые методы сразу привлекают к себе пристальное внимание специалистов.

Необходимо различать два основных направления в использовании количественных методов в педагогике: первое — для обработки результатов наблюдений и экспериментов, второе — для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации учебно-воспитательного процесса. Методы первого направления достаточно широко применяются. Пальму первенства держит освоенный исследователями статистический метод со своими известными методиками, к которым относятся:

- регистрация — выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих учеников);

- ранжирование — расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка учеников в зависимости от числа пропущенных занятий и т. п.);

- шкалирование — присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам, чем достигается большая определенность. Известны четыре основных градации измерительных шкал: шкалы наименований (или номинальные);

шкалы порядка (или ранговые); интервальные шкалы; шкалы отношений.

Шкалы наименований — самые «слабые», числа и другие обозначения в них используются чисто символически. По сути они представляют собой наименования какого-либо класса объектов. Их единственная математическая характеристика — принадлежность: принадлежит ли исследуемый объект к данному классу или нет. Примерами номинальных шкал можно считать классификации по различным признакам — список специальностей, перечисление характеристик обучаемых, наименования причин неуспеваемости и т. д.

В порядковых (ранговых) шкалах устанавливается порядок следования, отношения «больше» и «меньше», общая иерархия. Примерами их применения служит ранжирование типа «выше ростом», «больше пятерок», «меньше пропусков» и т. д.

«Сильные» шкалы — интервальная и шкала отношений — обладают всеми положительными качествами «слабых» шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между отдельными (двумя любыми) числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того, определена еще и нулевая точка (точка отсчета). Шкалы термометров, вольтметров, конечно, «сильные».

Все более мощным преобразующим средством педагогических исследований становится моделирование. Научная модель — это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте. Моделирование — метод создания и исследования моделей. Главное его преимущество — целостность представления информации. Сотни лет педагогика развивалась главным образом за счет анализа — расчленения целого на части; синтезом как таковым практически пренебрегали. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленивают целостные системы и исследуют их функционирование.

Подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к явлениям дидактическим. Воспитательные процессы, куда прежде всего необходимо направить гносеологический луч моделирования, исследуются на моделях явно недостаточно. Причина тому — невероятная сложность воспитания, сотни факторов, влияющих на его результаты, а также вполне объяснимый страх перед формализацией, грозящий

вылиться в «безлюдную» математизированную теорию, приложить которую к реальной практике будет невозможно.

Моделирование в дидактике успешно применяется для решения важных задач оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью и учебно-воспитательным процессом, диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

Моделирование — сложный и противоречивый метод. По существу он служит трем полезным целям: эвристической — для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных; вычислительной — для решения вычислительных проблем с помощью моделей; экспериментальной — для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями. Но, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой действительностью, искажающие ее.

Математизация педагогики несет в себе огромный гносеологический потенциал. Она не только избавляет науку от одностороннего качественного описания, но и устраивает строгую ревизию достигнутому, предоставляя для этого объективные методы проверки и более совершенный язык. Для полного успеха формализации должны быть непременно соблюдены важные условия: ясная непротиворечивая гипотеза, основанная на доказанных наукой положениях; следующая за ней модель, включающая необходимое число переменных; «проигрывание» этой модели, а затем заполнение ее экспериментальными фактами, отшлифованными объективной мерой. Эта последовательность и составляет логическую цепочку диалектических переходов от явления к его математическому описанию.

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

В переводе с латинского «процесс» означает движение вперед, изменение. Развитие — это процесс количественных и качественных изменений в организме. Его результат — физическое, интеллектуальное, социальное, духовное развитие человека. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием,

включая морфологические, биохимические, физиологические изменения. А духовное развитие находит выражение в интеллектуальном, социальном росте.

Если человек достигает уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, способным на самостоятельную преобразующую деятельность, то такого человека называют *личностью*. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития. Понятие «личность», в отличие от понятия «человек», — социальная характеристика, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений, общения с другими людьми. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания. Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей — с другой.

Развитие человека — сложный, длительный и противоречивый процесс. Изменения в организме происходят на протяжении всей жизни, но особенно интенсивно изменяются физические данные и духовный мир человека в детском и юношеском возрасте. Развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего к высшему. Характерная особенность этого процесса — диалектический переход количественных изменений в качественные преобразования физических, интеллектуальных и духовных характеристик личности.

Представители различных философских течений по-разному объясняют этот во многом еще не познанный процесс.

Развитие человека есть процесс стихийный, неуправляемый, спонтанный; оно происходит независимо от условий жизни и детерминировано лишь «врожденной потенцией», фаталистически обусловлено судьбой человека, в которой никто и ничего изменить не может — это лишь небольшая часть мнений представителей различных философских учений. В развитии уничтожается старое и создается новое. В отличие от животных, пассивно приспосабливающихся к жизни, человек создает средства существования своим трудом.

Движущая сила развития — борьба противоречий. Последние уподобляются тому «вечному двигателю», который дает неисчерпаемую энергию для постоянных преобразований и обновлений. Противоречия — это столкнувшиеся в конфликте противоположные

начала. Человеку не приходится ни искать, ни придумывать противоречия, они возникают на каждом шагу как диалектическое следствие изменения потребностей, порождаемых развитием. Да и сам человек «соткан» из противоречий.

Различают противоречия внутренние и внешние, общие (универсальные), движущие развитием человеческих масс, и индивидуальные, характерные для отдельно взятого человека. Универсальный характер имеют противоречия между возникающими под влиянием объективных факторов потребностями человека, начиная от простых материальных и кончая высшими духовными, и возможностями их удовлетворения. Такой же характер имеют и противоречия, проявляющиеся в нарушении равновесия между организмом и средой, что приводит к изменению поведения, новому приспособлению организма. Внутренние противоречия возникают на почве «несогласия с собой» и выражаются в индивидуальных побуждениях человека, а внешние стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Одно из основных внутренних противоречий — расхождение между возникающими новыми потребностями и возможностями их удовлетворения. Например, между стремлением старшеклассников участвовать в общественных и производственных процессах и реальными возможностями, обусловленными уровнем развития их психики и интеллекта, социальной зрелостью. «Хочу» — «могу», «знаю» — «не знаю», «можно» — «нельзя», «есть» — «нет» — это типичные пары, емко выражающие наши постоянные противоречия.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Изучая человеческое развитие, исследователи установили ряд важных зависимостей, выражающих закономерные связи между процессом развития и его результатами, с одной стороны, и причинами, влияющими на них, — с другой. Анализ факторов развития был начат еще античными учеными. В отечественной педагогике и психологии ощутимых результатов в изучении развития школьников добились П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Г. С. Костюк, С. П. Рубинштейн, А. Р. Лурия. Заметный след в науке о развитии оставили зарубежные исследователи Л. Термен, Э. Геккель, Ф. Мюллер, И. Шванцара.

Длительные исследования позволили вывести общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и

внешними условиями. К внутренним относятся физиологические и психические свойства организма. Внешние условия — это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. В процессе взаимодействия с внешней средой изменяется внутренняя сущность человека, формируются новые взаимоотношения, что, в свою очередь, приводит к очередному изменению. И так без конца. Соотношение внешнего и внутреннего, объективного и субъективного бывает разным в различных формах проявления жизнедеятельности личности и на различных ступенях ее развития.

Связь природных условий и форм человеческого развития выражает биогенетический закон, открытый Э. Геккелем и Ф. Мюллером. Согласно этому закону онтогенеза (индивидуальное развитие) представляет собой краткое и быстрое повторение (рекапитуляцию) филогении (развития вида). Имеются в виду те повторения основных стадий развития вида, которые наблюдаются в развитии зародыша. Некоторые психологи и педагоги пытаются расширить содержание этого закона на весь процесс индивидуального развития человека. Действительно, факты, говорящие о том, что человек в его индивидуальном развитии отчасти повторяет развитие предков, бесспорны. Однако это не означает, что сокращенное повторение присуще всем признакам организма (есть признаки, возникающие вследствие приспособления его к условиям жизни), а поэтому трактовать сложнейший процесс человеческого становления как простое «копирование» развития предков недопустимо. Формулировка закона, закрепившаяся в педагогике 30—70-х гг.: онтогенез повторяет филогенез — не совсем правильно отражает сущность человеческого развития. Все тоньше, сложнее. Нельзя согласиться с немецким психологом В. Штерном, считавшим, что младенец находится на стадии млекопитающего, во втором полугодии — на стадии обезьяны, на втором году достигает элементарного человеческого состояния и только в зрелом возрасте человек достигает стадии современной культуры. Стадии (периоды) развития предков повторяются в свернутом виде.

НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ И РАЗВИТИЕ

Установлено, что процесс и результаты человеческого развития детерминируются совместным воздействием трех генеральных факторов — *наследственности, среды и воспитания*. Базу

развития образуют врожденные и унаследованные предрасположения, обозначенные обобщающим термином «наследственность». Врожденные и унаследованные предрасположения развиваются при воздействии главных внешних влияний — среды и воспитания. Взаимодействие названных факторов может быть либо оптимальным, либо, при переоценке одного или другого внешнего слагаемого, негармоничным. Возможно также, что врожденная и унаследованная база недостаточно развивается как средой, так и воспитанием.

Природное (биологическое) начало в человеке связывает его с предками, а через них со всем живым миром, особенно с высшими животными. Отражение биологического — наследственность, под которой понимается передача от родителей детям определенных качеств и особенностей. Носители наследственности — гены (в переводе с греческого «ген» означает «рождающий»). Наука доказала, что свойства организма зашифрованы в своеобразном геномном коде, хранящем и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека.

Наследственные программы развития человека включают детерминированную и переменную части, определяющие как то общее, что делает человека человеком, так и то особенное, что делает людей столь непохожими друг на друга. Детерминированная часть программы обеспечивает прежде всего продолжение человеческого рода, а также видовые задатки человека как представителя человеческого рода, в том числе задатки речи, прямохождения, трудовой деятельности, мышления. От родителей детям передаются внешние признаки: особенности телосложения, конституции, цвет волос, глаз и кожи. Жестко генетически запрограммировано сочетание в организме различных белков, определены группы крови, резус-фактор. Унаследованные физические особенности предопределяют видимые и невидимые различия людей.

К наследственным относятся также особенности нервной системы, обуславливающие характер протекания психических процессов. Изъяны, недостатки нервной деятельности родителей, в том числе и патологические, вызывающие психические расстройства, болезни (например, шизофрения) могут передаваться потомству. Наследственный характер имеют болезни крови (гемофилия), сахарный диабет, некоторые эндокринные расстройства — карликовость, например. Отрицательное влияние на потомство оказывают алкоголизм и наркомания родителей.

Вариантная часть программы обеспечивает развитие систем, помогающих организму человека приспособиться к изменению условий его существования. Обширнейшие незаполненные области наследственной программы предоставлены для последующего дообучения. Каждый человек дополняет эту часть программы самостоятельно. Этим природа предоставляет человеку исключительную возможность для реализации своей человеческой потенции через саморазвитие и самосовершенствование. Таким образом, необходимость воспитания заложена в человеке природой.

Педагогический аспект исследований закономерностей человеческого развития охватывает изучение наследования интеллектуальных, специальных, социальных, моральных и духовных (в широком смысле) качеств.

Чрезвычайно важен вопрос о наследовании интеллектуальных качеств. Что наследуют дети — готовые способности к определенному виду деятельности или только предрасположения, задатки? Рассматривая способности как индивидуально-психологические особенности личности, как условия успешного выполнения определенных видов деятельности, педагоги отличают их от задатков — потенциальных возможностей для развития способностей. Анализ фактов, накопленных в экспериментальных исследованиях, позволяет ответить на поставленный вопрос однозначно: наследуются не способности, а только задатки.

Унаследованные человеком задатки развиваются или не развиваются. Все зависит от того, получит ли человек возможности для перехода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определенном виде деятельности. Удастся ли индивиду вроде Рафаэля реализовать свой талант — зависит от обстоятельств: условий жизни, среды, потребностей общества, наконец от спроса на продукт той или иной деятельности человека.

Особенно острые споры вызывает вопрос о наследовании способностей к интеллектуальной (познавательной, учебной) деятельности. Педагоги-гуманисты исходят из того, что все нормальные люди получают от природы высокие потенциальные возможности для развития своих умственных и познавательных сил и способны практически к неограниченному духовному развитию. Имеющиеся различия в типах высшей нервной деятельности изменяют лишь протекание мыслительных процессов, но не определяют качество и уровень самой интеллектуальной деятельности. Вместе с тем педагоги всего мира признают, что наследственность может быть неблагоприятной для развития интеллектуальных способностей.

Отрицательные предрасположения создают, например, вялые клетки коры головного мозга у детей, рожденных алкоголиками, нарушенные генетические структуры у наркоманов, некоторые наследственные психические заболевания.

Многие педагоги, опираясь на новейшие исследования, считают доказанным интеллектуальное неравенство людей и первопричиной его признают биологическую наследственность. Задатки к познавательной деятельности, предопределяющие воспитательные и образовательные возможности, наследуются людьми в неодинаковой мере. Из этого делается вывод: человеческая природа не поддается усовершенствованию, интеллектуальные способности остаются неизменными и постоянными. Улучшение человека через генетику не достигается. Лишь воспитание способно постепенно его облагородить.

Понимание процесса наследования интеллектуальных задатков предопределяет практические пути воспитания и обучения людей. Современная педагогика делает акцент не на выявлении различий и приспособлении к ним воспитания, а на создании равных условий для развития имеющихся у каждого человека задатков. Большинство зарубежных педагогических систем исходит из того, что воспитание должно следовать за развитием, оно лишь помогает вызреванию того, что заложено в человеке природой, и поэтому должно быть лишь приспособлено к задаткам и способностям человека.

В определении специальных задатков нет особых разногласий между представителями различных педагогических систем. Специальными называются задатки к определенному виду деятельности. Установлено, что дети, обладающие специальными задатками, достигают значительно более высоких результатов и продвигаются в избранной области деятельности быстрыми темпами. При сильной выраженности такие задатки проявляются в раннем возрасте, если ребенку предоставляются необходимые условия. Специальными задатками являются музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и др.

СОЦИАЛЬНОЕ НАСЛЕДОВАНИЕ

Кроме биологической наследственности существенное влияние на развитие человека оказывает социальная наследственность, благодаря которой новорожденный человек активно усваивает

социально-психологический опыт родителей и всех, кто его окружает (язык, привычки, особенности поведения, нравственные качества и т. д.). Понятие социального наследования ввел в научный оборот известный российский генетик М. П. Дубинин.

Особенно важен вопрос о наследовании моральных задатков. Ведущим положением отечественной педагогики долгое время было утверждение, что эти качества не наследуются, а приобретаются в процессе взаимодействия организма с внешней средой. Считалось, что человек не рождается ни злым, ни добрым, ни щедрым, ни скупым, а тем более ни злодеем или преступником. Дети не наследуют моральных качеств своих родителей, в генетических программах человека не заложена информация о социальном поведении. Душа новорожденного, говорили древние, — «чистый лист», на который жизнь наносит свои письмена. Каким станет человек, полностью зависит от среды и воспитания. Расшифровывая генетические программы, ученые не обнаружили там ни генов добра или зла, ни генов агрессии или покорности, равно как и других генов, причастных к нравственности.

Тогда почему многие ученые придерживаются теории «врожденного зла»? И справедлива ли пословица, дошедшая из глубины веков: яблоко от яблони недалеко падает? В западной педагогике доминирует утверждение, что нравственные качества человека биологически обусловлены. Люди рождаются добрыми или злыми, честными или лживыми, природой человеку даются драчливость, агрессивность, жестокость, алчность (М. Монтессори, К. Лоренц, Э. Фромм, А. Мичерлик и др.). Основанием для таких выводов служат данные, полученные при изучении поведения человека и животных. Если наука признает наличие инстинктов и рефлексов у животных и людей (И. П. Павлов), а инстинкты наследуются, то почему же их наследование людьми должно приводить к действиям, отличным от действий животных? Так перебрасывается мостик от поведения животных к человеческому поведению, которое в целом ряде случаев признается инстинктивным, рефлекторным, основывающимся не на высшем сознании, а на простейших биологических рефлексах. К решению этого очень сложного вопроса нужно подходить со всей ответственностью. В последнее время все более определенную, хотя и осторожную позицию о генной обусловленности социального поведения начинают занимать и отечественные специалисты. Академики П. К. Анохин, Н. М. Амосов и другие видные

ученые сначала завуалированно, а затем все более открыто высказываются в пользу наследственной обусловленности нравственности человека и его социального поведения.

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ

Человек становится личностью только в процессе социализации, т. е. общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может. Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На формирование личности влияют разнообразные внешние условия, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов выделяется ближняя и дальняя среда. Когда педагоги говорят о влиянии среды, они имеют в виду прежде всего среду социальную и домашнюю. Первую относят к отдаленному окружению, а вторую к ближайшему. В понятие «социальная среда» входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и некоторые другие. Ближняя среда — это семья, родственники, друзья.

Единства в оценке влияния среды на развитие человека пока нет. Огромную важность среды признают педагоги всего мира. Не совпадают взгляды при оценке степени влияния среды. Как известно, абстрактной среды не существует. Есть конкретный общественный строй, конкретные условия жизни человека, его семья, школа, друзья. Естественно, человек достигает более высокого уровня развития там, где близкое и далекое окружение предоставляет ему наиболее благоприятные условия.

Огромное влияние на развитие человека, особенно в детском возрасте, оказывает домашняя среда. В семье обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ребенок — обычно довольно точное отражение той семьи, в которой он растет и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентиров. Семья же предоставляет и условия, в том числе материальные, для развития природных задатков. Нравственные и социальные качества личности также закладываются в семье.

Школа, класс, друзья — следующий концентр близкого окружения подрастающего человека. Их влияние на становление и развитие личности весьма значительно. От силы, уровня и качества воздействия зависит, каким человек вырастет, носителем каких ценностей он станет.

Что оказывает большее влияние на развитие человека — среда или наследственность? Мнения специалистов по этому вопросу разделились. Приверженцы так называемого биогенного (биогенетического) направления в педагогике безусловное предпочтение отдают наследственности, а социогенного (социогенетического, социологизаторского) — среде. Многие исследователи пытались установить точные количественные пропорции влияния среды и наследственности на развитие человека. Результаты очень противоречивы, что свидетельствует лишь об одном: доля участия исследуемых факторов в развитии разных людей неодинакова. Влияние среды, по оценкам представителей социогенного направления, может достигать 90%; влияние наследственности, считают сторонники биогенного направления, отнюдь не менее значимо: 80—90%. Большое доверие вызывают взвешенные оценки, игнорирующие крайности. Например, английский психолог Д. Шаттлворт (1935) пришел к следующему заключению по поводу влияния основных факторов на умственное развитие: из факторов умственного развития 64% приходится на наследственные влияния, 16% — на различия в уровне семейной среды, 3% — на различия в воспитании детей в той же семье и 17% — на смешанные факторы (взаимодействие наследственности со средой).

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Влияние наследственности и среды корректируется воспитанием. Оно — главная сила, способная дать обществу полноценную личность. Эффективность воспитательного воздействия заключается в целенаправленном, систематичном и квалифицированном руководстве. Слабость воспитания в том, что оно основывается на сознании человека и требует его участия, тогда как наследственность и среда действуют бессознательно и подсознательно. Этим определяются роль, место, возможности воспитания в формировании человека. Роль воспитания оценивается по-разному, причем диапазон этих оценок очень широк, от утверждения его полной бессильности и бессмысленности

(при неблагоприятной наследственности и плохом влиянии среды) до признания единственным средством изменения человеческой природы. Истина, как обычно, находится между крайностями. Лозунг «Воспитание может все!», с которым неоднократно выступала педагогика, себя не оправдал. Воспитанием можно добиться многого, но полностью изменить человека нельзя. В судьбы людей воспитание вносит различную лепту — от самой незначительной до максимально возможной.

Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели. Целенаправленное и систематическое влияние воспитателей приводит к образованию новых, заранее запроецированных условно рефлекторных связей, которые никакими иными путями созданы быть не могут. Воспитание — это заполнение пробелов в программе человеческого развития. Одна из важнейших задач правильно организованного воспитания — выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями.

Специальные исследования показали, что воспитание может обеспечить развитие определенных качеств, только опираясь на заложенные природой задатки. Воспитание детенышей обезьяны в одинаковых условиях с ребенком показало, что детеныши обезьяны, имея те же контакты с людьми, получая хорошее питание и уход, тем не менее не приобретают ни одного психического качества, свойственного человеку (исследования Н. И. Ладыгиной-Котс).

Воздействуя на развитие человека, воспитание само зависит от развития, оно постоянно опирается на достигнутый уровень развития. В этом и состоит сложная диалектика взаимоотношений развития и воспитания как цели и средства. Эффективность воспитания определяется уровнем подготовленности человека к восприятию воспитательного воздействия, обусловленного влиянием наследственности и среды. Люди поддаются воспитанию неодинаково, диапазон «податливости» очень широк — от полного неприятия воспитательных требований до абсолютного подчинения воле воспитателей. Существующая «сопротивляемость воспитанию» как противодействие внешней силе, исходящей от воспитателей, определяет конечный результат. Поэтому определяющую роль играют конкретные ситуации и взаимоотношения людей в воспитательном процессе.

Сила воспитательного воздействия зависит от ряда условий и обстоятельств. Отечественный педагог и психолог Л. С. Выгот-

ский обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания должны соответствовать, во-первых, уровню «актуального развития», уже достигнутому ребенком, и, во-вторых, «зоне его ближайшего развития». На первом уровне ребенок выполняет задания самостоятельно, на втором — не может с ними справиться, а поэтому разрешает проблему с помощью взрослых. Только то воспитание признается хорошим, которое идет впереди развития. Задача воспитания состоит в том, чтобы создать «зону ближайшего развития», которая в дальнейшем перешла бы в «зону актуального развития». Формирует личность воспитание, ведущее за собой развитие, которое ориентируется на процессы, еще не созревшие, находящиеся в стадии становления.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Влияние на развитие наследственности, среды и воспитания дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором — деятельностью личности. Под этим понимается все многообразие занятий человека, все то, что он делает. Из глубины веков дошли до нас наблюдения: что и как делает ребенок — таким он и вырастет; сколько пота — столько и успеха. Очевидна прямая связь между результатами развития и интенсивностью деятельности. Это еще одна общая закономерность развития, которую можно сформулировать так: чем больше работает человек в определенной области, тем выше уровень его развития в этой области. Разумеется, пределы действия такой закономерности не безграничны, они определяются «сдерживающими» факторами — способностями, возрастом, интенсивностью и организацией самой деятельности и т. д.

В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие человека, формируется его отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность привела к формированию запроецированного образа личности, ее нужно организовать и разумно направить. В этом самая большая сложность практического воспитания. К сожалению, во многих случаях оно не может предоставить возможностей для развития; воспитанники порой лишены самого необходимого — активного участия в общественной, трудовой, познавательной деятельности, обречены на ее пассивное созерцание и затверживание готовых истин.

Основные виды деятельности детей и подростков — игра, учение, труд. По направленности выделяется познавательная, общественная, спортивная, художественная, техническая, ремесленная, гедоническая (направленная на получение удовольствия) деятельность. Особый вид деятельности — общение.

Деятельность может быть активной и пассивной. Даже самый маленький ребенок уже проявляет себя как активное существо. Он предъявляет требования к взрослым, сверстникам, выражает свое отношение к людям, предметам. В дальнейшем под влиянием среды и воспитания активность может как повышаться, так и снижаться. Можно привести сколько угодно примеров, когда человек занят, много работает, но действует без желания, без настроения, как говорится, спустя рукава. Разумеется, такая деятельность не ведет к высоким результатам. Хорошее развитие обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую человек вкладывает всю душу, в которой полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность. Такая деятельность приносит удовлетворение, становится источником энергии и вдохновения. Вот почему важна не столько деятельность сама по себе, сколько активность личности, в этой деятельности проявляющаяся.

Активность в обучении позволяет школьнику быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. Познавательная активность обеспечивает интеллектуальное развитие ребенка. Для нее характерна не только потребность решать познавательные задачи, но и необходимость применять полученные знания на практике. Трудовая активность стимулирует быстрое и успешное формирование духовного и нравственного мира личности, определяет готовность много и успешно трудиться.

Все проявления активности имеют один и тот же постоянный источник — потребности. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие видов деятельности для их удовлетворения. Показать растущему человеку полезные, максимально ослабить ложные направления активности — постоянная и одновременно очень сложная задача воспитания. Сложность в том, что потребности и мотивы деятельности в период интенсивного становления человека очень подвижны и переменчивы. На различных возрастных ступенях должны оперативно меняться виды и характер деятельности. Массовое школьное воспитание

не всегда успевают за этими переменами, а должно успевать, чтобы не допускать необратимых последствий.

Активность человека — неперемное условие развития его способностей и дарований, достижения успеха. Какие бы прекрасные воспитатели ни опекали ребенка, без собственного труда он мало чего достигнет. К. Д. Ушинский отмечал, что ученик должен учиться сам, а педагог дает ему материал для учения, руководит учебным процессом. Следовательно, при правильном воспитании школьник не столько *объект* педагогического воздействия, сколько *субъект*, т. е. активный участник собственно воспитания.

Активность личности, как и деятельность, имеет избирательный характер. Развитие личности происходит под воздействием не любых, не всяких влияний, а главным образом тех из них, которые выражают потребности самого человека, обращены к его личности, опираются на его собственное отношение к действительности. «Главное дело воспитания как раз в том и заключается, — писал С. Л. Рубинштейн, — чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью — так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значимые, для него притягательные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важнее всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок, всех вывихов в поведении — это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей их жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, — тогда им все становится нипочем» (*Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии.* — М., 1959. — С. 140—141).

Активность личности не только предпосылка, но и результат развития. Воспитание достигает цели, когда ему удается сформировать общественно активную, инициативную, творческую личность, приносящую радость себе и людям. Разумная, педагогически выверенная организация деятельности школьника обеспечивает активность во всех ее проявлениях. Ставить подрастающего человека в позицию активного деятеля, вооружать его такими способами деятельности, которые дают возможность активного приложения сил, изучать его личностное своеобразие, всемерно раскрывать его потенциальные возможности — таковы функции воспитателя, разумно направляющего процесс развития личности.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ

В педагогической практике все больше ощущается потребность в оперативной диагностике достигнутого учениками уровня развития. Это связано с тем, что эффективно управлять процессами формирования личности без знания глубины, темпов и особенностей происходящих изменений нельзя. Крылатые слова К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» — как нельзя лучше объясняют необходимость диагностики в живом учебно-воспитательном процессе.

Диагностика (*от греч. dia* — прозрачный и *gnosis* — знание) — общий способ получения опережающей информации об изучаемом объекте или процессе. Значение диагностики в области развития аналогично значению хорошо поставленного «прояснения» характера заболевания в медицине: если вовремя и правильно определены его признаки и причины возникновения, то можно надеяться на благоприятный исход лечения. Неправильный диагноз не только обесценивает усилия врачей, но и сводит к нулю шансы на выздоровление больного. Все сказанное в области телесного (соматического) здоровья относится и к духовному здоровью, а поэтому диагностика в области развития — дело чрезвычайно важное, требующее высокой квалификации и ответственности.

Физическое развитие человека диагностируется сравнительно просто. Для этого во всем мире применяются специально разработанные тесты (нормативы), по которым определяется степень развития как общих, так и специальных качеств. В зависимости от того, как человек справляется с предложенными заданиями, делается вывод о достигнутом уровне, конкретных параметрах физического развития. Полученные данные соотносятся с возрастными возможностями. Примером теста физического развития можно назвать хорошо известный комплекс ГТО, в котором содержатся конкретные задания и нормативные показатели для каждой возрастной группы.

Духовное, социальное развитие диагностировать чрезвычайно трудно. Применяемые для этой цели методики пока сложны, громоздки и не всегда обеспечивают безошибочные заключения. Для повышения надежности диагноза используют комплексное обследование состояния здоровья, сбор и сопоставление антропометрических, социальных и психологических данных, что тре-

бует специально оборудованных клиник и лабораторий, подготовленного персонала. В реальной педагогической практике школьные психологи и учителя изучают отдельные качества личности, но по результатам этих исследований, однако, нельзя давать общую оценку компонентов развития.

Овладение простыми методиками диагностики отдельных сторон развития обучаемых — важный компонент профессиональной педагогической подготовки. Главный интерес для школьных учителей и воспитателей представляет диагностика умственной деятельности обучаемых, мотивации поведения, уровня притязаний, эмоциональности, развития социального поведения и многих других важных качеств. Наиболее распространенный метод изучения выделенных качеств — тестирование.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ

То, что развитие — как физическое, так и умственное — тесно связано с возрастом, понимали уже в глубокой древности. Эта самоочевидная истина не требовала особых доказательств: больше прожил человек на свете — стал выше ростом и крепче телом, с возрастом приходит мудрость, накапливается опыт, умножаются знания. Каждому возрасту соответствует свой уровень физического, интеллектуального, социального и духовного развития. Разумеется, это соответствие справедливо лишь в общем, развитие конкретного человека может отклоняться в ту или другую сторону.

Для правильного управления процессами развития педагоги уже в далеком прошлом делали попытки классифицировать периоды человеческой жизни, знание которых несет важную информацию. Периодизация основывается на выделении возрастных особенностей — характерных для определенного периода жизни анатомо-физиологических и психических качеств. Сущность возрастных особенностей наглядно раскрывается на примере физического развития человека. Рост, прибавление веса, появление молочных зубов, а затем их смена, половое созревание и другие биологические процессы совершаются в определенные возрастные периоды с небольшими отклонениями. Поскольку биологическое и духовное развитие человека тесно связано между собой, то соответствующие возрасту изменения наступают и в интеллектуальной, социальной, духовной сферах. Происходит,

Раздел 1. Общие основы педагогики

хотя и не в таком строгом порядке, как биологическое, социальное созревание, проявляется возрастная динамика духовного развития личности. Это и служит естественной основой для выделения последовательных этапов человеческого развития и составления возрастной периодизации.

Полные периодизации развития охватывают всю человеческую жизнь с наиболее характерными стадиями, а неполные (частичные, урезанные) — только ту часть жизни и развития, которая интересует определенную научную область. Для педагогики школы наибольший интерес представляет периодизация, охватывающая жизнь и развитие человека *школьного* возраста. В современной науке приняты следующие периодизации детского возраста (см. табл. 1).

Таблица 1

Психологическая	Педагогическая
1. Пренатальный период	1. Младенчество (1 год жизни)
2. Период новорожденности (до 6 недель жизни)	2. Преддошкольный возраст (от 1 до 3 лет)
3. Грудной период (до 1 года)	3. Дошкольный возраст (от 3 до 6 лет)
4. Ползунковый возраст (1—3 года)	младший (3—4 года)
5. Дошкольный возраст (3—6 лет)	средний (4—5 лет)
6. Школьный возраст (6—11 лет)	старший (5—6 лет)
7. Пубертатный период (11—15 лет)	4. Младший школьный возраст (6—10 лет)
8. Юношеский период (15—20 лет)	5. Средний школьный возраст (10—15 лет)
	6. Старший школьный возраст (15—18 лет)

Основу педагогической периодизации составляют стадии физического и духовного развития, с одной стороны, и условия, в которых протекает воспитание, — с другой.

Если объективно существуют этапы биологического созревания организма, его нервной системы и органов, а также связанное с ним развитие познавательных сил, то разумно организованное воспитание должно приспосабливаться к возрастным особенностям, основываться на них. Игнорирование или отрицание природных ступеней развития неизбежно приводит к ошибочному утверждению возможности усвоить любой социальный опыт, любые знания, практические навыки и умения в любом возрасте при подборе и применении соответствующей методики. Возможности человека в связи с ускорением темпов социально-

го развития, широким доступом к разнообразным информационным источникам несколько возрастают, но далеко не беспредельно. Возраст цепко удерживает развитие и диктует свою волю. Закономерности, действующие в этой области, жестко лимитируют возможности развития.

Я. А. Коменский был первым, кто настаивал на строгом учете в учебно-воспитательной работе возрастных особенностей детей. Он выдвинул и обосновал принцип природосообразности, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом — своевременно и последовательно. Только тогда человеку можно естественно прививать нравственные качества, добиваться полноценного усвоения истин, для понимания которых созрел его ум. «Все подлежащее усвоению должно быть распределено соответственно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте», — писал чешский мыслитель-гуманист (*Коменский Я. А. Великая дидактика / Избр. пед. соч. — М., 1982. — Т. 1. — С. 329*).

Учет возрастных особенностей — один из основополагающих педагогических *принципов*. Опираясь на него, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха. Возрастные особенности обязывают правильно решать вопросы отбора и расположения учебных предметов и учебного материала в каждом предмете. Они обуславливают также выбор форм и методов учебно-воспитательной деятельности.

АКСЕЛЕРАЦИЯ

Акселерация (*от лат. acceleratio — ускорение*) — это ускоренное физическое и отчасти психическое развитие в детском и подростковом возрасте. Биологи связывают акселерацию с физиологическим созреванием организма, психологи — с развитием психических функций, а педагоги — с интеллектуальным развитием и социализацией личности. У педагогов акселерация ассоциируется не столько с ускоренными темпами физического развития, сколько с рассогласованием процессов физиологического созревания организма и социализацией личности.

До появления акселерации в 50—60-е гг. XX в. физическое и духовное развитие детей и подростков было сбалансированным. В результате акселерации, наступившей в середине 70-х гг., физиологическое созревание организма начинает опережать темпы умственного, социального, духовного развития. Образуется несоответствие, которое можно выразить так: тело растет быстрее, чем созревают психические функции, являющиеся основой интеллектуальных, социальных, нравственных качеств. К 13—15 годам у девочек, а к 14—16 у мальчиков, живущих в средних регионах нашей страны, физиологическое развитие организма в основном завершается и почти достигает уровня взрослого человека, чего нельзя сказать о духовном развитии. Выросший организм требует удовлетворения всех «взрослых» физиологических потребностей, в том числе половых, но социальное развитие отстает и вступает в конфликт с бурно прогрессирующей физиологией. Возникающее напряжение приводит к значительным психологическим перегрузкам, подросток ищет пути его устранения и выбирает такие, которые подсказывает его неокрепший ум. В этом основные противоречия акселерации, создающей немало трудностей как для самих подростков, не умеющих совладать с происходящими в них переменами, так и для взрослых — родителей, учителей, воспитателей.

Среди основных причин акселерации выделяются: общие темпы ускорения жизни, улучшение материальных условий, повышение качества питания и медицинского обслуживания, улучшение ухода за детьми в раннем возрасте, искоренение многих тяжелых детских недугов. Указываются и другие причины: радиоактивное загрязнение среды обитания человека, ведущее на первых порах к ускорению роста, а со временем, как показывают опыты с растениями и животными, к ослаблению генофонда; уменьшение количества кислорода в атмосфере, что влечет за собой расширение грудной клетки, а затем и рост всего организма. Вероятнее всего, акселерация обусловлена комплексным воздействием многих факторов.

С середины 80-х гг. акселерация во всем мире пошла на убыль, темпы физиологического развития несколько упали.

Параллельно с акселерацией отмечается другое явление ретрадации — отставания детей в физическом развитии, которое обуславливается нарушением генетического механизма наследственности, негативным влиянием на процесс развития, начиная с момента зарождения, канцерогенных веществ, неблагоприят-

ной экологической среды в целом и превышения радиационного фона в частности. Наблюдаются отставания не только в физическом, но и в психическом развитии.

НЕРАВНОМЕРНОСТЬ РАЗВИТИЯ

Исследования в области человеческого развития выявили ряд важных закономерностей, без учета которых невозможно спроектировать и организовать эффективную учебно-воспитательную деятельность. Практическая педагогика опирается на закономерности физического развития:

1. В более молодом возрасте физическое развитие человека идет быстрее и интенсивнее; по мере того, как человек становится старше, темп развития замедляется.

2. Физически ребенок развивается неравномерно: в одни периоды быстрее, в другие медленнее.

3. Каждый орган человеческого тела развивается в своем темпе; в целом части тела развиваются неравномерно и непропорционально.

С физическим неразрывно связано духовное развитие, в динамике которого также отмечаются значительные колебания из-за неравномерности созревания нервной системы и развития психических функций. Исследования показывают, что существенные отличия между людьми выражаются прежде всего в уровнях интеллектуальной деятельности, структуре сознания, потребностях, интересах, мотивах, нравственном поведении, уровне социального развития.

Духовное развитие подчиняется ряду общих закономерностей.

1. Между возрастом человека и темпами интеллектуального, социального, духовного развития проявляется обратно пропорциональная зависимость: чем ниже возраст, тем выше эти темпы; с возрастом темпы духовного развития замедляются.

Размышляя о таинствах человеческого развития, Л. Н. Толстой писал: «От пятилетнего ребенка до меня — только один шаг. От новорожденного до пятилетнего — страшное расстояние. От зародыша до новорожденного — пучина. А от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость». Великий знаток человеческой природы чувствовал то, что ученые впоследствии доказывали строгими научными методами.

2. Духовное развитие людей протекает неравномерно. При любых, даже самых благоприятных условиях интеллектуальные, социальные функции и свойства личности, лежащие в основе духовных качеств, не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды возникают более благоприятные условия для развития отдельных качеств, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

3. Существуют оптимальные сроки для становления и роста отдельных видов интеллектуальной, социальной деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств. Такие возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных качеств оптимальны, называются сензитивными (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. А. Крутецкий). Причины сензитивности — неравномерность созревания мозга и нервной системы, а также то, что некоторые свойства личности могут формироваться лишь на основе уже сформировавшихся свойств. Большое значение имеет и приобретаемый в процессе социализации жизненный опыт.

Сензитивные периоды развития хорошо изучены. Под пристальным контролем педагоги должны держать периоды формирования интеллектуальных, нравственных, социальных качеств (младший и средний школьный возрасты). Недавно американские психологи установили, что возраст от 6 до 12 лет — это сензитивный период для развития навыков решения проблем. Упущен этот период — и человеку будет очень трудно овладеть приемами творческого мышления на высоком уровне.

4. По мере развития психика человека и его духовные качества приобретают устойчивость, постоянство, сохраняя еще пластичность и возможность компенсации. В этом проявляется сложнейшая диалектика человеческого развития: с одной стороны, психическое развитие представляет собой постепенное перерастание психических состояний в черты личности, с другой — их всегда можно изменить в лучшую сторону, были бы созданы надлежащие условия и осуществлены адекватные действия (И. П. Павлов). На пластичности нервной системы основано действие воспитания. Пластичность также открывает возможности компенсации: слабые психические функции могут быть компенсированы более сильными, но не менее важными качествами. Например, слабая память может быть компенсирована более высокой организацией познавательной деятельности.

РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В шестилетнем возрасте ребенка ждет первая крупная перемена в жизни. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Ведущим видом деятельности становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими.

В биологическом отношении младшие школьники переживают период второго округления: у них по сравнению с предыдущим возрастом замедляется рост и заметно увеличивается вес; скелет подвергается окостенению, но этот процесс еще не завершается. Идет интенсивное развитие мышечной системы. С развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения, благодаря чему ребенок овладевает навыком быстрого письма. Значительно возрастает сила мышц. Все ткани детского организма находятся в состоянии роста.

В младшем школьном возрасте совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функции коры. Вес мозга в младшем школьном возрасте почти достигает веса мозга взрослого человека и увеличивается в среднем до 1400 г. Быстро развивается психика ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: последний становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения — и младшие школьники в высокой степени возбудимы. Повышается точность работы органов чувств. По сравнению с дошкольным возрастом чувствительность к цвету увеличивается на 45%, суставно-мышечные ощущения улучшаются на 50%, зрительные — на 80% (А. Н. Леонтьев).

Познавательная деятельность младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения. Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Быстротекущее развитие, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую направленность всей учебно-воспитательной деятельности.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знаки с буквой «р», но вместе с тем он с живым любопытством

воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью восприятия. Опираясь на нее, опытные учителя постепенно приучают школьников целенаправленно слушать и смотреть, развивают наблюдательность. Первую ступень школы ребенок завершает тем, что восприятие, будучи особой целенаправленной деятельностью, усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает организованный характер.

Внимание младших школьников произвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь процесс обучения и воспитания ребенка начальной школы подчинен воспитанию культуры внимания. Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего с мотивацией учения, чувством ответственности за успех учебной деятельности.

Мышление у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», — напоминал учителям К. Д. Ушинский, призывая опираться в начале школьной работы на эти особенности детского мышления. Задача школы первой ступени — поднять мышление ребенка на качественно новый этап, развить интеллект до уровня понимания причинно-следственных связей. В школьный возраст, указывал Л. С. Выготский, ребенок вступает с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). В школе интеллект развивается обычно так, как ни в какое другое время. Здесь особенно велика роль школы, учителя. Исследования показали, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной деятельности можно получить совершенно разные характеристики мышления детей младшего школьного возраста.

Мышление детей развивается во взаимосвязи с их речью. Словарный запас нынешних четвероклассников насчитывает примерно 3500—4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в том, что значительно обогащается словарный

запас ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли.

Большое значение в познавательной деятельности школьника имеет память. Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его мозг обладает такой пластичностью, которая позволяет ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Сравним: из 15 предложений дошкольник запоминает 3—5, а младший школьник — 6—8. Его память имеет по преимуществу наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. Однако ученики начальной школы не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задачам обучения. Немалых усилий стоит учителям выработка умений самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда.

Становление личности маленького школьника происходит под влиянием новых отношений со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). У него развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.). Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт личности. Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым у них пользуется учитель, создают благоприятные предпосылки для формирования высокоморальной личности. Основы нравственного поведения закладываются именно в начальной школе, ее роль в процессе социализации личности огромна.

Начальная школа включает своих воспитанников в разумно организованный, посильный для них производительный труд, значение которого в формировании социальных качеств личности ни с чем не сравнимо. Работа, которую выполняют дети, имеет характер самообслуживания, помощи взрослым или старшим школьникам. Хорошие результаты дает сочетание труда с игрой — при этом максимально проявляются инициативность, самостоятельность, соревновательность самих ребят. Стремление младшего школьника к яркому, необычному, желание познать прекрасный мир чудес, испытать двигательную активность —

все это должно удовлетворяться в разумной, приносящей пользу и удовольствие игре, развивающей у детей трудолюбие, культуру движений, навыки коллективных действий и разностороннюю активность.

СРЕДНИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Возраст от 11—12 до 15 лет — переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе второй ступени (5—9-й классы), характеризуется общим подъемом жизнедеятельности и глубокой перестройкой всего организма. Душевный мир подростка Н. К. Крупская характеризовала психологией полурбенка-полувзрослого: в своем развитии он уже «ушел» от детей, но еще не «пристал» к взрослым. Период трудный как для самого подростка, так и для окружающих его людей.

В этом возрасте происходят бурный рост и развитие всего организма. Наблюдается усиленный рост тела в длину (у мальчиков за год прирост на 6—10 см, у девочек — до 6—8 см). Особенно интенсивно растут мальчики 15 лет (за два года прибавляют в росте 20—25 см) и девочки 13 лет. Продолжается процесс окостенения скелета, кости приобретают упругость и твердость. Значительно возрастает сила мышц. Внутренние органы развиваются неравномерно, рост кровеносных сосудов отстает от роста сердца, что приводит к нарушению ритма его деятельности и учащению сердцебиения. Легочный аппарат развивается недостаточно быстро, хотя жизненная сила (емкость) легких возрастает до 3400 куб. см. Дыхание подростка учащенное. Неравномерность физического развития детей среднего школьного возраста оказывает влияние на их поведение: они излишне жестикулируют, движения их порывисты, плохо координированы.

Характерная особенность подросткового возраста — половое созревание организма. У девочек оно начинается с 11 лет, у мальчиков несколько позже, с 12—13 лет. Половое созревание вносит серьезные изменения в жизнедеятельность организма, нарушает внутреннее равновесие, вызывает новые переживания.

В подростковом возрасте продолжается развитие нервной системы. Мозг подростка по весу и объему мало чем отличается от мозга взрослого человека. Возрастает роль сознания, улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Однако процессы возбуждения все еще преобладают над

процессами торможения, поэтому для подростков характерна повышенная возбудимость.

Восприятие подростка более целенаправленно, планомерно и организовано, чем восприятие младшего школьника. Иногда оно отличается тонкостью и глубиной, а иногда, как заметили психологи, поражает своей поверхностностью. Определяющее значение имеет отношение подростка к наблюдаемому объекту. Неумение связывать восприятие окружающей жизни с учебным материалом — характерная особенность учеников среднего школьного возраста.

Характерная черта внимания учеников среднего школьного возраста — его специфическая избирательность: интересные уроки или интересные дела очень увлекают подростков, и они могут долго сосредоточиваться на одном материале или явлении. Но легкая возбудимость, интерес к необычному, яркому часто становятся причиной непроизвольного переключения внимания. Оправдывает себя такая организация учебно-воспитательного процесса, когда у подростков нет ни желания, ни времени, ни возможности отвлекаться на посторонние дела.

В подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в мыслительной деятельности. Мышление становится более систематизированным, последовательным, зрелым. Улучшается способность к абстрактному мышлению, изменяется соотношение между конкретно-образным мышлением и абстрактным в пользу последнего. Мышление подростка приобретает новую черту — критичность. Подросток не опирается слепо на авторитет учителя или учебника, он стремится иметь свое мнение, склонен к спорам и возражениям. Средний школьный возраст — наиболее благоприятный для развития творческого мышления. Чтобы не упустить возможности синтетического периода, нужно постоянно предлагать ученикам решать проблемные задачи, сравнивать, выделять главное, находить сходные и отличительные черты, причинно-следственные зависимости.

Развитие мышления происходит в неразрывной связи с изменением речи подростка. В ней заметна тенденция к правильным определениям, логическим обоснованиям, доказательным рассуждениям. Чаще встречаются предложения со сложной синтаксической структурой, речь становится образной и выразительной.

В подростковом возрасте идет интенсивное нравственное и социальное формирование личности. Но мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы,

которыми школьник руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивости, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни. Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

Особое значение в нравственном и социальном поведении подростков играют чувства. Они становятся преднамеренными и сильными (у младших школьников импульсивные). Свои чувства подростки проявляют очень бурно, иногда аффективно. Особенно сильно проявляется гнев. Многие педагоги и психологи считают подростковый возраст периодом тяжелого кризиса. Это объясняет упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева. Подростковый возраст называют даже возрастом катастроф. Поэтому так важно бережно относиться к духовному миру подростков, проявляемым ими чувствам.

Исследования внутреннего мира подростков показывают, что одна из самых серьезных проблем среднего школьного возраста — несогласованность убеждений, моральных идей и понятий, с одной стороны, с поступками, действиями, поведением — с другой. Намерения обычно благие, а поступки далеко не всегда благовидные.

Нравственные идеалы и моральные убеждения подростков складываются под влиянием различных факторов и поэтому очень разнообразны. Наряду с положительно ориентированными качествами встречается немало ошибочных, незрелых и даже аморальных представлений. Подростки-мальчики склонны выбирать своими кумирами сильных, мужественных, смелых людей. Притягательными могут для них стать не только книжные пираты и разбойники, но и вполне земные местные хулиганы, которых «даже милиция боится». Подражая им, подростки, сами того не понимая, переходят ту опасную грань, за которой смелость оборачивается жестокостью, независимость — подлостью, уважение к себе — насилием над другим. У нынешних девочек-подростков также немало ложных идеалов: заметно смещение акцентов с традиционно-положительных моральных ценностей на мнимые, ложные и даже антисоциальные. Некоторые девочки-подростки не осуждают проституцию, спекуляцию, тунеядство, гордятся своими знакомствами с правонарушителями.

К концу подросткового периода перед школьниками реально встает проблема выбора профессии. Большинство подростков правильно понимают смысл честного и добросовестного труда,

ответственно подходят к будущему. Но исследования последних лет подтверждают, что инфантилизм, безразличие, социальная незрелость прогрессируют. Все больше становится подростков, не желающих связывать свою будущую жизнь не только с трудом в сфере материального производства, но и с трудом вообще. Идеал честного труженика перестал быть привлекательным.

Перестройка воспитательной работы со школьниками среднего возраста — важнейшая и сложнейшая из нынешних задач. Педагогам нужно глубоко осмыслить особенности развития и поведения современного подростка, уметь поставить себя на его место в сложнейшие и противоречивые условия реальной жизни. Это верный путь преодолеть прогрессирующее пока отчуждение подростков от учителей, школы, общества. Ученик среднего школьного возраста вполне способен понять аргументацию, убедиться в ее обоснованности, согласиться с разумными доводами. Демократизация школьной жизни, свободный выбор коллектива, занятий по душе, предметов для изучения, учебного заведения — все это создает благоприятные условия для самовыражения, отстаивания значимых для подростка убеждений, взаимопонимания со сверстниками и взрослыми, что в конечном итоге должно положительным образом сказаться на формировании нравственных и социальных качеств.

СТАРШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

В старшем школьном возрасте в основных чертах завершается физическое развитие человека: заканчивается рост и окостенение скелета, увеличивается мышечная сила, ребята выдерживают большие двигательные нагрузки. Устанавливается кровяное давление, ритмичнее работают железы внутренней секреции. Заканчивается первый период полового созревания. Усиленная деятельность щитовидной железы, вызывающая у подростка повышенную возбудимость, значительно ослабляется. Продолжается функциональное развитие головного мозга и его высшего отдела — коры больших полушарий. Идет общее созревание организма.

Юношеский возраст — это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения. Юность — время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний. «В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему

не следует ни тушить огня этого, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юности, был хорошего качества», — писал К. Д. Ушинский (*Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания*. — М.; Л., 1946. — С. 221).

У старшекласников обычно ярко выражено избирательное отношение к учебным предметам. Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях — одна из самых характерных черт нынешнего старшекласника. Это определяет развитие и функционирование психических процессов. Восприятие характеризуется целенаправленностью, внимание — произвольностью и устойчивостью, память — логическим характером. Мышление отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

Юность — это период расцвета всей умственной деятельности. Старшекласники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Своя точка зрения не всегда сходна с общепринятой, это заключение, добытое собственным трудом, напряжением мысли. Самостоятельность мышления в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Взрослые, учителя часто безапелляционно отвергают наивные, односторонние, далеко еще не зрелые заключения, создавая своей бестактностью предпосылки для конфликтов и недоразумений.

Если в подростковом возрасте мальчишки больше всего ценят физическую силу, то старшекласники уважают интеллектуальные качества. Больше других ценятся живость ума, находчивость, умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в материале, необходимом для ее решения. Авторитетом в классе пользуются ученики, имеющие пронизательный ум, способные за видимыми фактами находить скрытые причины, предвидеть ход событий, строить смелые предположения. Отметим в этой связи, что в юношеском возрасте развивается умение комплексной оценки человека. Кумирами становятся гармонически развитые люди, у которых ум удачно сочетается с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами. «Примерка» на себя стимулирует процесс самовоспи-

тания, который у многих старшеклассников приобретает силу, устойчивость и целенаправленность.

Нравственные и социальные качества старшеклассников формируются ускоренными темпами. Этому способствует не только сензитивный период нравственной зрелости, но и новая обстановка: изменение характера деятельности, положения в обществе и коллективе, интенсивность общения. Более отчетливыми становятся моральные понятия, оценки, крепнут этические убеждения. Чувство взрослости становится глубже и острее. Появляется стремление выразить свою индивидуальность; у некоторых молодых людей это стремление приобретает гипертрофированные размеры. Любым способом им хочется обратить на себя внимание, утвердить свою самобытность. Отсюда потеря чувства меры, демонстративное увлечение модными в данный момент вещами, порой и не совсем безобидными. Тут могут помочь терпимость и заинтересованная помощь взрослых.

В юношеском возрасте появляется усиленный интерес к этическим проблемам. Первая любовь не только вносит сильные переживания в жизнь молодых людей, но и заставляет практически решать многие непростые вопросы. Некоторые педагоги считают, что именно характер разрешения этических ситуаций служит критерием морального развития личности. В этом возрасте высок интерес к «вечным» проблемам: смысла жизни, счастья, долга, свободы личности. В последнее время некоторые молодые люди проявляют интерес к религии.

У старшеклассников усиливаются сознательные мотивы поведения. Важное значение имеют статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между членами коллектива. Коллектив шлифует и корректирует качества личности, формирует те черты, которые культивируются в данном коллективе. В одинаковой мере коллектив способствует появлению как негативных, так и позитивных качеств. В последнее время возросла роль неформальных молодежных организаций, программы которых привлекают многих старшеклассников. У молодежи усилилось критическое отношение к действительности, повысились критерии оценок и требований к учителям и взрослым. Снисходительные оценки в этом возрасте не принимаются.

Жизненные планы, ценностные ориентации старших школьников, стоящих на пороге выбора профессии, отличаются резкой дифференциацией по интересам и намерениям, но совпадают в главном — каждый хочет занять достойное место в жизни,

получить интересную работу, хорошо зарабатывать, иметь счастливую семью. В последние годы произошла переоценка «престижности» профессий, а переход к новым экономическим условиям хозяйствования в стране еще больше повысил остроту всегда волновавшего молодежь вопроса. Хорошей профессией называют ту, где можно реализовать свои способности и хорошо заработать.

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

В человеческом развитии проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным — индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которые заметно отличают данного человека от других людей. Природа щедро одарила человеческий род: на земле не было, нет и не будет двух совершенно одинаковых людей. Каждый человек — единственный и неповторимый в своей индивидуальности.

Индивидуальность выражается в индивидуальных особенностях и различиях. Возникновение их связано с тем, что каждый человек проходит свой особый путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей нервной деятельности. Последние влияют на своеобразие возникающих качеств. К индивидуальным особенностям относятся своеобразие ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, особенности интересов, склонностей, способностей, темперамента, характера личности. Индивидуальные особенности влияют на развитие личности, ими в значительной мере обусловлено формирование всех качеств.

Должны ли в воспитании и обучении учитываться индивидуальные особенности? Казалось бы, ответ на этот вопрос должен быть однозначно положительным. Но это не так. Среди специалистов есть серьезные разногласия. Первая точка зрения: массовая школа не может и не должна учитывать индивидуальность, приспособляться к каждому отдельному ученику; все дети должны получать одинаковые «порции» учительской заботы. Никаких различий не должно быть в воспитании прилежных и ленивых, одаренных и неспособных, а также старательных, любознательных и ничем на свете не интересующихся. Человек,

окончивший тот или иной тип учебного заведения, характеризуется общим, одинаковым для всех стандартом обученности и воспитанности, принятым в данном заведении.

Очень убедительно эту мысль выразил Гегель: «Своеобразие людей не следует ценить слишком высоко. Напротив, мнение, что наставник должен тщательно изучать индивидуальность каждого ученика, сообразоваться с нею и развивать ее, является совершенно пустым и ни на чем не основанным. Для этого у него нет и времени. Своеобразие детей терпима в семейном кругу, но в школе начинается жизнь по установленному порядку, по общим для всех правилам. Тут приходится заботиться о том, чтобы дети отвыкали от своей оригинальности, чтобы они умели и хотели исполнять общие правила и усваивали себе результаты общего образования. Только это преобразование души составляет воспитание» (*Г. Гегель. Соч. — М., 1946. — Т. VII. — С. 82*).

Отечественная педагогика стоит на иных позициях: воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Индивидуальный подход как важный принцип педагогики заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании черт его личности и условий жизни. Педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям, с тем чтобы обеспечить запроюктированный уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, а также дети с ярко выраженной задержкой развития.

Считается, что индивидуальный подход хорошо сочетается с идеями гуманизации воспитания. Но практически реализовать его требования в условиях групповой (коллективной) формы воспитания очень трудно.

ИДЕАЛЫ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание должно иметь цели, к которым оно будет стремиться. Сперва устанавливаются общие ориентиры — идеалы воспитания, те своего рода наивысшие вершины, которые должно

стремиться покорить воспитание. *Идеал* — это выработанное веками представление о совершенном человеке. Идеал — недостижимый образец совершенного воспитания, то, к чему стремится воспитание и никогда не достигает.

В основе разрабатываемых современной педагогикой идеалов воспитания лежат общечеловеческие ценности. В них зафиксировано то, что сложилось как норма в определенный период процесса исторического развития общества и человека. Меняются времена, иными становятся представления о человеке и о том, что с ним должно сделать воспитание. Меняются ценности, нормы, а с ними и идеалы воспитания.

Определение воспитательного идеала начинается с ответов на острейшие жизненные вопросы: к чему идет общество, насколько долгий путь ему предстоит пройти к достижению запроецированного состояния, какой человек должен соответствовать модели перспективного общественного развития, что он должен знать и уметь, носителем какой морали должен быть? Исходя из этого устанавливается образец воспитанного человека, задается «мера воспитания», т. е. объем необходимых и достаточных для человека и общества привитых воспитанием норм.

Какой воспитательный идеал будет освещать развитие России в XXI в.? Переходный период затянулся и будет длиться до тех пор, пока воспитанием не сформирует человека, приспособленного к новым реалиям, поддерживающего их. На вопросы, в каком обществе мы жили и к чему идем, до сих пор нет четких ответов. И похоже, ответы придется искать педагогам, поскольку погрязшие в распрях идеологи и политики меньше всего думают о воспитании.

Стабильности, перспективы и уверенности нет не только в России, но и во всех других странах. Поэтому при определении идеалов воспитания педагоги опираются на модель идеального современного общества, т. е. общества, обеспечивающего своим членам достойное существование в реалиях XXI в. Это то общество, которое должно усвоить открытость новому опыту; готовность к социальным переменам; понимание разнообразия мнений и установок окружающих, готовность формировать и отстаивать свое мнение; энергичный поиск факторов и информации, на которых можно основать свое мнение; ориентацию во времени на настоящее и будущее, а не на прошлое; чувство влияния, т. е. убеждение, что человек может влиять на свое окружение; ориентацию на долгосрочное планирование как в общественных

делах, так и в личной жизни; веру в предсказуемость окружающего мира, в то, что на народ и институции можно положиться в исполнении их обязанностей; уважение к техническим умениям, принятие их как основы для распределения благ; уважение к формальному образованию и подготовке, стремление достичь высокого уровня образовательных и профессиональных стандартов; уважение к достоинству других; понимание логики производства и промышленности (*Inkeles A., Smith D. Becoming modern.* — L., 1974).

ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ

Общечеловеческие ценности — это ценности, которые принимают большинство людей, не связывая их ни с конкретным обществом или культурой, ни с конкретным историческим периодом. Платон, Аристотель, другие великие философы древности стремились обосновать облик идеального человека как средоточения фундаментальных ценностей. Основой их в большинстве философских сочинений древности признается добродетель. Конфуций (551—479 до н.э.) понятие добродетели раскрывал через синтетическое качество «жэнь», которое проявляется в более частных качествах — справедливости, верности, искренности и др. Из этого качества Конфуций выводил и свой идеал воспитания «благородного мужа», причем воспитание, по его мысли, должно играть в становлении качества более важную роль, нежели происхождение. Есть вселенские, вечные, проверенные тысячелетиями принципы добра: бескорыстная любовь, всепрощающая искренность, всеобъемлющая доброта, неподкупная честность, спокойная мудрость, сокровенная истина, смирение, помощь, подвижничество.

В основе всех мировых религиозных учений лежит принцип воспитания фундаментальных добродетелей. Многое об этом сказано в Ведах, Библии, Коране. В Декалоге — десяти заповедях, которые, по преданию, Бог передал людям через пророка Моисея, четыре определяют отношение человека к Богу, а шесть — отношения между людьми. Ввиду своей обобщенности заповеди практически являются общечеловеческими ценностями. Вот они: чти отца твоего и мать твою; не убей; не прелюбодействуй; не кради; не лжесвидетельствуй; не пожелай добра ближнего твоего.

Христианство дополнило их учением о любви к ближнему, изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой, — в этом основная, хотя и не вся суть христианской любви как общечеловеческой ценности. Кроме этой ценности называются: верность поставленной цели, способность к состраданию, участливость, чувство надежности, безопасности, убежденность, стремление сотрудничать с другими, мужество, упорство в достижении цели, энтузиазм, активное отношение к жизни, справедливость, вера, верность, чувство товарищества, способность прощать, дружелюбие, вежливость, великодушие, готовность прийти на помощь, святость, честность, стремление, инициативность и находчивость, оптимизм, доброта, любовь, преданность в дружбе, послушание, терпение, миролюбие, настойчивость, радостное восприятие жизни, готовность уповать на Бога, целеустремленность, способность к раскаянию, умение не падать духом, уважительное отношение к окружающим, чувство ответственности, почтительность, способность к самодисциплине, мудрое отношение к своему достоянию, чувство благодарности, готовность доверять, надежность, бескорыстие, мудрость, поклонение Богу.

Универсальной ценностью является свобода. В принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1948 г. «Всеобщей декларации прав человека» первая статья провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Свобода, равенство, братство провозглашались фундаментальными ценностями и раньше, например во времена Великой французской революции. Они, а также многие другие основные права и свободы были записаны и в Конституции СССР 1936 г. («сталинской»), есть они и в Российской конституции 1993 г. Вопрос в том, как провозглашенные нормы соотносятся с реалиями жизни. Свобода в современном мире — понятие условное. Это легко понять хотя бы из факта материальной зависимости людей. Не может быть свободен человек, если он не свободен экономически, если он зависим от работодателя или системы. Естественно, зависимость от «куска хлеба» негативно сказывается на полноценном развитии лучших задатков личности. И хотя в цивилизованных странах человек имеет достаточные основания для развития своих способностей и дарований, поскольку его труд вознаграждается материально и морально в соответствии с производительностью, он тем не менее ограничен в своих возможностях. К тому же обывательские оценки человека строятся на

учете его материального благополучия. Отношение к человеку в соответствии с материальными ценностями, которыми он владеет, — бездуховный и бесстыдный цинизм, попирающий свободу личности.

Проблема ценностей привлекает все большее внимание педагогов. Подходов к ее решению много. Свои мнения высказали ведущие российские ученые Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, М. В. Богуславский, И. Н. Сиземская, Л. И. Новикова и др. Предельно обобщенно рассматривает вопрос В. А. Караковский. Его набор ценностей — человек («абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир (*Караковский В. А. Стать человеком: общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. — М., 1993.*). Овладение этими ценностями должно составлять сердцевину воспитания современных школьников.

Иной набор ценностей у авторов «Прогностической концепции целей и содержания образования»: стремление к истине, социальное благополучие общества, социальная справедливость, нравственные гуманистические нормы, приобретение знаний, уважение к умельцам и талантам, порядочность в крупном и в мелочах, собственное достоинство, ценность личности, здоровье свое и окружающих, сохранность природы и возможность ею наслаждаться, социальная активность, нравственное здоровье коллектива и общества, ценность других народов, их специфики и культуры, доброжелательность в отношениях и взаимопомощь, гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Авторы понимают, что «разумеется, перечень не исчерпан и система открыта». (Примерное содержание воспитания школьников: Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы. — М., 1976. — С. 49).

Американская исследовательница П. Уайт из всего спектра ценностей делает упор на «гражданских добродетелях». В этой базовой ценности она выделяет достаточно краткий набор: надежда и уверенность, мужество, самоуважение и самопочитание, дружба, доверие, честность, порядочность и воспитание гражданственности (*White P. Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society. — N.Y.; L., 1996.*).

Традиционно большое внимание уделяют ценностям английские педагоги. В фундаментальных трудах, обильно издаваемых на Британских островах, проводятся регулярные ревизии на соответствие ценностей нынешнему этапу развития общества

и будущим планам его улучшения. Как следует из аналитического обзора группы английских исследователей (*Values in education and education in values*. — L., 1996.), актуальными являются следующие группы:

- фундаментальные «либеральные» ценности свободы, равенства и рациональности;
- духовные ценности как интегративное качество, своего рода отношение к миру;
- моральные ценности, объединяемые различием добра и зла;
- экологические ценности, ценности политической демократии, прежде всего гражданственность;
- ценности искусства, здоровья и здорового образа жизни.

Авторы подчеркивают, что необходим «интегральный подход к воспитанию этих ценностей, формирование целостной личности», «всестороннее развитие личности». Это полностью совпадает с требованиями отечественной педагогики, в основе которых — всестороннее развитие личности, комплексный подход к воспитанию.

Шотландский консультативный совет по куррикулуму (*curriculum* — это содержание обучения вместе с его методами и формами) разработал документ по проблеме ценностей (*Values in education: an SCCC paper for discussion and development*. — Dundee, 1991.). Подчеркивается, что «ценности пропитывают всю образовательную деятельность», «ценности не всегда усваиваются сознательно», что «мы вряд ли достигнем полного согласия относительно ценностей». Ценности разбиты на группы: ценности учения, уважение к себе и забота о себе, уважение к другим и забота о них, чувство принадлежности, социальная ответственность. Вопрос ставится в конкретном, практическом плане: как в школе в рамках совместной деятельности воспитывать необходимые человеку и обществу ориентации.

Система воспитания должна соответствовать реально функционирующей в обществе системе ценностей. Можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни. Однако, приняв существующую систему ценностей и сориентировав на нее воспитание, мы рискуем никогда не возвыситься в общественном и личном развитии.

ЦЕННОСТИ И ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Сколько же ценностей, сколько выведенных из них целей нужно поддерживать и реализовать в школе? Ясно, что сосредоточиться необходимо на немногих наиболее важных, базовых ценностях. Но по-прежнему актуален вопрос — каких? Заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и не только по деталям. Сейчас, когда пишут: «общечеловеческие ценности», многие фактически читают: «западные ценности». Но в 1993 г. американец С. Хантингтон, проведя анализ 100 сравнительных исследований о ценностях в различных странах, заключил, что западные ценности имеют самый низкий статус во всем остальном мире (*Huntington S. Ph. The clash of civilizations? // Foreign affairs. — 1993. — Vol. 72. — № 3. — P. 22—49*).

Сейчас в мире популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей. Это может быть, например, «мозаика» ценностей, хотя базовый набор такой «мозаики» по-прежнему спорен (*Гершунский Б. С. Менталитет и образование. — М., 1996. — С. 32*).

Отдельно следует сказать о национальных ценностях. Существуют ли чисто национальные ценности, на которые следует ориентировать воспитание? Выводы, к которым склоняется мировая педагогика, отрицательные. Общекультурные ценности ставятся выше национальных, поскольку они признаются подавляющим большинством людей во всех странах мира.

Этот вывод нельзя смешивать с требованием придавать воспитанию национальный характер. Оно было всегда актуальным для российской школы, важность его не снижается и в условиях рыночных преобразований. Выводы многих исследований показывают, что в условиях интенсивного обмена между странами усиливаются космополитические тенденции, способствующие снижению национальных чувств, стиранию национальных особенностей.

Уже К. Д. Ушинский выдвигал требование усилить внимание ко «всемирному русскому» в программах и учебных пособиях. Его идеи поддерживали и развивали П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен, другие видные педагоги. Подчеркивая своевременность поставленных К. Д. Ушинским вопросов, они особо

отмечали правомерность выдвижения родного им языка в качестве стержня национального воспитания. Оно должно быть национальным. (*Кантерев П. Ф.* Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели. — Пб., 1914. — С. 145).

В современных условиях национальное воспитание прежде всего связано с возрождением патриотизма, как неоднократно подчеркивает в своих выступлениях Президент РФ В. В. Путин.

Возрождать воспитание нужно с национальных ценностей. Акад. Н. Д. Никандров по этому поводу пишет: «Здесь сразу же возникает проблема соотношения наших, российских, ценностей и ценностей общечеловеческих. Разумеется, можно философствовать и теоретизировать в любом направлении. Но если взять реальную жизнь, я с трудом представляю себе, чтобы воспитание сразу же опиралось на общечеловеческие ценности. Жизнь, родина, добро для ребенка начинаются всегда с его ближайшего окружения. Лишь потом начинается постепенное расширение его горизонта. Между прочим, именно так ставится вопрос в Конвенции о правах ребенка (1991 г.), где об образовании сказано, что оно должно быть направлено на «воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизации, отличным от его собственной» (статья 29). Поэтому, может быть, не стоит так часто и так бездумно повторять слова об отвлеченных общечеловеческих ценностях, а чаще думать о ценностях наших, российских?» (*Никандров Н. Д.* Общечеловеческие ценности и воспитание // Педагогика. — 1997. — № 6).

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Проектируя воспитательный идеал, нельзя не обращать внимания на ценности, которые принимает нынешняя молодежь, идеалы, которые она считает значимыми для своего дальнейшего развития. Исследования выявляют довольно пеструю картину, и она правильно отражает истинное состояние: молодежь далеко не однородна и разброс ценностей находится во всем возможном спектре — от примитивных до возвышенных.

Для понимания механизма образования идеалов и возникновения ценностей у подрастающего человека рассмотрим диалектику их замещения с возрастом.

Процесс развития (расширения) сознания человека и соответствующего изменения его ценностных ориентаций проходит следующие стадии:

5-й уровень — универсальные ценности (духовное, расширенное сознание);

4-й уровень — общечеловеческие ценности;

3-й уровень — общественные, гражданские, национальные ценности;

2-й уровень — семейные (родственные) ценности;

1-й уровень — эгоцентрические ценности, самоутверждение.

Каковы же ценностные ориентации современной молодежи? Под ценностными ориентациями понимаются важнейшие элементы внутренней структуры личности, подкрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отделяющие важное, существенное для человека от несущественного. В этой связи литовский проф. Б. Битинас выделяет три системы — ценности трансцендентные, социоцентрические, антропоцентрические.

К ценностям 5-го уровня относятся: душа, бессмертие, вера, любовь, надежда, покаяние и т. п.; 4-го уровня — свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманизм, согласие и др. Базовые ценности воспитания — самореализация, автономность, удовлетворение, польза, откровенность, индивидуальность.

Конкретизируя духовные ценности, С. Гроф включает в их состав этические, эстетические, героические, гуманистические и альтруистические.

При создании психодиагностических методик определения ценностных ориентаций личности типичным является подход, когда школьникам предлагается перечень понятий, из которых необходимо выбрать приоритетные. Например, американская школьная служба «Гайденс» предлагает подросткам следующий перечень: внешность, честность, успех, образование, семейная ответственность, престиж, свобода, соблюдение закона, собственность, власть, здоровье, равенство, деньги, творчество, любовь.

В одном из исследований (Е. А. Помыткин, 1999) старшеклассникам предлагалось выбрать главные ценности из такого списка: разнообразные удовольствия, семейное благополучие, социальная справедливость, верность, признание и популярность, выгодный брак, порядок в стране, доброжелательность, власть и влияние, послушные дети в семье, взаимопонимание

между гражданами, помощь тем, кому она необходима, личная безопасность, спокойная старость, благополучие страны, гармония с природой. Как и следовало ожидать, разброс выборов школьников оказался большим. Фактически присутствовал весь спектр мнений. Это означает, что воспитание пока не оказывает значительно-го воздействия на формирование личности школьников.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Любое воспитание, от мельчайших актов до широкомасштабных государственных программ, всегда целенаправленно; бесцельного, ни к чему не стремящегося воспитания не бывает. Цели воспитания — это то, к чему стремится воспитание, будущее, на достижение которого направляются его усилия. Целям подчиняется все: содержание, организация, формы и методы воспитания. Поэтому проблема целей воспитания относится к числу наиболее важных в педагогике.

Выделяются общие и индивидуальные цели воспитания. Цели воспитания выступают как общие, когда они выражают качества, которые должны быть сформированы у всех людей, и как индивидуальные, когда предполагается воспитание определенного (отдельного) человека. Прогрессивная педагогика выступает за единство и совмещение общих и индивидуальных целей.

Цель выражает общую устремленность воспитания. При практическом осуществлении она выступает как система конкретных задач. Цель и задачи соотносятся как целое и часть, система и ее компоненты. Поэтому справедливо и такое определение: цель воспитания — это система решаемых воспитанием задач.

Задач, определяемых целью воспитания, обычно много — общих и конкретных. Но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всегда одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель — определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других.

В современном мире существует многообразие целей воспитания и соответствующих им воспитательных систем. Каждая из этих систем характеризуется своей целью, равно как и каждая цель требует для реализации определенных условий и средств. Широкий диапазон различий между целями — от незначительных

изменений отдельных качеств человека до кардинальных изменений его личности. Многообразие целей лишь раз подчеркивает огромную сложность воспитания.

Цели воспитания следуют из воспитательного идеала. Но хотя они и выводятся из идеальных представлений, они реальны, практичны. В их формировании находят отражение объективные причины, практические возможности. Закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие людей, достижения философской и педагогической мысли, уровень общественной культуры задают общую направленность целей. Возможности педагогической системы задают конкретную постановку целей.

История педагогики — это длинная цепь зарождения, осуществления и отмирания целей воспитания, а также осуществляющих их педагогических систем. Из этого следует, что цели воспитания не являются раз и навсегда заданными, не существует и формально-абстрактных целей, одинаково пригодных для всех времен и народов. Цели воспитания подвижны, изменчивы, имеют конкретно исторический характер. Они всегда соответствуют уровню развития производительных сил и типу производственных отношений. Немаловажное влияние на их формирование оказывают и другие факторы: темпы научно-технического и социального прогресса, экономические возможности общества, уровень развития педагогической теории и практики, возможности учебно-воспитательных учреждений, воспитателей, учителей и т. п. Поэтому цели воспитания определяются потребностями развития общества и зависят от способа производства, темпов социального и научно-технического прогресса, достигнутого уровня развития педагогической теории и практики, возможностей общества, учебных заведений, учителей и учеников.

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Борьба вокруг целей воспитания разгорелась уже в античном мире. Древние мыслители соглашались, что целью воспитания должно быть воспитание добродетелей. Но что считать добродетелью? Платон отдавал предпочтение воспитанию ума, воли и чувств. Аристотель говорил о воспитании мужества и закаленности (выносливости), умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоты.

Я. А. Коменский безгранично верил в силу воспитания. Эпиграфом к сочинению «Материнская школа» он взял слова Цицерона: «Основа всего государства состоит в правильном воспитании юношества». По мнению Я. А. Коменского, воспитание должно быть направлено на достижение трех целей: познание себя и окружающего мира (умственное воспитание), управление собой (нравственное воспитание) и стремление к Богу (религиозное воспитание).

Английский философ и педагог Дж. Локк считал, что главная цель воспитания — сформировать джентльмена, человека, «умеющего вести свои дела мудро и предусмотрительно». Этот джентльмен должен быть, кроме того, человеком деятельным и инициативным, обладать острым умом и практическими знаниями.

Французский материалист К. Гельвеций утверждал, что в основу воспитания должна быть положена «единая цель». Эта цель может быть выражена как стремление к благу общества, т. е. к наибольшему удовольствию и счастью наибольшего количества граждан. Задача воспитателя — «раскрыть их (граждан) сердца для гуманности, а их ум для истины и сделать, наконец, из них (граждан)... здравомыслящих и чувствующих людей... сформировать патриотов, прочно связать в сознании граждан идею личного блага с идеей блага национального».

Ж. Ж. Руссо твердо стоял на позициях подчинения цели воспитания формированию общечеловеческих ценностей. Воспитание необходимо человеку потому, говорил он, что тот появляется на свет беспомощным и слабым. Задача воспитания — создать человека. «Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его (воспитанника). Выходя из моих рук, он будет — соглашусь с этим — не судьей, не солдатом, не священником: он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае необходимости, так же хорош, как и всякий другой, и, как бы судьба ни перемещала его с места на место, он всегда будет на своем месте».

И. Песталоцци, швейцарский педагог-демократ, считал, что цель воспитания — развить способности и дарования человека, заложенные в него природой, постоянно их совершенствовать и, таким образом, обеспечить «гармоническое развитие сил и способностей человека».

Немецкий философ И. Кант возлагал большие надежды на воспитание и видел его цель в том, чтобы готовить воспитанника к завтрашнему дню: «Дети должны воспитываться не для

настоящего, но для будущего, возможно, лучшего состояния рода человеческого, т. е. для идеи человечества, и сообразно его общему назначению». Последователь Канта немецкий педагог Ф. Рейн конкретизировал эту цель: «Воспитание должно вырабатывать из воспитанника истинно хорошего человека, восприимчивого ко всему заслуживающему внимания, умеющего с пользой работать для своего народа, человека добросовестного и искренно, глубоко религиозного».

Немецкий педагог И. Герbart цель воспитания видел во всестороннем развитии интересов, направленном на гармоническое формирование человека. Идеал воспитания — добродетельный человек. Рассматривая эту цель как вечную и неизменную, Герbart имел в виду воспитание людей, умеющих приспособляться к существующим отношениям, уважающих установленный правопорядок.

Русские социал-демократы предложили миру свое видение целей воспитания. В. Г. Белинский в 40-х гг. XIX в. писал о воспитании борца с крепостничеством и царизмом. А. И. Герцен был убежден, что цель воспитания — подготовка свободной, деятельной, гуманной, всесторонне развитой личности, борющейся с общественным злом. Н. Г. Чернышевский ставил перед воспитанием благородную цель — подготовить человека общественно-го, идейного, прямого и честного, с разумной долей эгоизма, понимаемая под этим своеобразное сочетание личного с общественным.

«Мы смело высказываем убеждение, — писал великий русский педагог К. Д. Ушинский, — что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» (*Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. — М., 1948. — Т. 2. — С. 557*).

В русской дореволюционной педагогике цель воспитания выводилась из трех начал: православия, самодержавия, народности. Автор дореволюционного «Курса педагогики, дидактики и методики» А. Тихомиров следующим образом определял цель воспитания: «Разумный и добрый человек — вот незыблемая и бесспорная цель воспитания, как понимает ее и слово Божие, и здравый смысл народа». Таких же взглядов придерживался и другой известный педагог, М. Демков. «Громадную роль в жизни людей, — писал он, — играют религия и нравственность. Нравственное поведение человека во многом зависит от влияния

этих культурных факторов. Укрепление их влияния составляет задачу нравственно-религиозного воспитания» (*Демков М. И.* Курс педагогики. — М., 1916. — Ч. II. — С. 6). Народность — важное требование русской дореволюционной системы воспитания. В учебной книге по педагогике, вышедшей в 1913 г., ясно сказано, что молодое поколение надо воспитывать для общества. «Создать свободных и полезных членов общества, делающих ему честь своими делами, повышающих его силу, улучшающих его качество, — в этом существенная цель всякого воспитания, начиная с примитивнейшего военного и кончая сложным культурным» (Начальный курс педагогики. — М., 1913. — С. 4).

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Среди непреходящих целей воспитания есть одна, выражающая его наивысшее предназначение — обеспечить каждому человеку, появившемуся на свет, всестороннее и гармоничное развитие. Ее отчетливая формулировка встречается уже у философов и педагогов-гуманистов эпохи Возрождения, но корнями эта цель уходит в античные философские учения.

В разное время в понятие всестороннего гармонического развития вкладывается различный смысл. Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения Ф. Рабле, М. Монтень в содержание всестороннего развития включали культ телесной красоты, наслаждение искусством, музыкой, литературой. Такое воспитание мыслилось уже не для избранных, а для более широкого круга людей. У социалистов-утопистов Т. Мора, Т. Кампанеллы, Р. Оуэна, А. Сен-Симона, Ш. Фурье идея всестороннего гармонического развития приобрела иную направленность. Они выдвинули идеал формирования личности в условиях освобождения от частной собственности на средства производства, впервые потребовали включения труда в процесс всестороннего гармонического развития, соединения воспитания с трудом. Французские просветители XVIII в. К. Гельвеций, Д. Дидро, развивая эту идею, включили в понимание всестороннего развития умственное и нравственное совершенство. Русские революционеры-демократы А. И. Герцен, В. Г. Белинский и Н. Г. Чернышевский считали, что проблема всестороннего воспитания народа может быть полностью решена только революцией, после уничтожения экономического и политического гнета.

Более 70 лет отечественная педагогика и школа несли на своих знаменах цель всестороннего и гармонического развития личности. Многие были сделаны для ее полной практической реализации. Но выполнить намеченные преобразования так и не удалось. Всесторонне развитая, гармоничная личность не была сформирована. Теперь известны причины неудавшегося эксперимента — подавление прав и свобод личности, жесткая регламентация воспитания, его излишняя идеологизированность, забегающие вперед реалий, отрыв от жизни.

Нынешняя школа вынуждена идти на некоторое сужение целей. Но от главной цели воспитания — формирования всесторонне и гармонически развитой личности — отказываться бы не хотелось. Разумной альтернативы всестороннему и гармоническому воспитанию нет. Оно по-прежнему остается идеалом, к достижению которого, с учетом допущенных ошибок, будет стремиться новая отечественная школа. При разумной организации и поддержке всего общества эта цель вполне достижима.

В нашей стране в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса традиционно выдвигалась подготовка высококвалифицированного специалиста, способного с наибольшей эффективностью работать на производстве на благо государства. Гуманистический подход требует, чтобы в качестве цели рассматривалось создание предпосылок для самореализации личности. Для этого должна быть изменена система ценностных ориентаций и акценты смещены на удовлетворение потребностей личности, создание предпосылок для реализации ее потенциала.

Сегодня главная цель средней общеобразовательной школы — способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей. Установка на развитие личности растущего человека придает «человеческое измерение» таким целям школы, как выработка у молодых людей осознанной гражданской позиции, готовности к жизни, труду и социальному творчеству, участию в демократическом самоуправлении и ответственности за судьбу страны и человеческой цивилизации.

При разумном подходе должна сохраняться преемственность целей. Россия имеет свою, исторически сложившуюся национальную систему воспитания. Менять ее на какую-то другую

бессмысленно. Сделать правильный вывод можно, только развив систему в соответствии с теми новыми целями и ценностями, которые стоят перед личностью и обществом.

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

Цель воспитания как система распадается на составные части — общие и конкретные задачи. Глубинная перестройка общества и школы, вызвавшая пересмотр и переориентацию целей воспитания, породила множество противоречий в определении конкретных задач воспитания. Эти противоречия не только не устранены, но стали еще острее. Сегодня нашей школой реализуются как традиционные, так и новые, поставленные жизнью задачи воспитания.

Традиционно в отечественной педагогике цель воспитания распадается на следующие большие задачи: умственное (интеллектуальное), физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое (эмоциональное) воспитание. Современная жизнь и развитие общества выдвинули в качестве отдельных задач патриотическое, экономическое, экологическое, правовое воспитание школьников. Все задачи настолько обширны, что составляют отдельные пласты педагогической теории и практики и часто называются составными частями воспитания.

Умственное (интеллектуальное) воспитание направлено на развитие интеллекта, познавательных возможностей, склонностей и дарований ученика. Его главная задача — вооружить школьников системой знаний основ наук. В результате их усвоения должны быть сформированы основы мировоззрения, т. е. системы взглядов на природу, общество, человеческие ценности, труд, смысл жизни, познание. Мировоззрение предполагает глубокое понимание явлений природы и общественной жизни, формирование умения сознательно объяснять эти явления и определять свое отношение к ним, умение сознательно строить свою жизнь, работать, органически сочетая знания с делами.

Сознательное усвоение системы знаний содействует развитию логического мышления, памяти, внимания, воображения, умственных способностей, развитию склонностей и дарований. Задачи умственного воспитания — усвоение определенного объема научных знаний, формирование мировоззрения, развитие умственных сил, способностей и дарований, развитие познавательных

интересов и потенциальных возможностей личности, формирование познавательной активности, развитие потребности постоянно пополнять свои знания, повышать уровень общеобразовательной подготовки, вооружение учеников методами познавательной деятельности, формирование способов мышления, опыта творческой деятельности.

Непреодолимая ценность умственного воспитания как важнейшей задачи школы сомнению не подвергается. Протест учеников, учителей, родителей вызывает направленность умственного воспитания. Его содержание по инерции все еще направляется не на развитие личности, а на усвоение суммы знаний, умений, навыков. Из сферы образования иногда выпадают такие важнейшие его компоненты, как передача опыта различных форм и видов деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, опыта общения и т. д. В результате не только утрачивается гармония образования, но и снижается образовательный уровень самой школы.

Прогрессивные общественные деятели, ученые всех стран мира, в том числе и нашей, сетуют на попытки идеологизации образования, деформации истинного содержания знаний по истории, литературе, уводящие молодые умы в субъективизм идеологических противоборств. Большинство педагогов требуют постоянного обновления направленности образования с учетом быстроизменяющейся жизни.

Физическое воспитание — неотъемлемая составная часть почти всех воспитательных систем. Современное общество, в основе которого лежит высокоразвитое производство, требует физически крепких, выносливых, здоровых людей, способных с высокой производительностью трудиться на предприятиях, переносить повышенные нагрузки, готовых к защите родины. Физическое воспитание способствует также выработке у школьников качеств, необходимых для успешной умственной и трудовой деятельности.

Задачи физического воспитания — укрепление здоровья, правильное физическое развитие, повышение умственной и физической работоспособности, развитие и совершенствование природных двигательных качеств, обучение новым видам движений, развитие основных двигательных качеств (силы, ловкости, выносливости и др.), формирование гигиенических навыков, воспитание нравственных качеств (смелости, настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности,

коллективизма), формирование потребности в постоянных и систематических занятиях физкультурой и спортом, развитие стремления быть здоровым, бодрым, доставлять радость себе и окружающим.

Систематическое физическое воспитание начинается с дошкольного возраста, физкультура — обязательный предмет в школе. Существенным дополнением к урокам физкультуры служат разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы. Этот вид воспитания тесно связан с другими составными частями воспитания и в единстве с ними решает задачу формирования всесторонне гармонически развитой личности. Начальная военная подготовка, введенная в школах РФ, осуществляется в тесной связи с физическим воспитанием.

Трудовое воспитание и политехническое образование. Трудно себе представить современного воспитанного человека, не умеющего много и плодотворно трудиться, не владеющего знаниями об окружающем его производстве, производственных отношениях и процессах, применяемых орудиях труда. Трудовое воспитание — важный, проверенный веками принцип формирования всесторонне и гармонически развитой личности.

Трудовое воспитание охватывает те аспекты воспитательного процесса, где формируются трудовые действия, складываются производственные отношения, изучаются орудия труда и способы их использования. Труд в процессе воспитания выступает и как ведущий фактор развития личности, и как способ творческого освоения мира, обретения опыта посильной трудовой деятельности в различных сферах, и как неотъемлемый компонент общего образования. Вокруг труда во многих педагогических системах концентрируется учебный материал. Труд — неотъемлемая часть интеллектуального, физического и эстетического воспитания.

Политехническое образование направлено на ознакомление с основными принципами всех производств, усвоение знаний о современных производственных процессах и отношениях. Его главные задачи — формирование интереса к производственной деятельности, развитие технических способностей, нового экономического мышления, изобретательности, начал предпринимательства. Правильно поставленное политехническое образование развивает трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, готовит к осознанному выбору профессии.

Благоприятное воздействие оказывает не любой, а лишь производительный труд, т. е. такой, в процессе которого создаются

материальные ценности. Производительный труд характеризуется материальным результатом, организацией, включением в систему трудовых отношений всего общества и наконец материальным вознаграждением.

Несомненно, с организацией производительного труда школа испытывает большие трудности, причем они в связи с переходом на новые условия хозяйствования не только не снижаются, но, наоборот, увеличиваются. В школах продолжает преобладать утилитарный учебно-производственный труд. Часто это лишь формальный придаток к школьной учебе, средство искусственной профессионализации общего образования. Такой труд слишком слабо связан с целью всестороннего и гармонического развития личности, перспективными тенденциями современного производства, потребностями, интересами, запросами школьников. Воспитательное значение такого труда невелико. Кризис «трудовой подготовки» в школе стал глубоким и очевидным.

Новые общественные и производственные реалии требуют эффективного решения задач трудового воспитания. Труд в школе, в том числе и познавательный, должен представлять собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную направленность, учитывающую возрастные психофизиологические особенности учеников. Переосмысление назначения и характера школьного труда вызвало к жизни новые нестандартные подходы, включающие целый ряд альтернатив: от полного отказа от производственного и даже учебного труда школьников до организации школьных предприятий, действующих по всем законам рыночных отношений. При этом внедряются новые технологии трудового воспитания, осуществляется дифференциация трудового образования, улучшается материальная база, вводятся новые учебные курсы. Конечно, начальная школа лишь приобщает детей к трудовой деятельности, но приобщение это должно быть настоящим.

Нравственное воспитание. Под моралью понимают исторически сложившиеся нормы и правила поведения человека, определяющие его отношение к обществу, труду, людям. Нравственность — это внутренняя мораль, мораль не показная, не для других — для себя. Важнее всего формировать глубокую человеческую нравственность. Нравственное воспитание решает такие задачи, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества.

Нравственные понятия и суждения отражают сущность нравственных явлений и дают возможность понимать, что хорошо, что плохо, что справедливо, что несправедливо. Нравственные понятия и суждения переходят в убеждения и проявляются в действиях, поступках. Нравственные поступки и действия — определяющий критерий нравственного развития личности. Нравственные чувства — это переживания своего отношения к нравственным явлениям. Они возникают у человека в связи с соответствием или несоответствием его поведения требованиям общественной морали. Чувства побуждают к преодолению трудностей, стимулируют освоение мира.

В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития общества. Непреходящие нравственные качества — честность, справедливость, долг, порядочность, ответственность, честь, совесть, достоинство, гуманизм, бескорыстие, трудолюбие, уважение к старшим. Среди нравственных качеств, рожденных современным развитием общества, выделим уважение к государству, органам власти, государственной символике, законам, Конституции, честное и добросовестное отношение к труду, патриотизм, дисциплинированность, требовательность к себе, равнодушие к событиям, происходящим в стране, социальную активность, милосердие.

Эмоциональное (эстетическое) воспитание — еще один базовый компонент воспитательной системы, обобщающий развитие эстетических идеалов, потребностей и вкусов у воспитанников. Задачи эстетического воспитания условно можно разделить на две группы — приобретение теоретических знаний и формирование практических умений. Первая группа задач решает вопросы приобщения к эстетическим ценностям, а вторая — активного включения в эстетическую деятельность. Задачи приобщения — формирование эстетических знаний, воспитание эстетической культуры, овладение эстетическим и культурным наследием прошлого, формирование эстетического отношения к действительности, развитие эстетических чувств, приобщение школьников к прекрасному в жизни, природе, труде, развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты, формирование эстетического идеала и стремления быть прекрасным во всем: в мыслях, делах, поступках, внешнем виде.

Задачи включения в эстетическую деятельность предполагают активное участие каждого воспитанника в созидании прекрасного своими руками: практические занятия живописью, музыкой, хореографией, участие в творческих объединениях, группах, студиях и т. п.

Эстетическое воспитание в современной начальной школе еще не соответствует всем требованиям развития эмоциональной сферы, эстетического сознания личности. Современная концепция общего среднего образования и федеральная программа развития школы предполагают новые пути улучшения качества эстетического воспитания. Стройное здание эстетического воспитания, которое предстоит построить в школе, должно опираться на фундамент искусства. Школа не продвинется вперед на пути гуманизации до тех пор, пока предметы художественного цикла не займут достойного места в образовательном процессе, пока не пойдут от них лучи человеческой доброты и красоты, душевности и духовности на все остальные предметы, на всю жизнь школы.

Среди новых, поставленных жизнью задач на первое место сегодня выдвигается **патриотическое воспитание** молодежи. На его важность постоянно обращает внимание Президент РФ В. В. Путин. Россия будет наращивать усилия по утверждению себя в качестве могущественной мировой державы. И без высокого патриотизма, преданности Родине, готовности ее защищать не обойтись. Задачи патриотического воспитания носят комплексный характер. Их решение опирается на интеллектуальное, физическое, моральное воспитание школьников, сочетается с другими частями и направлениями воспитательного процесса.

Актуальным в современных условиях является **экономическое воспитание** учеников. Политика государства, рыночные отношения, коммерциализация повседневной жизни заставляют школу и педагогов разумно направлять интересы школьников, формировать правильные ориентации в товарно-денежных проблемах, давать разумную и, главное, нравственную оценку поведению людей в условиях конкурентной борьбы, рыночных отношений, новых сфер деятельности, зарождающейся частной собственности. Здесь еще немало трудностей, ведь это относительно новое для нашего общества явление.

Остро стоят проблемы **экологического воспитания** школьников. Устрашающие данные об экологическом неблагополучии заставляют школу и педагогов со всей ответственностью и во

всеоружии педагогических средств проводить экологическое воспитание учеников. Нашей школой уже накоплен определенный опыт в этой области, но основные трудности полной реализации современных экологических требований еще предстоит преодолеть.

Наконец, **правовое воспитание** школьников — еще один жизненный аспект современного воспитания. Преступность в стране «молодеет», а значит, школа, педагоги вместе с семьей должны быть на острие профилактических мер, чтобы уберечь детей от противоправных действий, обеспечить мир и спокойствие в обществе.

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕЧЕНИЯ

Различные философские теории лежат в основе зарубежных воспитательных систем. Основные педагогические концепции, опирающиеся на соответствующие философские направления, — это прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм.

Прагматизм (от греч. *pragma* — дело) — философско-педагогическое направление, выступающее за сближение воспитания с жизнью, достижение целей воспитания в практической деятельности. Основатели прагматической философии, Ч. Пирс (1839—1914) и У. Джемс (1842—1910), претендовали на создание новой философии, стоящей вне идеализма и материализма. Идеи ранних прагматистов развил американский философ и педагог Д. Дьюи (1859—1952). Он привел их в систему, которую предпочитал называть инструментализмом.

Основные положения этой системы следующие. Школа не должна быть оторвана от жизни, обучение — от воспитания. В учебно-воспитательном процессе необходимо опираться на собственную активность учеников, всемерно ее развивать и стимулировать. Воспитание и обучение осуществляются не в теоретически отвлеченных формах, а в процессе выполнения конкретных практических дел, где дети не только познают мир, но и учатся работать вместе, преодолевать трудности и разногласия. Такая школа может воспитывать людей, хорошо приспособленных к жизни. В основе учебно-воспитательного процесса должны лежать интересы ребенка: «...мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен опреде-

лять как качество, так и количество обучения» (Дьюи Д. Школа и ребенок. — М., Пг., 1923. — С. 8).

В 60-е гг. XX в. философия прагматизма и опирающаяся на нее педагогика потеряли свою популярность. Прикладная направленность учебно-воспитательного процесса в соответствии с идеями Дж. Дьюи привела к снижению качества обучения и воспитания. В условиях научно-технической революции возникла потребность в людях с более твердыми и упорядоченными знаниями и принципами поведения. Это привело к пересмотру и модернизации классического прагматизма, который и возродился в 70-х гг. под флагом неопрагматизма. Методологические установки Дж. Дьюи были дополнены новыми принципами, приведены в соответствие с новыми тенденциями понимания воспитания как процесса социализации личности.

Главная сущность *неопрагматической концепции* воспитания сводится к самоутверждению личности. Ее сторонники (А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук и др.) усиливают индивидуалистическую направленность воспитания. «Источники роста и гуманности личности, — пишет А. Маслоу, — лежат только в самой личности, они ни в коей мере не созданы обществом. Последнее может только помочь или препятствовать росту гуманности человека, подобно тому как садовник может помочь или помешать росту куста роз. Но он не может определять, чтобы вместо куста роз рос дуб» (Maslow A. Some basic proposition of growth and self. — Washington, 1978. — P. 36).

Человек не нуждается в поисках оснований своих действий вне самого себя, своих собственных размышлений и оценок. Окружающие его люди, их мнения, общественные нормы и принципы не могут служить основанием для выбора, так как их функция состоит в контроле, критике поведения человека, и поэтому они могут только мешать его самовыражению, его росту. Иными словами, неопрагматисты отстаивают полную свободу в поступках и оценках личности. В такого рода поведении личности они видят источник ее активности и оптимизма, поскольку в своих действиях она ничем не связана, руководствуется лишь своими желаниями, своей волей (Шварцман К. А. Философия и воспитание. — М., 1989. — С. 73—74).

Несмотря на критику, неопрагматизм остается ведущим направлением американской педагогики, получает все более широкое распространение в других странах Запада.

Неопозитивизм — философско-педагогическое направление, которое пытается осмыслить комплекс явлений, вызванных научно-технической революцией. Зародившись в недрах классического позитивизма на этических идеях Платона, Аристотеля, Юма, Канта, новое направление постепенно окрепло и получило широкое распространение на Западе. Нынешний педагогический неопозитивизм чаще всего именуется «новым гуманизмом». Применительно к некоторым его направлениям употребляется также термин «сциентизм» (*от англ. science* — наука). Виднейшие представители нового гуманизма и сциентизма — Ц. Херс, Дж. Вильсон, Р. С. Дитерс, А. Харрис, М. Уорнок, Л. Кольберг и др.

Главное положение педагогики неопозитивизма — воспитание должно быть очищено от мировоззренческих идей, ибо социальная жизнь в условиях научно-технического прогресса нуждается в «рациональном мышлении», а не в идеологии. Сторонники нового гуманизма выступают за полную гуманизацию и системы воспитания, видя в ней главное средство утверждения во всех сферах жизни общества справедливости как высшего принципа отношений между людьми. Нужно преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для ее свободного самовыражения, для осуществления человеком обстоятельного выбора в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированных форм поведения. Основное внимание нужно уделять развитию интеллекта, а задача воспитания — формирование рационально мыслящего человека.

Сторонники сциентизма верят не чувствам, а логике, они убеждены, что лишь с помощью рационального мышления как главного критерия зрелости личности логика сможет проявить способность к самореализации, к общению с другими членами общества. Человек сам программирует свое развитие, которое оказывает обратное воздействие на его социальный опыт. Поэтому в воспитании главное внимание должно быть уделено развитию человеческого «Я».

Педагогика неопозитивизма не лишена плодотворных идей. Ее влияние ощущается в перестройке воспитательных систем многих стран, в том числе и нашей, принявшей новую концепцию среднего образования с поворотом к гуманизации школы, освобождению учебных заведений от чрезмерной государственной опеки.

Экзистенциализм (*от лат. existencia — существование*) — влиятельное философское направление, признающее личность высшей ценностью мира. Существование человека как «Я» предшествует его сущности и творит ее. Каждая личность — неповторимая, уникальная, особая. Каждый человек — носитель своей нравственности. В современном, полном тревог и опасностей мире человеческое существование находится под постоянной угрозой; сохранять, развивать и реализовать свое «Я» становится все труднее. По утверждениям экзистенциалистов, человек везде и всегда одинок, изолирован, обречен на существование во враждебной ему среде. Общество наносит колоссальный ущерб нравственной самостоятельности личности, поскольку социальные институты нацелены на унификацию личности, ее поведение. Теория воспитания не знает объективных закономерностей, их нет. Кроме того, она претендует на всеобщность, а у каждого человека свое субъективное видение мира и человек сам творит свой мир таким, каким он хочет его видеть. Таковы основные положения экзистенциализма, получившего широкое распространение среди представителей творческих профессий в странах Западной Европы, Америки, Японии.

Педагогика экзистенциализма отличается пестротой направлений. Объединяет их общее недоверие к педагогической теории, к целям и возможностям воспитания. Воспитание мало чем помогает: человек есть то, что он сам из себя делает. Отсюда курс на крайний индивидуализм, на то, чтобы уберечь уникальность личности от разрушения внешними силами. Не нужны программы, нет необходимости изобретать особые методы и приемы воспитания, следует, быть может, подумать и об отказе от школ. Жизнь, природа и интуиция — великие силы, помогающие воспитанникам и их наставникам безошибочно определять пути самореализации личности. Тенденция к умалению значения воспитания в процессе формирования человека характерна для всех направлений экзистенциалистской педагогики.

По мнению экзистенциалистов, самобытности личности особенно вредит коллектив, который превращает человека в «стадное животное», нивелирует и подавляет его «Я». Известный французский экзистенциалист Г. Марсель без обиняков заявляет: «Было бы нелепостью думать, что воспитание масс возможно. Только индивид, точнее говоря, личность поддается воспитанию. Вне этого остается место лишь для дрессировки» (*Marcel G. Les Hommes contre l'Humain. — P., 1951. — P. 12*).

Виднейшие представители современной экзистенциалистской педагогики — Дж. Кнеллер, К. Гоулд, Э. Брейзах (США), У. Баррет (Великобритания), М. Марсель (Франция), О. Ф. Больнов (Германия), Т. Морита (Япония), А. Фаллико (Италия) — центром воспитательного воздействия считают подсознание: настроения, чувства, импульсы, интуиция человека — это главное, а сознание, интеллект, логика имеют второстепенное значение. Нужно подводить личность к самовыражению, естественной индивидуальности, к чувству свободы. «Воспитатель, — пишет немецкий педагог-экзистенциалист Э. Шпрангер, — подводит молодого человека не к какому-либо делу, не к успеху в жизни, не к политической партии, а, если можно так сказать, к самому себе, т. е. к тем областям своего внутреннего мира, где он начинает слышать таинственные и священные голоса». Здесь ясно обнаруживается еще один подтекст экзистенциалистской педагогики — религиозный.

Учителю педагогика экзистенциализма отводит весьма своеобразную роль. Он обязан прежде всего заботиться о создании свободной атмосферы, не ограничивать процесс самовыражения личности. Педагог помогает ученику обрести устойчивую «внутреннюю нравственность», обучая искусству смотреть только в себя. Правила педагогической деятельности простые: меньше наставлений, больше дружеского участия; протяни руку помощи тем, кто ищет духовную опору в жизни; предоставь каждому право идти своим путем, в меру отпущенных ему природой способностей; не упускай случая «вызвать очищающий бунт против самого себя»; посрамляй этикой логику и т. п.

Неотомизм — религиозное философское учение, получившее свое название от имени католического богослова Фомы Аквинского (1225—1274). Средневековый схоласт прославляется как апостол прошлого и пророк будущего, а религия — как вечная и главная философия, направляющая человеческое бытие и воспитание. Неотомисты признают существование объективной реальности, но ставят эту реальность в зависимость от воли Бога. Мир есть воплощение «Божественного разума», а теология — высшая ступень познания. Сущность мира, по утверждению неотомистов, непостижима наукой. Ее можно познавать, только приближаясь к Богу, «сверхразумом». Науке доступен клочок материального мира, окружающего человека. Поэтому нужно совершенствовать «истинное образование», которое состоит в приобщении молодежи к культуре на основе религиозных ценностей, в воспитании веры в Бога,

приближающей человека к высшему проявлению его разума. В области воспитания наука и религия должны взаимодействовать и дополнять друг друга: науке отводится область земных естественных явлений, религии — духовных идей, идущих от Бога и не подчиняющихся законам природы.

Развернутое изложение педагогической концепции современного неотомизма дал французский философ, признанный глава неотомистов Ж. Маритен. Видные представители католической педагогики — У. Каннингем, У. Макгакен (США), М. Казотти, М. Стефанини (Италия), В. фон Ловених (Германия), Р. Ливигстон (Великобритания), Е. Жильсон (Франция). Основные положения педагогики неотомизма определяются «двойственной природой» человека. Человек — единство материи и духа, а поэтому он одновременно и индивид, и личность. Как индивид человек — материальное, телесное существо, подчиненное всем законам природы и общества. Как личность он обладает бессмертной душой — органом «сверхсуществования», возвышается над всем земным и подчинен только Богу. Наука бессильна определить цели воспитания. Это может сделать только религия, знающая истинный ответ на вопрос о сущности человека, смысле его жизни. Главное — душа, следовательно, воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала.

Педагогика неотомизма стоит за воспитание общечеловеческих добродетелей: доброты, гуманизма, честности, любви к ближнему, способности к самопожертвованию и т. п. Только эти качества, считают неотомисты, могут спасти нашу несущуюся к самоуничтожению цивилизацию. Мир, основанный на двух противных человеческой природе принципах — погоне за наживой и голой утилитарности, беспрерывно умножает нужду и рабство, говорил Ж. Маритен еще в 1920 г. Система, обращающая людей только к земному, придает человеческой деятельности нечеловеческое содержание и дьявольское направление, ибо конечная цель этого бреда — помешать человеку вспомнить о Боге (*Maritain J. Art et scolastique*. — Р., 1920. — Р. 55—56). Цель воспитания выводится из христианской нравственности, религиозных положений о смирении, терпении, непротавлении Богу, который всех испытывает, но по-разному: одних богатством, других бедностью, и против этого нельзя бороться. Ближняя цель — христианское усовершенствование человека на земле. Дальняя — забота о его жизни в потустороннем мире, спасении души.

В содержании образования нужно четко разграничивать «истины разума и истины веры». Эта формула, по выражению Ж. Маритена, должна быть «начертана золотыми буквами над входом в любое учебное заведение». Религия пронизывает все предметы учебного плана, от арифметики до зоологии. «Конечно, не существует католической химии; тем не менее на уроках химии, которая преподается в католической школе детям-католикам католическим учителем, налицо будет сознание наличия Бога и благоговение перед ним... Католический преподаватель никогда не позволит себе настолько увлечься своими пробирками, чтобы забыть о возвышенном», — пишет американский педагог-неотомист У. Макгакен.

Для обращения в свою веру неотомисты удачно используют обострившуюся экологическую ситуацию; преподнесенные на конкретных фактах идеи находят отклик у все большего числа людей. Неудивительно, что сеть учебных заведений религиозного характера постоянно расширяется. Особенной популярностью католические школы пользуются в Италии, Португалии, Испании, Ирландии, Бельгии, Франции, Германии, Польше.

Бихевиоризм (от *англ.* behaviour — поведение) — психолого-педагогическая концепция технократического воспитания, под которым понимается воспитание, базирующееся на новейших достижениях науки о человеке, использовании современных методов исследования его интересов, потребностей, способностей, факторов, детерминирующих поведение. Классический бихевиоризм, у истоков которого стоял видный американский философ и психолог Дж. Уотсон, обогатил науку положением о зависимости поведения (реакции) от раздражителя (стимула), представив эту связь в виде формулы S—R. Необихевиористы Б. Скиннер, К. Халл, Э. Толмен, С. Пресси и др. дополнили учение положением о подкреплении, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул—реакция—подкрепление».

Таким образом, главная идея необихевиоризма применительно к воспитанию заключается в том, что человеческое поведение — управляемый процесс. Оно обусловлено применяемыми стимулами и требует положительного подкрепления. Для того чтобы вызвать определенное поведение, т. е. достичь заданного эффекта воспитания, нужно подобрать действенные стимулы и правильно их применить. Будучи психологом-экспериментатором, Б. Скиннер достиг выдающихся успехов в дрессировке животных. Он пришел к убеждению, что выработка заданного

поведения у людей должна идти тем же путем. При этом нет необходимости признавать наличие «разумности», «умственных способностей», «понимания», необязательно даже предполагать, что «мотивация» представляет собой какую-то внутреннюю силу и становится поэтому обязательным условием для воспитания и обучения. Достаточно придерживаться схемы «стимул—реакция—подкрепление» и принципов «оперантного обусловливания», чтобы в заданные сроки и с заданной силой сформировать требуемое поведение. Скиннер считает анахронизмом «донаучные», как он их называет, взгляды на воспитание, согласно которым поведение человека обусловлено желаниями, характером, дарованиями. Это химеры, не имеющие реальной силы. Значение имеют лишь действия — ответные реакции на применяемые стимулы. Скорость достижения требуемого поведения регулируется факторами подкрепления — положительного или отрицательного, обеспечивающего повторяемость действий. Вне системы подкрепления, считает Скиннер, люди вообще ничего не делают или делают очень мало. Говоря о молодежи, он утверждает, что она стремится к знаниям не как к орудию преобразования мира, а для того, чтобы добиться карьеры. Подкрепляя это стремление, можно достичь нужного поведения. Положительные факторы подкрепления, заключает Скиннер, вызывают «активное участие человека в жизни, освобождая его от скуки и депрессии, делая его тем самым счастливым» (*Skinner B. Reflections on Behaviorism and Society. — N.Y, 1978. — P. 5*). Отрицательные факторы подкрепления выявляют наличие условий, которых человек старается избежать, что также сказывается на формировании типа поведения.

Оперантное поведение, считает Скиннер, это подлинно свободное поведение, поскольку его контролирует сама личность. Критерий моральности связан с системой подкрепления, с одобрением или неодобрением поступков человека. Моральные качества человека, будь то храбрость или трусость, преступность или добродетель, также полностью определяются обстоятельствами, стимулами подкрепления. Соответственно и моральное совершенствование человека, по его мнению, заключается в умении наилучшим образом приспособиться к окружающей среде, причем характер этого приспособления ничем не отличается от приспособления биологических организмов к природе.

Следуя тезису Скиннера, что современное общество должно опираться на «рациональное мышление», сторонники

технократических тенденций ориентируются на воспитание человека, идеал которого соответствовал бы требованиям индустриального общества. Процесс воспитания, развивающийся в соответствии с рекомендациями сторонников необихевиоризма, ориентирован на то, чтобы в стенах учебных заведений создать атмосферу напряженной умственной деятельности, управляемой с помощью рациональных алгоритмов, всемерно стимулировать индивидуальную деятельность, соперничество в борьбе за высокие успехи, воспитывать качества «индустриального человека» — деловитость, организованность, дисциплинированность, предприимчивость. Важное место в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса отводится электронно-вычислительной технике.

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В отличие от отечественной педагогики, всегда характеризовавшейся некоторым монизмом и глобальностью целей, западная педагогика придерживается курса умеренности, практичности, достижимости. В этом ее сила и слабость. Запад не смог дать миру ни Царскосельского лицея, слывущего непревзойденным эталоном учебного заведения, ни первого прорыва в космос, подготовленного отечественной школой, но в то же время и не допустил крупных провалов в решении обновляющихся задач воспитания.

Прагматическая педагогика отстаивает цели, выведенные из жизни. Американская школа пошла за Д. Дьюи, сумевшим доказать необходимость прагматического воспитания и предложившим созвучные прогрессу и интересам широких слоев населения цели воспитания. Их Д. Дьюи не выдумывает, а берет готовыми из жизни. Воспитание, по его мнению, не может быть средством подготовки человека к жизни, оно — сама жизнь. К будущему ребенка готовить нельзя, ибо нельзя предвидеть, как сложится его жизнь. Жизнь очень сложна и многогранна, в ней много противоречий. Воспитание должно объединять людей; нужно воспитывать молодежь в духе социального мира и согласия.

Система воспитания Дьюи предстает в качестве решающего средства улучшения социальной среды, изменения типа общества без революционных преобразований. «Школа может создать в проекте такой тип общества, который нам хотелось бы осуще-

ствить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы характер взрослого общества» (Дьюи Д. Введение в философию воспитания. — М., 1922. — С. 52).

Не противоречат ли эти положения основной методологической установке Дьюи о природной, генетической уникальности личности с ее врожденными способностями, которые могут лишь в большей или меньшей степени проявляться? Нет. Эта установка — исходная в прагматической педагогике. «Истинное воспитание не есть что-то налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет» (Дьюи Д., Дьюи Э. Школа будущего. — М., 1922. — С. 6).

Соединив исходные посылы об уникальности человека и главной цели его воспитания — подготовки к жизни, Дьюи приходит к выводу, что воспитание должно обеспечить рост человека в практической сфере, рост его опыта, развитие практического ума. Суть воспитания он видит в реконструкции опыта, которая определяет направление для дальнейшего развития опыта. «Воспитание — это рост, — пишет Д. Дьюи, — и оно не подчинено никакой внешней цели. Оно — сама цель» (Dewey D. Democracy and Education. — N.Y., 1934. — P. 59).

Одной из важнейших Дьюи считает задачу пробуждения и развития внутренней активности человека, направленной на достижение своих жизненных целей. Эта установка соединяется в понимании Дьюи с развитием индивидуальных качеств поведения личности. Хорошая цель — та, которая исходит от самих воспитуемых, но при этом совпадает с требованиями извне и заключает в себе предпосылки для конструирования тех поведенческих установок, которые соответствуют демократическому обществу.

Методологические установки Дьюи о целях воспитания разделяют современные американские теоретики А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Браммельд, С. Хук и др. Они согласны, что ценность воспитания зависит от того, в какой мере оно способствует росту личности, помогает ей найти ответы на возникающие повседневные проблемы, а главное — указывает, как лучше приспособиться к данной ситуации, выжить в ней. Представление о том, как формируются цели на современном научном языке, дают выдержки из работ западных специалистов. «Максимальное развитие рациональной автономной личности, понимание ею того, что разумно в определенных условиях, — вот наша главная задача» (П. Херст). «Фундаментальная

цель воспитания состоит в развитии личности с определенной структурой познания и мотиваций, т. е. личности, которая способна служить утверждению более справедливого общества» (Л. Кольберг). «Воспитание и образование имеют в виду не только дать знания, но и изменять, регулировать позиции, эмоции, желания, поступки людей... воспитание учит человека как жить». «Воспитание должно готовить людей к хорошей жизни, в которой они могут выполнять определенную роль, совершать полезные дела» (М. Уорнок). «Главная цель образования, — пишет известный американский педагог Р. Финли, — готовить зрелую, целостную личность». Обобщая эти мысли, приходим к выводу, что генеральную цель воспитания прагматическая педагогика видит в самоутверждении личности.

Новогуманистическая педагогика, развивающаяся на основе неопозитивизма, цель воспитания видит в формировании интеллектуальной личности. Большое влияние на современную трактовку целей оказали работы известного немецкого педагога и психолога Л. Кольберга, возглавившего направление на развитие познавательно-ценностной ориентации личности. Находясь в значительной мере под влиянием идей Дьюи и Пиаже, Кольберг утверждает, что воспитание должно быть направлено на развитие сознательной организационной структуры личности, позволяющей анализировать, объяснять и принимать решения по важным моральным и социальным проблемам. Тем самым система воспитания направлена против конформизма, ибо ее задача — развивать у каждого способность к самостоятельным суждениям и решениям.

В перечень задач воспитания неогуманисты не включают трудовую подготовку молодежи, считая, что она мешает развитию интеллекта, отнимая силы и время обучаемых. Не все, однако, согласны с такой постановкой вопроса. Например, американский философ Р. Деннеки уверен, что в этом случае образование отрывается от воспитания, подход к образованию приобретает релятивистский характер, т. е. умалется роль истины и все образование подчиняется сиюминутным, чисто практическим интересам.

Педагогика экзистенциализма ставит своей целью вооружение человека опытом существования. «Воспитание — это разнообразные виды становления, формирования, выбора, борьба человека за то, чтобы кем-то стать... Цель всего процесса воспитания состоит в том, чтобы научить человека творить себя как

личность» (*Greene M. Existencional Encounter for Teacher*. — N.Y., 1967. — P. 4). Приоритет в воспитании, по утверждению педагогов-экзистенциалистов, принадлежит самовоспитанию. «Воспитание и образование — это процесс саморазвития или самовоспитания так же, как процесс получения человеком знаний о мире одновременно есть процесс формирования его самого», — пишет один из представителей экзистенциалистской концепции воспитания К. Коулд (*Could C. Philosophy and Education*. — N.Y., 1976. — P. 21).

Основное внимание в экзистенциалистских концепциях воспитания уделяется отдельной личности, анализу ее внутреннего мира, определяющего характер всех поступков и действий человека, его моральный выбор. Помочь человеку сделать моральный выбор, обосновать его — одна из центральных задач научной методологии воспитания.

В 50—60-х гг. XX в. в европейских странах и США возникли новые варианты экзистенциалистского педагогического целеполагания, среди которых видное место занимают взгляды немецкого философа и педагога О. Ф. Больнова. Ядром его учения служит концепция нравственного воспитания. Основу для нравственного, подлинно человеческого поведения Больнов усматривает в простых нормах нравственности, которые остаются неизменными, как бы ни различались между собой этические системы. Именно возрождение простых норм нравственности должно составлять сегодня главную цель воспитания. «Одна из первых и необходимых задач, которую поставила перед нами современная ситуация, состоит в осознании простых добродетелей, которые во всех этических и политических системах составляют необходимое основание человеческой жизни» (*Bolnow O. F. Einfache Sittlichkeit*. — Gottingen, 1974. — S. 9). Три фундаментальных добродетели — доверие, надежда, благодарность, заложенные в природе человека, составляют, по Больнову, ядро той системы добродетелей, которая должна формироваться воспитанием. К числу простых форм нравственности, также формируемых воспитанием, Больнов относит доброту, чувство долга, честность, надежность во всех жизненных обстоятельствах, благоговение, глубокое уважение, смирение, скромность, внимание к жизни другого человека, готовность помочь, терпимость к слабостям и несовершенству.

Педагогика неотомизма выступает за формирование богобоязненной личности. Согласно учению педагогов-неотомистов

необходимо проявлять заботу об обеих сторонах человека — теле и душе, но главное душа, следовательно, воспитание должно строиться на приоритете духовного начала. Только опираясь на христианскую этику, можно воспитать в ребенке истинные добродетели, сделать людей нравственными, убедить их, что существуют ценности, превышающие материальное благополучие. Задачи воспитания определяются вечными требованиями христианской морали, их должна выдвигать церковь — вечный, неизменный и наиболее устойчивый социальный институт.

Чтобы человек мог состояться как личность, процесс его обучения должен быть органично связан с нравственным воспитанием, с формированием у молодого поколения таких моральных качеств, которые помогали бы занять достойное место в обществе, самостоятельно делать моральный выбор, определять линию поведения, свою жизненную позицию.

Своеобразные пути решения важнейших гуманистических проблем предлагают *необихевиористы*. В качестве главной цели воспитания они выдвигают задачу формирования «управляемого индивида». Управляемый индивид — это хороший гражданин, «процветающий и поддерживающий систему, принимающий права и обязанности демократического общества, патриот своей общины, штата, государства, мира» (Behavioral Modification in Education. — Chicago, 1973. — P. 8). Главным моральным качеством, формируемым у молодежи, должно быть чувство ответственности как важное условие жизнестойкости социальной системы. Особое значение придается ответственности и дисциплине в процессе труда. Учебные заведения должны строго следить за соблюдением принятого распорядка работы, воспитывать привычку к упорному труду, к решению сложных задач, чтобы «каждый смог в будущем соответствовать занимаемому в обществе месту». Воспитание в технократическом обществе уподобляется социальному механизму, с помощью которого в учебных заведениях внедряются в практику представления об идеале личности индустриального и постиндустриального общества.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Для того чтобы достичь намеченной цели, воспитание должно быть организовано. Иными словами, воспитанию необходимо придать форму управляемого процесса, в котором будет надле-

жащим образом соединено взаимодействие учителей и учеников, получены определенные результаты. Такой процесс называется *учебно-воспитательным*, или *педагогическим*. Он направлен на достижение заданной цели и приводит к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Педагогический процесс — это процесс, в котором социальный опыт воспитателей переплавляется в качества личности воспитанников.

Главная особенность — *целостность* учебно-воспитательного процесса. Это следует понимать как необходимость сохранения в нем всех важнейших составных частей. Если что-то из процесса выпадает, изымается, то он уже не будет целостным и не сможет обеспечивать решение задач на должном уровне. Поэтому всегда необходимо следить, чтобы в учебно-воспитательном процессе были все звенья. Обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности составляет главную сущность педагогического процесса.

Педагогический процесс — внутренне связанная совокупность многих процессов. В нем неразъединимо слиты процессы обучения, образования, воспитания, развития и формирования личности. Но это не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся особым закономерностям. Общность и единство педагогического процесса подчеркивают подчинение всех составляющих его процессов единой цели. Сложные отношения внутри педагогического процесса выражаются в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; в целостности и соподчиненности входящих в него процессов; в наличии общего и сохранении специфического.

В чем же специфика отдельных процессов, образующих целостный педагогический процесс? Она обнаруживается при выделении главных (доминирующих) функций каждого из процессов. Доминирующая функция процесса обучения — обучение, процесса воспитания — воспитание, процесса развития — развитие. Но каждый из этих процессов выполняет в целостном процессе и сопутствующие функции: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую, и образовательную функции, а обучение немислимо без сопутствующего ему воспитания и развития.

Выделение главных и сопутствующих функций позволяет глубже анализировать цели, задачи, содержание, формы и методы

осуществления отдельных процессов. Например, в содержании обучения превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности. Поэтому нужно хорошо смотреть, какие знания будут наиболее полезными и в интеллектуальном, и в воспитательном, и в развивающем значении. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных ориентаций, установок, мотивов и т. д., но в то же время формируются и представления, и знания, и умения. И здесь необходимо учесть, как все вместе скажется на интеллектуальном развитии, формировании личности. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели — формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Специфика процессов отчетливо проявляется при выборе форм и методов достижения цели. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в воспитании превалируют более свободные формы различного характера: общественно полезная, спортивная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение, посильный труд. Несколько различаются и единые в своей основе методы (пути) достижения цели: если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и эмоциональную сферы. Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются устный контроль, письменные работы. Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Информацию педагогам дают здесь наблюдения за деятельностью и поведением учеников, другие прямые и косвенные характеристики.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Педагогический процесс протекает в педагогической системе (ПС) — объединении компонентов (частей), которое остается устойчивым при изменениях. Если изменения (нововведения) превышают некий допустимый предел (запас прочности), система разрушается, на ее месте возникает новая система с другими свойствами.

«Педагогическая система — очень устойчивое и прочное объединение элементов. Структура любой педагогической системы (античной или средневековой, буржуазной или социалистической), — пишет проф. В. П. Беспалько, — представляется в настоящее время следующей взаимосвязанной совокупностью вариантов элементов: 1 — учащиеся; 2 — цели воспитания (общие и частные); 3 — содержание воспитания; 4 — процессы воспитания (собственно воспитание и обучение); 5 — учителя (или ТСО — технические средства обучения); 6 — организационные формы воспитательной работы» (Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1994. — С. 34). Каждый из компонентов этой системы может быть разложен на элементы с любой степенью детализации.

Важными компонентами ПС, не сводимыми к выделенным, являются также «результаты», «управление учебно-воспитательным процессом», «технология». Цели соотносятся с результатами, образуя замкнутый цикл. Полнота совпадения цели с результатами служит надежным критерием эффективности педагогического процесса. Управление, объединяющее все компоненты ПС, является относительно самостоятельным компонентом, поскольку имеет свои цели и структуру.

Системообразующим компонентом ПС все чаще называют технологию учебно-воспитательного процесса, выделяя ее в отдельный узел процессуальных факторов. При таком подходе ПС — устойчивый организационно-технологический комплекс, обеспечивающий достижение заданной цели. Следует подчеркнуть, что педагогическая система всегда технологична. По этому признаку легко отличить ПС от произвольного «набора» составных частей. Технологичность — внутреннее качество системы, определяющее ее возможности и подчиненное весьма строгой организационной (и управленческой) логике.

ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогические процессы имеют повторяющийся, циклический характер. В развитии всех педагогических процессов можно обнаружить одни и те же этапы. Этапы — это не составные части, а последовательности развития процесса. Главные этапы — *подготовительный, основной, заключительный*. Когда процесс или его отдельная часть проходят все эти этапы, процесс завершается,

а потом в новом процессе все начинается сначала. Если урок представить себе отдельным процессом или частью общего процесса, то хорошо понятно, как все это происходит.

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе происходит выделение и постановка конкретных задач, изучение (диагностика условий) развития процесса, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Выделение и постановка задач состоит в том, чтобы преобразовать общую педагогическую цель, решаемую системой народного образования, в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса и в имеющихся конкретных условиях. Это всегда «привязано» к конкретной системе осуществления педагогического процесса — школе, классу, уроку и т. д. На этом же этапе выявляются противоречия между требованиями общей педагогической цели и конкретными возможностями учеников данного учебного заведения, намечаются пути разрешения этих противоречий в проектируемом процессе.

Поставить правильную цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. *Педагогическая диагностика* (от греч. *dia* — прозрачный и *gnosis* — знание) — это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Ее главная цель — получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов. В процессе диагностики собирается вся необходимая информация о реальных возможностях педагогов и учеников, уровне их предшествующей подготовки, условиях протекания процесса, многих других важных обстоятельствах. Важно подчеркнуть, что первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза: очень часто конкретные условия заставляют пересматривать их, приводить в соответствие с реальными возможностями.

За диагностикой следует прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования (приставка «про» указывает на опережение) заключается в том, чтобы заранее, предварительно, еще до начала процесса, оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях. Применяя научное прогнозирование, можно узнать, чего еще нет, заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры про-

цесса. Прогнозирование осуществляется по довольно сложным методикам, но затраты на получение прогнозов окупаются, поскольку в этом случае педагоги получают возможность активно вмешиваться в проектирование и ход педагогического процесса, не дожидаясь, пока он окажется малоэффективным или приведет к нежелательным последствиям.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретным условиям. В педагогической практике применяются различные планы — руководства учебно-воспитательным процессом в школе, воспитательной работы в классе, планы проведения отдельных воспитательных дел, уроков и т. п. Планы педагогических процессов имеют определенный срок действия. Таким образом, план — это итоговый документ, в котором точно определено, кому, когда и что нужно делать.

Этап *осуществления* педагогического процесса (*основной*) можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую важные взаимосвязанные элементы: постановку и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности, взаимодействие педагогов и учеников, использование намеченных методов, средств и форм педагогического процесса, создание благоприятных условий, осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности школьников, обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами. Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречат ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Например, в ходе педагогического взаимодействия осуществляется оперативный педагогический контроль, призванный играть стимулирующую роль, но если его направленность, объем, цель не подчинены общей цели и направленности процесса, не учитывают при этом множества других конкретных обстоятельств, контроль из стимула может превратиться в тормоз.

Важную роль на этом этапе играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Обратная связь — основа качественного управления процессом, ее развитию и укреплению каждый педагог придает приоритетное значение. Только опираясь на нее, удастся найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей

деятельностью со стороны учеников. В этой связи напомним еще раз, что педагогический процесс — в значительной степени система саморегулирующая, поскольку занятые в ней учителя и ученики обладают собственной волей и свободой выбора. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость.

Завершается цикл педагогического процесса заключительным *этапом* — этапом *анализа достигнутых результатов*. Зачем это нужно? Почему важно еще раз внимательно проанализировать ход и результаты педагогического процесса после его завершения? Ответ очевиден: чтобы в будущем не повторить ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе, чтобы в следующем цикле учесть неэффективные моменты предыдущего. Анализируя — обучаемся. Растет тот педагог, который извлекает пользу из допущенных ошибок. Поэтому взыскательный анализ и самоанализ — верный путь к вершинам педагогического мастерства.

Особенно важно понять причины неполного соответствия хода и результатов процесса первоначальному замыслу, определить, где, как и почему возникли ошибки. Практика подтверждает, что больше всего ошибок появляется тогда, когда педагог игнорирует диагностику и прогнозирование процесса и работает «впотымах», «на ощупь», надеясь достичь положительного эффекта. Кроме разочарований, неудовлетворенности, потери времени и интереса такой процесс ученикам ничего дать не может.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Главные, объективные, повторяющиеся связи педагогического процесса выражаются в *закономерностях*. Иными словами, закономерности показывают, что и как связано в педагогическом процессе, что и от чего в нем зависит. Понятно, что каждый педагог должен очень хорошо понимать и знать их действие. В столь сложной, большой и динамичной системе, каким является педагогический процесс, присутствует множество разнообразных связей и зависимостей. Рассмотрим только самые важные.

Закономерность динамики педагогического процесса. Величина всех последующих достижений ученика на всех последующих этапах зависит от его достижений на предыдущих этапах.

Это значит, что педагогический процесс имеет постепенный, «ступенчатый» характер и чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечный результат. Следствие действия закона видим на каждом шагу — тот ученик будет иметь более высокие общие достижения, у которого были более высокие промежуточные результаты. Один в третьем классе уже умеет хорошо читать, другой же имеет проблемы с чтением и пониманием. Кто лучше закончит начальную школу, нетрудно предугадать.

Закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность, применяемых средств и способов педагогического воздействия. Действие этой общей закономерности уже рассмотрено ранее.

Закономерность управления учебно-воспитательным процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между учениками и педагогами, а также от величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на учеников. Если воспитатель и воспитанник общаются чаще, то результаты воспитания будут более весомыми; если воспитатель лучше вникает в поведение ребенка, правильно его понимает и вовремя оказывает поддержку хорошим делам, вовремя устраняет ошибочные действия, то общий результат будет более весомым.

Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе. Эффективность здесь зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого и практического применения осмысленного. Для того чтобы обеспечить действительно прочное усвоение норм и правил поведения, знаний и умений в учебно-воспитательном процессе, необходимо объединять эмоции, рассудок и действие. Если ребенок не переживает того, что ему хочет привить воспитатель, равнодушен и пассивен, особых успехов не будет. Понимание умом без внутреннего восприятия и без практического применения тоже мало что дает. Лишь объединив все в одном действии, воспитатель достигнет прочного успеха.

Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса обуславливается качеством педагогической деятельности и качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитанников. Это самоочевидная истина: каким

бы прекрасным ни был воспитатель, как бы он хорошо ни знал свой предмет и как бы ни стремился научить, если его действия наталкиваются на пассивность и безразличие, значительного результата ожидать не следует. Точно так же пытливому, любознательному, талантливому ученику может не повезти с воспитателем — при всем желании он ничему у него не научится. Справедливо сказано: каждый ученик должен найти своего учителя, каждый учитель должен найти своих учеников.

Изложенными закономерностями не исчерпываются все связи, действующие в педагогическом процессе. Последних гораздо больше, к изучению глубинных связей исследователи еще только подступают.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ

Инновации (*от* *англ.* *innovation* — нововведение, новация) — это изменения внутри педагогической системы, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса. Современные истолкования сущности и направленности педагогических инноваций весьма противоречивы. Чаще всего их связывают с разработкой и внедрением новых технологий, методов и средств. Но инновации не сводятся только к ним. Инновации — это раскрываемые в неразрывном единстве идеи, процессы, средства и результаты совершенствования педагогической системы.

Какие проблемы чаще всего оказываются объектами инноваций? Все те же вечные педагогические беды: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности, как увеличить объем материала, изучаемого на уроке, как ускорить темпы обучения, как устранить потери времени и т. д. Внедрение более продуманных методов, использование активных форм учебно-воспитательного процесса, новых технологий обучения и воспитания — постоянные области внедрения инновационных идей. Если под таким углом зрения посмотреть на инновационные призывы, то окажется, что никаких существенно новых аспектов они не содержат. Зачастую нет и новых «рецептов» решения старых проблем. По большому счету, подлинно инновационными мы вынуждены признать лишь те идеи, которые основываются на новом знании о процессах человеческого развития и предлагают не использовавшиеся ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии получения высоких результатов.

Анализ большого количества общих и частных инновационных проектов по критерию соответствия уровню разработанности предлагаемых идей в педагогической науке (отбор по принципу известно—неизвестно), а также использования в педагогической практике (отбор по принципу было—не было) позволил отнести к общим педагогическим инновациям:

1) не новую, но постоянно актуальную и далеко не исчерпавшую себя общую идею и практическую технологию оптимизации учебно-воспитательного процесса, охватывающую систему педагогической науки и педагогической практики;

2) гуманистическую педагогику во всей совокупности ее теоретических положений и практических технологий;

3) основанные на новых идеях подходы к организации и управлению педагогическими процессами;

4) технологии, основанные на применении новых идей и средств информатизации, массовой коммуникации.

Главными направлениями инновационных преобразований в педагогической системе являются теория, технология (содержание, формы, методы, средства), управление (цели и результаты), учебные заведения.

Инновационные процессы заметно оживили педагогическую мысль. Инновационная педагогика, например, требует замены парадигмы воспитания. Парадигма (*от греч. paradigma — образец, эталон*) — господствующая теория, положенная в основу решения теоретических и практических проблем. По мнению инноваторов, современная педагогическая теория безнадежно устарела, строить на ней воспитание нынешних поколений в новых условиях нельзя. В этой связи инновационным направлением развития педагогической теории чаще всего называют возврат к прочно установленным наукой и подтвержденным многовековой практикой классическим основаниям природосообразной педагогики.

К сожалению, прогрессивные в своей основе инновационные процессы сопровождаются прожектерством. Отличие новаций от прожектерства рассмотрел акад. Ю. К. Бабанский, отметив, что в последнее десятилетие в науке возникло принципиально новое и важное направление — теория новаций и инновационных процессов. Новаторство — это обязательно прогрессивные нововведения, продвигающие практику вперед. При ином подходе под новаторство могли бы рядиться и прожектерство, и откровенные спекуляции на отрицании всего существующего. Повторение старого не есть новаторство. Это полезные применения известного.

На какой основе возникают прогрессивные новации? Как правило, на научной. Случайные находки — исключение из правил. На сугубо эмпирической основе возникают лишь прожектерство, т. е. нереальные для практики предложения, которые не могут пробить себе дорогу. Учитель-новатор обязательно в той или иной мере опирается на известные ему теории обучения, берет на вооружение то, что помогает ему в работе, вносит изменения, коррективы, дополнения.

Прожектерство произрастает на почве нарушения закономерностей и принципов обучения и воспитания. Например, предлагается в младших классах ввести сокращенный курс высшей математики — тем самым нарушается закономерность возрастных возможностей детей, принцип доступности обучения. Вносится проект реорганизации начальной школы из четырехлетней в двухлетнюю, так как, мол, найдены пути сокращения вдвое сроков обучения, уменьшения вдвое числа правил правописания и пр. Разрабатываются проекты интеграции курсов, нарушающие закономерности построения каждого предмета. Вносятся варианты суггестивного изучения физики, математики, на которые (вопреки логике этих предметов) распространяется опыт изучения иностранного языка. Таких примеров нарушения научных закономерностей, ведущих к прожектерству, хоть отбавляй. И ученым надо иметь мужество, чтобы противостоять им, получая затем в отместку замечания по своим научным работам. Прожектерство проявляет себя и в педагогической маниловщине, в оторванном от реальных возможностей школы построении учебного и воспитательного процессов. Например, вносят предложения дифференцировать обучение в классах, формируемых из «жаворонков» и «сов», т. е. активно работающих утром и вечером; перестроить процесс обучения с учетом особенностей восприятия левого и правого полушарий коры головного мозга. Обе эти идеи имеют под собой научные основания, но мировая психология пока не располагает средствами надежной диагностики как первых, так и вторых особенностей и тем более проверенных методов работы с каждой из названных групп учеников. Так неплохие по своей сути идеи приобретают прожектерский характер.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Непреходящей общей инновацией, относящейся к педагогической системе в целом, является оптимизация учебно-воспитательного процесса. Разработку этой идеи возглавил в начале

70-х гг. XX в. акад. Ю. К. Бабанский. Под его руководством в стране развернулось массовое движение по совершенствованию учебно-воспитательной системы. Были достигнуты определенные результаты, которые и сегодня являются значимыми для отечественной педагогики и школы.

Оптимизация (*от лат. optimum* — наилучшее) — процесс выбора наилучшего варианта из множества возможных. В такой сложной, динамичной, многоплановой иерархичной системе, какой является педагогика, существуют многие тысячи возможных вариантов построения, течения и организации учебно-воспитательной деятельности, достижения намеченных целей. И лишь один из них будет наилучшим в имеющихся конкретных условиях. Отыскать его — главная задача оптимизации, и решается она путем сравнения возможных вариантов и оценки имеющихся альтернатив.

Под оптимизацией можно понимать и степень соответствия ПС тем целям, для достижения которых она создана. Оптимальность, достигнутая для одних условий, почти никогда не имеет места при других условиях, поэтому понятие оптимизации всегда конкретно. Оптимизации не может быть «вообще», она возникает лишь по отношению к выбранной задаче. При этом необходимо четко представлять, что именно должно быть оптимизировано, какой параметр ПС должен достичь оптимального значения в соответствии с поставленной целью.

Ю. К. Бабанский предложил ввести в педагогику принцип оптимальности, который требует, чтобы процесс достигал не просто несколько лучшего, а наилучшего для данной ситуации уровня своего функционирования. Принцип оптимальности предъясвляет требования разумности, рациональности, чувства меры в применении всех элементов учебного процесса. Он зовет к максимально возможным результатам при минимально необходимых затратах времени и усилий. В этом состоит его гуманистическое значение.

Необходимо различать теоретическое и практическое направления оптимизации. Синоним понятия «оптимизация» в теоретическом аспекте — расчет, сравнение, сопоставление вариантов. В практическом аспекте оптимизация означает инновацию, реорганизацию, перестройку ПС, приведение ее в наилучшее состояние для решения поставленных задач и имеющихся конкретных условий.

Решение задач оптимизации начинается с выбора критерия. Критерий оптимальности — это признак (показатель), на основании которого производится оценка возможных вариантов (альтернатив)

развития процесса и выбор наилучшего из них. Вопреки требованиям логики, настаивающей, чтобы критерий содержал только один показатель (параметр), в педагогике он всегда получается комплексным, поскольку не удается развести причины и следствия процессов, протекающих в педагогической системе.

«Оптимальным, — пишет акад. Ю. К. Бабанский, — мы считаем процесс обучения, отвечающий одновременно следующим критериям: а) содержание, структура и логика функционирования его обеспечивают эффективное и качественное решение задач обучения, воспитания и развития школьников в соответствии с требованиями государственных учебных программ (теперь говорят: государственного стандарта. — *И. П.*) на уровне максимальных учебных возможностей каждого школьника; б) достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для классных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей, что одновременно должно предупредить факты переутомления учителей и учащихся».

Желаемых результатов обучения и воспитания можно достичь, кроме того, путем перегрузки учителей и учащихся, однако длительные перегрузки ведут к снижению работоспособности, ухудшению здоровья. Требования критерия оптимизации однозначны: оптимальным можно считать только такой учебно-воспитательный процесс, который протекает без перегрузки учащихся и учителей, работающих вместе с тем с максимально возможной для них отдачей.

В качестве основного критерия оптимизации учебно-воспитательного процесса применяются во взаимосвязи два показателя: первый — получение максимально возможных (реально достижимых) в данных условиях результатов в образовании, воспитании и развитии учащихся; второй — соблюдение установленных нормативов затрат времени на классную и домашнюю работу учащихся данного возраста и учителей.

К основным методологическим требованиям оптимизации ПС относятся:

- целостный охват процедурой оптимизации всей системы;
- опора при выборе оптимального варианта на всю систему закономерностей учебно-воспитательного процесса;
- последовательный учет возможностей оптимизации всех компонентов системы;

— рассмотрение оптимизации как текущего постоянно инновационного процесса со все более высокими задачами и более совершенными технологиями их разрешения.

Известные уровни деятельности школы, педагогов и учащихся — недостаточный, критический, доступный и оптимальный. Для обеспечения последнего применяются следующие способы оптимизации учебно-воспитательного процесса:

1. Комплексный подход как общее требование предотвращения односторонности в проектировании, планировании, внедрении мер практической деятельности, оценки результатов.

2. Конкретизация задач с учетом особенностей (назначения, возможностей и т. д.) педагогической системы.

3. Выбор оптимального варианта содержания учебно-воспитательного процесса с помощью выделения главного, межпредметной и междунравленческой координации, построения рациональной структуры содержания.

4. Выбор тех методов и форм учебно-воспитательного процесса, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи в установленное время.

5. Осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим обучаемым.

6. Рациональное сочетание управления и самоуправления учебно-воспитательной деятельностью, оперативное регулирование и корригирование ее течения. Постепенное превращение обучения в самообучение, а воспитания в самовоспитание.

7. Анализ результатов учебно-воспитательного процесса и затрат времени на их достижение по установленным критериям оптимальности и в соотношении затраты—продукты.

Подводя итог по основным действиям оптимизации учебно-воспитательного процесса, получим: комплексирование и конкретизацию задач, генерализацию (выделение главного), межпредметную и междунравленческую координацию, выбор вариантов на основе их сравнительной оценки, дифференциацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса, его гуманизацию, создание необходимых условий, сочетание управления и самоуправления, оперативное регулирование и корригирование процесса, оценку итогов по установленным критериям, постепенный переход к решению все более сложных проблем.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Учебный процесс — одна из двух главных составляющих целостного педагогического процесса. По своей сложности он уступает только процессам воспитания и развития, составной частью которых также является. Дать полное и всестороннее определение этого процесса очень трудно, из-за большого количества разнообразных связей и отношений множества факторов различного порядка и разной природы. Отсюда и множество определений процесса.

В сочинениях древних и средневековых мыслителей под понятиями «обучение», «процесс обучения» понимается главным образом преподавание, цель которого — ученик. В начале нашего века в понятие обучения стали включать уже два компонента этого процесса — преподавание и учение. Преподавание понимается как деятельность учителей по организации усвоения учебного материала, а учение — как деятельность учащихся по усвоению предлагаемых им знаний. Несколько позже в понятии обучения нашли отражение и управляющая деятельность учителя по формированию у учащихся способов познавательной деятельности, и их совместная деятельность.

В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- 1) двусторонний характер;
- 2) совместная деятельность учителей и учащихся (сотрудничество);
- 3) педагогическое руководство;

- 4) планомерная специальная организация и управление;
- 5) целостность и единство;
- 6) соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- 7) управление развитием и воспитанием учащихся.

Движущая сила учения — борьба противоречий. Главные из них проявляются между тем, что ученик уже знает, и тем, что ему хочется (следует) узнать; тем, как он мыслит, и тем, как ему следует научиться мыслить; тем, как он действует, и тем, как необходимо действовать и т. д.

ДИДАКТИКА, ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ

Дидактика (*от греч. didaktikos — поучающий*) — часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые, насколько известно, это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571—1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я. А. Коменский. В начале XIX в. немецкий педагог И. Герbart придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменными со времен Ратке остаются и основные задачи дидактики — разработка проблем *чему учить и как учить*; современная наука интенсивно исследует также проблемы: *когда, где, кого и зачем учить*.

Основными категориями дидактики являются преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить также понятиям дидактической системы и технологии обучения. Опираясь на базовые понятия, получаем краткое и емкое определение: дидактика — наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Преподавание — упорядоченная деятельность педагога по реализации цели и задач обучения, обеспечение информирования, восприятия, осознания, усвоения, упрочения и практического применения знаний.

Учение — процесс собственной деятельности учащегося, в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного

Раздел 2. Теория и технология обучения

опыта у него возникают новые знания, умения, формы деятельности и поведения, совершенствуются ранее приобретенные.

Обучение — совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их сотрудничество, направленное на достижение поставленной цели.

Образование — система приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления.

Знания — отражение познаваемого мира в мысли человека, совокупность идей, в которых выражается теоретическое овладение определенным предметом.

Умения — овладение способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике.

Навыки — умения, доведенные до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная) — то, к чему стремится обучение, будущее, на которое направлены его усилия.

Содержание (обучения, образования) — система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения.

Организация — упорядочение дидактического процесса по определенным критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной цели.

Форма (от лат. forma — внешний вид, оболочка) — способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Выбор формы обучения связан с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления и т. п.

Метод (от лат. metodos — путь, способ) — путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство — предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) педагога, его мастерство в широком смысле, учебники, классное оборудование и т. д. Для поддержки учебного процесса используются разнообразные технические средства.

Результаты (продукты обучения) — то, чего достигает обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие течение и результаты процесса обучения, определяет методы, орга-

низационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две главные функции: теоретическую (главным образом диагностическую и прогностическую) и практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает всю систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой действительности выделяют общую и частную дидактику. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, и результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики относятся к изучению отдельных предметов и называются еще методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы, являющиеся своеобразными для каждого учебного предмета в связи с его специфическими особенностями.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ

Под дидактической системой (*от греч. sistema* — целое, составленное из частей, соединение) понимается выделенное по определенным критериям целостное образование. Дидактическая система характеризуется внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения. Своеобразие этих структур позволяет выделить три принципиально отличающиеся между собой дидактические системы: систему (дидактику) И. Гербарта, дидактическую систему Д. Дьюи и современную систему.

Немецкий философ и педагог И. Гербарт, критически переосмыслив традиционную классно-урочную систему Я. А. Коменского, создал «научную систему педагогики», базирующуюся на теоретических достижениях этики и психологии. По Гербарту, высшая цель воспитания состоит в формировании нравственной личности, морально сильного характера. Воспитание, по его мнению, должно основываться на следующих этических идеях:

- совершенства, определяющего направление, область и силу устремлений личности;
- доброжелательности, обеспечивающей согласование и подчинение собственной воли воле других;

- права, предупреждающего нарастание конфликтов между людьми;
- справедливости, налагающей обязанности компенсировать неприятности и обиды, нанесенные другим людям;
- внутренней свободы, позволяющей согласовывать волю человека с его желаниями и убеждениями.

Дидактическую систему Гербарта характеризуют следующие особенности. Главная задача школы — это забота об интеллектуальном развитии учащихся, а воспитание — дело семьи. Сильный, с моральной точки зрения, характер формируют правильное педагогическое руководство, дисциплина и связанное с ней обучение. Задачи руководства состоят в том, чтобы обеспечить постоянную занятость учащихся, организацию их обучения, наблюдение за их физическим и интеллектуальным развитием, приучение к порядку. Для поддержания порядка и дисциплины Герbart предлагает использовать запреты, ограничения, а также телесные наказания, которые должны налагаться «осторожно и с умеренностью». В тесном сочетании обучения с дисциплиной, объединении знаний с развитием чувств и воли учащихся и заключается сущность воспитывающего обучения. Вводя это понятие, Герbart желал подчеркнуть, что воспитание нельзя отделять от обучения, что воля и характер развиваются одновременно с разумом.

Главный вклад Гербарта в дидактику состоит в вычленении этапов (ступеней) обучения. Его схема такова: ясность—ассоциация—система—метод. Процесс обучения протекает от представлений к понятиям и от понятий к умениям теоретического характера. Практика в этой схеме отсутствует. Эти формальные уровни, не завися от содержания обучения, определяют ход учебного процесса на всех уроках и по всем предметам.

Последователи и ученики Гербарта — В. Рейн, Т. Циллер, Ф. Дерпфельд развили и модернизировали его теорию, стремясь избавиться ее от односторонности и формализма. Рейн дал гербартовским ступеням другое название, более четко определил их содержание и увеличил их число до пяти. Его схема включала подготовку нового материала, его изложение, согласование с ранее изучавшимися знаниями, обобщение и применение. От учителей уже не требовалось педантичное соблюдение формальных ступеней, что открывало путь преодоления методической рутины и консерватизма, повышало самостоятельность и критичность мышления учащихся.

Теория Гербарта широко распространилась в середине XIX столетия. По современным оценкам, она оказала неблагоприятное влияние на развитие школы: именно под ее влиянием начали распространяться взгляды, согласно которым целью обучения является передача готовых знаний, подлежащих заучиванию; активным в учебном процессе должен быть прежде всего учитель, ученикам же отводилась пассивная роль, они обязаны «сидеть тихо, быть внимательными, выполнять распоряжения учителей»; в качестве наиболее совершенной признавалась схема урока, основанная на одинаковых для всех «формальных ступенях»; учитель должен был следовать методическим установкам, не смел делать никаких поблажек ученикам, приспособливать программу к их требованиям и интересам. Воспитание, предложенное Гербартом, имело ярко выраженный авторитарный характер. Но без этой системы, данного ею толчка, без критического осмысления опыта гербартианского воспитания не было бы современной теории и практики. Элементы дидактики Гербарта сохраняются и поныне.

Дидактика американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи разработана как альтернатива авторитарной педагогике гербартистов, вошедшей в противоречие с прогрессивным развитием общества и школы. Против системы Гербарта выдвигались следующие обвинения:

- поверхностное воспитание, основывающееся на дисциплинарных мерах;
- «книжность» обучения, лишенного связи с жизнью;
- передача учащимся «готовых» знаний, применение «пассивных» методов, направленных на запоминание;
- недостаточный учет интересов, потребностей и запросов учащихся;
- отрыв содержания обучения от общественных потребностей;
- недостаточное внимание к развитию способностей учащихся.

Начав свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 г., Дьюи сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения стала разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора мыслить человек начинает тогда,

Раздел 2. Теория и технология обучения

когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. В каждом «полном акте мышления» присутствуют следующие этапы (ступени):

- ощущение трудности;
- ее обнаружение и определение;
- выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);
- формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);
- последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии за «трудностями», которые нужно преодолеть в процессе поиска решения, закрепилось название «проблем». Правильно построенное обучение, по мнению Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых гербартистами учебных заданий — «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстоящих от того, чем интересуются учащиеся.

Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать» им посильные для понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся сумели:

- почувствовать конкретную трудность;
- определить ее (выявить проблему);
- сформулировать гипотезу по ее преодолению;
- получить решение проблемы или ее частей;
- проверить гипотезу с помощью наблюдений или экспериментов.

По сравнению с гербартианской системой Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось

учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Однако, несмотря на революционный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаружилось и продолжают вскрываться недостатки. Легко заметить, что Дьюи, как и Герbart, относит ступени обучения ко всем учебным предметам и ко всем уровням учебной работы, вследствие чего эти уровни приобретают формальный характер и претендуют на универсальность. Практика отвергает универсальные модели и показывает, что обучение не может быть ни «сплошь проблемным» — по Дьюи, ни «целиком вербальным» — по Герbartу, ни каким-либо иным моническим процессом. Ограниченность дидактики Дьюи и в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. А фрагментарные курсы, отрывочные «проекты», пришедшие на смену стабильным, общим для всех учащихся программам, не могут обеспечить ни преемственности, ни систематичности в обучении.

«Прогрессивистская» дидактика Дьюи пыталась решать именно те вопросы, где «традиционная» дидактика Гербарта оказывалась бессильной. В результате были хорошо разработаны «полярные», противоположные решения одних и тех же проблем, дававшие прекрасные результаты в отдельные моменты обучения. Но крайности не могут быть истинными, что вскоре и обнаружилось при анализе достижений обеих систем, которые одинаково не отвечали требованиям быстротекущей жизни.

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Последовавшие затем исследования были направлены на то, чтобы, сохраняя все лучшее из древней, традиционной (Гербарта) и прогрессивистской (Дьюи) систем, найти новые решения злободневных вопросов. Дидактику, занявшуюся этими поисками, назвали новой.

Среди ее направлений особого внимания заслуживает концепция так называемого обучения «через совершение открытий», разработанная известным американским психологом и педагогом Д. Бруннером. В соответствии с ней учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и исключительно

плодотворно влияющие на развитие продуктивного мышления. При этом учащиеся должны самостоятельно формулировать неизвестные им до этого обобщения, а также приобретать умения и навыки их практического применения. Такое творческое обучение отличается как от усвоения «готовых знаний», так и от обучения путем преодоления трудностей, хотя и то и другое выступают в качестве его предпосылок и необходимых условий. Характерной чертой творческого обучения по Бруннеру является не только накопление и оценка данных по определенной теме, формулировка на этой основе соответствующих обобщений, но и выявление закономерностей, выходящих за рамки изучаемого материала.

Современную дидактику, принципы которой лежат в основе практической педагогической деятельности, характеризуют следующие особенности:

1. Методологическую основу ее составляют объективные закономерности философии познания (гносеологии), благодаря чему современная дидактика смогла преодолеть односторонний подход к анализу и интерпретации процесса обучения, присущий философским системам прагматизма, рационализма, эмпиризма, технократизма. Нынешняя концепция основывается на системном подходе к пониманию процесса обучения, согласно которому чувственное восприятие, понимание и усвоение знаний, практическая верификация приобретенных знаний и умений должны быть органически слиты в познавательном процессе, учебной деятельности. Выдвигая требование развития и одновременного взаимодействия чувств, мышления и практической деятельности в познании, современная дидактическая система стремится к ликвидации типичного для гербартианства и прогрессивизма противоречия между теорией и практикой, между знаниями и умениями, между способностями к описанию и изменению действительности и, наконец, между объемами знаний, получаемых целиком от учителя и приобретаемых учащимися самостоятельно.

Системно-структурный подход стал превалирующим в исследовании всех дидактических проблем. С каждым годом крепнет и понимание комплексного подхода к решению учебно-воспитательных задач. Только та дидактическая система будет пригодной для их решения, которая опирается на всю совокупность нынешних знаний о механизмах обучения, целях и мотивах познавательной деятельности, которая исследует целостные,

неразъединимые образования, а не вырванные из общего процесса отдельные элементы.

2. В современной дидактической системе сущность обучения не сводится ни к передаче учащимся готовых знаний, ни к самостоятельному преодолению затруднений, ни к собственным открытиям учащихся. Ее отличает разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьников. Современная дидактика стремится к разумному рационализму. Ее кредо и главная цель — выводить учащихся на заданный уровень обучения с минимальными затратами времени, сил, средств.

3. Иным стал подход к определению содержания обучения, изменились принципы формирования учебных планов и программ, составления учебных курсов. Герbartисты, разрабатывая программы, вообще не учитывали запросы, потребности и интересы учащихся, переоценивали значение «книжного знания» для интеллектуального развития, а прогрессивисты, формируя стратегию обучения, больше полагались на спонтанные интересы и ситуативную активность учащихся. В результате программы определяли лишь общие контуры образования, а отдельные учебные предметы появлялись лишь в старших классах. Такой подход имел как положительные, так и отрицательные стороны. Позитивным в нем было то, что учащиеся, работая самостоятельно и без спешки, получали основательную подготовку в избранной области, однако их образование, ограниченное узким кругом проблем, было неполным и несистематичным. Положительные качества прежних программ новая дидактика стремится сохранять и приумножать. Сегодня дифференцированные учебные планы, программы, курсы распространились во всем мире. Одновременно углубляются процессы интеграции учебных курсов, адаптации их к разнообразным потребностям и интересам учащихся.

4. Набирают силу прогрессивные тенденции технологизации обучения и образования. Из накопившегося опыта и знаний извлечен поучительный вывод: нельзя создать универсальную систему обучения, одинаково пригодную для решения всех учебно-воспитательных задач во всех случаях. Должна быть гибкая система отдельных технологий, специально созданных для решения конкретных проблем. Наиболее целесообразные технологические решения могут существенно ускорить и облегчить процесс приобретения знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности.

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Конкретизация целей обучения (образования) предусматривает три уровня: *политический*, на котором цели понимаются как общественная цель, государственная политика в области образования; *административный* — цели понимаются как стратегия решения значительных образовательных задач (на уровне региона, учебного заведения); *оперативный*, на котором цели формулируются как оперативные задачи реализации учебного процесса в определенном классе с имеющимся составом учеников (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровень цели	Политический	Административный	Оперативный
Кто реализует	Политики, государственные служащие	Администраторы, менеджеры образования, инспектора	Учителя
Вид реализации	Законодательные акты	Учебные планы, программы	Оперативные задачи, поурочные планы

Цели образования определяются с различной степенью обобщения и детализации. Если на политическом и административном уровнях обходятся лишь общей констатацией сформулированных намерений, и этого достаточно, то на оперативном (учительском) уровне цели задаются конкретно. При этом необходимо, чтобы они были: реальными, четко определенными и дифференцированными настолько, чтобы без лишних пояснений было понятно, что предусматривает определенная цель. Такое задание конкретных целей называется диагностическим. Оно открывает дорогу для определения и измерения достигнутых результатов. Если, например, цель урока — усвоение правил правописания, то и проверяется достижение именно этой цели в заданном объеме.

ЗАДАЧИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Российские законы провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства. Образование в РФ имеет целью станов-

ление самостоятельной, свободной, культурной, нравственной личности, сознающей ответственность перед семьей, обществом и государством, уважающей права и свободы других граждан, Конституцию и законы, способной к взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными, социальными группами.

Главные задачи общеобразовательной школы:

- удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;
- обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;
- формирование научного миропонимания, политической, экологической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого мышления, самостоятельности в пополнении знаний;
- выработка у молодежи патриотизма, осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, участия в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Эти общие задачи распадаются на целый ряд частных, конкретизирующих их объем и содержание в зависимости от конкретных условий и возможностей.

ВИДЫ И УРОВНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование составляет из того, что обучаемый приобрел в результате школьного обучения, знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, приобретенных путем самообразования, и сведений, добытых путем стихийного (случайного) усвоения разнообразной информации. Наиболее надежная составная часть образования — школьная, приобретаемая в специально для этого созданных и контролируемых условиях. Она дополняется управляемым педагогами и контролируемым ими самообразованием обучаемых. В современных условиях человек располагает различными способами самостоятельного приобретения знаний из разных источников. Поэтому оценивать фактический уровень образованности людей непросто. Еще сложнее давать оценки направленности образования. Можно говорить лишь о большей или меньшей пригодности школьного образования для формирования определенных человеческих качеств.

Традиционно выделяют три вида образования: общее, политехническое и профессиональное.

Общее образование — предусматривает овладение знаниями основ наук. Его составляют циклы учебных предметов: общественно-гуманитарный, физико-математический, химико-биологический, производственно-технический, художественный. Общее образование приобретают в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях: школах, гимназиях, лицеях, колледжах.

Политехническое образование (*от греч. poly — много и techne — ремесло*) знакомит учащихся с основными видами современных производств, формирует умения и навыки выполнения простых трудовых действий. Основы этого вида образования учащиеся приобретают также в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях.

Профессиональное образование направлено на овладение знаниями, умениями, навыками, способами мышления, необходимыми для выполнения определенной профессиональной деятельности. Дается оно в профессионально-технических училищах, институтах, университетах, академиях.

Когда характеризуют специализацию, то употребляют такие понятия, как техническое, педагогическое, сельскохозяйственное и т. д. образование.

Компонеты общего среднего образования:

— система знаний о природе, обществе, человеке, способы деятельности, на которых основывается мировоззрение;

— опыт практической деятельности — система интеллектуальных и практических умений и навыков;

— опыт творческой деятельности, лежащий в основе умения самостоятельно переносить известные знания, умения, способы деятельности на новые области;

— опыт оценочного (эмоционально-ценностного) отношения человека к окружающему миру.

Знания — это отражение в сознании объективной картины мира, результат познавательного процесса; отражаются в сознании в виде представлений, фактов, понятий, терминов, суждений, теорий.

Умения — способность сознательно выполнять определенное действие, применение знаний на практике. По степени участия мышления выделяют две большие группы умений — умственные и практические, по характеру — общеучебные, трудовые, художественные, спортивные, игровые и пр.

Навыки — умения, доведенные до автоматизма благодаря многократному повторению. Для сформированных навыков характерны скорость и точность воспроизведения.

Опыт творческой деятельности — самостоятельное перенесение приобретенных знаний, умений на новые ситуации; видение и понимание новой проблемы; видение новых функций объектов; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в нечто новое; отражение структуры систем; альтернативное мышление и т. п.

Опыт оценочного (эмоционально-ценностного) отношения — это отношение к окружающему миру, знаниям, деятельности, моральным и социальным нормам, идеалам, жизненная позиция личности. Главным способом усвоения эмоционального отношения при овладении содержанием школьного образования является переживание учащимися того, что изучается, восприятие объекта изучения как ценности.

ПРОДУКТ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Образование есть результат целенаправленного обучения. Образование — цель, обучение — способ ее достижения. Образование — продукт систематизированного обучения. Его компоненты: знания, умения, навыки; способы мышления; способы деятельности и поведения; мировоззрение; кругозор и эрудиция; интеллектуальное развитие личности (операции и приемы мышления, способы, формы, методы познавательной деятельности); умение учиться, потребность приобретать и пополнять знания; навыки самообразования; активность; работоспособность (умственная и физическая); воспитанность нравственная, эстетическая, экологическая, политехническая и др.; профессиональная ориентация и подготовка к выбору профессии, жизненного пути и др. Все эти компоненты, в свою очередь, являются достаточно сложными образованиями, в составе которых выделяются многие десятки простых качеств. Таким образом, в процессе обучения возводится здание (сравнение К. Д. Ушинского), фундаментом которого являются знания, умения, навыки, способы мышления, деятельности и поведения, основываются на них другие компоненты, а венчает все воспитание, развитие, формирование личности.

В процессе обучения создаются продукты разного качества. Для их определения, анализа и измерения разработаны

различные *критерии*. Общую характеристику *эффективности* (продуктивности, производительности) и достигнутых результатов принято давать через уровни обучения (или усвоения) — дидактическая характеристика и уровни познавательной активности учащихся — психологическая характеристика. Первая указывает преимущественно на достигнутые результаты, а вторая — на пути их достижения; обе характеристики близки между собой и взаимно дополняют одна другую. Проф. В. П. Беспалько предложил выделять следующие уровни познавательной активности учащихся: информационный (репродуктивный), проблемный, эвристический, исследовательский. В зависимости от того, какую познавательную активность развивает учащийся, он достигает одного из уровней обучения. В несколько упрощенном виде результативность обучения следующая.

1-й уровень — знакомство; характеризуется способностью учащегося узнавать, опознавать, различать, распознавать объекты в ряду других подобных объектов. Усвоение на уровне знакомства ограничено наиболее общими представлениями об объекте изучения, а мышление — альтернативными суждениями типа «да — нет», «или — или».

2-й уровень — репродукция; овладение основными понятиями предмета происходит настолько, что оно дает учащемуся возможность осуществлять словесное описание действия с объектом изучения, анализировать различные действия и различные исходы.

3-й уровень — полноценные знания; для деятельности учащегося характерны умения применять усвоенную информацию в практической сфере для решения некоторого класса задач и получения объективно новой информации.

4-й уровень — трансформация; характеризуется таким овладением информацией, при котором учащийся сможет решать задачи различных классов путем переноса усвоенных знаний, умений, навыков.

В соответствии с этими четырьмя уровнями выделяются знания-знакомства, знания-копии, прочные знания (знания-умения) и знания-трансформации. Развитие процесса обучения рассматривается как восхождение от знаний-знакомств к знаниям-трансформациям. Следует подчеркнуть, что человеку нужны знания всех уровней. Об одних он должен иметь представление (здесь достаточно уровня знаний-знакомств), другие знания нужно прочно усвоить на уровне полноценных знаний-умений, а в некоторых нужно разобраться настолько глубоко, чтобы суметь

осуществить трансформацию (хотя бы по аналогии) на другие области (сферы).

Проблема выбора знаний для усвоения в средней общеобразовательной школе, уровней овладения ими принадлежит к исключительно актуальным и сложным. На ее правильное решение влияют, прежде всего, цели обучения, которые и должны быть четко определены (В. П. Беспалько).

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание образования (обучения, учебного процесса) — конкретный ответ на вопрос *чему учить* подрастающие поколения. Под содержанием понимается четкая система знаний, умений, навыков, отобранных для изучения в определенном типе учебного заведения. Эта система содержит знания об окружающем мире, современном производстве, культуре и искусстве; обобщенные интеллектуальные и практические умения приобретения знаний и способов их использования; навыки познавательной деятельности, творческого решения теоретических и практических проблем, овладение которыми обеспечивает определенный уровень интеллектуального, социального и духовного развития учащихся. Категория содержания образования отображает социальный опыт, в котором выделяются известные людям знания о природе, человеке, обществе; приобретенные знания о человеческих умениях выполнения известных способов деятельности; опыт решения новых проблем, которые возникают перед обществом; опыт общественных и межличностных отношений; опыт познания мира и человека в нем; оценочные суждения о жизни, природе, окружающем мире и т. д. Иногда социальный опыт человечества называют общечеловеческой культурой.

За многотысячелетнюю историю своего развития человечество накопило огромный объем знаний. Вступающие в жизнь поколения должны овладеть им, в этом залог прогрессивного поступательного развития цивилизации. Но накопленных знаний так много, что нельзя даже и думать об их полном усвоении человеком. Поэтому и появляется проблема выбора и отбора самых важных, базовых знаний и умений.

Исторически сложилось так, что социальный опыт попадает в содержание школьного обучения в «распредмеченном» виде, т. е. разделенным на отдельные части — предметы. Учебный

предмет — это часть социального опыта (человеческой культуры), выделенная по определенным признакам, чаще всего принадлежности к определенному классу явлений. Учебные предметы стали специально сконструированной формой содержания, адаптирующей основы определенной науки к потребностям школьного обучения. Школьными предметами сперва стали такие важные части культуры, как чтение, письмо, пение, математика, ремесла и т. д. С каждым десятилетием количество школьных предметов возрастало и сегодня достигло критического предела.

С накоплением социального опыта и увеличением количества учебных предметов началась дифференциация (раздробление) неразрывного в своей основе опыта, выделение новых его частей — предметов. Но теперь уже ясно, что дальнейшая дифференциация и увеличение количества учебных предметов — тупик, из которого нет выхода. Мировая педагогика возвратилась к интеграции (объединению) учебных предметов вокруг общих стержневых идей. Этот принцип взят в основу перестройки содержания обучения и в российской школе — уже не отдельные предметы, а предметные области становятся основной единицей социального опыта.

Общими основами формирования содержания современного образования являются гуманитаризация, гуманизация, экологизация, дифференциация, интеграция, целенаправленное использование достояний мировой и национальной культуры, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения. Процессы реформирования основываются на интеграции содержания образования, новая модель которого проектирует тип человека, реализующего личностный поиск интеллектуального, морального и духовного совершенствования.

Гуманитаризация (от лат. *humanitarus* — необходимый человеку) — это общая направленность содержания образования на приоритетное усвоение тех знаний, умений, которые необходимы всем людям и каждому человеку, независимо от того, кто он есть или кем хочет быть. Какие же знания необходимы всем? Среди них прежде всего называют родной язык, литературу, историю, краеведение.

Гуманизация содержания образования достигается максимальным использованием человекоформирующих возможностей не только гуманитарных, но и всех других школьных предметов.

Формируя содержание, необходимо достигать оптимального соотношения гуманитарных и естественных дисциплин, а также наполнения курсов математических, биологических, технических предметов «очеловеченными» знаниями, роль которых чрезвычайно важна в формировании гуманных отношений между людьми, взаимодействии человека с природой. Овладение гуманистически направленным содержанием ведет к формированию гуманистического типа мышления, личностно сориентированного мировоззрения, оптимистических взглядов на проблемы жизни.

Приоритетная роль в гуманизации содержания принадлежит языковому и литературному образованию, эстетическому воспитанию, человековедческим курсам, которые позволяют детям лучше познать себя и мир, овладеть навыками самоорганизации и саморегуляции поведения.

Под *дифференциацией* содержания образования понимается не дальнейшее выделение новых учебных предметов, а создание уже на уровне существующего лучших условий для эффективного обучения различных групп обучаемых. Как известно, у каждого человека своя цель овладения школьным содержанием, у детей разные способности, возможности, жизненные планы. Одни выберут для себя гуманитарный профиль, другие — естественно-математический или художественный. Одни будут учиться в школах с углубленным изучением предметов, другие с теми же предметами ознакомятся поверхностно. Разумеется, содержание образования для каждого уровня нужно сделать дифференцированным, максимально приспособленным к возможностям и запросам учащихся.

Интеграция — процесс и результат становления целого на основе выявления важных связей между относительно независимыми частями, отдельными школьными предметами. Интеграция сопровождается процессами организации знания, цель которой — объединение областей знаний, унификация их, уплотнение, свертывание информации. Интеграция может проявляться на различных уровнях: внутрипредметном — как упорядочение содержания отдельного учебного предмета вокруг основного ядра и межпредметном — на основе методов или общих принципов родственных учебных предметов.

В современной школе интегрированные курсы, возникшие на основе межпредметной интеграции, наиболее пригодны для формирования обобщенных знаний, умений, способов мышления и деятельности. Интегрированный курс дает обучаемым системные, уплотненные, компактные знания. Он лучше отдельных

разрозненных предметов формирует целостное мышление и сознание. Поскольку интегрированные курсы содержат однотипные сущности (т. е. подлежащие одинаковым закономерностям), то с их помощью легче формируются обобщенные способы деятельности.

Красной нитью через все предметные области школьного образования проходит идея *экологизации*. Человечество находится на грани глобальной экологической катастрофы. И если идее выживания, предотвращения ее не подчинить все содержание школьного образования, если не усваивать человеческую культуру как гармоническое существование человека и природы, то все знания, умения могут оказаться ненужными. Это столь важно и значимо сегодня, что во многих странах мира экологизация образования становится главенствующим принципом. С 1991 г. в России проходит экспериментальную проверку новая модель образования «Экология и диалектика». Здесь термин «экология» подчеркивает ориентацию обучения на диалектику реальной жизни, на проблемы, которые нужно решать. Все содержание образования перестраивается под углом зрения экологического императива: человек — частичка природы, он или погибнет вместе с нею, или найдет дорогу дальнейшей общей эволюции. Существенно, что экологический императив перерастает в моральный — гуманизацию общества, подъем его культуры, выдвижение на первый план этических, а не потребительских ценностей, духовное развитие человека. Термин «диалектика» в названии модели подчеркивает ориентацию школы на развитие причинно-следственного мышления, эмоциональности у детей.

Целенаправленное использование достояний мировой и национальной культуры требует перестройки школьного образования в плане культуросозидательного процесса, где цели обучения соединяются с целями воспитания патриота, гражданина великой страны.

Применение *новых информационных технологий* преследует цель расширить объем знаний, которые изучаются в школе, за счет новых способов их структурирования, организации и предоставления, синхронное упрощение их восприятия, понимания и усвоения путем совершенствования способов изложения, использование динамических и наглядно-образных моделей, интерактивных видов деятельности. Ведущая роль в этом принадлежит новым компьютерным средствам.

А формирование творческой личности — это уже результат полноценного, многокомпонентного содержания и организованного на его основе процесса обучения.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ

Главными среди них являются следующие:

— научности, проявляющейся в соответствии изучаемых в школе знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса;

— последовательности, которая состоит в планировании содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него;

— историзма, означающего воспроизведение в школьных курсах истории развития той или иной отрасли науки, человеческой практики, освещение в связи с изучаемыми проблемами деятельности выдающихся ученых;

— систематичности, предполагающей рассмотрение изучаемых знаний и формируемых умений в системе построения всех учебных курсов и всего содержания школьного обучения как систем, входящих друг в друга и в общую систему человеческой культуры;

— связи с жизнью как способа верификации (проверки) действительности изучаемых знаний и формируемых умений и как универсального средства подкрепления школьного образования реальной практикой;

— соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности школьников, которым та или иная система знаний, умений предлагается для освоения; если материал, которым учащиеся овладевают, слишком легок, то и знания, и познавательные силы растут медленно, несоразмерно с их возможностями;

— доступности, определяемой структурой учебных планов и программ, способом изложения научных знаний в учебных книгах, а также порядком введения и оптимальным количеством изучаемых научных понятий и терминов.

СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ

В программах обучения должны содержаться сведения, учитывающие общественные и индивидуальные потребности, отражающие основное современное содержание большой воспитательной и познавательной ценности. Содержание должно быть подобрано таким образом, чтобы учителя имели возможность индивидуализировать учебно-воспитательную работу с учетом

интересов и способностей учащихся. В рамках так называемых родственных дисциплин обращается внимание на взаимосвязь отдельных разделов и тем. Содержание должно заключать в себе богатые воспитательные возможности. В него следует вводить материал, облегчающий профессиональную ориентацию молодежи.

Содержание учебного процесса как система может иметь различную *структуру изложения* (представления). Элементы структуры — это отдельные знания или их элементы (шаги, порции), которые могут «сцепляться» между собой различным образом. Наиболее распространенными в настоящее время являются линейная, концентрическая, спиральная и смешанная структуры изложения содержания.

При линейной структуре отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, прорабатываемых за время школьного обучения, как правило, только один раз. При выборе такой структуры изложения особенно важно придерживаться требований последовательности, историзма, систематичности, доступности. Данная структура оправдывает себя при изложении истории, языков, литературы, музыки и т. д.

Концентрическая структура предполагает возвращение к изучаемым знаниям. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются. Эта структура широко используется при изложении физики, химии, биологии.

Характерной особенностью спиральной структуры изложения является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней знаний. В спиральной структуре нет перерывов, характерных для концентрической структуры, нет и одноразовости в получении знаний, которая отличает линейную структуру. Спиральная структура наиболее эффективна при организации содержания общественных, педагогических, психологических наук.

Составители учебных книг сегодня все больше используют возможности смешанной структуры, являющейся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

При выборе структуры организации содержания учитываются цели обучения, требования к уровню обученности, характер и особенности получаемых знаний, а также, по возможности, особенности тех групп учащихся, которым будет адресовано разрабатываемое содержание.

ТЕОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Наибольшую популярность приобрели две теории — материального и формального образования. Сторонники материального образования разделяют точку зрения Я. А. Коменского, согласно которой цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Выпускник, прошедший хорошую школу, должен стать энциклопедически образованным.

Приверженцами материального образования были многие известные педагоги XIX в. Энциклопедическая модель была принята в большинстве престижных учебных заведений Европы, в частности в российских классических гимназиях. Имеет она своих сторонников и сегодня. Возрождаемые по типу дореволюционных современные гимназии во многом копируют классическую структуру учебных предметов. Наряду с несомненными преимуществами материальное образование имеет и недостатки, в числе которых — слабая связь между курсами, переполненными учебным материалом, не всегда нужным для развития учащихся. В этих условиях учитель вынужден торопливо, нередко поверхностно преподавать предмет, программы обучения могут составляться только по линейной схеме.

В противоположность представителям энциклопедизма сторонники дидактического формализма придерживаются древнего афоризма: многознание уму не научает. На этих позициях стояли древнегреческий философ Гераклит, древнеримский правовед Цицерон, немецкий философ И. Кант, а также педагог А. Дистервег, рекомендовавший учить воспитанников мыслить, «...а остальное, т. е. знания, придут к ним в процессе роста». И. Герbart, Г. Спенсер также были сторонниками дидактического формализма, их позиции в настоящее время нашли подкрепление в исследованиях известного психолога Ж. Пиаже. Несомненная заслуга дидактического формализма в том, что его сторонники обращали внимание на необходимость развития

способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, мышления. Слабость их позиции в том, что средством для развития этих качеств они избрали «инструментальные предметы» — языки, математику, физику, недооценивая роль гуманитарных наук в формировании всесторонне образованной личности.

Дидактический утилитаризм (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.) исходит из приоритета индивидуальной и общественной деятельности ученика, который должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т. д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера. Дидактический утилитаризм оказал сильное влияние, как на содержание, так и на методы работы в американской школе.

Проблемно-комплексная теория, предложенная польским ученым Б. Суходольским, предполагает изучение отдельных школьных предметов не порознь, а комплексно, делая основой познавательной деятельности учащихся проблемы, разрешение которых требует использования знаний из различных областей. Эта теория во многом перекликается с известным в истории педагогики «методом проектов».

Содержание обучения, утверждает польский профессор педагогики К. Сосницкий, должно быть организовано в виде решетки из крупных структур, содержащих основные системообразующие компоненты. Отсюда название теории — структурализм. Только так можно избежать перегруженности содержания и сократить объем учебного материала без ущерба для качества обучения. В старших классах следует отказаться от принципов систематичности, последовательности и историзма, организуя структуры по логическому принципу. Этот принцип применим лишь при изучении точных предметов.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Требования к содержанию образования в нашем государстве определяются генеральной целью формирования человека-гражданина сегодняшнего и завтрашнего общества. Приоритетными

провозглашены процессы воспитания и образования граждан. Национальная система образования совершенствуется с учетом мирового и отечественного опыта.

Свою руководящую роль государство реализует через создание и внедрение Государственного стандарта образования. Государственный стандарт общего среднего образования определяется как требования, которые предъявляет государство к уровню образования выпускников школ, и гарантии государства по его достижению. Соблюдение Государственного стандарта обязательно для всех учебных заведений страны независимо от подчинения, типов и форм собственности.

В образовательном стандарте выделяются два компонента — инвариантное (неизменное) ядро образования, которое пересматривается и изменяется сравнительно редко, и вариативная часть — для быстрого реагирования на запросы общества. Эта часть систематически обновляется и пересматривается. Структура стандарта: типовой (базисный) учебный план общеобразовательных учебных заведений, общая характеристика инвариантной и вариативной составляющих содержания, государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки учащихся.

Базисный учебный план дает целостное представление о содержательном наполнении и соотношении образовательных областей знаний по годам обучения в средней школе и его общей структуре. Государственный компонент составляет инвариантную часть базисного плана, а региональный (школьный) компонент — часть вариативную. Устанавливается распределение часов на образовательные области, индивидуальные и групповые занятия, курсы по выбору и факультативы.

Государственные требования к уровню общеобразовательной подготовки фактически задают минимальные равные условия для усвоения содержания по степеням обучения — начальная, основная и старшая (полная) школа. Достижение этих уровней должно свидетельствовать о выполнении намеченных целей. Задаются критерии в виде типовых задач, устанавливаются нормы оценок соответствия уровня образованности каждого конкретного выпускника требованиям Государственного стандарта.

Образовательный стандарт задает также общие требования к разработке нормативных документов образования, их практической реализации в учебно-воспитательных учреждениях. Главная цель внедрения стандарта — не допустить снижения уровня образованности граждан, создать равные условия для получения

образования во всех типах учебно-воспитательных учреждений, установить одинаковые для всех требования к знаниям, умениям выпускников. Образовательный стандарт — своеобразная гарантия на получение образования высокого уровня. На основе стандарта осуществляется общая, равная для всех диагностика обученности, а в перспективе предусматривается введение итогового тестирования для всех выпускников средних общеобразовательных учреждений, независимо от форм собственности и подчинения. Пусть учебные заведения свободно избирают формы и методы деятельности, соревнуются между собой за лучшее предоставление образовательных услуг, но уровень подготовленности выпускников ни в одном из них не может быть ниже требований, установленных Государственным стандартом. Образование, как и любой иной продукт, должно иметь сертификат качества.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

Содержание учебного процесса регламентируется учебными планами, учебными программами по предметам и фиксируется в учебных книгах, электронных накопителях информации (видеокассетах, видеокассетах, компьютерных программах).

Учебный план — это сертификат учебного заведения, определяющий продолжительность учебного года, длительность четвертей и каникул; полный перечень предметов, изучаемых в учебном заведении; распределение предметов по годам обучения; количество часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждом классе; количество часов в неделю на изучение каждого предмета; структуру и продолжительность практикумов, лагерных сборов и т. п.

В учебном плане находят отражение принятый обществом воспитательный идеал, намеченные цели, победившая концепция формирования содержания. Он разрабатывается с учетом закономерностей учебно-воспитательного процесса, санитарно-гигиенических и организационных требований, сложившихся традиций. Предметы, включенные в учебный план, делятся на обязательные и факультативные (по выбору). В большинстве стран учебные планы разрабатываются и утверждаются центральными органами просвещения. Типовые учебные планы не всегда подходят для новых типов учебных заведений (гимназий, лицеев), которые могут разрабатывать свои собственные документы.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

На основе учебного плана составляются учебные программы по всем предметам. Учебная программа содержит: объяснительную записку о целях изучения данного предмета, основных требованиях к знаниям и умениям учащихся, рекомендуемых формах и методах обучения; тематическое содержание изучаемого материала; ориентировочное количество времени, которое учитель может потратить на изучение отдельных вопросов курса; перечень основных мировоззренческих вопросов; указания по реализации межпредметных и межкурсовых связей; перечень учебного оборудования и наглядных пособий; рекомендуемую литературу.

В связи с углублением процессов дифференциации образования разрабатываются различные (альтернативные) варианты учебных программ. В любом учебном заведении сегодня могут применяться одновременно несколько вариантов программ по одному и тому же предмету, которые предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями. Решение о введении дифференцированных программ и создании классов с углубленным или, наоборот, облегченным изучением предмета принимают школьные советы.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Содержание образования подробно раскрывается в учебной литературе — школьных учебниках, справочниках, книгах для дополнительного чтения, атласах, картах, сборниках задач и упражнений, тетрадях на печатной основе и т. п. От качества учебной литературы зависит результативность обучения.

Хороший учебник должен отвечать всем требованиям, предъявляемым к содержанию обучения, быть интересным для учащихся, по возможности кратким, доступным, хорошо иллюстрированным, эстетически оформленным. Учебник должен быть одновременно и стабильным, и мобильным. В соответствии с требованием стабильности учебник должен иметь устойчивую основу. Мобильность обеспечивает возможность быстрого введения новых знаний без нарушения основной конструкции. Этой цели способствует блочная конструкция учебника, допускающая вставки, расширяющие блоки.

Требования к учебной книге настолько многогранны и противоречивы, что во всем мире ощущается дефицит хороших учебников. Наблюдается тенденция к увеличению их объема по мере роста знаний и новых требований. В экономически развитых странах издаются альтернативные (параллельные) учебники, благодаря чему учителя и учащиеся имеют возможность выбирать лучшее.

Учебник должен обеспечивать сознательное и активное участие учащихся в процессе обучения, полное освоение учебного материала. В связи с этим учебник выполняет следующие дидактические функции:

— *мотивационную*, которая заключается в создании таких стимулов для учащихся, которые побуждают их к изучению данного предмета, формируют интерес и позитивное отношение к работе;

— *информационную*, позволяющую учащимся расширять объем знаний всеми доступными способами преподнесения информации;

— *контрольно-корректирующую* (тренировочную), которая предполагает возможность проверки, самооценки, коррекции хода и результатов обучения, а также выполнение тренировочных упражнений для формирования необходимых умений и навыков.

Наряду с традиционными все шире применяются безбумажные учебные материалы: видеодиски, видеокассеты и др. Дидактические оценки этих новых и необычных средств обучения противоречивы — от восторженных утверждений о революции в образовании до унылой констатации низкой результативности и бесполезности. Можно ожидать, что там, где требуется образное, эмоциональное изложение фактического материала, видеоучебники принесут пользу, но с их помощью трудно развивать продуктивное мышление, тренировать умения и навыки, решать другие задачи. Поэтому их целесообразно применять в комплексе с традиционными учебными материалами.

Абстрактное мышление, логику хорошо развивают компьютерные обучающие программы. Хотя знание, переданное компьютером, неизбежно неполное, усеченное, формализованное. Поэтому компьютерные учебные материалы оказываются эффективными при овладении знаниями, имеющими логическую структуру. Прекрасные возможности предоставляет ЭВМ и для выполнения тренировочных упражнений, контроля и коррекции знаний.

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ОБУЧЕНИЯ

Что бы мы сказали об агрономе, враче или инженере, которые не знают и не могут объяснить, от чего зависит урожайность сахарной свеклы, возникновение мигрени или прочность моста? То же самое мы должны будем сказать и об учителе, слабо представляющем себе причины, от которых зависит успешность обучения. Вне всякого сомнения, знание их составляет сердцевину педагогической подготовки.

Систему главных причин, влияющих на обучение, очертили еще древние философы. В сочинениях видных педагогов И. Гербарта, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, Д. Дьюи действие этих причин рассматривается во всех подробностях. Современные исследователи усовершенствовали классические представления, дополнили их новыми факторами.

На протекание и результаты дидактического процесса влияет множество разнообразных причин. Главные из них называют ф а к т о р а м и, а их совокупности — у с л о в и я м и. Условия и факторы обуславливают продуктивность (результативность) дидактического процесса. Поэтому их называют продуктогенными. Под продуктогенной причиной понимается сколь угодно малая, но обязательно отдельная причина, дальнейшее расчленение которой на составные части невозможно без потери смысла. От понятия «продуктогенная причина» совершается логически непротиворечивый переход к понятию фактора. Это уже значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы. Из объединений единичных факторов образуются общие. Общий дидактический фактор впитывает в себя значительное количество продуктогенных причин и может содержать несколько дидактических факторов. При дальнейшем объединении общих факторов образуются комплексные, объединяющие в себе значительное количество продуктогенных причин, а также факторов и общих факторов. Вершина иерархии — генеральные факторы, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в комплексные, общие и единичные факторы. Существуют еще специфические факторы, которые по какой-либо причине нельзя свести ни к одной продуктогенной причине или включить в состав общего или комплексного фактора. Очень часто «специфический» означает «неповторимый», «особенный».

Исследованием продуктогенных причин, конструированием из них дидактических факторов занимается направление педагогики, носящее название факторного анализа. Его задачи состоят в том, чтобы, во-первых, разработать способы выделения продуктогенных причин, во-вторых, раскрыть механизм конструирования из них факторов и, в-третьих, объективно исследовать эти факторы, определить вклад каждого в конечный продукт, установить иерархию (соподчиненность) между ними.

КОМПЛЕКСНОЕ ВЛИЯНИЕ ГЕНЕРАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

На продуктивность дидактического процесса одновременно и совокупно влияют все причины (факторы), и это влияние имеет комплексный характер. В результате длительных исследований выделены четыре генеральных фактора, определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса: учебный материал (УМ), организационно-педагогическое влияние (ОПВ), обучаемость учащихся (ОУ) и время (В).

Генеральный фактор УМ содержит общие причины информационного происхождения. В составе этого генерального фактора логически выделяются два комплексных: объективная (чистая) информация и дидактическая обработка. К первому относятся такие общие факторы, как содержание, количество учебного материала, его качество, форма (структура) изложения. Отметим, что количество учебного материала обуславливается количеством общих для учащихся, а также всех понятий, количеством в них информационно-смысловых элементов знаний, а качество учебного материала — его сложностью, которая определяется через количество новых взаимосвязей или новых операций, длину алгоритма, ведущего к решению задачи (получению ответа на вопрос) и т. д. Форма (структура) изложения материала может быть предметной, логической, образной, символической и т. п. Важной характеристикой сложности учебного материала является субъективное ощущение трудности учения.

К характеристикам информации, приобретаемой в процессе дидактической обработки и предъявляемой учащимся, относятся способ, структура, доступность изложения (язык, соответствие уровню подготовки обучаемых, уровень избыточности информации и др.). Таким образом, генеральный фактор УМ содержит в своем составе два комплексных (объективная информация,

дидактическая обработка), шесть общих (содержание, количество, качество, форма, структура, способ изложения) и свыше 50 причин общего характера.

Второй генеральный фактор, ОПВ, объединяет большую группу продуктогенных причин, характеризующих деятельность учителей, качественные уровни организации учебного процесса, условия учебного и педагогического труда. В его составе выделяются два комплексных фактора — организационно-педагогическое влияние на уроках (регулярных занятиях) и влияние с учебными целями вне школьных занятий.

К общим факторам обучения, характеризующим ОПВ на уроках, относятся среди прочих следующие: методы преподавания и учения, организационные формы (главная и вспомогательные), учебные ситуации (готового преподнесения учебного материала, естественного самонаучения, управляемой познавательной активности учащихся и т. д.), работоспособность педагога (длительность труда, нагрузка, смена, чередование труда и отдыха, день недели, четверть, режим труда, возраст и т. д.), работоспособность учащихся (длительность учения, смена, день недели, урок по расписанию, возраст, четверть, расписание занятий, режим труда и отдыха, объем общей и дидактической нагрузки и пр.), контроль и проверка результатов работы (частота контроля на один урок, общая и средняя частота контролирования, наличие контроля на предыдущем уроке и др.), тип и структура учебного занятия, практическое применение приобретенных знаний, умений, применение средств обучения, оборудование учебного процесса, условия обучения (в том числе санитарно-гигиенические, психофизиологические, этические, организационные, в частности моральный климат в педагогическом и ученическом коллективах, сотрудничество между педагогами и обучаемыми, отношения между педагогами и родителями и т. д.).

Факторы обучения, действующие вне урока: объем и характер помощи со стороны родителей, взрослых, друзей, режим учебного труда, контроль со стороны взрослых (объем, частота, система и т. п.), использование средств массовой информации с учебными целями (телевидения, газет, журналов), чтение литературы (дополнительной к школьной программе и по интересам), организация самостоятельного учебного труда, отдаленность места проживания от школы, использование транспортных средств, участие в кружках, занятия с репетиторами, общение со взрослыми с познавательными целями и др.

Третий генеральный фактор, ОУ, — это способность (пригодность) школьников к учению и возможность достижения ими запроюктированных результатов в установленное время. Целесообразно рассматривать индивидуальную и групповую (коллективную) обучаемость. Как и в уже рассмотренных факторах, в нем выделяются два комплексных фактора: обучаемость на уроках и обучаемость во внеурочной деятельности.

Обучаемость на уроке характеризуют уровень общей подготовки (эрудиции) обучаемых, способности к овладению определенным учебным материалом, усвоению знаний, умений, навыков, общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики внимания (определяемые особенностями нервной системы, темперамента, возраста), особенности мышления учащихся при изучении конкретного учебного предмета, общие характеристики мышления, психологическая установка на сознательное и прочное усвоение учебного материала (внешняя и внутренняя), мотивация обучения (понимание и осознание целей, интерес к обучению и к изучаемому предмету, действенность стимулов, отношение к выполнению ученических обязанностей и др.), темпы усвоения знаний, умений, здоровье учащихся (утомляемость, заболеваемость и т. д.), возраст обучаемых, их ценностные ориентации и жизненные планы, дисциплинированность, ответственность, ориентация на будущую профессию и многие другие причины.

Обучаемость в процессе самообучения (самоподготовки) характеризуется самоконтролем (объем, частота, качество, система), волей и настойчивостью, целенаправленностью, умением учиться, режимом и организацией, работоспособностью, ценностными ориентациями, стимулированием, мотивацией, состоянием здоровья, особенностями восприятия, познавательной деятельностью в целом, способностями, скоростью запоминания и усвоения, уровнем и особенностями мышления, возрастными и индивидуальными характеристиками и т. д.

Четвертый генеральный фактор — *время* (В). В нем также можно выделить затраты времени непосредственно на уроке и затраты времени на самоподготовку (самообучение). К первого вида затратам относятся время восприятия и первичного усвоения знаний, закрепления и упрочения изученного, периодичность контролирования, повторения и закрепления, время, прошедшее после завершения обучения, время сохранения информации в памяти в соответствии с целевой уста-

новкой, на выполнение тренировочных упражнений и применение знаний, умений, на повторение изученного и на систематизацию, на подготовку и выдачу ответа и другие конкретные затраты. Затраты времени, связанные с самообучением: выполнение домашних заданий, чтение дополнительной литературы, посещение факультативов и дополнительных занятий, участие в работе кружков, занятия по интересам и др.

Всего же на обучение и на его результаты во время урока влияет не менее 150 общих факторов, а количество продуктогенных причин достигает 400—450, и это, вероятно, еще не полный реестр.

В условиях нормального обучения более других значимо организационно-педагогическое влияние — 32%, далее по значимости идут обучаемость учащихся — 28%, учебный материал — 25% и время — 16%. При отклонении обучения от общей нормы это соотношение меняется. Наибольшее влияние ОПВ легко объясняется хотя бы тем, что этот фактор содержит наибольшее количество продуктогенных причин. Поэтому в практике организации дидактического процесса необходимо прежде всего заботиться о создании надлежащих условий обучения, обеспечении учебного процесса необходимыми средствами, применении эффективных технологий, методов обучения, использовании прогрессивных организационных форм.

ИЕРАРХИЯ ФАКТОРОВ ОБУЧЕНИЯ

Для диагностирования, прогнозирования, проектирования дидактических процессов, разработки эффективных технологий управления продуктивностью обучения чрезвычайно важен вопрос об иерархии (соподчинении, соотношении) факторов. Отвечая на него, необходимо установить, какие факторы в наибольшей степени определяют продуктивность учебного процесса, на какие из них педагоги-практики должны обращать внимание прежде всего. Учитывать влияние всех без исключения продуктогенных факторов можно будет лишь в отдаленном будущем. В табл. 3 ранжированы первые 40 наиболее влиятельных факторов в порядке убывания весомости их влияния (*И. П. Подласый, 1991.*).

Раздел 2. Теория и технология обучения

Таблица 3

Фактор	Влияние фактора на продуктивность обучения	Место фактора по значимости
Мотивация учения. Интерес к учебному труду, познавательной деятельности, предмету	0,92	1
Отношение к обучению. Потребность учиться	0,91	2
Умение учиться	0,90	3
Работоспособность обучаемых	0,89	4
Объем учебной деятельности, тренированность	0,88	5
Регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий	0,87	6
Активность и настойчивость в учении	0,86	7
Стимулирование обучения	0,85	8
Управление обучением	0,84	9
Внимательность, дисциплинированность, усидчивость	0,82	10
Применение знаний на практике	0,80	11
Способности к изучению конкретных знаний	0,79	12
Общие способности. Потенциальные возможности	0,77	13
Сложность учебного материала	0,76	14
Методы обучения	0,75	15
Мышление при усвоении конкретных знаний	0,74	16
Особенности психической деятельности	0,72	17
Вид и характер учебной деятельности	0,71	18
Уровень учебной подготовки	0,70	19
Уровень общей подготовки (эрудиция)	0,68	20
Время восприятия (сообщения) знаний	0,62	21
Время закрепления знаний	0,60	22
Периодичность контроля и проверки знаний, умений	0,57	23
Объем и характер самообучения	0,52	24
Количество учебного материала	0,51	25
Содержание учебного материала	0,50	26
Форма изложения знаний	0,49	27
Тип и структура учебного занятия	0,48	28
Структура учебного материала	0,46	29
Психологические условия обучения	0,45	30
Средства обучения	0,44	31
Работоспособность, потенциальные возможности педагога	0,43	32
Возраст обучаемых	0,42	33
Экологические условия	0,41	34
Санитарно-гигиенические условия	0,40	35
Потребность в достижениях	0,39	36
Установка на продуктивность	0,38	37
Стиль отношений	0,37	38
Педагогическая позиция	0,36	39
Взаимообучение	0,35	40

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ. ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; исследованы вид, форма и характер этой связи; установлены пределы действия (проявления) связи. Закономерности и законы — главные компоненты научной теории.

В первобытном обществе человечество постепенно накапливало практические знания по обучению подрастающих поколений. Уже в это время были выработаны и передавались из поколения в поколение практические правила обучения, позволявшие все более успешно решать задачи подготовки молодежи к жизни. Одним из таких правил, несомненно берущих начало в самой глубокой древности, является обучение через практику жизни, наследование опыта старших.

В античные времена довольно успешно решались задачи практического обучения, основанные преимущественно на традициях — обобщенном опыте предшествующих поколений. Платон, Аристотель и особенно Квинтилиан делают первые попытки обобщения практики обучения в виде свода рекомендаций — правил. Эти правила сформулированы ими в ряду общих философских положений, обобщающих мудрость жизни. Специально и глубоко вопросами обучения античные философы не занимались, и их во многом правильные философские воззрения не привели к созданию начал дидактической теории, подобно тому, как они привели, например, к созданию начал логики.

Уже Платон и Аристотель верно поняли, что для обнаружения закона необходимо выйти из мира непосредственных ощущений и познакомиться с фактическим порядком явлений, в которых обнаруживаются законы. Однако обучение они понимали не как науку, а как искусство обучать другим наукам, как практическую деятельность людей, владеющих знаниями, как ремесло. Искусство же законам не подчиняется. Можно говорить только о правилах исполнения обучения, которые должен знать каждый обучающий. Многие из правил, сформулированных в античные времена, действуют и в современной школе. Например, такое: «Кто наилучшим образом чередует гимнастические

упражнения с мусическим искусством (умственным воспитанием) и в надлежащей мере преподносит их душе, того мы вправе были бы считать достигшим совершенства» (Платон). Сократ высказал блестящую мысль, которая как нельзя лучше соответствует современному духу обучения: назначение учителя — помочь родиться мысли в голове его ученика. Сам себя Сократ называл «акушером мысли».

Были попытки считать правила, сформулированные в древности, научными закономерностями и даже законами. Это неверно, так как они не имеют отличительных признаков последних. Скорее всего, это практические обобщения, подчеркивающие некоторые важные взаимосвязи между явлениями обучения. Их можно классифицировать как регулярности, составляющие аксиоматические положения дидактики.

В XVIII в. педагогику рассматривали как прикладное естествознание и считали, что она подчиняется законам биологии. Полную перестройку педагогики на натуралистических началах произвели Я. А. Коменский и Д. Локк. Под их влиянием законы педагогики (они выступали одновременно и принципами, и правилами) определяются в трех аспектах: общественно-историческом, естественно-историческом и психологическом. Позже Песталоцци, Руссо, Дистервег, Ушинский, Толстой и другие педагоги уже не ограничиваются общими принципами, а пытаются установить закономерности, что выливается в стремление превратить педагогику в сумму конкретных предписаний.

Так, Коменский, предпринявший первую попытку в этом направлении, представляет дидактику в виде системы правил, сгруппированных по тематическому признаку: «Основные правила легкости обучения и учения» («Великая дидактика», гл. XVII), «Основные правила естественного учения и обучения», «Девять правил искусства обучать наукам» (гл. XX) и т. д. Дистервег, доведя количество правил до 33, группирует их по объектам, к которым они относятся: первая группа — правила по отношению к учителю, вторая — по отношению к предмету преподавания, третья — по отношению к ученику. При этом некоторые из правил Дистервег называет и законами.

Многие последователи Коменского и Дистервега пытались изложить дидактику в виде памяток, составленных из ряда правил, которые сгруппированы вокруг очень узких тем: как готовиться к урокам, как ставить вопросы ученикам, как проводить упражнения, как закреплять материал, как задавать задания на дом и т. п.

Педагоги прошлого авторитетно уверяли об открытых ими педагогических законах. Одним из первых, кто объявил об этом, был Песталоцци. Он сформулировал закон умственного развития ребенка — от смутного созерцания к ясным представлениям и от них к ясным понятиям. В процессе познания проявляется также великий, как его называет Песталоцци, закон: «Каждый предмет действует на наши чувства в зависимости от степени его физической близости или отдаленности». Основываясь на этих положениях, Песталоцци формулирует принцип: познание истины вытекает у человека из самопознания.

Пожалуй, к числу самых ярких в истории педагогики примеров научного заблуждения можно отнести заявление французского ученого Селлерье об открытии им педагогических законов. В книге «Очерки научной педагогики. Факты и законы педагогики», отмеченной золотой медалью французской Академии моральных и политических наук, он формулирует два основных закона:

1. Всякое действие обусловлено природой ученика.
2. Всякое обучение должно считаться не только с приспособлением к среде в общем смысле, но и по мере возможности с приспособлением к специальной среде.

Селлерье повторяет распространенную ошибку. Он не различает понятий «закон» и «принцип», «закон» и «практическое положение». Поэтому сформулированные им законы не имеют признаков закономерной связи. В первом случае понятие «закон» устанавливает некоторую, хотя и не очень определенную связь природы ученика и воздействия на него, а во втором случае никакой закономерной связи не раскрывается.

Особое место в истории мировой и особенно русской педагогики занимает наследие К. Д. Ушинского. Великий педагог почти не употребляет слова «закон», скромно называя свои обобщения и выводы правилами и наставлениями. Одно из них: «Чем больше фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше их переработал, тем он развитее и сильнее». Это и есть один из самых общих законов обучения.

Экспериментальная педагогика конца XIX и начала XX в. все свои упования возложила на эксперимент, измерение и статистику, полагая, что этими методами естественных наук ей удастся вскрыть закономерности педагогического процесса. Справедливо критикуя методологические позиции эксперименталистов, нельзя не отметить, что именно в это время и этими методами

удалось установить важные психолого-дидактические закономерности.

В 1885 г. Эббингауз построил свою «кривую забывания», предположив, что доля материала, забываемого с течением времени, возрастает как логарифм времени, прошедшего с начала обучения. Наиболее распространенным способом описания результатов экспериментов по обучению в дидактике и психологии становится график, изображающий, как в условиях заданного эксперимента изменяется одна величина по отношению к другой (другим).

Попытки формулирования законов обучения находим также у Д. Дьюи, Э. Торндайка, Э. Меймана, У. Килпатрика. В частности, Мейман сформулировал три закона. Первый — развитие индивидуума с самого начала определяется в преобладающей степени природными задатками. Второй — ранее всего всегда развиваются те функции, которые являются наиболее важными для жизни и удовлетворения элементарных потребностей ребенка. Третий закон утверждает неравномерность душевного и физического развития ребенка. Кроме того, Мейман сформулировал еще два закона о факторах развития ребенка — *закон видоизменения* и *закон повторения*. Все эти законы в зависимости от контекста Э. Мейман называет принципами и даже правилами.

Больше всего в советской педагогике не повезло законам, сформулированным крупными американскими педагогами Дьюи и Торндайком. Несмотря на то, что за ними пошли и достигли крупных успехов американская и другие школы, что они дали мощный толчок мировому дидактическому развитию, у нас эти законы замалчивались, искажались, отрицались.

У Торндайка читаем: «Общий закон ассоциации и дополнительный к нему закон аналогии или ассимиляции указывают на то, что мысли, чувства и поступки ребенка в каждом данном случае зависят от того, как он думал, чувствовал и поступал в прошлом, и от того, каковы склад и направление его ума в настоящем. Его реакции на те или иные внешние стимулы будут именно те, результаты которых в прошлом давали ему удовлетворение». Кроме названных, Торндайк сформулировал закон эффекта, сохранения, готовности, повторения и др. Закон эффекта: когда процесс установления связи между ситуацией и ответной реакцией сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения, прочность связи возрастает. Закон сохранения: если некоторое время связь между ситуацией и ответом, имеющая из-

менчивый характер, не возобновляется, интенсивность этой связи ослабевает, и поэтому при прочих равных условиях вероятность возникновения связанного с ситуацией ответа уменьшается. В этих связях, сформулированных как закон, раскрываются глубинные механизмы плодотворной учебной деятельности, что заставляет относиться к ним с особым вниманием.

Законы Торндайка подвергались многочисленным уточнениям. В 40—50-х гг. XX в. проф. Ладо придал законам Торндайка более легкую и понятную практикующим педагогам форму и этим еще более укрепил их направляющую роль. Американские учителя прочно усвоили требования пяти основных законов.

— *Закон взаимосвязанности*: если два психических акта развиваются во взаимосвязи, то повторение одного из них приводит к появлению или закреплению второго.

— *Закон тренировки*: чем выше интенсивность тренировки, тем лучше усваивается обратная реакция и тем дольше она сохраняется в памяти.

— *Закон интенсивности*: чем интенсивнее тренировка ответа, тем лучше он усваивается и тем дольше остается в памяти.

— *Закон ассимиляции*: каждый новый стимул имеет способность вызывать реакцию, которая в прошлом была связана с этим же стимулом.

— *Закон результативности*: реакция, сопровождающаяся приятными последствиями, закрепляется; если же она сопровождается неприятными последствиями, ее стараются заглушить или избежать.

Действие этих общих закономерностей конкретизируется путем вычленения многочисленных частных (попарных) связей.

Попытки установить закономерные связи находим у всех крупных теоретиков педагогики. Например, известный педагог С. Т. Шацкий вывел такую закономерность: ученики в процессе работы тратят свои силы, но в том-то и сущность учения, что чем больше они тратят свои силы, тем больше их приобретают. Он также вплотную подошел к формулированию научной закономерности о единстве интеллекта и чувств учащихся в процессе обучения. Ум и чувства учащихся должны быть в ладу, интеллектуальная и эмоциональная сферы должны помогать друг другу.

Из попыток математического исследования закономерностей обучения, предпринятых в 40—50-е гг., выделим работы А. Тарстона и К. Халла. Они ввели в теорию «функции обучения»,

параметрам которых был придан психолого-дидактический смысл. Наиболее влиятельным поборником формальных теорий обучения был К. Халл. В своей основной работе «Принципы поведения» он выдвинул систему постулатов, исходящих из накопленных в экспериментах фактов, но значительная их часть, несмотря на строгую математическую форму, была простым обобщением опыта. Теории К. Халла неоднократно подвергались критике за их бихевиористское содержание. Процесс обучения рассматривается в его простейших формах, но зато переменные выделяются и фиксируются очень тщательно. Это позволило установить ряд важных связей между различными параметрами обучения.

В отечественной дидактике избегали употреблять понятие «закон», а понятие «закономерность», трактуемое как частное проявление закона, использовали лишь при рассмотрении наиболее общих проблем обучения. И только в 80-е гг. дидактика окрепла настолько, что сумела строго научно подойти к вычленению и формулировке законов и закономерностей обучения.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Все закономерности, действующие в учебном процессе, подразделяются на общие и частные. Закономерности, охватывающие своим действием всю дидактическую систему, называются общими. Те же, действие которых распространяется на отдельный компонент (аспект) системы, — частными (конкретными).

Общие закономерности процесса обучения характеризуются выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием общую продуктивность (эффективность) обучения и вполне определенным, не допускающим ложных толкований выделением сущностей и фиксации общих связей между ними.

Среди общих закономерностей процесса обучения следующие:

— *Закономерность цели*: цель обучения зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей и от уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

— *Закономерность содержания*: содержание обучения (образования) зависит от общественных потребностей и целей обучения, темпов социального и научно-технического прогресса,

возрастных возможностей школьников, уровня развития теории и практики обучения, от материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

— *Закономерность качества обучения:* эффективность каждого нового этапа обучения зависит от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема изучаемого материала, организационно-педагогического воздействия обучающихся, обучаемости учащихся и времени обучения.

— *Закономерность методов обучения:* эффективность дидактических методов зависит от знаний и навыков в применении методов, цели и содержания обучения, возраста учащихся, учебных возможностей (обучаемости) учащихся, материально-технического обеспечения и организации учебного процесса.

— *Закономерность управления обучением:* продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в системе обучения и обоснованности корректирующих воздействий.

— *Закономерность стимулирования:* продуктивность обучения зависит от внутренних стимулов (мотивов) обучения и внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

КОНКРЕТНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Сфера действия закономерностей обучения распространяется на отдельные компоненты учебного процесса. Современной науке известно большое количество конкретных закономерностей. В их числе следующие.

Дидактические (содержательно-процессуальные) закономерности:

- Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения.
- Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий.
- Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий.
- Результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямой пропорциональной зависимости от осознания обучаемыми целей обучения.

- Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания.
- Результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность (*Л. В. Занков*).
- Результаты обучения зависят от применяемых методов.
- Результаты обучения зависят от применяемых средств.
- Продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации.
- Результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части.
- Результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя.
- Обучение путем «делания» в 6—7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

Гносеологические закономерности:

- Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности учащихся.
- Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений.
- Умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности (*И. Д. Лернер*).
- Результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта.
- Результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий.
- Продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться.
- Продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала.
- Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем.

Психологические закономерности:

- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся.
- Результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учащихся к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых.
- Продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти.
- Обученность прямо пропорциональна обучаемости.
- Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых.
- В подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в 11—15 лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте 6—10 и 16—17 лет.
- *Закон Йоста*: из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация.
- *Закон Йоста*: при прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения.
- Прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала (*Е. Р. Хилгард*).
- Продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и умений.
- Количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения (*фон Кубе*).
- Процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала (*Г. Эббингауз*).

- При прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания (*И. Каин, Р. Уилли*).

Кибернетические закономерности:

- Эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

- Качество знаний зависит от эффективности контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения.

- Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

- Эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия.

- Продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, — «программа движений» и ее результаты — «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность (*П. К. Анохин*).

Социологические закономерности:

- Развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении.

- Продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов.

- Эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения.

- Эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием.

- Престиж учащегося в классе зависит от позиции, которую он занимает, роли, которую он исполняет, академических успехов и достижений, от индивидуальных качеств.

- Эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися.

- Дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом и каждого учащегося в отдельности.

Организационные закономерности:

- Эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность.

- Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям.
- Результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности учащихся.
- Результаты обучения зависят от работоспособности учителя.
- Между наполняемостью класса (a), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученика (b) и среднегрупповой успеваемостью класса (c) существует зависимость: $V_c < V_a < V_b$ (*Г. В. Воробьев*).
- Умственное утомление приводит к торможению органов чувств: 4 ч. учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (*И. Вагер, К. Блажек*).
- Умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток (*М. В. Антропова* и др.).
- Активность умственной деятельности учащихся зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания и труда (*М. В. Антропова* и др.).
- Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ОБУЧЕНИЯ

Дидактика стремится открыть объективные законы, отражающие существенные и необходимые связи между явлениями и факторами обучения. Эти законы дают учителям понимание общей картины объективного развития дидактических процессов. Однако они не содержат непосредственных указаний для практической деятельности, а являются лишь теоретической основой для разработки и совершенствования ее технологии. Практические указания по обучению закреплены преимущественно в принципах и правилах их реализации, носящих название дидактических принципов и правил.

Дидактические принципы (принципы дидактики) — это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями. В принципах обучения выражаются нормативные основы обучения, взятого в конкретно-историческом виде. Выступая как категории дидактики,

принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Правила — это основанные на общих принципах описания педагогической деятельности в определенных условиях для достижения намеченной цели. Чаще всего это руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения.

Правила — переходное звено от теории к практике. Они предписывают учителю выполнять в той или иной ситуации определенные действия, ориентируют его на соблюдение определенных требований. Действуя по правилам, учитель не должен задумываться над тем, какие научные положения лежат в их основе. Правила автоматически обеспечивают выполнение принципов обучения. Принципы реализуются через правила.

Сколько всего правил? На этот вопрос лучше всего ответить словами К. Д. Ушинского: «...Сами эти правила не имеют никаких границ: их можно вместить на одной печатной странице и из них можно составить несколько томов. Это одно уже свидетельствует, что главное дело совсем не в изучении правил, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают». Правила имеют форму советов-напоминаний учителю о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа.

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Принципы обучения выступают в органическом единстве, образуя некоторую концепцию дидактического процесса, которую можно представить как систему, компонентами которой они являются. Логической основой этой системы Я. А. Коменский считал принцип природосообразности обучения, а все остальные принципы обучения выступали у него в той последовательности, которая согласовывалась с идеей природосообразности. Иначе рассматривал их А. Дистервег. Стремясь раскрыть более конкретно дидактические принципы и правила, он рассматривал их в виде требований к содержанию обучения, к обучающим и к обучающимся. К. Д. Ушинский определил необходимые условия хорошего обучения так: своевременность, постепенность, органичность, постоянство, твердость усвоения, ясность, самостоятельность учащихся, отсутствие чрезмерной напряженности и

чрезмерной легкости, правильность. К дидактическим принципам он относил также сознательность и активность обучения, наглядность, последовательность, прочность знаний и навыков.

Многочисленны попытки разработать систему дидактических принципов в работах исследователей нового времени. Анализ позволяет выделить в качестве основополагающих, общепризнанных следующие принципы:

- сознательности и активности;
- наглядности;
- систематичности и последовательности;
- прочности;
- научности;
- доступности;
- связи теории с практикой.

Эти принципы составляют систему дидактических принципов.

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ

В его основе лежат установленные наукой закономерные положения: подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания, приобретаемые путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности; сознательное усвоение знаний зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса, управления познавательной деятельностью учащихся, применяемых учителем методов и средств обучения и др.; собственная познавательная активность школьника является важным фактором обучаемости и оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность овладения учебным материалом.

Практическая реализация принципа осуществляется путем соблюдения ряда важных правил.

Ясное понимание целей и задач предстоящей работы — необходимое условие сознательного обучения; покажите их учащимся, объясните важность и значение, раскройте перспективы.

Обеспечивайте понимание учащимися смысла каждого слова, предложения, понятия; раскрывайте их, опираясь на знания и опыт учащихся, используйте образные сравнения. Не вводите понятий, на обстоятельное раскрытие которых вы не рассчитываете.

Используйте силу взаимообучения учащихся. Обеспечивайте надлежащие условия для развития коллективных форм поиска правильного ответа. То, что

Раздел 2. Теория и технология обучения

говорит товарищ, нередко учащимся воспринимается лучше и легче, чем объяснение учителя, а потому не объясняйте того, что могут объяснить товарищам ваши лучшие ученики.

То, что учащимся неизвестно, логически увязывайте с известным: где нет логической связи между усвоенными и усваиваемыми знаниями, там нет сознательного обучения.

Учите находить и различать главное и второстепенное в изучаемом, выделяйте главное, добивайтесь прежде всего понимания и усвоения главного. Вводите оптимальное количество примеров, но так, чтобы они не затмили сущность главного.

Постоянно изучайте и используйте индивидуальные интересы своих учащихся, развивайте и направляйте их таким образом, чтобы они согласовывались с личными и общественными потребностями.

Шире используйте в обучении практические ситуации, требуйте от учащихся самостоятельного видения, понимания и осмысления различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением.

Творческое мышление учащихся развивайте всесторонним анализом проблем, познавательные задачи решайте несколькими логически различающимися способами, чаще практикуйте творческие задания.

ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ

Это один из самых известных и интуитивно понятных принципов обучения, использующийся с древнейших времен. В его основе — строго зафиксированные научные закономерности: органы чувств человека обладают разной чувствительностью к внешним раздражителям, у подавляющего большинства людей наибольшей чувствительностью обладают органы зрения; пропускная способность каналов связи от рецепторов к центральной нервной системе различная: оптического канала связи — $1,6 \times 10^6$, акустического — $0,32 \times 10^6$, тактильного — $0,13 \times 10^6$ бит/с. Это означает, что органы зрения «пропускают» в мозг почти в 5 раз больше информации, чем органы слуха, и почти в 13 раз больше, чем тактильные органы; информация, поступающая в мозг через органы зрения (по оптическому каналу), не требует значительного перекодирования, она запечатлевается в памяти человека легко, быстро и прочно.

Практика обучения выработала большое количество правил, раскрывающих применение принципа наглядности. Вот некоторые из них.

Используйте в обучении тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре (на картинках или моделях), происходит лучше, легче и быстрее, чем того же ряда, представленного в словесной форме, устной или письменной.

Помните: ребенок мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, отсюда — необходимость наглядного обучения, которое строится не на

Принцип систематичности и последовательности

отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых ребенком.

Золотое правило обучающихся: все, что только можно, следует представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания.

Обучая и воспитывая, не забывайте, что понятия и абстрактные положения доходят до сознания учащихся легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами; для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности.

Следует использовать средства наглядности не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций. Современные виды наглядности позволяют организовать эффективную поисковую и исследовательскую работу учащихся.

Используйте средства наглядности, но не увлекайтесь чрезмерным количеством наглядных пособий: это рассеивает внимание учащихся и мешает воспринимать главное.

Никогда не показывайте того, чего сами хорошо не знаете; старательно готовьте виды наглядности к применению.

С возрастом учащихся предметная наглядность должна все более уступать место символической; при этом особой заботой учителя должна быть адекватность понимания сущности явления и его наглядного представления.

Помните, что наглядность — сильнодействующее средство, которое при невнимательном или неумелом использовании может увести учащихся от решения главной задачи, подменить цель ярким средством.

ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ

Принцип опирается на следующие научные положения: человек только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда в его мозгу отражается четкая картина внешнего мира, представляющая систему взаимосвязанных понятий; универсальным средством и главным способом формирования системы научных знаний является определенным образом организованное обучение; система научных знаний создается в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся; процесс обучения состоит из отдельных шагов и протекает тем успешнее, приносит тем большие результаты, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов; если систематически не упражнять навыков — они утрачиваются; если не приучать учащихся к логическому мышлению, то они постоянно будут испытывать затруднения в своей мыслительной деятельности; если не соблюдать системы

Раздел 2. Теория и технология обучения

и последовательности в обучении, то процесс развития учащихся замедляется.

В практической деятельности принцип систематичности и последовательности реализуется путем соблюдения многих правил обучения.

Используйте схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение учащимися системы знаний. Разделяйте содержание учебного материала на логически завершенные части (модули, шаги), последовательно их реализуйте, приучайте к этому учащихся.

Не допускайте нарушения системы как в содержании, так и в способах обучения, а если система нарушена, немедленно ликвидируйте пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость.

Пользуйтесь проверенной схемой формирования теоретических знаний: установите объект и предмет (природы и научной теории), изложите основания теории, раскройте инструментарий теории, объясните следствия теории и покажите границы ее применения.

Помните: то, что является элементарным и простым исторически и логически, часто оказывается самым трудным для сознательного усвоения. Поэтому с особой тщательностью внедряйте логику науки и исторического процесса в сознание учащихся.

Ничего не следует добавлять к объяснению нового материала кроме того, что вступает в ассоциативные связи легко, просто, естественно. Идеи, искусственно вплетенные в тему урока (образовательные, развивающие, воспитательные), снижают его ценность. Учитывая это, планируйте усвоение важнейших идей на весь период учебно-воспитательного процесса в соответствии с содержанием обучения и возможностями учащихся.

Проводите повторение изученного не только в начале урока для проверки уровня усвоения и не только в конце урока с целью закрепления полученной информации, но также и по завершении каждого логически законченного отрезка обучения в ходе урока.

Не забывайте, что понимание системы требует логики, а формирование ее — также чувств и эмоций. Обучайте энергично, с подъемом, используйте яркие факты из жизни, литературы: понятия объясняют, образы влекут, стихи побуждают к действию.

Не забывайте совета Я. А. Коменского: все должно вестись в неразрывной последовательности, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего.

ПРИНЦИП ПРОЧНОСТИ

В нем закреплены эмпирические и теоретические закономерности: усвоение содержания образования и развитие познавательных сил учащихся — две взаимосвязанные стороны процесса обучения; прочность усвоения учащимися учебного материала зависит не только от объективных факторов: содержания и структуры этого материала, но также и от субъективного отношения учащихся к учебному материалу, обучению, учителю;

прочность усвоения знаний учащимися обусловливается организацией обучения, использованием различных видов и методов обучения, зависит от времени обучения; память учащихся носит избирательный характер: чем важнее и интереснее для них тот или иной учебный материал, тем прочнее этот материал закрепляется и дольше сохраняется.

Современное понимание механизмов учебной деятельности, приводящих к прочному усвоению знаний, позволяет выделить важные правила прочного обучения.

Материал, требующий запоминания, следует заключать в короткие ряды: то, что мы будем носить в своей памяти, не должно иметь обширных размеров. Из подлежащих запоминанию рядов надо исключать все, что учащийся сам легко может прибавить.

Помните: забывание изученного наиболее интенсивно идет сразу после обучения, поэтому время и частота повторений должны быть согласованы с психологическими закономерностями забывания.

Частота повторения должна соответствовать ходу кривой забывания. Наибольшее количество повторений требуется сразу же после ознакомления учащихся с новым материалом, т. е. в момент максимальной потери информации, после чего количество повторений должно постепенно снижаться, но не исчезать совсем.

Не приступайте к изучению нового, предварительно не сформировав двух важнейших качеств: интереса и положительного отношения к нему.

Следите за логикой подачи учебного материала. Логически связанные между собой знания и убеждения усваиваются прочнее, чем разрозненные сведения.

В случае снижения темпов обучения следует немедленно установить его причину. Наиболее распространенные причины — падение (потеря) интереса к учебному процессу и усталость. Ищите пути к их восстановлению. Не интенсифицируйте обучение искусственно.

Не злоупотребляйте произвольным вниманием учащихся, без необходимости не перегружайте его, не увлекайтесь прямыми заданиями и указаниями. Приучайте учащихся прислушиваться к вашим словам. О наиболее интересных для них вещах говорите сдержанно. Практикуйте на уроках увлекательные «отклонения», «домашние заготовки», экспромты, но знайте меру. Вместо очередной «нотации» — притча, легенда, басня, шутка. Учащиеся вас поймут.

Опирайтесь на установленные наукой факты. Важной формой упрочения знаний является их самостоятельное повторение учащимися. Поэтому шире используйте, умело направляйте процессы взаимообучения. Часто те качества, которые длительное время не может сформировать учитель, легко и быстро формируются путем взаимообучения.

Повторение и закрепление изученного проводите так, чтобы активизировать не только память, но и мышление, и чувства школьников. Работая над осознанием и закреплением знаний, расширяйте их объем, вводя новые примеры, уточняющие обобщения, яркие иллюстрации.

Поскольку прочность запоминания информации, приобретенной в форме логических структур, выше, чем прочность разрозненных знаний, закреплять следует знания, представленные в логически целостных структурах.

Не давайте легких и однообразных видов работы: они мало развивают и быстро утомляют. Упражнения подбирайте так, чтобы они имели смысл.

Раздел 2. Теория и технология обучения

Выполнение упражнений, решение задач дают эффект, если требуют активного размышления, поиска рационального решения, проверки результатов путем сопоставления с данными условия.

ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ

Принцип базируется на законе тезауруса: доступным для человека является лишь то, что соответствует его тезаурусу. Латинское слово «тезаурус» означает «сокровище». В переносном значении под этим понимается объем накопленных человеком знаний, умений, способов мышления. Доступность обучения определяется возрастными особенностями школьников и зависит от их индивидуальных особенностей, от организации учебного процесса, применяемых учителем методов и связана с условиями протекания процесса обучения; доступность обучения определяется его предысторией; чем выше уровень умственного развития школьников и больше имеющийся у них запас представлений и понятий, тем успешнее они могут продвинуться вперед при получении новых знаний; постепенное нарастание трудностей обучения и приучение к их преодолению положительно влияют на развитие учащихся и формирование их моральных качеств; обучение на оптимальном уровне трудности положительно влияет на темпы и эффективность обучения, качество знаний.

Классические правила, относящиеся к практической реализации принципа доступности, сформулированы еще Я. А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному. Теория и практика современного обучения расширяют перечень обязательных для реализации правил доступного обучения.

Не забывайте наставления Я. А. Коменского: все подлежащее изучению должно быть распределено сообразно ступеням возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте.

Обучая, исходите из уровня подготовленности и развития учащихся, учитесь, опираясь на их возможности. Изучайте и учитывайте жизненный опыт учащихся, их интересы, особенности развития.

Для доступности широко используйте аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление: дайте толчок мысли учащихся, покажите им, что даже самые сложные знания доступны для понимания.

Введение каждого нового понятия должно не только логически вытекать из поставленной познавательной задачи, но быть подготовлено всем предшествующим ходом обучения.

Наиболее трудными для понимания и усвоения учащимися являются закономерности развития общества, фундаментальные законы природы. Учителя всех учебных предметов должны вносить посильный вклад в процесс формирования методологических знаний — для этого иллюстрируйте примерами из

своего учебного предмета многообразное проявление общих и всеобщих закономерностей.

Поспешайте медленно! Не форсируйте без нужды процесс обучения, не стремитесь к быстрому успеху: педагогические возможности снижения барьера доступности не безграничны.

Доступность, так же как и убедительность, и эмоциональность, зависит от ясности изложения учителем: четко и однозначно формулируйте понятия, избегайте монотонности, обучайте образно, используя яркие факты, примеры из жизни, литературы.

Реализуя принцип доступности, основное внимание уделяйте управлению познавательной деятельностью учащихся: плохой учитель сообщает истину, оставляя ее недоступной для понимания, хороший учит ее находить, делая доступным процесс нахождения.

Доступность не означает легкости обучения, и функция учителя вовсе не в том, чтобы бесконечно облегчать труд учащихся по самостоятельному добыванию, осмыслению и усвоению знаний. Помочь, направить, непонятное раскрыть через понятное, дать кончик нити для самостоятельного анализа, ободить — это и есть будни доступного обучения.

ПРИНЦИП НАУЧНОСТИ

Принцип научности обучения требует, чтобы учащимся на каждом шагу их обучения предлагались для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания и при этом использовались методы обучения, по характеру приближающиеся к методам изучаемой науки. В основе принципа научности лежит ряд положений, играющих роль закономерных начал: мир познаваем, и человеческие знания, проверенные практикой, дают объективно верную картину развития мира; наука в жизни человека играет все более важную роль, поэтому школьное образование направлено на усвоение научных знаний, вооружение подрастающих поколений системой знаний об объективной действительности; научность обучения обеспечивается прежде всего содержанием школьного образования, строгим соблюдением принципов его формирования и зависит от реализации учителями принятого содержания; научность обучения, действенность приобретенных знаний зависят от соответствия учебных планов и программ уровню социального и научно-технического прогресса, подкрепления приобретенных знаний практикой, от межпредметных связей.

Практика прогрессивных дидактических систем выработала ряд правил реализации данного принципа.

Каждое нововведенное научное понятие систематически повторяйте, применяйте и используйте на всем протяжении учебного курса, ибо что не упражняется, то забывается.

Раздел 2. Теория и технология обучения

Изучение законов науки проводите с учетом наиболее важных сторон процесса развития изучаемых явлений, зависимости от внешних условий, места и времени, конкретных форм изменения явления, борьбы старого с новым, содержания и формы.

В методах преподавания отражайте методы научного познания, развивайте мышление учащихся, подводя их к поисковой, творческой работе в учении.

Систематически информируйте учащихся о новых достижениях в науке, технике, культуре; связывайте новые достижения с формируемой у учащихся системой знаний.

Не упускайте возможности ознакомить учащихся с биографиями выдающихся отечественных ученых, их вкладом в развитие науки.

Применяйте новейшую научную терминологию, не пользуйтесь устаревшими терминами, будьте в курсе последних научных достижений по своему предмету.

Раскрывайте генезис научного знания, эмбриологию истины, последовательно реализуйте требования историзма в обучении.

В связи с все увеличивающимся потоком научной информации основное внимание уделяйте ключевым проблемам науки, раскрывайте перед учащимися основные идеи научных достижений, приучайте их следить за научной информацией, поощряйте коллективное обсуждение научно-технических и социальных проблем.

Поощряйте исследовательскую работу школьников. Найдите возможности ознакомить их с техникой экспериментальной и опытной работы, алгоритмами решения изобретательских задач, обработкой первоисточников и справочных материалов, архивных документов.

Освещая новые достижения в науке и технике, не забывайте рассказать о совершенствовании технологии обучения, раскрывайте сложности учебного труда и способы повышения его эффективности путем познания тайн обучения и внедрения новых средств; настойчиво пропагандируйте идеи научной организации учебного труда.

ПРИНЦИП СВЯЗИ ТЕОРИИ С ПРАКТИКОЙ

Его основой является центральное положение классической философии, согласно которому точка зрения жизни, практики — первая и основная точка зрения познания. Рассматриваемый принцип опирается на многие философские, педагогические и психологические положения, играющие роль закономерных начал: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой, практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения; правильно поставленное воспитание вытекает из самой жизни, практики, неразрывно с ней связано, готовит подрастающее поколение к активной преобразующей деятельности; эффективность формирования личности зависит от включения ее в трудовую деятельность и определяется содержанием, видами, формами и направленностью послед-

ней; эффективность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, применяемых форм и методов обучения, времени, отводимого на трудовую и политехническую подготовку, а также от возрастных особенностей учащихся; чем совершеннее система трудовой и производительной деятельности учащихся, в которой реализуется связь теории с практикой, тем выше качество их подготовки; чем лучше поставлены производительный труд и профориентация школьников, тем успешнее идет их адаптация к условиям современного производства; чем выше уровень политехнизма на школьных уроках, тем действеннее знания учащихся; чем больше приобретаемые учащимися знания в своих узловых моментах взаимодействуют с жизнью, применяются в практике, используются для преобразования окружающих процессов и явлений, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Практическая реализация принципа связи обучения с жизнью основана на творческом соблюдении ряда правил.

Постоянно, глубоко и убедительно раскрывайте диалектическую связь теории с практикой. Покажите, что наука развивается под влиянием практических потребностей, приводите конкретные примеры, раскрывайте перед учащимися страницы борьбы человечества за облегчение труда, роль научных знаний в этом процессе.

Настойчиво приучайте учащихся проверять и применять свои знания на практике. Используйте окружающую действительность и как источник знаний, и как область их практического применения. Не должно быть ни одного урока, ни одного занятия, на которых бы учащийся не знал жизненного значения своей работы.

Связывайте обучение с перспективами развития народного хозяйства своего города, села, области, республики, страны. Осуществляйте профориентацию, основываясь на перспективных разработках.

В обучении соединяйте умственную деятельность с практической, в процессе которой усваивается 80—85% знаний. Проблемно-поисковые и исследовательские задания — лучшее средство связи теории с практикой, широко используйте их в различных сочетаниях.

Общественно полезный и производительный труд учащихся организуйте так, чтобы он сопровождался самостоятельными наблюдениями и размышлениями, возбуждал вопросы, стимулировал потребность больше узнать, стремление разобраться в непонятном.

Внедряйте НОТ в учебный процесс. Помогите учащимся овладевать теорией и практикой научно организованного труда, учите их применять наиболее продуктивные и экономичные методы, анализировать, программировать и прогнозировать свою деятельность.

Побуждайте учащихся к самостоятельной работе по приобретению знаний сначала в полюбившейся области науки, техники, искусства; используйте связь обучения с жизнью как стимул для самообразования.

МОТИВЫ — ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ УЧЕНИЯ

Мотивация (*от лат. moveo — двигаю*) — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Имея в виду учителей, говорим о мотивации обучения, с позиций обучаемого следует вести речь о мотивации учения.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки. Мотивы можно определить и как отношение школьника к предмету его деятельности, направленность на эту деятельность. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы — очень сложные образования, представляющие собой *динамические системы*, в которых осуществляются анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений. Мотивы всегда представляют собой комплексы, и в педагогическом процессе мы почти никогда не имеем дело с одним действующим мотивом. Мотивы не всегда осознаются учителями и учащимися.

По видам выделяются социальные и познавательные мотивы, по уровням они подразделяются следующим образом:

- широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); прежде всего это стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус;
- узкие социальные (или позиционные) мотивы (стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе);
- широкие познавательные мотивы. Проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса учения и его результатов. Познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности;
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

По направленности и содержанию мотивы объединяются в группы: социальные (социально-ценностные), познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникационные, статусно-позиционные, традиционно-исторические, утилитарно-практические (меркантильные).

Установлено, что в разные периоды развития общества преобладают те или иные группы мотивов учения школьников и что группы мотивов находятся в динамической связи между собой, сочетаясь самым причудливым образом в зависимости от возникающих условий. Из этого сочетания возникает движущая сила учения, характер, направленность и величина которой определяются суммарным действием мотивов.

Мотивы имеют неодинаковую силу влияния на протекание и результаты дидактического процесса. Например, широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в стремлении охватить большое содержание, являются относительно более слабыми по сравнению с учебно-познавательными, стимулирующими проявление самостоятельности и напористости в узкой области. В конкурентной среде зачастую наиболее значимыми оказываются утилитарно-практические мотивы. В этой связи мотивы школьников можно разделить на побудительные, которые лежат в основе различных целенаправленных действий, и смыслообразующие, которые «переводят» общественно значимые ценности на личностный уровень — «для меня».

Мотивы учения иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые, естественно, исходят от педагогов, родителей, класса, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий или даже принуждений. Они, как правило, действуют, но их действие нередко встречает внутреннее сопротивление личности, а поэтому не может быть названо гуманным. Необходимо, чтобы сам обучаемый захотел что-то сделать и сделал это. Истинный источник мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения — внешнему нажиму, а мотивам учения — внутренним побудительным силам.

Существуют осознанные и неосознанные мотивы. Первые выражаются в умении школьника рассказать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных, не контролируемых сознанием влечениях, которые тем не менее могут быть очень сильными.

Наконец, выделяются мотивы реальные, осознаваемые учащимися и учителями, объективно определяющие школьные достижения, и мотивы мнимые (надуманные, иллюзорные), которые могли бы действовать при определенных обстоятельствах. Дидактический процесс должен опираться на реальные мотивы, создавая одновременно предпосылки для возникновения новых более высоких и действенных мотивов, существующих в данный момент как перспективные в программе совершенствования.

Составить первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения можно, наблюдая отношение школьника к учению. Исследования позволяют выделить несколько ступеней включенности учащегося в процесс учения: отрицательное, безразличное (или нейтральное), положительное-1 (аморфное, нерасчлененное), положительное-2 (познавательное, инициативное, осознанное) и положительное-3 (личностное, ответственное, действенное).

Для отрицательного отношения школьников к учению характерны бедность и узость мотивов, слабая заинтересованность в успехах, нацеленность на оценку, неумение ставить цели, преодолевать трудности, нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, учителям.

Безразличное отношение имеет те же характеристики, но подразумевает наличие способностей и возможностей при изменении ориентации достигнуть положительных результатов.

На различных уровнях положительного отношения школьников к учению наблюдается постепенное нарастание мотивации от неустойчивой до глубоко осознанной, а поэтому особенно действенной. Наивысший уровень характеризуется устойчивостью мотивов, их иерархией, умением ставить перспективные цели, предвидеть последствия своей учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебных задач, гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности, увеличение доли самообразования.

АКТИВНОСТЬ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Отношение школьников к учению обычно характеризуется активностью (учения, освоения содержания и т. п.), которая определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения»

обучаемого с предметом его деятельности. В структуре активности выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень и др.

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения школьников — самостоятельность, связанная с определением объекта, средств деятельности, ее осуществления самим учащимся без помощи взрослых и учителей. Познавательная активность и самостоятельность школьников неотделимы: более активные школьники, как правило, и более самостоятельны, недостаточная собственная активность школьника ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Управление активностью школьников называют активизацией. Ее можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодоление пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации — формирование активности обучаемых, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Педагогическая практика использует различные пути активизации, основной среди них — разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность школьников.

Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучаемые должны:

- отстаивать свое мнение;
- принимать участие в дискуссиях и обсуждениях;
- ставить вопросы своим товарищам и учителям;
- рецензировать ответы товарищей;
- оценивать ответы и письменные работы товарищей;
- заниматься обучением отстающих;
- объяснять более слабым ученикам непонятные места;
- самостоятельно выбирать посильное задание;
- находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи;
- создавать ситуации самопроверки, анализа личных познавательных и практических действий;
- решать познавательные задачи путем комплексного применения известных им способов решения.

Все новые технологии обучения имеют в виду прежде всего повышение активности школьников: истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность. Большие возможности на этом пути открывает внедрение в учебный процесс нового поколения интерактивных учебных пособий, вынуждающих обучаемых постоянно отвечать на вопросы, поддерживать обратную связь, — специализированных компьютерных программ, мультимедийных обучающих систем, постоянно текущего тестового контроля достижений. Режим обучения, создаваемый этими средствами, иногда бывает настолько активным, что вызывает обеспокоенность учителей из-за чрезмерного напряжения органов чувств и умственных сил обучаемых.

ИНТЕРЕСЫ И ПОТРЕБНОСТИ

Одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес (*от лат. interest* — имеет значение, важно), т. е. реальная причина действий, ощущаемая человеком как особо важная. Интерес можно определить как положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности. Познавательный интерес проявляется в эмоциональном отношении школьника к объекту познания. Л. С. Выготский пишет: «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах... Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность». В обучении действует множество интересов. «Весь вопрос в том, — продолжает Л. С. Выготский, — насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и т. п. Таким образом, правило заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был как

должно направлено. Наконец, третий, и последний вывод использования интереса предписывает построить всю школьную систему в непосредственной близости к жизни, учить детей тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес».

Первой общей закономерностью, действующей в сфере интересов, является зависимость их от уровня и качества знаний учащихся, сформированности способов умственной деятельности. Другой не менее общей и важной закономерностью является зависимость интересов школьников от их отношения к учителям. С интересом учатся у тех педагогов, которых любят и уважают. Сперва педагог, а потом его предмет — неизбежная зависимость, определившая судьбу подавляющего числа людей.

Среди многообразия путей и средств, выработанных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, выделим увлеченное преподавание, новизну учебного материала, историзм, связь знаний с судьбами людей, их открывшими, показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников, использование новых и нетрадиционных форм обучения, чередование форм и методов обучения, проблемное обучение, эвристическое, обучение с компьютерной поддержкой, применение мультимедиа-систем, использование интерактивных компьютерных средств, взаимное обучение (в парах, микрогруппах), тестирование знаний, умений, показ достижений обучаемых, создание ситуаций успеха, соревнование (с товарищами по классу, самим собой), создание положительного микроклимата в классе, доверие к обучаемому, педагогический такт и мастерство педагога, отношение педагога к своему предмету, к обучаемым, гуманизация школьных отношений и т. д.

В органической связи с мотивами существуют потребности. Самое простое определение потребностей — нужда в чем-то. Потребности служат источником активности и ее движущей силой.

У каждого человека есть низшие и высшие потребности. Они связаны в сложную иерархическую зависимость, наглядной моделью которой является пирамида. В основании пирамиды лежат физиологические потребности в пище, воде, тепле, отдыхе, движении, здоровье, жилье, сне, защите от стихийных сил природы и т. д. Следующий уровень занимают потребности в безопасности, защите от насилия и угроз (стабильность, экономика, работа, защищенность и т. д.). За ними идут потребности

в общении, привязанности и любви. Потребности в оценке и уважении (престиж, статус, превосходство, признание, внимание, достоинство, понимание) расположились еще выше. Вершину пирамиды занимают значительно менее «узкие», не всем доступные потребности — в самосовершенствовании (желание стать кем-то, найти себе применение, потребность в успехах), знании и понимании (любопытство, знание, осмысление окружающего). Венчают пирамиду потребности эстетические (красота, упорядоченность, симметрия, системность, аккуратность, гармония).

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ

Педагоги обычно используют известные приемы развития мотивации.

Дети любопытны. Они проявляют особенное внимание к новым и неизвестным обстоятельствам. Внимание падает, когда обучаемым преподносятся известные им знания. Если учебный материал содержит мало или почти не содержит новой информации, то быстро достигается состояние «насыщения»: учащиеся отвлекаются от того, что происходит на занятиях, проявляют так называемое двигательное беспокойство. Поэтому педагогам следует постоянно помнить об «эффекте любопытства».

Подобное же происходит и в том случае, когда школьникам не за что «зацепиться» в своем прошлом опыте познания. Вот как пишет об этом Л. С. Выготский: «Общим психологическим правилом выработки интереса будет следующее: для того чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас, с чем-либо уже знакомым, и вместе с тем он должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он останется безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать нас, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению. Следовательно, чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе. Через детский интерес к новому детскому интересу — таково правило».

Учащиеся охотно занимаются различными замысловатыми проблемами. Поэтому они с удовольствием разгадывают загадки, кроссворды и т. п. Если вам удастся вплести в канву урока этот эффект, считайте, что вам уже удалось пробудить у ваших

учащихся желание решать те задачи, которые вы перед ними поставили.

К поиску объяснений подталкивают противоречия. Дети стремятся осмыслить и упорядочить окружающий их мир. Сталкиваясь с противоречиями, они стараются дать им объяснение. Если вам удастся поставить под сомнение доступную учащимся логичность объяснения, вскрыть или продемонстрировать в учебном материале противоречия, тогда вы пробудите в учащихся интерес к познанию истины.

Эти приемы мотивации срабатывают, когда учащиеся чувствуют себя уверенно. Они должны быть убеждены в том, что «доросли» до тех требований и ожиданий, которые к ним относятся. Чем больше обучаемым доверяют, тем охотнее они сотрудничают с учителем в процессе обучения и тем меньше их обескураживают неудачи. Поэтому одна из самых эффективных форм мотивации заключается в том, чтобы укрепить уверенность в собственных силах.

Постоянной заботой учителей остается создание ситуаций для поддержания у школьников общего положительного отношения к учению, школе, педагогам. Созданию такого отношения способствует целенаправленная деятельность учителей. Наряду с играми, широко используемыми в младших классах, рекомендуются следующие приемы для развития мотивации обучаемых средних и старших классов.

— обсуждение волнующих учеников вопросов, в том числе и отдаленно связанных с темой урока;

— предоставление возможности обучаемым высказаться, обратить на себя внимание;

— применение взаимоконтроля и взаимопроверки работ и др.

Проверенным способом мотивации служит планирование целей и задач обучения самим обучаемым. Чтобы учащийся смог обосновать и поставить цель, составить план ее достижения, организовать и направить свою деятельность, его необходимо подготовить, развить на предшествующих этапах воспитания.

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕНИЯ

Древнегреческим словом *stimulus* когда-то называли длинную заостренную палку, которой погоняли быков и мулов. «Стимулировать», в современном понимании значит подталкивать,

побуждать человека к чему-либо. Человек так устроен, что без постоянных напоминаний и понуканий, собственных или внешних усилий, а часто и прямого принуждения не может сдвинуться с места, недостаточно активно трудится, действует по инерции.

Было время, когда нерадивое отношение к учению расценивалось как простая лень и для преодоления этого затруднения применялось такое же простое и естественное средство — принуждение, выступавшее в различных формах и видах и пустившее глубокие корни в истории педагогики. Много труда потратили ученые, чтобы нащупать главные нити в сложнейших хитросплетениях человеческой души. Со временем пришло понимание разнообразия воздействий на человека, побуждать которого к активной деятельности примитивными понуканиями становилось все труднее. Свободная и независимая личность, защищенная Хартией о правах, требует иного подхода.

Нынешний педагог будет искать стимулы в преобладающей сфере потребностей учащихся, опираться на достигнутый уровень их развития. Тщетно взывать к высоким чувствам и прибегать к изысканным побуждениям, если человек не способен еще ни понять, ни принять того, к чему его зовут. Стимулирование по мере накопления опыта развития интеллектуальной и эмоциональной сфер развивается по восходящей — каждый новый стимул в чем-то будет превышать предыдущий.

Известно, что люди при наличии побуждающего мотива действия становятся гораздо энергичнее и последовательнее, чем при его отсутствии. Действенная мотивация порой побуждает учащегося работать на таком уровне, которого, на первый взгляд, трудно от него ожидать. Мотивация побуждает «выкладываться». В результате при прочих равных условиях (таких, как способности, состояние здоровья, уровень подготовленности) разные степени мотивации обуславливают различную успеваемость учащихся.

Видный знаток искусства обхождения с людьми Д. Карнеги утверждает: на свете есть только один способ побудить людей что-то сделать, и заключается он в том, чтобы **заставить человека захотеть это сделать**. З. Фрейд говорит, что в основе всех поступков лежат два мотива — сексуальное влечение и желание стать великим. А известный американский философ и педагог Д. Дьюи утверждает, что глубочайшим стремлением, присущим человеческой природе, является «желание быть значительным».

В основе практического стимулирования лежат подтвержденные жизнью правила педагогической деятельности.

Опирайтесь на желания. Чего хочет учащийся — главный вопрос для учителя. Важно не только то, чего желаем мы сами. Не пытайтесь ломать или переделывать ребенка: он не виноват в своих желаниях. Вспомните о природосообразности. Задача педагога — сменить направленность устремлений, если они не совпадают с педагогическими целями.

Используйте идентификацию. Заставляйте ваших учащихся страстно чего-то пожелать, пусть это будут даже желания, которые не совсем согласуются с педагогическими намерениями, главное — чтобы они возникли и вы смогли бы опереться на них. Сегодня мы все чаще сталкиваемся с инфантилизмом молодых людей: их желания смутны и неопределенны, порой их нет совсем, а низменные, полуживотные поползновения иных подростков повергают педагогов в шоковое состояние. Подталкивайте ваших питомцев к нормальным человеческим желаниям, оформляйте их смутные стремления в прагматические потребности. Тогда можно будет подобрать конкретные и определенные стимулы для мобилизации усилий.

Учитывайте интересы и склонности. Понять — значит простить, гласит народная мудрость. Кому же понять ребенка, подростка, как не учителю? Нет школьников, ничем не интересующихся. И хотя это давно всем известная аксиома, учитывать интересы школьников мы так и не научились. Ограничиваемся констатацией: от 20 до 50% школьников-подростков вообще не имеют учебных познавательных интересов, либо эти интересы расплывчаты, аморфны, случайны, т. е. относятся к эпизодическим, репродуктивным интересам, требующим постоянного возбуждения (А. К. Дусавицкий). Но есть же множество других интересов — к деньгам, сексу, успеху, красивой жизни. Есть еще врожденная любознательность, природные склонности (их почему-то называют побочными). Именно широта интересов характеризует нормально развивающегося человека: он должен все попробовать, ощутить, проверить на себе.

Среди множества способов обратить «побочные» интересы в мощный стимул воспитания, учения и самосовершенствования есть один, опирающийся на склонность детей и подростков к яркому образу, красивой форме. Интеллект идет на поводу эмоциональных переживаний, связанных с непосредственными побуждениями, и школьник ищет и находит оправдания для выбора

более привлекательного поведения. В трудных случаях учитель будет идти от формы к содержанию, от эмоций к логике — тогда у него появится больше шансов заинтересовать учащихся своими целями. Драматизируйте свои идеи, советует Д. Карнеги, подавайте их эффектно, ярко.

Говорите о том, что интересует учащихся. Точнее, с этого начинайте. Проявляйте уважение к их увлечениям, мнениям, оценкам. Пусть большую часть времени говорят ваши ученики. Не бойтесь признать свою недостаточную осведомленность в некоторых вопросах, пусть обучаемые выступят вашим «учителем». Помните: ваша цель переориентировать интересы школьников на воспитание и дидактические цели.

Среднего человека больше всего интересует его собственное имя, нежели все другие имена во всем мире вместе взятые, сообщает Д. Карнеги. Мы видим, что и школьники с маниакальным упорством, несмотря на всевозможные запреты, оставляют свои имена (теперь чаще клички) где придется: на партах, деревьях, автобусных остановках. Используйте эту страсть в качестве стимула. Пишите крупными буквами на классной доске, на плакатах и стендах имена чем-то отличившихся ребят, и у вас увеличатся шансы заинтересовать их своей персоной, своим предметом.

Используйте намерения, которые возникают на основе потребности. Например, подросток решил стать фермером. Он намерен каждый день выполнять определенный объем работ в хозяйстве. Он уже все продумал, распланировал время. Подумайте, что будет, если вы грубо вторгнетесь в его намерения. Если педагог захочет дать уже определившемуся человеку поручение, требующее изменения намеченных планов, он потерпит неудачу. Поведение школьника резко изменяется, когда он поставлен в ситуацию выбора и сам определяет, что и когда ему делать. Найдите возможность помочь школьникам в осуществлении их намерений.

Поощряйте желание добиться признания. Всем людям свойственно желание быть признанными. Многие дети учатся не ради знаний, а ради признания (престижа). Их подгоняет высокий уровень притязаний. Не следует пренебрегать этим стимулом, если он укоренился в сознании учащегося и оказывает на учебный процесс благоприятное воздействие.

Признавайте достоинства. Вызывайте у учащегося энтузиазм и развивайте все, что есть лучшего в человеке с помощью

признания его достоинств. Если этого требуют обстоятельства не останавливайтесь и перед лестью. Ведь льстить — значит говорить человеку именно то, что он сам о себе думает. Пойдите на этот безобидный обман, он может вызвать у вашего питомца прилив новых сил.

Исследования подтверждают неизменную эффективность признания достоинств, потенциальных возможностей учащихся. Не только дети, но и взрослые любят, когда превозносятся их достоинства. Раскусив эту слабость, Д. Карнеги пришел к выводу, что всегда предпочтительнее хвалить, чем критиковать. Поэтому не скупитесь на комплименты, признавайте достоинства (даже не существующие), авансируйте положительные сдвиги. Тогда у вашего воспитанника будет больше возможностей стать таким, каким вы хотите его видеть. «Дайте другому то, что вы хотите получить от него», — советует Д. Карнеги.

Одобрите успехи. «Образно выражаясь, похлопывание по спине за хорошо выполненную работу неизменно стимулирует учащегося продолжать усердно трудиться», — пишет американский педагог А. Дреер. Слова и жесты одобрения следует адресовать не только лучшим ученикам, но и тем, кто проявляет старание в учебной работе. Известны случаи, когда разумная и одобрительная оценка со стороны учителя производила мощную метаморфозу со слабоуспевающими учащимися. Исследования показывают, что основным мотивом творчества является стремление человека к улучшению результатов деятельности. В нем находит проявление одна из фундаментальных социальных потребностей человека — потребность в успехе, в достижениях. Она характеризуется как постоянное соревнование человека с самим собой в стремлении превзойти ранее достигнутый уровень исполнения, сделать что-то лучше, оригинально решить возникшую проблему.

Стремление к успеху порой затмевает остальные желания человека, превращаясь в навязчивую идею. Компьютерные хакеры (молодые люди, проводящие много времени за машиной) — один из примеров действия всепоглощающей страсти, только в данном случае ее следует умерить, переключить на другие занятия.

Всем нам следует отказаться от некоторых стереотипов, искажающих значение личного успеха, и, идя в класс, помнить: если эмоциональное значение поощрения за успех будет сильнее эмоционального значения наказания за неудачу, то постепенно происходит формирование и усиление стремления к успеху. Если

же наказание за неудачу более значимо эмоционально, чем поощрение за успех, то постепенно формируется желание избегать неудачи. Так появляются школьники, которые занимаются только для того, чтобы их не ругали родители и не стыдили учителя.

Сделайте работу привлекательной. Много хороших примеров, как сделать трудную, малопривлекательную учебную деятельность интересной и желанной для учащихся, приводят В. Шаталов, Н. Гузик, Е. Волков и другие известные педагогические новаторы. Сделать работу привлекательной помогут вам ошибки учащихся, точнее ваше к ним отношение. Извлекайте максимум стимулов из ошибок учащихся. «Прекрасная ошибка!», «Неслучайная ошибка!», «Ошибка, которая ведет к истине!», «Спасибо, твое мнение не совсем правильно, но дает пищу для размышлений». Всячески подчеркивайте точность и тонкость наблюдений школьников: «Когда я был таким, как ты, мне тоже казалось...», «Раньше я думал, что...» Действуйте так, чтобы ошибка казалось легко исправимой, чтобы то, на что вы побуждаете учащихся, казалось им нетрудным. «Спасибо вам, дети, вы мне сегодня помогли», — благодарит после урока своих шестилеток Ш. Амонашвили.

Дайте обучаемому шанс. «Скажите ребенку, мужу или служащему, что он в определенном смысле глуп или туп, что у него нет способности к чему-то и что он делает все совершенно неправильно, и вы лишите его почти всяких стимулов для самосовершенствования. Но примените противоположный метод: будьте щедры в своем поощрении, создайте впечатление, что в стоящей перед вашим собеседником задаче нет ничего трудного, дайте ему понять, что вы верите в его способность справиться с ней, что у него имеется необходимое для этого внутреннее чутье, — и он всю ночь до рассвета будет практиковаться, чтобы добиться успеха», — рекомендует Д. Карнеги.

Стимул «ты можешь, ты добьешься» многолик. Уже стал классическим пример с «подлогом» результатов, к которому прибегли проводившие обследование «коэффициента интеллекта» психологи в одной из американских школ. Они вдруг неожиданно объявили классу, что наивысшие баллы получили несколько учеников, числившихся среди отстающих. Результат превзошел все ожидания: окрыленные признанием, учащиеся существенно повысили свою успеваемость и, по данным последовавших в конце семестра тестовых испытаний, уверенно вошли в лидирующую группу.

Обращайтесь к самолюбию. Нет людей, утверждают психологи, согласных всю свою жизнь ходить в неудачниках, нормальному человеку свойственно стремление улучшать свое положение. Это стремление следует поощрять и активизировать, взывая к самолюбию, подчеркивая возможность улучшения достижений. Любой школьник прекрасно понимает, что занимается недостаточно и мог бы улучшить свою успеваемость. Чего же ему не хватает? Одного сознания мало, нужен толчок. Его-то и должен выполнить педагог, опираясь на уже существующее внутреннее стремление школьника. Педагогическая литература знает немало конкретных приемов, побуждающих учащегося работать лучше. Большая часть применяемых стимулов носит ситуационный характер и опирается на личность школьника. Но самолюбие, как правило, игнорируется. Включите и его, заставьте обучаемого произнести: «И я не хуже других!»

Показывайте достижения. Несомненно, стимулом к прилежной учебной работе служит предоставление обучаемому объективной информации о его индивидуальном познавательном прогрессе, причем в сравнении с другими участниками процесса. Лучшим средством для этого служит открытый рейтинг или «система открытых перспектив» по В. Шаталову. Педагоги, использующие эти приемы стимулирования, достигают более высоких темпов продвижения в учебе. И секрета тут особого нет: большинство людей любит слушать, когда о них говорят приятные вещи, на какое-то время доброе слово, «экран успеваемости», обнародованный рейтинг придают чувство уверенности и удовлетворения собой.

Хвалите. Похвала должна возникать (если хотите, дароваться) спонтанно, ее не стоит планировать, нельзя назначать, как по расписанию. Не превозносите до небес рутинную, а тем более плохо выполненную работу. Похвала халтурно сделанного становится оскорблением интеллекта и того, кто это сотворил, и того, кто это нахваливает. Похвала должна быть конкретной, точно адресованной. Благодарность получать всегда приятнее, но общие безликие трафареты не идут ни в какое сравнение с написанными от руки, адресованными тебе одному теплыми словами. Четко скажите, за что «спасибо», чем вы обрадованы, даже восхищены. Хвалите так, чтобы в похвалу верилось. Язык мимики и жеста тут очень важен. Если учитель говорит, что ему понравилось сочинение, но вид при этом имеет насупленный и угрюмый, то учащийся, скорее всего, не поверит его словам.

ВИДЫ И ТИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Дидактические системы не уходят в прошлое бесследно. Подпитываемые новыми идеями, они трансформируются в более прогрессивные и созвучные требованиям времени системы, в которых еще долго сохраняются корневые (материнские) признаки. Например, «научная система педагогики» Гербарта, ставшая впоследствии традиционной, впитала элементы предшествующей ей дидактики Коменского, а также более ранних догматической и схоластической систем. «Прогрессивистская» дидактика Дьюи не смогла бы утвердиться без опоры на традиционную дидактику, так же как и программированное или нынешнее компьютерное, — обучение не может обойтись без основы, заложенной традиционной, прогрессивистской и другими системами. Преемственность дидактических систем — общая закономерность развития теории и практики обучения.

Многое изменилось в обучении от древности до наших дней. Иными стали цели и задачи, формы и методы, парадигмы и технологии. Чтобы иметь основания для сравнения всего, что было, есть и будет в обучении, выделяются характерные признаки древних и новых систем. Вид (*от греч. species*) указывает на особенное, специфическое, что характеризуется своей особенной системой и ее организацией. Тип (*от греч. typos*) — это нормальное, образцовое, наиболее характерное для определенного вида. Педагогические системы отличаются по видам, а наиболее устойчивые виды этих систем называются типичными. Виды и типы используются для характеристики разных подходов к организации и осуществлению учебного процесса. Основные виды и типы педагогических систем:

- архаическая (первобытная);
- древняя (шумерийская, египетская, китайская);
- греческая (эллинская, римско-греческая, римская);
- средневековая (догматическая, схоластическая);
- новые (объяснительного, объяснительно-иллюстративного, программированного, проблемно-программированного, компьютеризованного обучения);
- новые зарубежные (объяснительного, объяснительно-иллюстративного, программированного, проблемно-программированного, компьютерного обучения, дистанционного обучения с помощью Internet и т. п.).

В современной школе используются три относительно обособленных вида обучения, которые отличаются между собой рядом важных признаков:

- объяснительно-иллюстративное обучение, называемое также традиционным, сообщающим или конвекционным;
- проблемное обучение;
- программированное и компьютерное обучение.

Сохраняются также элементы средневековых видов обучения — догматического и схоластического.

Сущность **объяснительно-иллюстративного обучения** хорошо передается названием. Объяснение в сочетании с наглядностью — главные его методы, слушание и запоминание — ведущие виды деятельности учащихся, а безошибочное воспроизведение изученного — главное требование и основной критерий эффективности. Такое обучение называют еще традиционным не только с целью отличить его от более современных видов, но и чтобы подчеркнуть длительную историю его существования в различных модификациях. Этот древний вид обучения не утратил значения и в современной школе благодаря тому, что в него органически вписываются новые способы изложения знаний и новые виды наглядности.

Объяснительно-иллюстративное обучение экономит время, сберегает силы учителей и учащихся, облегчает последним понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление процессом. Но наряду с этими преимуществами ему свойственны и крупные недостатки, среди которых — преподнесение «готовых» знаний и освобождение учащихся от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить при их освоении, а также незначительные возможности индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Проблемное обучение отличает организация обучения путем самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности учащихся. Технология его не отличается особой вариативностью, поскольку включение учащихся в активную познавательную деятельность опирается на ряд этапов, которые должны быть реализованы последовательно и комплексно.

Важным этапом этого обучения выступает создание проблемной ситуации, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно

трудной, но посильной для учащихся. Ее введением и осознанием завершается первый этап. На следующем этапе разрешения проблемы («закрытом») учащийся перебирает, анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для получения ответа, и активно включается в добывание недостающей информации. Третий этап («открытый») направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Он завершается возникновением «озарения» («Я знаю, как сделать!»). Далее следуют этапы решения проблемы, верификации (проверки) полученных результатов, сопоставления с исходной гипотезой, систематизации и обобщения добытых знаний, умений.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, высокий интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения. К недостаткам следует отнести слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся, большие затраты времени на достижение запроектированных целей.

Название «**программированное обучение**» происходит от термина «программа», обозначающего систему последовательных действий (операций), выполнение которых ведет к заранее запланированному результату. Основная цель этого вида обучения — улучшение управления учебным процессом. Возникнув в начале 60-х гг. XX в. на основе новых дидактических, психологических и кибернетических идей, оно направило свои усилия на создание такой технологии учебного процесса, которая позволяла бы контролировать каждый шаг продвижения учащегося по пути познания и благодаря этому оказывать своевременную помощь, избавляя тем самым от многих затруднений, потери интереса и других негативных последствий, сопровождающих плохо управляемый процесс.

У истоков программированного обучения стояли американские дидакты и психологи Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси, в отечественной науке этими вопросами плодотворно занимались Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин, Л. Н. Ланда, И. И. Тихонов, А. Г. Молибог, А. М. Матюшкин, В. И. Чепелев и другие ученые.

Особенности программированного обучения заключаются в следующем:

— учебный материал разделяется на отдельные порции (дозы);

— учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;

— каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);

— при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;

— при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;

— каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;

— результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);

— педагог выступает организатором обучения и помощником (консультантом) при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;

— в учебном процессе широко применяются специфические средства обучения (программированные учебные пособия, тренажеры, контролирующие устройства, обучающие машины).

Современные обучающие машины быстро устанавливают уровень обученности и возможности работающих с ними школьников, могут «приспосабливаться» к ним. Такие самоприспосабливающиеся программы называются адаптивными. Современные обучающие программы чаще всего составляются по смешанной (комбинированной) схеме, что позволяет сделать их гибкими.

Компьютерное обучение. Ощутимые шаги в раскрытии глубинных закономерностей человеческого обучения, сделанные мировой дидактикой, а также бурный прогресс в области развития персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ) вывели педагогов на новую технологию компьютерного (компьютеризованного) обучения, которой судя по всему предстоит сыграть важную роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса. Компьютеры, снабженные специальными обучающими программами, можно эффективно приспособить для решения почти всех дидактических задач: предъявления (выдачи) информации, управления ходом обучения, контроля и коррекции результатов,

выполнения тренировочных упражнений, накопления данных о развитии учебного процесса и т. д.

В развитых странах, где компьютеры в обучении применяются уже не одно десятилетие, определились главные направления эффективного использования ЭВМ. В их числе два важнейших:

— повышение успеваемости по отдельным учебным предметам (математике, естественным наукам, родному и иностранному языкам, географии и др.), обеспечение ориентирования на результат процесса;

— развитие общих когнитивных способностей — решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т. е. упор на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Кроме того, компьютеры широко используются для автоматизированного тестирования, оценки и управления, что позволяет высвободить время преподавателя и тем самым повысить эффективность педагогического процесса.

Программированное обучение и пришедшее ему на смену компьютерное основываются на выделении алгоритмов обучения. Алгоритм как система последовательных действий, ведущих к правильному результату, предписывает учащемуся состав и последовательность учебной деятельности, необходимые для полноценного усвоения знаний и умений. Прежде чем составить обучающую программу, нужно разработать алгоритм выполнения мыслительных действий и учебных операций, по которому ЭВМ будет осуществлять управление учебным процессом. Эффективность обучающих программ и всего компьютерного обучения целиком зависит от качества алгоритмов управления мыслительной деятельностью. Плохо составленные алгоритмы резко снижают качество компьютерного обучения.

Качество компьютерного обучения определяется двумя основными факторами: качеством обучающих программ и качеством вычислительной техники. И в той, и в другой области сегодня существуют значительные проблемы. Эффективных, хорошо разработанных с учетом закономерностей познавательного процесса обучающих программ пока мало, их составление сопряжено с большими затратами времени и сил специалистов, а поэтому и стоимость очень высока. Постепенно увеличивается и совершенствуется парк школьных ЭВМ, но и в этой области отставание от мирового уровня еще не преодолено.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования. В педагогической литературе понятие метода иногда относят только к деятельности педагога или к деятельности учащихся. В первом случае уместно говорить о методах преподавания, во втором — о методах учения. Если же речь идет о совместной работе учителя и учащихся, то здесь, несомненно, проявляются методы обучения.

В структуре методов обучения выделяются приемы. Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

В структуре методов обучения выделяются прежде всего объективная и субъективная части. Объективная часть метода не зависит от личности конкретного педагога. В ней отражаются общие для всех дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, а также постоянные компоненты целей, содержания, форм учебной деятельности. Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями учащихся, конкретными условиями.

Именно наличие в методе постоянной, общей для всех объективной части позволяет дидактам разрабатывать теорию методов, рекомендовать практике пути, являющиеся наилучшими в большинстве случаев, а также успешно решать проблемы логического выбора, оптимизации методов. Справедливо и то, что в области методов больше всего проявляется собственное творчество, индивидуальное мастерство педагога, а поэтому методы обучения всегда были и всегда останутся сферой высокого педагогического искусства.

В дореволюционных дидактических руководствах методу давалось такое определение: метод — искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану. Но видеть в методе только искусство — значит отрицать очевидное: успешно обучают не только мастера импровизации, но и суровые логики. Поэтому справедливым будет и другое определение: методы — системы алгоритмизованных

Раздел 2. Теория и технология обучения

логических действий, которые обеспечивают достижение намеченной цели.

Как многомерное образование, метод обучения имеет много сторон. По каждой из них методы можно группировать в системы. В связи с этим появляется множество классификаций методов, в которых последние объединяются на основе одного или ряда общих признаков. **Классификация методов обучения** — это упорядоченная по определенному признаку их система. В настоящее время известны десятки классификаций методов обучения. Наиболее обоснованными являются следующие.

Традиционная классификация методов обучения, берущая начало в древних философских и педагогических системах, уточняется для нынешних условий. Общий признак выделяемых в ней методов — источник знаний. Таких источников три: практика, наглядность, слово. В ходе культурного прогресса к ним присоединился еще один — книга, а в последние десятилетия все сильнее заявляет о себе мощный безбумажный источник информации — видео в сочетании с новейшими компьютерными системами.

В данной классификации выделяется пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод, и каждый из них имеет модификации — способы выражения (см. табл. 4).

Таблица 4

Практический метод	Наглядный метод	Словесный метод	Работа с книгой	Видеометод
Опыты, упражнения, учебно-производительный труд	Иллюстрация, демонстрация, наблюдения учащихся	Объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут	Чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование	Просмотр, обучение, упражнения под контролем «электронного учителя», контроль

Классификация методов по типу (характеру) познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин). Тип познавательной деятельности — это уровень самостоятельности (напряженности) познавательной деятельности, которого достигают учащиеся, работая по предложенной учителем схеме обучения.

Эта характеристика тесно сопряжена с уровнями мыслительной активности учащихся.

В данной классификации выделяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- проблемное изложение;
- частично поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Если познавательная деятельность, организованная учителем, приводит лишь к запоминанию готовых знаний и последующему их безошибочному воспроизведению, которое может быть и неосознанным, то здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности и соответствующий ему *репродуктивный* метод обучения. При более высоком уровне напряженности мышления учащихся, когда знания добываются в результате собственного творческого познавательного труда, имеет место *эвристический* или еще более высокий *исследовательский* метод обучения.

Сущность *информационно-рецептивного* метода выражается в следующих признаках:

- знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- учитель организует различными способами восприятие этих знаний;
- учащиеся осуществляют восприятие (рецепцию) и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти.

При рецепции используются все источники информации (слово, наглядность и т. д.), логика изложения может развиваться как индуктивным, так и дедуктивным путем. Управляющая деятельность педагога ограничивается организацией восприятия знаний.

В *репродуктивном* методе обучения выделяются следующие признаки:

- знания учащимся предлагаются в «готовом» виде;
- учитель не только сообщает знания, но и объясняет их;
- учащиеся сознательно усваивают знания, понимают их и запоминают; критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний;
- необходимая прочность усвоения обеспечивается путем многократного повторения знаний.

Главное преимущество данного метода, как и информационно-рецептивного, — экономность. Он обеспечивает возможность

передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний, благодаря возможности их многократного повторения, может быть значительной.

Метод *проблемного изложения* является переходным от исполнительской к творческой деятельности. На определенном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать проблемные задачи, и поэтому учитель показывает путь исследования проблемы, излагая ее решение от начала до конца. Учащиеся при таком методе обучения не участники, а всего лишь наблюдатели хода размышлений, тем не менее они получают хороший урок разрешения познавательных затруднений.

Сущность *частично поискового* (эвристического) метода обучения выражается в следующих характерных признаках:

- знания учащимся не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно;
- учитель организует не сообщение или изложение знаний, а поиск новых знаний с помощью разнообразных средств;
- учащиеся под руководством учителя самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы и т. д., в результате чего у них формируются осознанные прочные знания.

Метод получил название частично поискового потому, что учащиеся не всегда могут самостоятельно решить сложную учебную проблему от начала и до конца. Поэтому учебная деятельность развивается по схеме: учитель—учащиеся—учитель—учащиеся и т. д. Часть знаний сообщает учитель, часть добывают учащиеся самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Одной из модификаций данного метода является эвристическая (открывающая) беседа.

Сущность *исследовательского* метода обучения сводится к следующему:

- учитель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени;
- знания учащимся не сообщаются; учащиеся самостоятельно добывают их в процессе разрешения (исследования) проблемы, сравнения различных вариантов получаемых ответов; средства для достижения результата также определяют сами учащиеся;
- деятельность учителя сводится к оперативному управлению процессом решения проблемных задач;

— учебный процесс характеризуется высокой интенсивностью, учение сопровождается повышенным интересом, полученные знания отличаются глубиной, прочностью, действенностью.

Данный метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостатки — значительные затраты времени и энергии учителей и учащихся. Применение метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

Достаточно широкое распространение в дидактике последних десятилетий получила классификация методов обучения, предложенная акад. Ю. К. Бабанским. В ней выделяются три большие группы методов обучения (см. табл. 5):

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Таблица 5

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности			
Источники	Логика	Мышление	Управление
Словесные Наглядные Практические	Индуктивные и дедуктивные	Репродуктивные и проблемно-поисковые	Методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя
Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности			
Методы стимулирования и мотивации интереса к учению		Методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении	
Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности			
Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля и самоконтроля	Методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля	

Рассмотренные классификации методов обучения не свободны от недостатков. Одна из последних (но не новых) тенденций в этой области — отказ от искусственного обособления методов в группы и вычленение только тех методов, которые содержат новые признаки. Многомерность методов заставляет отказаться

от надуманных построений и переходить к простому перечислению методов, раскрывать особенности их применения в различных условиях.

В любом акте учебной деятельности одновременно сочетается несколько методов, они взаимопроникают друг в друга, характеризуя разностороннее взаимодействие учителей и учащихся. И если мы можем в данный момент сказать об использовании определенного метода, то это лишь означает, что он доминирует на определенном этапе.

Установлено, что методы в учебно-воспитательном процессе выполняют следующие **функции**: *обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную*. Посредством метода достигается цель обучения — в этом его обучающая функция, обуславливаются те или иные темпы и уровни развития учащихся (развивающая функция), а также результаты воспитания (воспитывающая функция). Метод служит для учителя средством побуждения учащихся к учению, является главным, а иногда и единственным стимулятором познавательной деятельности — в этом заключается его побуждающая функция. Наконец, посредством всех методов, а не только контролирующих учитель диагностирует ход и результаты учебного процесса, вносит в него необходимые изменения (контрольно-коррекционная функция). Функциональная пригодность различных методов не остается постоянной на всем протяжении учебного процесса, она изменяется от младших к средним и далее к старшим классам. Интенсивность применения одних методов возрастает, других снижается.

Функциональный подход — основание для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов. На основе исторического наследия, существующей педагогической практики, исследований отечественных и зарубежных ученых выделяются следующие относительно самостоятельные методы обучения: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, работа с книгой, демонстрация, иллюстрация, видеометод, упражнения, лабораторный и практический методы, познавательная игра, методы программированного обучения, обучающий контроль, ситуационный метод.

Рассказ относится к словесным методам устного изложения. Ведущая его функция — обучающая, сопутствующие функции —

развивающая, воспитывающая, побудительная и контрольно-коррекционная. Рассказ — это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний. Метод применяется прежде всего в младших классах; в школе второй и третьей ступени он используется реже.

По целям выделяются: рассказ-вступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение. Назначение первого — подготовить учащихся к изучению нового материала, второй служит для изложения намеченного содержания, а третий — заключает отрезок обучения.

Эффективность метода зависит главным образом от умения учителя рассказывать, а также от того, насколько слова и выражения, им используемые, понятны для учащихся и соответствуют их уровню развития. Поэтому содержание рассказа должно опираться на имеющийся у учащихся опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ служит для учащихся образцом построения связной, логичной, убедительной речи, учит грамотно выражать свои мысли.

Готовясь к рассказу на уроке, учитель намечает план, подбирает необходимый материал и методические приемы, способствующие максимальному достижению цели в имеющихся условиях. Чаще других используются мнемонические приемы для ускорения и облегчения запоминания, логические приемы сравнения, сопоставления, резюмирования. Во время рассказа выделяется и подчеркивается главное. Рассказ должен быть коротким (до 10 мин), пластичным, протекать на положительном эмоциональном фоне. Эффективность рассказа зависит от сочетания его с другими методами обучения — иллюстрацией (в младших классах), обсуждением (в средних и старших), а также от условий — места и времени, выбранных учителем для рассказа о тех или иных фактах, событиях, людях.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ведущая функция — побуждающая, но с неменьшим успехом метод выполняет и другие функции. Нет метода столь разностороннего и эффективного во всех отношениях. Сущность беседы состоит в том, чтобы с помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов побудить учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений. Беседа заставляет мысль ученика следовать

за мыслью учителя, в результате чего учащиеся шаг за шагом продвигаются в освоении новых знаний. Достоинства беседы еще и в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний, умений, способствует развитию познавательных сил учащихся, создает условия для оперативного управления процессом познания. Велика также воспитательная роль беседы.

В некоторых дидактических системах (в частности, прогрессивистской) беседа была поднята до уровня ведущего метода обучения. Но оказалось, что с ее помощью нельзя достичь всех дидактических целей. Если у школьников нет определенного запаса представлений и понятий, то беседа будет малоэффективной. Поэтому она не может быть универсальным методом и обязательно должна сочетаться с изложением, лекцией, другими методами, формирующими систему знаний. Кроме того, беседа не дает учащимся практических умений и навыков, не позволяет проводить упражнения, необходимые для их формирования.

В беседе, как и в других методах обучения, познание может развиваться дедуктивным либо индуктивным путем. Дедуктивная беседа строится исходя из уже известных учащимся общих правил, принципов, понятий, через анализ которых они приходят к частным заключениям. При индуктивной форме беседы идут от отдельных фактов, понятий и на основе их анализа приходят к общим выводам.

По назначению выделяются беседы вводные или организующие, сообщения новых знаний (сократические, эвристические и др.), синтезирующие или закрепляющие, контрольно-коррекционные.

Вводная беседа проводится обычно перед началом учебной работы. Ее цель — выяснить, правильно ли учащиеся поняли значение предстоящей работы, хорошо ли они представляют себе, что и как нужно делать. Перед экскурсией, лабораторными и практическими занятиями, изучением нового материала такие беседы дают значительный эффект.

Беседа-сообщение новых знаний чаще всего бывает катехизической (вопросно-ответной, не допускающей возражений, с запоминанием ответов), сократической (мягкой, почтительной со стороны ученика, но допускающей сомнения и возражения), эвристической (ставящей ученика перед проблемами и требующей собственных ответов на поставленные учителем вопросы). Любая беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает вкус к позна-

вательной деятельности. В современной школе преимущественно используются эвристические беседы. Учитель, умело задавая вопросы, побуждает учащихся размышлять, идти к открытию истины. Поэтому в ходе эвристической беседы учащиеся приобретают знания путем собственных усилий, размышлений.

Синтезирующие или закрепляющие беседы служат для обобщения и систематизации уже имеющихся у учащихся знаний, а контрольно-коррекционная беседа применяется в диагностических целях, а также тогда, когда нужно развить, уточнить, дополнить новыми фактами или положениями имеющиеся у учащихся знания.

Для эффективности беседы необходима прежде всего серьезная подготовка к ней учителя. Педагог обязан четко определить тему, ее цель, составить план-конспект, подобрать наглядные пособия, сформулировать основные и вспомогательные вопросы, которые могут возникнуть по ходу беседы, продумать методику ее организации и проведения: порядок включения вопросов, по каким узловым положениям необходимо сделать обобщения и выводы и т. д.

Очень важно правильно формулировать и задавать вопросы. Они должны иметь логическую связь между собой, раскрывать в совокупности сущность изучаемого вопроса, способствовать усвоению знаний в системе. По содержанию и форме вопросы должны соответствовать уровню развития учащихся. Легкие вопросы не стимулируют активной познавательной деятельности, серьезного отношения к познанию. Не следует также задавать «подсказывающих» вопросов, содержащих готовые ответы.

Очень важна техника вопросно-ответного обучения. Каждый вопрос задается всему классу. И только после небольшой паузы для обдумывания ученик вызывается для ответа. Не следует поощрять учеников, «выкрикивающих» ответы. Слабых нужно спрашивать чаще, давая возможность всем остальным исправлять неточные ответы. Не ставятся длинные или «двойные» вопросы. Если никто из учащихся не может ответить на вопрос, нужно его переформулировать, раздробить на части, задать наводящий вопрос. Не следует добиваться мнимой самостоятельности учащихся, подсказывая наводящие слова, слоги или начальные буквы, по которым можно дать ответ, не затрудняясь размышлениями.

От других методов словесного изложения **школьная лекция** отличается более строгой структурой, логикой изложения

Раздел 2. Теория и технология обучения

учебного материала, обилием сообщаемой информации, системным характером освещения знаний. Предметом школьной лекции является преимущественно описание сложных систем, явлений, объектов, процессов, имеющих между ними связей и зависимостей главным образом причинно-следственного характера. Из этого следует, что лекция применима только в старших классах, когда учащиеся уже достигают требуемого для восприятия и осмысления лекционного материала уровня подготовки. По объему лекция занимает целый урок, а иногда и «спаренное» занятие. Лекционный метод вводится постепенно, вырастая из объяснений и бесед.

Условия эффективности школьной лекции:

- составление учителем детального плана лекции;
- сообщение учащимся плана, ознакомление их с темой, целью и задачами лекции;
- логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана;
- краткие обобщающие выводы после освещения каждого пункта плана;
- логические связи при переходе от одной части лекции к другой;
- проблемность и эмоциональность изложения;
- живой язык, своевременное включение примеров, сравнений, ярких фактов;
- контакт с аудиторией, гибкое управление мыслительной деятельностью учащихся;
- многостороннее раскрытие важнейших положений лекции;
- оптимальный темп изложения, позволяющий учащимся записать основные положения лекции;
- выделение (задиктовка) того, что следует записать;
- использование наглядности (демонстрации, иллюстрации, видео), облегчающей восприятие и понимание изучаемых положений;
- сочетание лекций с семинарскими, практическими занятиями, на которых обстоятельно разбираются отдельные положения.

Лекция экономит учебное время, является одним из наиболее эффективных методов по показателю восприятия содержания информации, который в зависимости от условий может колебаться от 20 до 50%.

Среди методов, которые постепенно входят в практику нашей школы, следует выделить **учебную дискуссию**. Она давно и ус-

пешно применяется в учебных заведениях западного мира, обеспечивая хорошие результаты при решении тех задач, где другие методы оказываются менее эффективными. Смысл дискуссии состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии учащиеся приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии — стимулирование познавательного интереса; вспомогательными функциями являются обучающая, развивающая, воспитывающая и контрольно-коррекционная.

Одно из важнейших условий эффективности учебной дискуссии — предварительная и основательная подготовка к ней учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении. Содержательная подготовка заключается в накоплении необходимых знаний по теме предстоящей дискуссии, а формальная — в выборе формы изложения этих знаний. Без знаний дискуссия становится беспредметной, бессодержательной и неточной, а без умения выразить мысли, убедить оппонентов — лишенной привлекательности, запутанной и противоречивой. Поэтому учитель должен позаботиться о развитии у учащихся умений ясно и точно излагать свои мысли, четко и однозначно формулировать вопросы, приводить конкретные доказательства и т. д.

Ошибочно мнение, будто дискуссия применима только при изучении гуманитарных дисциплин — истории, обществоведения, этики, литературы, искусства, психологии, педагогики. С неменьшим успехом этот метод может быть использован при изучении физики, химии, биологии, других предметов. В этом случае учебная дискуссия приобретает характер управляемого познавательного (научного) спора. Школьникам предлагается сравнить, например, различные подходы к классификации элементарных частиц в физике, разные концепции происхождения, явления акселерации в биологии, поддержать или опровергнуть мнения относительно причин изменения климата на Земле в географии и т. д. Естественно, нельзя ожидать, что школьники выскажут окончательное решение относительно справедливости той или иной точки зрения. Но спор всегда вызывает повышенный интерес к проблеме, желание глубже в ней разобраться.

Дискуссии обогащают содержание уже известного учащимся материала, помогают его упорядочить и закрепить. Учителю они несут надежную информацию о глубине и системе знаний, особенностях мышления учащихся, подсказывают направления

дальнейшей работы. Весьма полезны дискуссии и в воспитательном значении. С их помощью не только легко диагностируются особенности характера, темперамента, памяти, мышления, но и исправляются недостатки поведения и общения школьников (вспыльчивость, несдержанность, неуважение к собеседнику и т. д.).

Элементы дискуссии практикуются уже в школе второй ступени, в полном же объеме метод используется в старших классах. Учащиеся учат искусству ведения дискуссии.

Работа с книгой стала важнейшим методом обучения с тех пор, как в школах появились книги. Главное достоинство метода — возможность для ученика многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для него темпе и в удобное время. Учебные книги успешно выполняют все функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. При использовании специально разработанных, так называемых программированных учебных книг эффективно решаются вопросы контроля, коррекции, диагностики знаний, умений.

Целью самостоятельной работы с книгой может быть ознакомление с ее структурой, беглый просмотр, чтение отдельных глав, поиск ответов на определенные вопросы, изучение материала, реферирование отдельных отрывков текста или всей книги, решение примеров и задач, выполнение контрольных тестов, наконец заучивание материала на память. Поэтому в зависимости от целей данный метод имеет ряд модификаций.

Работа с книгой — сложный и трудный для школьников метод обучения. Значительная часть выпускников так и не овладевает им в должной мере: умея читать, они не понимают в должной мере смысла прочитанного. Поэтому удельный вес метода в общей системе необходимо увеличивать. Школа должна подготовить учащегося к самостоятельной работе с книгой.

Среди факторов, определяющих эффективность данного метода, наиболее важными являются умение свободно читать и понимать прочитанное, выделять главное в изучаемом материале; умение вести записи, составлять структурные и логические схемы (опорные конспекты); умение подобрать литературу по изучаемому вопросу. Все эти умения постепенно и целенаправленно формируются у учащихся с первого дня их пребывания в школе.

Наибольшее распространение получили два вида работы с книгой: на уроке под руководством учителя и дома самостоятельно.

но с целью закрепления и расширения полученных на уроке знаний. Подготавливая учащихся к работе с книгой, учитель указывает, с каким ранее изученным материалом необходимо сопоставить или объединить новый учебный материал. Если работа ведется на уроке, то весь процесс изучения материала по книге разбивается на отдельные части, выполнение которых контролируется. Прочитав отрывок текста, учащиеся по указанию учителя делают остановку и выполняют необходимые действия: понять, запомнить, сравнить, сопоставить и т. д. Работа школьников над текстом учебника дома начинается с воспроизведения по памяти знаний, полученных на уроке. Синтезирование учебного материала, усвоенного на уроке, с текстом учебника — важнейшее условие рациональной работы с книгой. При чтении книги у учащихся должна быть выработана установка на запоминание. Поэтому необходимо учить их улавливать порядок изложения и по ходу чтения мысленно составлять план прочитанного. Очень помогает письменная фиксация плана и основных положений книги в виде структурно-логической схемы (опорного конспекта).

Большой эффективностью отличаются программированные учебные книги, в которых кроме учебной содержится и управляющая информация. Работая с ними, школьники получают необходимые указания, выполняют предусмотренные действия, а главное — получают немедленное подкрепление правильности выполняемых действий.

Современные учебные книги все больше «ужимаются» в объеме, их составители стремятся «упаковать» большое количество учебного материала в итоговые таблицы, диаграммы, графики, наглядные модели, классификации и т. д. Поэтому учителям следует больше внимания обращать на анализ информации, представленной в спрессованном виде, формировать у школьников умение «свертывать» и «развертывать» знания.

Обучение работе с книгой предполагает формирование у школьников навыков самоконтроля. Нужно добиться, чтобы ученик судил о знании материала не по тому, сколько раз он прочитал текст учебника, а по умению сознательно и подробно излагать содержание прочитанного. Для этого следует формировать привычку отводить больше времени не на чтение материала, а на его активное воспроизведение по памяти.

К недостаткам метода работы с книгой относятся значительные затраты времени и энергии, поэтому данный метод относится

к малоэкономичным. Кроме того, он не учитывает индивидуальных особенностей школьников. Плохо составленные книги не располагают достаточным материалом для самоконтроля и управления процессом обучения. Поэтому учителю нужно выбирать хорошие книги и обязательно сочетать данный метод с другими методами обучения.

Метод **демонстрации** заключается в наглядно-чувственном ознакомлении учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде. Он служит преимущественно для раскрытия динамики изучаемых явлений, но широко используется и для ознакомления с внешним видом предмета, его внутренним устройством или местоположением в ряду однородных предметов. При демонстрации натуральных объектов обычно начинают с внешнего вида (величина, форма, цвет, части и их взаимоотношения), а затем переходят к внутреннему устройству или отдельным свойствам, которые специально выделяются и подчеркиваются (дыхание лягушки, действие прибора и т. п.). Демонстрация художественных произведений, образцов одежды и т. п. также начинается с целостного восприятия. Показ часто сопровождается схематической зарисовкой рассмотренных объектов. Демонстрация опытов сопровождается вычерчиванием на доске или показом схем, которые облегчают понимание принципов, лежащих в основе опыта.

По-настоящему демонстрация эффективна лишь тогда, когда учащиеся сами изучают предметы, процессы и явления, выполняют нужные измерения, устанавливают зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс — осмысливаются вещи, явления, а не чужие представления о них.

Нужно отличать демонстрацию как активный метод познания от простого показа. В процессе «активной» демонстрации, приобретающей проблемный или исследовательский характер, внимание учащихся концентрируется на существенных, а не случайно обнаруженных свойствах предметов, явлений, процесса. В итоге они быстрее, легче и полнее осознаются обучаемыми. Хотя при демонстрации слово и не играет главной роли, оно постоянно сопутствует наблюдению и служит для анализа его хода и результатов. Чтобы повысить самостоятельность, очень важно привлекать школьников к объяснению увиденного.

Наибольшей дидактической ценностью обладает демонстрация реальных предметов, явлений или процессов, протекающих в естественных условиях. Но часто такая демонстрация невоз-

можно или затруднительна. Тогда прибегают либо к демонстрации натуральных предметов в искусственной среде (например, животных в зоопарке), либо к демонстрации искусственно созданных объектов в естественной среде (например, уменьшенных копий механизмов). Искусственные заменители натуральных объектов — объемные модели — играют важную роль при изучении всех предметов. Они позволяют познакомиться с конструкцией, принципами действия (например, строением кисти руки или глаза, двигателя внутреннего сгорания, разрезами геометрических фигур, рельефом местности и т. д.). Многие современные модели обеспечивают возможность непосредственных измерений, а также определения технических или технологических характеристик.

Эффективности демонстрации способствует правильный выбор объектов, умение педагога направить внимание учащихся на существенные стороны демонстрируемых явлений, а также правильное сочетание различных методов. Процесс демонстрации должен быть построен так, чтобы все учащиеся хорошо видели демонстрируемый объект, могли воспринимать его по возможности всеми органами чувств, а не только глазами, чтобы важнейшие существенные стороны объекта производили на учащихся наибольшее впечатление и привлекали максимум внимания, а также обеспечивалась возможность самостоятельного измерения изучаемых качеств объекта.

К методу демонстрации тесно примыкает метод **иллюстрации**, который по традиции в отечественной дидактике рассматривается как самостоятельный. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, фотографий, рисунков, схем, репродукций, плоских моделей и т. п.

Методы демонстрации и иллюстрации используются в тесной связи, взаимно дополняя и усиливая совместное действие. Когда процесс или явление учащиеся должны воспринять в целом, используется демонстрация, когда же требуется осознать сущность явления, взаимосвязи между его компонентами, прибегают к иллюстрации.

Сущность многих явлений и процессов раскрывается с помощью плоских моделей — динамических и статических, цветных и черно-белых. При правильном использовании с учетом поставленной цели и дидактических задач эти модели оказывают преподавателям и учащимся значительную помощь.

Они существенно облегчают процесс формирования понятий. Без географических карт, диаграмм, графиков, таблиц и т. д. вряд ли возможно качественное и быстрое обучение.

Отдельным видом является «иллюстрация действующих лиц», к которой прибегают при изучении литературы, истории, языков. Иван Иванович и Иван Никифорович, Волк и Ягненок, Предлог и Местоимение, Сталин и Гитлер выступают как зримые, осязаемые образы, что усиливает впечатление от выполняемых ими действий.

Эффективность иллюстрации в большой степени зависит от методики показа. Избирая наглядные пособия и форму иллюстрирования, следует хорошо продумать их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе. Перед учителем стоит также проблема определения оптимального объема иллюстративного материала. Опыт показывает, что большое количество иллюстраций отвлекает учащихся от выяснения сущности изучаемых явлений. Иллюстрации готовят заранее, но показывают только в необходимый по ходу обучения момент. В отдельных случаях целесообразно использовать раздаточный материал (фотографии, диаграммы, таблицы и т. д.). В современной школе для обеспечения качественной иллюстрации широко используются экранные технические средства.

Видеометод как отдельный метод обучения стал возможен благодаря интенсивному проникновению в практику работы учебных заведений новых источников экранного преподнесения информации — кодоскопов, проекторов, киноаппаратов, учебного телевидения, видеопроигрывателей и видеомагнитофонов, а также компьютеров с дисплейным отражением информации. Этот метод служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации — следовательно, он успешно выполняет все дидактические функции. Метод основывается преимущественно на наглядном восприятии информации и предполагает как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности учащихся, допускает различные способы управления познавательным процессом. По сути речь идет уже не о методе, а о комплексной дидактической технологии.

Обучающая и воспитывающая функции видеометода обуславливаются высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Информация, представленная в наглядной форме, наиболее

доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее. Правда, развивающее воздействие наглядной информации невелико в том случае, когда учащимся не предлагаются контрольные упражнения и тесты по ее восприятию и запоминанию. Киноэкран и телевизор слабо стимулируют развитие абстрактного мышления, творчества и самостоятельности. Необходима специальная организация обучения, чтобы кино- и телеэкран выступали в качестве источника проблемности и стимула самостоятельных исследований.

Использование видеометода в учебном процессе обеспечивает возможность дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах, повысить роль наглядности в учебном процессе, удовлетворить запросы, желания и интересы учащихся, освободить учителя от части технической работы, связанной с контролем и коррекцией знаний, умений, проверкой тетрадей и т. д.; наладить эффективную обратную связь, организовать полный и систематический контроль, объективный учет успеваемости.

С помощью видеометода эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи:

- изложение новых знаний, в частности очень медленных процессов, которые невозможно наблюдать непосредственно (рост растения, явление диффузии жидкости, выветривание горных пород и т. д.), а также быстрых процессов, когда непосредственное наблюдение не может вскрыть сущности явления (удар упругих тел, кристаллизация веществ и т. д.);
- объяснение в динамике принципов действия сложных механизмов и машин;
- обучение алгоритмам выполнения различных видов деятельности;
- создание специфической языковой среды на уроках иностранного языка;
- представление видеодокументов на уроках истории, этики, обществоведения, литературы для укрепления связи обучения с жизнью;
- организация тестовых испытаний;
- выполнение тренировочных работ, упражнений, моделирование процессов, проведение необходимых измерений;
- создание баз (банков) данных для проведения учебно-тренировочных и исследовательских работ;

- компьютерный учет успеваемости каждого учащегося в классе, дифференцированный подход к организации обучения;
- рационализация учебного процесса, повышение его продуктивности, обеспечение оптимального объема передачи и усвоения научной информации путем повышения качества педагогического управления.

Современные средства видеоинформации позволяют подчеркивать, выделять наиболее важные места, создавая тем самым благоприятные условия для усвоения не только видеоряда, но и его структуры. Особенно богатыми возможностями располагает мультимедиа, используемая в обучении для наглядно-образного раскрытия сущности трудных тем.

Эффективность видеометода мало зависит от личного мастерства учителя, скорее она находится в прямой связи с качеством видеопособий и применяемых технических средств. Метод предъявляет большие требования к организации учебного процесса в плане четкости, продуманности, целесообразности. От учителя, использующего видеометод, требуется умение вводить учащихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы.

Среди практических методов наибольшей эффективностью отличаются **упражнения**. Этот метод обучения представляет собой планомерное повторное выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества. Без правильно организованных упражнений невозможно овладеть учебными и практическими умениями и навыками. Систематическое упражнение — проверенный и надежный метод успешного и продуктивного труда. Достоинство метода состоит в том, что он обеспечивает эффективное формирование умений и навыков, а недостаток — в слабом выполнении побуждающей функции.

Различают специальные, производные и комментированные упражнения. Специальными называются многократно повторяемые упражнения, направленные на формирование учебных, трудовых умений и навыков. Если в специальные упражнения вводятся применявшиеся прежде, то они называются производными. Такие упражнения способствуют повторению и закреплению ранее сформированных навыков. Без производных упражнений навык забывается. Комментированные упражнения активизируют учебный процесс, сознательное выполнение учебных заданий. Сущность их в том, что учитель и учащиеся ком-

ментируют выполняемые действия, вследствие чего они лучше осознаются и усваиваются. Метод комментированных упражнений обеспечивает высокий темп урока, способствует сознательному, прочному усвоению материала всеми учащимися.

В процессе обучения широко используются устные упражнения. Они связаны с развитием культуры речи и логического мышления, познавательных возможностей учащихся. Назначение устных упражнений — овладение техникой и культурой чтения, устного счета, рассказа, логического изложения знаний и т. д. Большую роль играют устные упражнения при изучении языков, особенно иностранных. Устные упражнения постепенно усложняются в зависимости от возраста и уровня развития учащихся. Письменные упражнения (стилистические, грамматические, орфографические диктанты, сочинения, конспекты, решение задач, описание опытов и т. д.) составляют важный компонент обучения. Их назначение — формирование, развитие и упрочение необходимых умений и навыков. Учителю необходимо заботиться об их достаточном количестве и разнообразии. К письменным упражнениям тесно примыкают графические, используемые при изучении математики, физики, черчения, географии, рисования, а также в процессе производственного обучения. Лабораторно-практические упражнения способствуют овладению навыками обращения с орудиями труда, лабораторным оборудованием (приборами, измерительной аппаратурой), развивают конструкторско-технические умения. Производственно-трудовые упражнения составляют систему специально разработанных трудовых действий учебного или производственного характера. Они бывают простыми и сложными: к первым относятся упражнения по выполнению отдельных трудовых приемов, а вторые предусматривают выполнение производственно-трудовых дел в целом или их значительных частей (настройка станка, изготовление части детали или устройства и т. п.).

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований. К ним относятся сознательная направленность учащегося на повышение качества деятельности, знание правил выполнения действий, сознательный учет и контролирование условий, в которых оно должно выполняться, учет достигнутых результатов, распределение повторений во времени.

Лабораторный метод основан на самостоятельном проведении экспериментов, исследований учащимися и применяется прежде всего при изучении физики, химии, биологии. Опыты могут

проводиться индивидуально или в группах. От учащихся требуется гораздо большая активность и самостоятельность, чем во время демонстрации, где они выступают пассивными наблюдателями, а не участниками и исполнителями исследований. Лабораторный метод дает возможность приобретать умения и навыки обращения с оборудованием, обеспечивает превосходные условия для формирования важных практических умений: измерять и вычислять, обрабатывать результаты и сравнивать их с уже имеющимися, проверять известные и выбирать новые пути самостоятельных исследований.

Особенно эффективен проблемный (исследовательский) лабораторный метод. Он состоит в том, что сами учащиеся выдвигают гипотезу исследования, намечают его путь, подбирают необходимые материалы и приборы. Затруднения побуждают к самостоятельной работе, главное отличие которой от работы, выполняемой с помощью преподавателя, состоит в том, что учащиеся стараются хорошо уяснить себе сущность проблемы, найти пути достижения цели, позволяющие разрешить проблему наиболее рационально. Проблемный подход ставит учащегося в позицию активного исследователя, требует самостоятельно разрешения многих больших и малых задач: сбора и оценки основных и вспомогательных данных, альтернативных гипотез, обоснованного выбора способов накопления недостающей информации. Решение проблемы активизирует продуктивное мышление, ведет к росту количества познанных предметов и явлений, присущих им характеристик и отношений, а главное — формирует совершенно новый подход к обучению, не школярский, а творческий.

Лабораторный метод сложен, требует специального, часто дорогостоящего оборудования, тщательной подготовки учителя и учащихся. Его использование сопряжено со значительными затратами энергии и времени. Поэтому, планируя лабораторный метод, учитель должен быть уверен, что польза от самостоятельного исследования превысит эффективность обучения, которую можно достичь более простыми, экономными путями.

Отличие **практического метода** от лабораторного заключается в том, что в деятельности учащихся преобладает применение уже полученных знаний к решению практических задач. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике. Метод выполняет функцию углубления знаний, умений, способствует решению задач контроля и коррекции, стимулированию

познавательной деятельности. Выделяют пять этапов, через которые обычно проходит познавательная деятельность учащихся на практических занятиях:

- объяснение учителя — этап теоретического осмысления работы;
- показ — этап инструктажа;
- проба — этап, на котором два-три ученика выполняют работу, а остальные школьники наблюдают и под руководством учителя делают замечания, если в процессе работы допускается ошибка;
- выполнение работы — этап, на котором каждый самостоятельно выполняет задание; учитель на этом этапе особенное внимание уделяет тем ученикам, которые плохо справляются с заданием;
- контроль — на этом этапе работы учеников принимаются и оцениваются. Учитывается качество выполнения, бережное отношение к времени, материалам, скорость и правильное выполнение задания (*Е. Я. Голант*).

Практический метод лучше других приучает школьников к добросовестному выполнению задания, способствует формированию таких качеств, как хозяйственность, экономность и т. д. У учащихся формируется привычка тщательной организации трудового процесса: осознание целей предстоящей работы, анализ задачи и условий ее решения, составление плана и графика выполнения работы, подготовка материалов и инструментов, тщательный контроль качества работы, анализ выводов.

Познавательная игра (дидактическая) — это специально созданная ситуация, моделирующая реальность, из которой учащимся предлагается найти выход. Главное назначение метода — стимулировать познавательный процесс. Такие стимулы учащийся получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности.

Метод познавательных игр имеет длительную историю. Он применялся уже в древних дидактических системах. В очередной раз интерес к нему обострился в середине 80-х гг., когда в школу начали проникать мощные ЭВМ, позволявшие моделировать сложные ситуации. Обучающие игровые программы в комплексе с техническими средствами эффективно решают проблемы возбуждения и поддержания интереса к учению, добывания знаний за счет собственных усилий, в процессе увлекательного соревнования с машиной, оперативного контроля

Раздел 2. Теория и технология обучения

и коррекции качества обучения. Современная компьютерная техника позволяет реализовать очень сложные интерактивные игры, которые целиком захватывают детей. Игровые приставки имеют высочайшие дидактические возможности, жаль только, что направленность игр у них не обучающая.

Среди традиционных школьных игр — разнообразные математические, лингвистические игры, игры-путешествия, игры типа электронных викторин, игры с тематическими наборами «Конструктор», «Умелец», «Юный химик» и т. п.

В последнее десятилетие большую популярность получили симуляционные игры, способствующие воспроизведению определенного качества, а также такие разновидности игрового метода, как инсценизация и генерация идей. С помощью симуляционных игр учащиеся приобщаются к всестороннему анализу проблем, выступавших ранее в качестве действительных. Предлагается, например, воспроизвести заседание парламента, сравнивая свои действия и выводы с действиями депутата. Это помогает учащимся обнаружить и понять мотивы принятия тех или иных законопроектов.

Метод инсценизации может принимать различные формы, например — заранее подготовленного диалога, дискуссии на определенную тему, театрализованного воспроизведения событий, некогда действительно имевших место или гипотетических. Структура данного метода может быть такой (табл. 6):

Таблица 6

Этапы	Цели учителя	Цели учащихся
Подготовка	План и содержание	Понимание
Начало	Определение темы и цели	Мотивация
Организация	Распределение ролей	Принятие ролей
Инсценировка	Наблюдение, руководство	Участие
Анализ	Подведение итогов	Понимание

Метод генерации идей позаимствован из арсенала методов подготовки творческих работников и высококлассных специалистов. Он напоминает известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообща «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи ее разрешения.

Программированное обучение направлено на повышение эффективности управления учебным процессом и подразумевает значительное увеличение доли самостоятельной работы учащихся.

ся, осуществляемой в индивидуальном темпе и под контролем специальных средств. Применяемые методы можно разделить на методы предъявления информации, выполнения программированных заданий, контроля и коррекции.

Предъявление (преподнесение) информации в программном обучении может быть организовано безмашинным и машинным способами. В первом случае учебный материал излагается в программированных учебных книгах, а во втором — выводится на экраны дисплеев. Существуют три основных системы программирования учебного материала: линейная, разветвленная и смешанная (комбинированная). В линейной программе материал разбивается на маленькие порции (дозы), которые последовательно (линейно) предъявляются для изучения. В разветвленную программу вводятся дополнительные разъяснения в тех случаях, когда учащиеся ошибаются или затрудняются с ответами. Смешанная программа представляет собой комбинацию линейной и разветвленной.

Своеобразно организуется при этом выполнение заданий и упражнений. Такие задания обязательно предусматриваются после усвоения каждой порции учебного материала и преследуют тройственную цель: тренаж, обратная связь и контроль. Правильность их выполнения определяет дальнейшее продвижение учащегося в обучении. Используются безмашинный и машинный способы организации заданий и упражнений. При безмашинном способе используются книги и тетради, при машинном — тренировочные упражнения и контрольные задания выполняются на экране дисплея. Учащиеся тут же получают подкрепление правильности своих ответов, что является одним из преимуществ программированного обучения.

По итогам выполнения учебных заданий осуществляется контроль, который также может быть безмашинным или машинным. При безмашинном контроле для формирования оценки используются простые приспособления (перфокарты, планшеты и т. п.), а при машинном — различные технические средства вплоть до ЭВМ. Наиболее распространенный метод организации контроля — альтернативный выбор правильного ответа из нескольких правдоподобных. Современные компьютеры позволяют вводить и анализировать самостоятельно сконструированные ответы (в виде предложений, слов, формул, различных знакосочетаний).

Характерной особенностью методов программированного обучения является то, что все они неразрывно слиты в едином учебно-педагогическом воздействии.

Главная функция **обучающего контроля** — контрольно-коррекционная, но при этом очень важно обеспечить органическое включение контроля в учебный процесс и достичь того, чтобы контроль стал не обособленным элементом учебного процесса, а одновременно выполнял обучающие, развивающие, воспитательные, побуждающие функции. В данном методе различают ряд модификаций, отличающихся между собой организацией контрольных срезов, основаниями для накопления информации, способами получения и обработки данных диагностических и тестовых измерений и т. д.

Устный контроль осуществляется путем индивидуального и фронтального опроса. Правильность ответов определяется учителем, комментируется. По итогам контроля выставляются оценки.

Письменный контроль выполняется с помощью контрольных работ, сочинений, изложений, диктантов, письменных зачетов и т. п., которые могут быть кратковременными и длительными, различаться глубиной диагностики (поверхностный срез или основательный анализ).

Лабораторный контроль направлен на проверку умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, которое будет использовано на уроке; часто сочетается с письменными и графическими работами, решением экспериментальных задач, требующих проведения опытов.

Машинный (программированный) контроль при наличии электронно-вычислительной техники и контролирующих программ применяется на всех этапах изучения учебных предметов. Отличается высокой объективностью.

Тестовый контроль может быть безмашинным и машинным. В основе такого контроля лежат тесты — специальные задания, выполнение (или невыполнение) которых свидетельствует о наличии (или отсутствии) у учащихся определенных знаний, умений.

Самоконтроль предполагает формирование умения самостоятельно находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруживаемых пробелов.

Ситуационный метод скомбинирован из многих путей и способов. Применяется педагогом тогда, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в конкретных условиях. Поэтому метод называется еще творческим, нестандартным. Признается не всеми педагогами. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация. Метод позволяет принимать

нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из намеченной цели и создавшихся условий. Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия своих решений. Как правило, в ситуационном методе сочетаются и переплетаются различные традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи. Именно ситуационным методом, как полагают, достигли выдающихся успехов известные новаторы обучения Шаталов, Ильин, Гузик, Волков и др.

О структуре и содержании метода ничего определенного сказать нельзя: он изменяется от ситуации к ситуации. Этот метод — самостоятельное произведение педагога, его творческий почерк, опирающийся на собственное видение и понимание педагогического процесса.

ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Такой выбор не может быть произвольным, так как учителю приходится каждый раз учитывать многие зависимости. Прежде всего определяются главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на уроке. Они «задают» группу методов, в общих чертах пригодных для достижения намеченных задач. Далее следует целенаправленный выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс.

На выбор методов влияют многие причины. В табл. 7 они сведены в иерархическую систему (И. П. Подласый, 1989).

Таблица 7

Фактор	Влияние фактора	Место
Цель обучения. Уровень обучения, который необходимо достигнуть	0,90	1
Уровень мотивации обучения	0,86	2
Реализация принципов, закономерностей обучения	0,84	3
Объем требований и содержания, которые необходимо реализовать	0,80	4
Количество и сложность учебного материала	0,78	5
Уровень подготовленности учащихся	0,70	6
Активность, интерес учащихся	0,65	7
Возраст. Работоспособность учащихся	0,62	8

Окончание табл. 7

Фактор	Влияние фактора	Место
Сформированность учебных навыков. Учебная тренированность и выносливость	0,60	9
Время обучения	0,55	10
Материально-технические, организационные условия обучения	0,53	11
Применение методов на предыдущих уроках	0,50	12
Тип и структура занятия	0,40	13
Взаимоотношения между учителем и учащимися, которые сложились в процессе учебного труда (сотрудничество или авторитарность)	0,38	14
Количество учащихся в классе	0,37	15
Уровень подготовленности учителя	0,37	16
Использование взаимообучения	0,36	17
	0,35	18
	0,34	19
	0,30	20

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Формы организации обучения (организационные формы) — это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, месту учебы, продолжительности учебных занятий и др. По первому критерию выделяются массовые, коллективные, групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы обучения. По месту учебы — школьные и внешкольные. К школьным относятся занятия в школе (уроки), работа в мастерских, на пришкольном опытном участке, в лаборатории и т. п., а к внешкольным — домашняя самостоятельная работа, экскурсии, занятия на предприятиях и т. д. По длительности учебных занятий различают классический урок (45 мин), спаренное занятие (90 мин), спаренное укороченное занятие (70 мин), сокращенные уроки (30—35 мин), а также уроки «без звонков» произвольной длительности.

История развития школы знает различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации: индивидуально-групповой (средневековые), взаимного обучения (белланкастерская система в Англии), дифференцированного обучения по способностям учащихся (мангеймская

система), бригадное обучение (существовало в 20-е годы в советской школе), американский «план Трампа», согласно которому 40% времени учащиеся проводили в больших группах (100—150 чел.), 20% — в малых (10—15 учащихся) и 40% времени отводилось на самостоятельную работу.

КЛАССНО-УРОЧНАЯ ФОРМА

Наибольшее распространение в нашей стране и за рубежом получила классно-урочная система обучения, возникшая в XVII в. и развивающаяся уже более трех столетий. Ее контуры очертили отцы-иезуиты под руководством И. Лойолы, усовершенствовал систему немецкий педагог И. Штурм, а разработал теоретические основы и воплотил в массовую практическую технологию Я. А. Коменский.

Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности (класс);
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения);
- учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков);
- каждый урок посвящается только одному предмету (монизм);
- постоянное чередование уроков (расписание);
- руководящая роль учителя (педагогическое управление);
- применение различных видов и форм познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности).

Классно-урочная форма имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности индивидуальной: она отличается более строгой организационной структурой, является экономной, поскольку один учитель работает одновременно с большой группой учащихся, создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности воспитания и развития учащихся. Вместе с тем эта форма организации обучения не лишена недостатков, снижающих ее эффективность; главный среди них — опора (ориентация) на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Наряду с классно-урочной формой, которая является главной (основной), в современной школе используются и другие формы, называемые по-разному: вспомогательными, внеклассными, внеурочными, домашними, самостоятельными и т. д. К ним относятся консультации, дополнительные занятия, инструктажи, конференции, кружковые и факультативные занятия, клубная работа, внеклассное чтение, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ

Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок — законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса. Несмотря на малую длительность, урок — сложный и ответственный этап учебного процесса: от качества отдельных занятий в конечном итоге зависит общее качество школьной подготовки. Поэтому основные усилия теоретиков и практиков во всем мире направляются на создание и внедрение таких технологий урока, которые позволяют эффективно и в краткие сроки решать задачи обучения. Дать хороший (качественный) урок — дело непростое даже для опытного учителя. Многие зависят от понимания и выполнения педагогом требований к уроку, которые определяются социальным заказом, личными потребностями учащихся, целями и задачами обучения, закономерностями и принципами учебного процесса.

Среди общих требований, которым должен отвечать качественный современный урок, выделяются следующие:

- Использование новейших достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.
- Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.
- Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей.
- Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.
- Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.

- Мотивация и активизация развития всех сфер личности.
- Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.
- Эффективное использование педагогических средств.
- Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.
- Формирование практически необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.
- Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять знания.
- Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. С учетом этого общие требования к уроку конкретизируются в дидактических, воспитательных и развивающих требованиях.

К *дидактическим* (или образовательным) требованиям относятся четкое определение образовательных задач каждого урока, рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей, внедрение новейших технологий познавательной деятельности, рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов, творческий подход к формированию структуры урока, сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся, обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления, научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей, постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы, воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях, формирование жизненно необходимых качеств: усидчивости, аккуратности, ответственности, исполнительности, самостоятельности, работоспособности, внимательности, честности, коллективизма и др., внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках *развивающим* требованиям относятся формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности, изучение и учет уровня развития познавательных возможностей учащихся, проектирование «зон ближайшего развития», проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии, прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся, оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Вместе с перечисленными требованиями к уроку выделяются и другие: организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, требования сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические и т. д.

ТИПЫ И СТРУКТУРЫ УРОКОВ

Для того чтобы выявить общее в огромном многообразии уроков, их необходимо классифицировать. Наибольшую поддержку среди теоретиков и практиков получила классификация уроков по двум существенным признакам: дидактическим целям и месту уроков в общей системе. Выделяются следующие типы уроков:

- комбинированные (смешанные);
- изучения новых знаний;
- формирования новых умений;
- обобщения и систематизации изученного;
- контроля и коррекции знаний, умений;
- практического применения знаний, умений (Г. И. Щукина, В. А. Онищук, Н. А. Сорокин, М. И. Махмутов и др.).

Под структурой урока подразумевается его внутреннее строение, последовательность отдельных этапов. Тип урока определяется наличием и последовательностью структурных частей. От Коменского и Гербарта берет начало классическая четырехзвенная структура урока, опирающаяся на формальные ступени (уровни) обучения: 1) подготовка к усвоению новых знаний; 2) усвоение новых знаний, умений; 3) их закрепление и систе-

матизация; 4) применение на практике. Соответствующий ей тип урока носит название *комбинированного*, или смешанного. Этапы комбинированного урока, разложенные на отрезки времени, представлены в табл. 8:

Таблица 8

Этапы	1-й	2-й	3-й	4-й
Организация работы	Повторение изученного (актуализация знаний)	Изучение новых знаний, формирование новых умений	Закрепление, систематизация, применение	Задание на дом
1—2 мин	10—12 мин	20—25 мин	5—8 мин	2—3 мин

На комбинированном уроке учитель может достичь нескольких целей. Элементы (этапы) урока могут быть скомбинированы в любой последовательности, что делает урок гибким и применимым для решения большого круга учебно-воспитательных задач. Этим, в частности, и объясняется широкое распространение комбинированных уроков в массовой практике: по некоторым данным, их доля достигает 75—80% общего числа всех проводимых уроков.

Жизнестойкость классического комбинированного урока определило и то, что он лучше других типов согласуется с закономерностями учебно-воспитательного процесса, динамикой умственной работоспособности и предоставляет педагогам больше возможности для приспособления к конкретным условиям. Для учащихся начальной школы его длительность сокращается до 30 мин. с учетом объема произвольного внимания учащихся. Целесообразность 45-минутной длительности урока, интуитивно установленная в древности, сегодня подкрепляется психофизиологическими исследованиями. Если уроки становятся короче, приходится форсировать процесс «втягивания» в работу, соответственно сокращается время продуктивной деятельности. При более длительных уроках нарастает необходимость волевой регуляции произвольного внимания, они утомляют детей.

Кроме своего важного преимущества — возможности достигать на одном уроке нескольких целей, комбинированный урок имеет и недостатки: практически недостает времени не только

на усвоение новых знаний, но и на все другие виды познавательной деятельности. Ведь с того времени, когда был предложен комбинированный урок, произошли радикальные перемены: значительно возрос объем материала, изучаемого на уроке, во многих школах переполнены классы, что затрудняет управление познавательными процессами, ухудшилось отношение учащихся к обучению, а поэтому продуктивность всех этапов урока снизилась.

С целью повышения результативности учебных занятий возникли и практикуются другие типы уроков, на которых учащиеся занимаются преимущественно каким-либо одним видом деятельности. Это уроки усвоения новых знаний, формирования новых умений, обобщения и систематизации знаний, умений, контроля и коррекции знаний, умений, применения знаний, умений на практике. Нетрудно заметить, что все эти типы представляют собой «укороченный» комбинированный урок. Структура их состоит обычно из трех частей: организации работы (1—3 мин); главной части — формирование, усвоение, повторение, закрепление, контроль, применение и т. д. (35—40 мин); подведения итогов и задания на дом (2—3 мин).

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ

С середины 70-х гг. XX в. в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция к снижению интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагоги пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими главной целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду. Нестандартный урок — это импровизированное учебное занятие с нетрадиционной структурой. Мнения педагогов на нестандартные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы, а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором обленившихся учеников, не желающих и не умеющих серьезно трудиться.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков. Среди них уроки «погружения», деловые игры, пресс-конференции, творческие отчеты, соревнования, типа КВН, конкурсы, театрализованные, бинарные, компьютерные, фантазии, «суды», поиск истины, «парадоксы», концерты, аукционы, диалоги и многие другие.

ПОДГОТОВКА УРОКА

Формула эффективности урока состоит из двух частей: тщательности подготовки и мастерства проведения. Плохо спланированный, недостаточно продуманный, наспех спроектированный и не согласованный с возможностями учащихся урок качественным быть не может. Подготовка урока — это разработка комплекса мер, выбор такой организации учебно-воспитательного процесса, которая в данных конкретных условиях обеспечивает наивысший конечный результат.

В подготовке учителя к уроку выделяются три этапа: диагностики, прогнозирования, проектирования (планирования). При этом предполагается, что учитель хорошо знает фактический материал, свободно ориентируется в своем учебном предмете. В основе — алгоритм подготовки урока, последовательное выполнение шагов которого гарантирует учет всех важных факторов и обстоятельств, от которых зависит эффективность будущего занятия.

Реализация алгоритма начинается с диагностирования конкретных условий. *Диагностика* — это «прояснение» всех обстоятельств проведения урока: возможностей учащихся, мотивов их деятельности и поведения, запросов и наклонностей, интересов и способностей, требуемого уровня обученности, характера учебного материала, его особенностей и практической значимости, структуры урока, а также внимательный анализ всех затрат времени в учебном процессе на повторение (актуализацию) опорных знаний, усвоение новой информации, закрепление и систематизацию, контроль и коррекцию знаний, умений. Завершается этап получением диагностической карты урока, на которой наглядно видно действие факторов, определяющих эффективность занятия. Качество ожидается в том случае, когда факторы находятся в зоне оптимальных условий.

Прогнозирование направлено на оценку различных вариантов проведения будущего урока и выбор из них оптимального по принятому критерию. Современная технология прогнозирования позволяет выводить количественный показатель эффективности урока следующим способом. Объем знаний (умений), формирование которых составляет цель урока, принимается за 100%. Влияние препятствующих факторов, естественно, снижает этот идеальный показатель. Величина потерь (определяется по специальной методике) вычитается из идеального результата и определяет реальный показатель эффективности урока по задуманной педагогом схеме. Если показатель удовлетворяет учителя, он приступает к заключительному этапу подготовки урока — планированию, а если нет, то педагог вынужден искать более совершенную схему организации, манипулируя теми факторами, влияние которых он может менять.

Проектирование (планирование) — это завершающая стадия подготовки урока. Итогом становится создание программы управления познавательной деятельностью учащихся. Программа управления — это краткий и конкретный, произвольно составленный документ, в котором педагог фиксирует важные для него моменты управления процессом: кого и когда спросить, где вводить проблему, как перейти к следующему этапу занятия, по какой схеме перестроить процесс в случае возникновения заранее предусмотренных затруднений и т. д. Программа управления отличается от традиционного плана урока четким, конкретным определением управляющих воздействий.

В плане начинающего педагога должны быть отражены следующие моменты:

- дата проведения урока и его номер по тематическому плану;
- название темы урока и класса, в котором он проводится;
- цели и задачи образования, воспитания, развития школьников;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени по этим этапам;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя в каждой части урока;
- учебное оборудование, необходимое для проведения урока;
- задание на дом.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

К вспомогательным формам обучения, дополняющим и развивающим классно-урочную деятельность учащихся, относятся кружки, практикумы, семинары, конференции, консультации, факультативные занятия, учебные экскурсии, домашняя самостоятельная работа учащихся и др.

К основным и стабильным видам внешкольных занятий относится *домашняя самостоятельная работа* учащихся, рассматриваемая как составная часть процесса обучения. Главная ее цель — расширить и углубить знания, умения, полученные на уроках, предотвратить их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся. Эта работа строится с учетом требований учебных программ, а также интересов и потребностей школьников, уровня их развития. Домашняя самостоятельная работа учащихся выполняет определенные дидактические функции, среди которых — закрепление знаний, умений, полученных на уроках, расширение и углубление учебного материала, проработанного в классе, формирование умений и навыков самостоятельного выполнения упражнений, развитие самостоятельности мышления путем выполнения индивидуальных заданий в объеме, выходящем за рамки программного материала, но отвечающего возможностям учащегося, выполнение индивидуальных наблюдений, опытов, сбор и подготовка учебных пособий — таких, как гербарии, природные образцы, открытки, иллюстрации, газетные и журнальные вырезки, статистические данные и т. д. для изучения новых тем на уроках.

Последнее десятилетие развития практики обучения ознаменовано пересмотром роли и функций домашней самостоятельной работы учащихся. Распространились призывы работать без домашних заданий, которые многими воспринимались как прогрессивный шаг к перестройке учебной работы и дидактических отношений. Однако серьезных доказательств бесполезности домашних заданий нет. Наоборот, многовековая практика и педагогические законы доказывают: если дома знания, приобретенные на уроке, не повторяются, то они забываются. Отказ от домашней самостоятельной работы чреват снижением качества обучения. Не отказываться, а умело руководить этой работой, оптимизировать ее обязан педагог. Необходимо соблюдать нормативы максимальных нагрузок школьников, тщательно

диагностировать, прогнозировать и планировать домашнюю нагрузку.

Распространенным недостатком массовой практики является то, что на уроках педагоги мало ориентируют учащихся на добросовестное выполнение домашних заданий, не уделяют должного внимания их проверке в классе, поощрению лучших учеников. На объяснение домашних заданий часто не хватает времени, они сообщаются наспех. Педагоги редко ориентируют учащихся в трудностях, с которыми те могут столкнуться при выполнении домашних заданий, не указывают пути их преодоления. Вследствие этого домашняя самостоятельная работа часто оказывается неуправляемой и малоэффективной. Учителя должны больше опираться на возможности учащихся, шире использовать дифференцированный и индивидуальный подходы к определению объема и характера домашних заданий.

Предметные кружки, предлагаемые школой, отличаются большим разнообразием как по направленности, так и по содержанию, методам работы, времени обучения и т. д. Практика подтверждает, что они играют весьма благоприятную роль в развитии интересов и склонностей учащихся, способствуют развитию положительного отношения к обучению: активные кружковцы обычно лучше учатся и серьезнее относятся к поручениям. Кружки укрепляют связь обучения с жизнью, развивают межпредметные связи, в частности между общеобразовательными и специальными дисциплинами. Работа учащихся в предметных кружках активизирует учебный процесс, способствует повышению качества обучения.

Традиционно к вспомогательным формам учебной работы относятся *экскурсии*. Они могут быть фронтальными, групповыми и микрогрупповыми (бригадными). Учебные экскурсии планируются как по отдельным предметам, так и межпредметно по тематике нескольких смежных дисциплин. Чтобы успешно провести экскурсию, учителю необходимо тщательно к ней подготовиться: предварительно ознакомиться с объектом и маршрутом, разработать детальный план, суметь организовать учащихся на выполнение предстоящих задач. В плане экскурсии указываются тема и цель, объект, порядок ознакомления с ним (методика), организация познавательной деятельности учащихся, средства и снаряжение, необходимые для выполнения заданий, подведение итогов. Методика проведения экскурсии зависит от темы, ди-

дактической цели, возраста учащихся, их развития, а также от объекта экскурсии.

Учебный план школы предусматривает организацию всевозможных *факультативов* и *курсов по выбору*. Они разрабатываются с учетом пожеланий и интересов школьников, их родителей. Практика подтверждает целесообразность факультативного изучения таких, например, курсов, как фермерство, экономика, электро- и радиотехника, электроника, химия полимеров, астрофизика, психология, этика, античная история, народоведение, отдельные области ботаники, второго иностранного языка, машинописи, этнографии, стенографии, библиотечного дела, счетоводства, живописи, музыки, художественной гимнастики и др. При определении перечня факультативов и предметов по выбору исходят не только из личных пожеланий учащихся, но из общественных потребностей и возможностей школы. Учитываются конкретные условия и задачи подготовки учащихся к практической деятельности в соответствии с местными условиями. Факультативные занятия и занятия по выбору должны проводиться в тесной связи с уроками по обязательным и общеобразовательным предметам.

Потребность в *консультации* — учебной беседе, где вопросы задают преимущественно учащиеся, возникает чаще всего в связи с их самостоятельной работой над определенным учебным материалом или заданием. Правильно организованная консультация помогает учащимся преодолевать трудности в овладении учебным материалом. В процессе консультации учитель направляет деятельность учащихся так, чтобы они самостоятельно приходили к правильному пониманию того или иного вопроса, уяснению сложного для них задания, учились раскрывать сущность изучаемого материала. Консультация дает возможность учителю обнаружить пробелы в знаниях учащихся, обратить их внимание на те моменты, которые требуют особого внимания. Правильно организованная консультация воспитывает у учащихся самоконтроль, критическое отношение к своим знаниям, помогает правильно установить уровень обученности. Консультируя, педагогу не следует тотчас давать готовые ответы на вопросы учащихся. Желательно сначала с помощью проверочных вопросов выяснить, что учащийся не понимает, в чем он действительно затрудняется, и лишь затем помочь ему. Консультацию, особенно тематическую, следует сочетать с текущим проверочным опросом или обсуждением той или иной узловой

проблемы курса. Это помогает учащимся самим обнаружить проблемы в своих знаниях и устранить их.

ДИАГНОСТИКА И КОНТРОЛЬ

Диагностика — это прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов. Без диагностики невозможно эффективно управлять дидактическим процессом, достичь оптимальных для имеющихся условий результатов. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью. Различают диагностирование обученности, т. е. достигнутых результатов, промежуточных состояний обученности — успеваемости, а также обучаемости — возможностей обучаемых.

В диагностику вкладывается более широкий и глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Последняя преимущественно лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование же рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Контроль, оценивание знаний и умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части. В новой демократической школе не может быть формального контроля. Дидактический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным прежде всего самому обучаемому.

Демократизация школьной жизни требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и вос-

питании, определяют иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества служит важным побуждающим фактором. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования), оценка из нелюбимого в прошлом для многих школьников средства принудительного обучения превращается в способ рационального определения личного рейтинга — показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

КОНТРОЛЬ УСПЕВАЕМОСТИ

Существует прямая и непосредственная зависимость продуктивности обучения от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины, объективности контроля. Контроль — это выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Выявление и измерение называют *проверкой*. Поэтому проверка — составной компонент контроля. Основной дидактической функцией ее является обеспечение обратной связи между учителем и учащимися, получение педагогом объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление недостатков и пробелов в знаниях. Проверка имеет целью определение не только уровня и качества обученности учащегося, но и объема выполняемого им учебного труда. Кроме проверки контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. В табелях успеваемости, классных журналах, базах (банках) данных и т. д. оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, кодовых сигналов, «зарубок», памятных знаков и т. п.).

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля. Учитываются при этом как качественные, так и количественные показатели работы учащихся. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах или процентах, а качественные — в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно»

и т. п. Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» — балл 5).

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка — единственное в распоряжении педагога средство стимулирования учения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. С этой точки зрения ныне действующая система оценивания знаний, умений требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Важнейшими принципами диагностирования и контролирования обученности (успеваемости) учащихся являются объективность, систематичность, наглядность (гласность). *Объективность* заключается в научно обоснованном содержании диагностических тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равном, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивания знаний, умений. Практически объективность диагностирования означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования, а также педагогов, осуществляющих диагностирование.

Требование *принципа систематичности* состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса — от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в учебном заведении. Школьный контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Такой подход исключает

универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Принцип наглядности (гласности) заключается прежде всего в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям. Рейтинг каждого учащегося, устанавливаемый в процессе диагностирования, носит наглядный, сравнимый характер. Принцип гласности требует также оглашения и мотивации оценок. Оценка — это ориентир, по которому обучаемые судят об эталонах требований к ним и об объективности педагога. Необходимым условием реализации принципа является объявление результатов диагностических срезов, обсуждение и анализ их с участием заинтересованных людей, составление перспективных планов ликвидации пробелов.

ЭТАПЫ И ЗВЕНЬЯ КОНТРОЛЯ

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение.

Первым звеном в системе проверки следует считать предварительное выявление уровня знаний обучаемых. Как правило, оно осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знание учащимися важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях. Такая проверка возможна и уместна не только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

Вторым звеном проверки знаний является их текущая проверка в процессе усвоения каждой изучаемой темы. Хотя она и осуществляется из урока в урок, но обеспечивает возможность диагностирования усвоения обучаемыми лишь отдельных элементов учебной программы. Главная функция текущей проверки — обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

Третьим звеном проверки знаний, умений является повторная проверка, которая, как и текущая, должна быть тематической. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

Четвертое звено в системе — периодическая проверка знаний, умений обучаемых по целому разделу или значительной теме курса. Цель такой проверки — диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главные функции периодической проверки — систематизация и обобщение.

Пятое звено в системе — итоговая проверка и учет знаний, умений обучаемых, приобретенных ими на всех этапах дидактического процесса. Итоговый учет успеваемости проводится в конце каждой четверти и по завершении учебного года. Он не сводится к механическому выведению среднеарифметического балла путем сложения полученных оценок. Это прежде всего диагностирование уровня (качества) фактической обученности в соответствии с поставленной на данном этапе целью.

Специальным видом является комплексная проверка, с помощью которой диагностируется способность обучаемых применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач (проблем). Например, расчет рентабельности птицеводства в личном фермерском хозяйстве потребует применения знаний по физике, химии, математике, биологии, географии и других предметов. Такая проверка практикуется еще сравнительно редко, но с внедрением интегративных учебных курсов ее значение будет возрастать. Подобные курсы, собственно, и внедряются для того, чтобы преодолеть существующий разрыв между изучаемыми в школах предметами. Главная функция комплексной проверки — диагностирование качества реализации межпредметных связей. Практическим критерием комплексной проверки чаще всего выступает способность обучаемых объяснять явления, процессы, события, опираясь на комплекс сведений, почерпнутых из всех изученных предметов.

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ

В области определения системы оценок (отметок) наблюдается большое разнообразие как в принципах, так и в конкретных подходах, выборе способов оценивания и выставления оценок. В зарубежных школах практикуются разные системы оценивания знаний, умений, навыков, приняты разные шкалы оценок, включая сто-, двенадцати-, десяти-, двухбалльную и др.

До революции в России существовала шестибалльная система оценки знаний с баллами от нуля до пяти. В 1918 г. оценка «0» была упразднена. Но постепенно и оценка «1» стала использоваться все реже, а начиная с 50-х гг. все меньше стала использоваться и оценка «2». Пятибалльная система оценок фактически превратилась в трехбалльную, а для большинства обучаемых, которые не могут учиться на «4» и «5», эта шкала стала двухбалльной. Такая оценочная система очень слабо стимулирует учебный труд, «ступенька» между «тройкой» и «четверкой» непреодолима для большинства обучаемых. Однако многие педагоги используют «дополнения» к обычной пятибалльной шкале в виде знаков «плюс», «минус». Реально получается три градации «пятерки» («пять с плюсом», «пять», «пять с минусом»), три градации «четверки» (аналогично), три градации «тройки» и «двойки». Налицо типичная десятибалльная шкала оценок.

Научно-исследовательские учреждения Российской Академии образования предложили новые оценочные шкалы, которые проходят экспериментальную проверку в различных регионах страны. Некоторые регионы склонны принять двенадцатибалльную систему оценок, в которой кроме названных десяти баллов существуют два экстремальных: балл «1» («спасайте») свидетельствует о том, что учащийся требует немедленной индивидуальной помощи или особенного внимания, вплоть до помещения в специальное учебное учреждение; высший балл «12» (экстремальный максимум — «ура!») — о появлении способного и чрезвычайно одаренного учащегося, которого следует обучать индивидуально по специальной программе или же в учебном заведении с углубленным изучением предметов.

Несмотря на преимущества десяти- и двенадцатибалльной шкал оценок, они, учитывая инертность школьной системы, вряд ли будут внедрены в широкую практику в ближайшее

время. Поэтому педагоги ищут способы повышения стимулирующей роли пятибалльной шкалы. Можно выделить несколько таких способов.

Первый — выставление оценок со знаками «плюс» и «минус». Существующие правила ведения классных журналов не позволяют учителям использовать оценки с дополнительными обозначениями. В этих условиях педагог идет на компромисс: в классном журнале выставляет привычные оценки без плюсов и минусов, а в своей записной книжке — уточненные.

При втором способе цифровая балльная оценка дополняется словесной. Этот способ не имеет инструктивного запрета, но используется педагогами редко и без желания, поскольку требует дополнительных затрат времени в условиях его дефицита на уроке.

Иногда прибегают к третьему способу — выставлению оценки в дневнике, которое сопровождается записью, адресованной родителям. При этом используется опора на мотив ответственности учащегося перед семьей. В этом не было бы ничего необычного, если бы не одно обстоятельство. Если просмотреть записи в дневниках, то можно убедиться, что они преимущественно имеют негативный характер. Но отрицательная стимуляция разрушает мотив. Известно, что в пятых-шестых классах роль мотива ответственности постоянно снижается, но снижается она, как показали исследования, не для всех обучаемых, а только для тех, в дневниках которых преобладают замечания.

Четвертый способ заключается в опоре на коммуникативный мотив. Каждому, оказываясь, не безразлично, как к нему относятся товарищи, что они думают. Педагог должен это использовать. Но опять же не злоупотребляя негативным стимулированием, разрушающим мотив. В дореволюционных гимназиях существовало правило: хвалить учащегося перед классом можно, а ругать, высказывать неодобрение — нет. Неплохо было бы и современным педагогам вспомнить это правило.

Пятый способ заключается в усилении коммуникативного воздействия. Для этого необходимо приучать учащихся к сопереживанию успехов и неудач товарищей по классу.

Шестой способ — использование экранов успеваемости. В классной комнате вывешивается экран, на котором выставляются все оценки обучаемых. Этот способ имеет недостатки: может способствовать воспитанию зазнайства у отличников и

безразличия у отстающих, если надлежащим образом не нацелить обучаемых на правильное восприятие информации.

Седьмой способ — организация соревнования с самим собой: в конце каждой недели обучаемый получает словесную оценку «лучше» или «хуже». Если успеваемость за прошедшую неделю снижается, то учащийся проигрывает в соревновании, даже если он при этом и остается отличником. И наоборот, слабый выигрывает, когда начинает работать лучше. В соревновании «с самим собой» все обучаемые находятся в одинаковых условиях — неуспевающий может победить в нем, если получит на одну неудовлетворительную оценку меньше, чем за прошлую неделю. А отличник проиграет, когда вместо привычной «пятерки» получит лишь «четверку». Это соревнование не по успеваемости, а по изменению успеваемости.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Единства взглядов в определении процесса воспитания нет. Его специфика выявляется только при сопоставлении с процессами развития и формирования личности. Формирование, развитие — цель, воспитание — средство ее достижения. Воспитание — процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной себе и обществу. В современном понимании процесс воспитания — это эффективное взаимодействие (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели.

Воспитательный процесс имеет ряд особенностей. Прежде всего это процесс *целенаправленный*. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в цель, близкую и понятную воспитаннику. Именно единством целей, сотрудничеством при их достижении характеризуется современный воспитательный процесс. Вместе с тем процесс воспитания — *многофакторный*, в нем проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие своим совокупным действием невообразимую *сложность* процесса. Сложность воспитательного процесса состоит и в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения. Процесс воспитания *динамичен, подвижен, изменчив*

и, кроме того, отличается *длительностью*. По сути, он длится всю жизнь. Одна из особенностей воспитательного процесса — его *непрерывность*. Школьное воспитание — это непрерывное, систематическое взаимодействие воспитателей и воспитанников. Если процесс воспитания прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново прокладывать «след» в сознании ученика, вместо того чтобы, углубляя его, вырабатывать устойчивые привычки. Процесс воспитания — *комплексный*, что означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитательного процесса, подчиненное идее целостности формирования личности. Воспитательному процессу присущи значительная *вариативность* (неоднозначность) и *неопределенность* результатов. В одних и тех же условиях последние могут существенно отличаться — это обусловлено действиями субъективных факторов: большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к воспитанию. Уровень профессиональной подготовленности воспитателей, их мастерство, умение руководить процессом также оказывают большое влияние на его ход и результаты. Процесс воспитания имеет *двусторонний* характер. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитаннику (прямая связь) и от воспитанника к воспитателю (обратная связь). Управление процессом строится главным образом на обратных связях, т. е. на той информации, которая поступает от воспитанников. Чем больше ее в распоряжении воспитателя, тем целесообразнее воспитательное воздействие.

ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ

В современной отечественной школе процесс воспитания предусматривает:

- целостное формирование личности с учетом цели всестороннего, гармонического развития;
- формирование нравственных качеств личности на основе общечеловеческих ценностей, социально ориентированной мотивации, гармоничности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер развития личности;
- приобщение школьников к общественным ценностям в области науки, культуры, искусства;

- воспитание жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям общества, правам и обязанностям личности;
- развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;
- организацию познавательной деятельности школьников, развивающей индивидуальное и общественное сознание;
- организацию личностной и социально ценной, многообразной деятельности, стимулирующей формирование обусловленных целью воспитания качеств личности;
- развитие важнейшей социальной функции личности — общения в изменяющихся условиях трудовой деятельности и повышения социальной напряженности.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Под содержанием процесса воспитания понимают систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. Умственное, физическое, трудовое и политехническое, нравственное, эстетическое воспитание, слитые в целостном педагогическом процессе, и дают возможность достичь главную цель воспитания. В последние годы взгляды на содержание воспитательного процесса быстро и радикально менялись. Нет единства и сегодня: наше общество, а вместе с ним и школа переживают трудный период перестройки. Взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. Хорошо организованное воспитание должно подготовить человека к трем главным ролям в жизни — гражданина, работника, семьянина.

Гражданин: выполнение гражданских обязанностей — чувство долга перед страной, обществом, родителями; чувство национальной гордости и патриотизма; уважение к Конституции и органам государственной власти, Президенту страны, символам государственности (гербу, флагу, гимну); ответственность за судьбу страны; общественная дисциплина и культура общежития; бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре, традициям; общественная активность; соблюдение

демократических принципов; бережное отношение к природе; уважение прав и свобод других людей; активная жизненная позиция; правосознание и гражданская ответственность; честность, правдивость, чуткость, милосердие; ответственность за свои дела и поступки; интернационализм, уважение к народам других стран и другие качества.

Работник: дисциплинированность и ответственность; работоспособность и организованность; общие, специальные и экономические знания; творческое отношение к труду; настойчивость, стремление быстро и качественно выполнить порученное дело; профессиональная гордость, уважение к мастерству; сознательность, вежливость, аккуратность; опыт трудовой деятельности; эмоциональная производственная культура; эстетическое отношение к труду, жизни, деятельности; коллективизм, умение трудиться сообща; инициативность, самостоятельность; готовность много и плодотворно трудиться на свое собственное благо, благо страны, общества; деловитость и предприимчивость; ответственность за результаты труда; уважение к людям труда, мастерам производства.

Семьянин: трудолюбие, ответственность; тактичность, вежливость, культура общения; умение держать себя в обществе; опрятность, чистоплотность, гигиенические навыки; здоровье, привычка к активному образу жизни; умение организовать и проводить досуг; разносторонняя образованность; знание правовых норм, законов; знание практической педагогики, этики; умение воспитывать детей; психосексуальная подготовленность; готовность вступить в брак и выполнять семейные обязанности; уважение к своим родителям, к престарелым людям.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Для практики воспитания важно связать закономерными отношениями эффективность (продуктивность) воспитательного процесса с теми его компонентами, которые оказывают наибольшее влияние на качество воспитания. Эффективность воспитания зависит от следующих его сторон.

Сложившиеся воспитательные отношения. Воздействие на личность осуществляется через ее отношение ко всему окружающему, в том числе и к педагогическим влияниям. В ходе

воспитательного процесса постепенно формируются взгляды воспитанников, их жизненная позиция, мотивы поведения — весь тот комплекс причин и условий, который и называется отношением к воспитанию. Сформировавшись, оно определяет уровень и эффективность педагогического взаимодействия, оказывает огромное влияние на ход и результаты воспитания. Негативное отношение нужно исправить на положительное, а потом, опираясь на него, уже достигать цели. Воспитанник, принявший с самого начала позицию и требования воспитателя, привыкает к ним и не подвергает их сомнению, установленный порядок поведения кажется ему разумным. Совсем иначе развивается процесс у воспитанника с иной точкой зрения. Вот почему мудрая заповедь практической педагогики: если хотите хорошо воспитывать, добивайтесь расположения воспитанника — не что иное, как интуитивно понятое действие рассматриваемой закономерности.

Соответствие цели и организации деятельности, помогающей эту цель достигнуть. Понятие «организация» включает в себя всю совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. В воспитательном процессе организуются также специальные воздействия, нейтрализующие, а часто и пресекающие негативное поведение воспитанников. Если организация не соответствует цели, воспитательный процесс не достигает успеха. И наоборот, чем целесообразнее организация, чем лучше применяемые формы, средства и методы соответствуют поставленным задачам, тем выше эффективность воспитательного процесса.

Соответствие социальной практики и характера (направленности, содержания) воспитательного влияния на воспитанников. Воспитательный процесс сопровождается тем, что человек мыслит и действует, получает знания и приобретает практический опыт, усваивает нормы и правила социального поведения и тут же проверяет их на практике. И какое же разочарование постигает молодых людей, когда они убеждаются в несоответствии знаний и жизни, слова и дела! Если воспитание хочет изменять существующую практику в лучшую сторону, то делать это нужно очень осторожно и постепенно. Погоня за быстрым успехом незамедлительно покажет несоответствие воспитания и жизни.

Совокупное действие объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам, как известно, относятся воспитате-

ли и воспитанники, взаимодействие между ними, сложившиеся отношения, психологический климат и др. Объективные факторы выражаются через условия воспитания (материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др.). В каждом конкретном случае сложное переплетение данных факторов придает воспитанию свой неповторимый характер. Для эффективного воспитания должны быть созданы надлежащие условия.

Интенсивность воспитания и самовоспитания. Самовоспитание — это деятельность человека, направленная на совершенствование своей личности. В процессе самовоспитания личность выступает как субъект воспитательного процесса. Самовоспитание непосредственно зависит от содержания жизни школьников, их интересов, отношений, характерных для того или иного возраста. Самовоспитание сопутствует воспитанию и в то же время становится его результатом. Для успеха самовоспитания важно, чтобы воспитанник научился правильно оценивать себя, мог заметить у себя положительные качества и недостатки, силой воли преодолевать препятствия, мешающие воплощать свои жизненные планы. Все это — результат воспитания, которое тем успешнее, чем более ученик сам стремится совершенствоваться.

Активность участников в педагогическом взаимодействии. Чем активнее действуют участники воспитательного процесса, тем выше результаты воспитания.

Эффективность сопутствующих процессов — развития и обучения. Развитие личности выражается в качественном изменении психологической деятельности человека, формировании у него новых качеств, черт характера. Если два процесса осуществляются в неразрывном единстве, то снижение или повышение эффективности одного из них немедленно сказывается на втором. Воспитание улучшает развитие, развитие прокладывает путь более успешному воспитанию. Если эти связи нарушаются, то возникают серьезные затруднения, которые самым неблагоприятным образом отражаются и на развитии, и на обучении, и на воспитании личности.

Качество воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает целенаправленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью: чем оно качественнее, тем лучше.

Интенсивность воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника (Г. И. Щукина). Понятием «внутренняя сфера» обозначается система мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта личности, рассматриваемая как целостное образование. Влияние окружения, преломляясь через опыт, через потребности самой личности, становится ее приобретением. Именно в воспитательном процессе внешние влияния трансформируются во внутренние достижения школьника. И если влияния достаточно сильны, отвечают потребностям ребенка, если они вызывают активность самого школьника, то трансформация целей в мотивы самой личности происходит значительно легче и быстрее.

Сочетание педагогического воздействия с воспитанностью обучаемого, достигнутым уровнем его развития. Интеллектуальный потенциал воспитанника чаще всего не совпадает с вербальными речевыми или двигательными сенсомоторными параметрами развития. Вот почему мы становимся свидетелями того, как ученик, легко и свободно оперирующий теоретическими познаниями, бывает неловок и неуклюж, выполняя элементарные практические действия, простейшие трудовые операции, физические упражнения, не ощущает красоты окружающего его мира.

Интенсивность и качество взаимоотношений (общения) между самими воспитанниками. Взаимовоспитание влияет на становление личности именно потому, что воспитывают сверстники и друзья. В этом случае цели и содержание воспитания не только лучше понимаются, но и принимаются часто не критически и сразу.

ЭТАПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Начальный этап процесса воспитания — осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения. Без этого формирование заданного типа поведения личности не может быть успешным. Многие воспитательные системы этому этапу уделяли или уделяют мало внимания, полагая, что особенно разъяснять воспитанникам что, зачем и почему не следует: подрастут — поймут сами. Необходимо без промедления приступать к действию — формированию заданного поведения. И чем больше ошибок допускают воспитанники, тем лучше. Своевременная коррекция поведения (часто с применением телесных наказаний)

быстро исправляет положение и приводит к желаемым результатам. Отечественная школа до недавнего времени, наоборот, склонялась к гиперболизации данного этапа, отдавала предпочтение словесным методам воспитания в ущерб следующим этапам, требующим действия.

Знания должны перейти в убеждения — глубокое осознание именно такого, а не иного типа поведения. Убеждения — это твердые, основанные на определенных принципах и мировоззрении взгляды, которые служат руководством в жизни. Без них процесс воспитания будет развиваться вяло, болезненно, медленно и не всегда достигнет положительного результата. Вот известный пример. Уже в детском саду, а тем более в школе все дети знают, что с учителями нужно здороваться. Почему же не все делают это? Не убеждены. Воспитание остановилось на первом этапе — знания, не достигнув следующего — убеждения.

Воспитание чувств — еще один неперемный и важный компонент воспитательного процесса. Без эмоций, как утверждали еще древние философы, нет и не может быть человеческого искания истины. Только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели достигают правильного и быстрого восприятия требуемых норм и правил.

Но, конечно, главный этап воспитательного процесса — деятельность. Обособленно мы выделяем этот этап только в теоретически очищенных моделях. В практике воспитания он всегда сливается с формированием взглядов, убеждений, чувств. Чем большее место в структуре воспитательного процесса занимает педагогически целесообразная, хорошо организованная деятельность, тем выше эффективность воспитания.

ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Во всех определениях воспитания звучит мысль о том, что оно готовит людей к жизни. Введение человека в социум, его социализация — главнейшее назначение воспитания. Социализация — это процесс и результат усвоения воспитанником существующих в обществе социальных норм, ценностей и форм поведения. Л. С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение индивидом общественного опыта, всей человеческой культуры. Синонимом слова «социализация» может быть «очеловечивание». Социализация тождественна «окультуриванию» —

присвоению социального опыта ребенком через взаимодействие со средой. Опыт превращается в его индивидуальное развитие, им перерабатывается, дополняется и через некоторое время возвращается в общественную культуру в виде определенных индивидуальных достижений.

Социализация — процесс непрерывный, длящийся всю жизнь. Он распадается на периоды, и каждый из них «отвечает» за решение определенного круга задач. Все люди в детстве овладевают нормами социальной жизни. Отрочество — время индивидуализации, развития потребности «быть личностью». А в юности идет приобретение черт и свойств личности, отвечающих потребностям собственного и общественного развития.

Воспитание — главное условие социализации и одновременно неотъемлемая часть этого процесса. Под этим углом зрения оно рассматривается как целенаправленная и контролируемая социализация. Посредством воспитания регулируются темпы и глубина социализации — преодолеваются или ослабляются отрицательные последствия, социализации придается гуманистическая ориентация.

Механизмы социализации личности изучены достаточно полно. Основными являются:

Подавление, суть которого сводится к вытеснению из сознания определенных мыслей, чувств, желаний и влечений. Различают внутреннее и внешнее подавление. Внутреннее, в свою очередь, делится на произвольное и произвольное. Произвольное подавление принимает чаще всего форму забывания. Произвольное подавление осуществляется усилием воли самой личности. Внешнее подавление — распространенный метод воспитания.

Изоляция как механизм социализации связана с тем, что человек вытесняет неприятные для него впечатления. В случае действия этого механизма впечатление осознается как нейтральное и безобидное для человека. Изоляция наблюдается преимущественно при разрешении конфликтов.

Самоограничение играет важную роль в процессе социализации. Если воспитаннику кажется, что его достижения менее значительны, чем достижения его товарищей, он начинает страдать, хуже учится, его самоуважение понижается. Это своеобразный уход, отступление перед трудностями, ограничение своего «Я». В некоторых случаях использование самоограничения оправданно, поскольку обеспечивает адаптацию к сложившейся ситуации, однако длительное самоограничение может привести

к снижению самооценки. Не зная своего потенциала, после первых же неудач воспитанник бросает начатое дело, пасует перед трудностями, плывет по течению. Поэтому многие потенциально талантливые люди не могут раскрыться в полную силу.

Приписывание собственных недостатков другим составляет сущность механизма *проекции*. Отрицательные эмоции, которые были бы направлены против себя, обращены на других — этим человек сохраняет самоуважение. Подозрительный считает всех людей подозрительными, эгоист видит вокруг только эгоистов, и даже вор видит всех своими сообщниками.

Один из основных механизмов социализации — *идентификация*. В процессе идентификации воспитанник подсознательно уподобляет себя своим товарищам, которые служат для него образцом поведения. Это приводит к подражанию их действиям и переживаниям, присвоению их ценностей и установок. Объектами идентификации могут стать не только реальные, но и воображаемые люди. Идентификация может быть полной или частичной, сознательной и неосознаваемой.

С идентификацией тесно связана *интроспекция*, когда качества и установки другого как бы «встраиваются» в сознание без специальной переработки, в неизменном виде. Хотя механизм действует подсознательно, при самоанализе результаты интроспекции осознаются.

Эмпатия, т. е. сопереживание эмоциональному состоянию другого человека, проникновение в его переживания, — значимый механизм социализации для эмоционально развитых личностей.

В напряженных ситуациях «включается» механизм *интеллектуализации*. Воспитанник старшего возраста начинает рассуждать абстрактно и ищет выход из ситуации как бы не для себя, а для другого человека. Этот механизм обычно включается, когда воспитанник сталкивается с жизненно важными проблемами (болезнь, переход в другую школу, поступление в вуз). Интенсивная интеллектуализация наблюдается в период полового созревания, когда возникают сильные эмоции.

Суть *рационализации* состоит в том, что воспитанник изобретает, по его мнению, логичные суждения и умозаключения для объяснения своих поступков и действий. Юные рационализаторы чаще всего используют дискредитацию цели («то, что мне недоступно, никуда не годится»), самодискредитацию («не очень то и хотелось»), самообман («не было возможности»).

Для ослабления мысли, чувства, действия используется механизм *аннулирования действий*. Когда воспитанник просит прощения, он верит, что его поступок аннулируется и он может продолжать действовать с чистой совестью. Многие достигают в этом совершенства, привыкая к всепрощению с детства.

Проф. А. В. Мудрик выделил основные факторы социализации, объединив их в три группы:

— **макрофакторы**, влияющие на социализацию всех жителей планеты или очень больших групп людей, живущих в определенных странах (космос, планета, мир, страна, общество, государство);

— **мезофакторы** — условия социализации больших групп людей, выделяемых по национальному признаку (этнос), по месту и типу поселения (регион, село, город, поселок), по принадлежности к аудитории тех или иных средств массовой коммуникации (радио, телевидение, кино и др.);

— **микрфакторы**, оказывающие непосредственное влияние на конкретных людей (семья, группы сверстников, микросоциум, организации, в которых осуществляется социальное воспитание, — учебные, профессиональные и др.).

В последние годы возрастает значение макрофакторов социализации, в первую очередь природно-географических условий, которые как прямым, так и косвенным путем влияют на становление личности. Экологические изменения биосферы, загрязнение окружающей среды, нарушение экологического равновесия в биосфере, вызванные антропогенной деятельностью, заставляют человечество серьезно относиться к этой проблеме. Созданные человеком силы стали угрожать самому существованию человека. Усилилось отрицательное влияние природных факторов на здоровье и деятельность человека.

У каждого народа существует своя географическая среда обитания, оказывающая специфическое влияние на национальное самосознание, демографическую структуру, межличностные отношения, образ жизни, обычаи, привычки. Она формирует структуру этнической общности, региональную специфику, культуру, физический тип людей, расовые признаки (цвет кожи, глаз, форма и цвет волос, форма черепа, рост и др.). В каждом этническом объединении складываются свои виды деятельности, межэтнические отношения, различный семейный быт, брачные обычаи и обряды.

В каждой этнической группе складывается свое представление о человеке, его поведении и менталитете. Проектирование типа личности, поддерживающей общечеловеческие ценности, принимающей межнациональные отношения, становится реальной задачей образовательных институтов.

Темпы социализации подрастающего поколения сегодня отстают от темпов и уровня развития общества, что приводит к торможению общественно значимых процессов. В этом плане следует говорить о социальном заказе общества институтам социализации. В соответствии с заказом институты меняют концептуальные (теоретические) модели, «задающие» основные требования к личностно-развивающей среде, личностному пространству, образу жизни, ценностным ориентациям, поведению и другим параметрам, вплоть до требований к внешнему облику субъектов образовательного процесса.

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Особая роль в процессах социализации принадлежит средствам массовой коммуникации, которые являются разновидностью массового общения людей. Основные функции массовой коммуникации — поддержание и укрепление общественных отношений, утверждение идеологии правящих групп, социальное регулирование и управление, распространение научных знаний и культуры, организация развлечений и т. д. Следует отдельно выделить социально-психологические функции массовой коммуникации, в основе которых лежат потребности как общества в целом, так и отдельных социальных групп и людей. Информация о социальных явлениях и группах, получаемая из средств массовой коммуникации, облегчает усвоение отдельным человеком социального опыта общества, его преобразование в собственные ценности и установки. Массовая коммуникация предоставляет неограниченные возможности для выбора социальных установок и ценностных ориентаций личности. При этом наиболее продуктивно использование механизма идентификации, т. е. отождествление себя с членами этих групп.

Ребенок рано начинает испытывать воздействие средств массовой коммуникации. Первое место по своему влиянию на детей занимают электронные средства: кино, телевидение, видео. Они

значительно потеснили печатные средства. Под их влиянием у современных школьников происходят серьезные изменения в психике. Особые проблемы возникают в связи с внедрением в нашу жизнь компьютеров.

ОБЩЕСТВО СВЕРСТНИКОВ И ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА

Непременным условием социализации ребенка является его общение со сверстниками, которое складывается в таких малых группах, как группы детского сада, школьные классы, различные неформальные детские и подростковые объединения. В детских и подростковых группах выделяются функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Функционально-ролевые отношения зафиксированы в специальных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого.

Основная функция эмоционально-оценочных отношений в детской и подростковой группе — коррекция поведения сверстников в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения — симпатии, дружеские привязанности и пр. Они возникают в онтогенезе довольно рано. Так, если дошкольник следует этим нормам, то он оценивается другими детьми позитивно, если отходит от этих норм, то возникают «жалобы» взрослому, продиктованные желанием подтвердить норму.

Личностно-смысловые отношения — это взаимосвязи в группе, при которых мотив поведения одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл. При этом другие начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные мотивы, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно-смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя роль взрослого и действует согласно ей.

Детская субкультура, носителем которой является детское общество, занимает особое место в общечеловеческой культуре. Она выполняет функции первичной социализации ребенка. Суб-

культура как феномен характеризуется совокупностью норм, ценностей, представлений и стереотипов поведения традиционной культуры, интерпретируемых конкретным, относительно замкнутым сообществом. Формой проявления детской субкультуры является самоорганизация общения и культурной жизни в таком сообществе. По выражению М. Брейка, субкультура — это нормы, отделившиеся от общепринятой системы ценностей и традиционного стиля поведения и способствующие сохранению и развитию определенного стиля жизни в сообществе.

Отличия субъектов одной субкультуры от других включают элементы как сознания (представления, идеалы, ценностные ориентации, интересы), так и социального поведения, межличностных отношений. Определить носителей конкретной субкультуры можно по ее внешним проявлениям — языку, стереотипам поведения, этикету, прическе, оформлению жилища. Что касается детской субкультуры, то она представляется как культурное пространство и круг общения детей, подростков и юношей, помогающих им адаптироваться в социуме и создавать свои автономные нормы и формы поведения.

К проявлениям подростковой и юношеской субкультуры относятся попытки создать новые нормы социального действия, которые должны быть приняты и поняты педагогом. Подростки более активны, чем младшие дети, для своего самоутверждения они ищут новые формы деятельности и поведения, более рискованные и нестандартны в этом. Кризис подросткового возраста отчасти связан с болезненным отказом от детских правил поведения и попытками выработать новые, часто альтернативные как для взрослой, так и для детской жизни. Поэтому подростково-юношеская субкультура выполняет не только социализирующую функцию, но и конструктивно-творческую — ведь ее явления непосредственно включаются в жизнь общества и определяют некоторые формы ее развития.

Факторы, отделяющие подростково-юношескую субкультуру от мира взрослых, связаны культурными и технологическими изменениями, одиночеством, противоречивым влиянием средств массовой коммуникации, неустойчивостью социальной среды (Краткий словарь по социологии. — М., 1988. — С. 231). В таких условиях группы подростков и юношей тяготеют к различным формам контркультурного движения и отклоняющего поведения, которые приобретают характер все возрастающей тенденции в современном обществе.

Выявлены две тенденции развития подростковой и юношеской субкультуры. Первая проявилась в том, что, имея общие черты, она дифференцируется по регионам и многочисленным тенденциям. Вторая тенденция вызвана влиянием на молодежную субкультуру уголовно-лагерной субкультуры (контркультуры). В этом случае мы имеем дело с протестом молодых людей, которые не покушаются на правовые основы существующего общества, но бросают вызов его морали, приличиям, принятым нормам поведения. Наличие и распространение контркультуры — признак кризиса культуры того или иного общества, неудовлетворенности человека, чаще всего вступающего в жизнь, предлагаемыми данной культурой системой ценностей, норм и образцов поведения. Ее устойчивость зависит от способности общества преодолеть кризис своей культуры.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ

Принципы организации воспитательного процесса (принципы воспитания) — это общие исходные положения, которые выражают основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Охарактеризуем требования, предъявляемые к этим принципам.

Обязательность. Принципы воспитания — это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но и подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них — например, принципов гуманизма, уважения к личности — может быть привлечен даже к судебному преследованию.

Комплексность. Принципы воспитания предполагают их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса; используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

Равнозначность. Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных или таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на

завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения воспитательного процесса.

Вместе с тем принципы воспитания — это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация лично обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Современная отечественная система воспитания руководствуется следующими принципами:

- общественная направленность воспитания;
- связь воспитания с жизнью, трудом;
- опора на положительное в воспитании;
- единство воспитательных воздействий.

В систему нередко включают также принципы гуманизации, личностный (индивидуальный) подход, национальный характер воспитания и другие положения. Следует заметить, что гуманизация воспитания, лично ориентированный подход рассматриваются большинством педагогов как общие условия эффективного современного воспитания. А на принцип национального воспитания в таком многонациональном государстве, как Россия, существуют противоречивые взгляды.

ОБЩЕСТВЕННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Прогрессивные педагоги понимали воспитание как «общественный институт, призванный с нежного возраста готовить людей с помощью наставлений и примера, убеждением и принуждением к практической деятельности и к неуклонному применению в жизни усвоенных правил» (*Г. Сент-Джон*). Со временем содержание этого принципа менялось, приобретая то большую общественную, то государственную, то личностную направленность. В отечественной педагогике он также неоднократно изменялся. От общего принципиального положения:

воспитание должно готовить человека к активной общественной и счастливой личной жизни — сохранилось мало.

Опираясь на этот принцип, большинство воспитательных систем успешно проводят в жизнь идеологические установки, политические доктрины. Воспитание ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Этот принцип требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания подрастающего поколения в соответствии с государственной стратегией воспитания и направляет деятельность воспитателей на формирование социально необходимого типа личности. Как лицо, состоящее на службе у государства, воспитатель осуществляет государственный заказ в сфере воспитания. Если государственные и общественные интересы при этом совпадают, а также согласуются с личными интересами граждан, то требования принципа естественно вписываются в структуру целей и задач воспитания. При рассогласовании целей государства, общества и личности реализация принципа затрудняется, становится невозможной. У воспитателя недостает конкретного фактического материала для полноценного воспитания. Школа — не госучреждение, а социальный институт, общественно-государственная система, призванная удовлетворять образовательные запросы государства в той же мере, как общества и личности. Нарушение этого взаимодействия приводит к застою школы. Школа как общественно-государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно общество вновь должно прийти к ней на помощь. Должна быть преодолена отчужденность общества от школы и школы от общества, изолированность школы от процессов, происходящих в общественной жизни, а также узость и корпоративность профессиональных педагогов. Педагоги будут осознавать себя не монополистами, а лишь уполномоченными народа в деле воспитания.

Для преодоления процесса огосударствления школы в развитых странах создана сеть частных (общинных) школ, реализующих цели определенных слоев общества, которые могут и не совпадать с государственными. И несмотря на то, что обучение в государственных школах бесплатное, а в частных — платное, население (от 50 до 80—85% в разных странах) предпочитает платить за возможность воспитания своих детей на обществен-

но-личностных ценностях. Наша страна также постепенно включается в этот процесс.

Реализуя принцип общественной направленности воспитания, педагоги будут:

- Добиваться практически-мотивированного взаимодействия с воспитанниками, избегать лозунговой педагогики, многословия, ибо воспитание осуществляется прежде всего в процессе полезной деятельности, где складываются отношения между воспитанниками, накапливается ценный опыт поведения и общения. Однако, чтобы деятельность (трудовая, общественная, игровая, спортивная), к которой привлекаются воспитанники, имела воспитывающее значение, необходимо формировать у них общественно ценные мотивы деятельности. Если они высоконравственны, общественно значимы, то и деятельность, в процессе которой поступки совершаются, будет иметь большой воспитательный эффект.

- В процессе выработки социальных качеств сочетать организацию разнообразной общественно полезной деятельности с целенаправленным формированием сознания воспитанников посредством слова, нравственного просвещения. Словесное воздействие обязательно подкрепляется полезными практическими делами, положительным социальным опытом в общении и совместной деятельности с другими людьми.

- Вводить специальные школьные предметы и наполнять соответствующим содержанием другие школьные дисциплины.

- Включать в общественные процессы ребенка с раннего детства, начинать гражданское воспитание в юном возрасте. Чувство социальной ответственности вырабатывается несколько позже, в школе второй ступени. На всех этапах формирования социальных качеств будут заботиться о соответствии преподаваемых знаний возрасту и уровню развития учеников. Уже в школе первой ступени дети легко усваивают такие понятия, как «конституция», «власть», «авторитет», «закон», «ответственность», «правительство» и др., если их формирование осуществляется на конкретных примерах, тут же подтверждается практикой и закрепляется. Школа второй и третьей ступени закрепляет и развивает необходимые понятия, воспитывает убеждения, формирует гражданские качества, привлекая воспитанников к реальным социальным процессам.

- Преодолевать апатию, инертность, социальное отчуждение молодежи. Для этого необходимо добиваться ускорения темпов

социализации, которые в последние десятилетия снизились. Часть молодых людей не торопится принимать на себя ответственность за судьбу общества, своей семьи и даже свою собственную. Уход от трудностей жизни, безразличие к общественным делам распространены повсеместно. В этом повинны и общество, не предоставляющее молодым людям надлежащих условий для ускоренного развития, и система воспитания, отводящая молодым людям роль «недорослей», и семья, создающая условия для иждивенчества, долгих поисков своего места в жизни.

СВЯЗЬ ВОСПИТАНИЯ С ЖИЗНЬЮ, ТРУДОМ

«Не для школы — для жизни» — такой призыв встречал учеников древнеримских школ. Уже античные педагоги поняли бессмысленность воспитания, оторванного от жизни, практики. Формирование личности человека находится в прямой зависимости от его деятельности, личного участия в общественных и трудовых отношениях. Положительные качества развивает труд: чем его больше, чем он целесообразнее, тем выше уровень развития и социализации личности. Поэтому воспитанников необходимо включать в общественную жизнь, разнообразные полезные дела, формируя соответствующее положительное отношение к ним. Участвуя в посильном труде на правах равноправных членов, воспитанники приобретают опыт нравственного поведения, развиваются духовно и физически, уясняют общественно важные мотивы труда, закрепляют и совершенствуют моральные качества.

Школа жизни — лучшая школа воспитания. Поэтому принцип связи воспитания с жизнью стал одним из основополагающих в подавляющем большинстве воспитательных систем. Он требует от воспитателей активной деятельности в двух главных направлениях: широкого и оперативного ознакомления воспитанников с общественной и трудовой жизнью людей, происходящими в ней переменами; привлечения воспитанников к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно полезной деятельности.

Подростки активно стремятся к взрослости, сама природа дает воспитателям возможность достичь необходимого педагогического эффекта. Чем меньше возраст ребенка, тем боль-

ше возможностей формировать его социальные чувства и стойкие привычки поведения; пластичность его нервной системы позволяет достигать высоких результатов при решении всех воспитательных задач. И. П. Павлов указывал, что жизнедеятельность человеческого организма обусловлена влиянием окружающей среды, условиями его существования. Это влияние он назвал «жизненным воспитанием». Такое воспитание, «школу жизни», проходят все подрастающие поколения. В результате накапливается опыт поведения, вырабатываются навыки, необходимые для включения в общественную жизнь.

В некоторых воспитательных системах связь воспитания с жизнью трактуется суженно — как приобщение воспитанников к труду, посильному участию в общественном производстве. Это обедняет процесс воспитания, закрывает пути для полноценного участия детей и подростков в решении важных для любого человека проблем: демократизации общества, соблюдения прав человека, сохранения окружающей среды и многих других. Общественно полезный труд — это одно из важнейших средств социализации личности, включения ее в систему общественных отношений.

Правильная реализация принципа связи воспитания с жизнью требует от педагога умения обеспечить:

— понимание учащимися роли труда в жизни общества и каждого человека, значения экономической базы общества для удовлетворения растущих запросов его граждан;

— уважение к людям труда, создающим материальные и духовные ценности;

— развитие способности много и успешно трудиться, желания добросовестно и творчески работать на пользу общества и свою собственную пользу;

— понимание общих основ современного производства, стремление расширять политехнический кругозор, овладевать общей культурой и основами научной организации труда;

— сочетание личных и общественных интересов в трудовой деятельности, выбор профессии в соответствии с задачами общества и хозяйственными потребностями;

— бережное отношение к общественному достоянию и природным богатствам, стремление приумножать своим трудом общественную собственность.

Принцип связи воспитания с жизнью, трудом осуществляется при соблюдении правил, раскрывающих отдельные стороны проявления этого принципа:

- Воспитатель будет преодолевать абстрактность и догматизм в социальном и трудовом воспитании школьников, привлекать их к конкретной и посильной деятельности. Нужно иметь программу осуществления требований принципа на уроках и во внеклассной воспитательной работе, соблюдать постепенность в его реализации.

- Воспитатель, согласуя свои действия с семьей, объяснит каждому воспитаннику, что его главный вклад в общественное производство — учебный труд, помощь дома и в школе. Он не будет препятствовать желанию подростков и юношей объединяться в производственные кооперативы, хозрасчетные бригады, подрабатывать во время каникул.

- Дети обычно стремятся к деятельности; пассивность, инертность, безделье чужды природе ребенка. Воспитатель, не учитывая это, нарушает и сдерживает процесс социализации личности.

- Реализация принципа требует широкого использования на уроках и во внеклассной воспитательной работе местного краеведческого материала.

- Участвуя наравне со взрослыми в решении жизненно важных вопросов, школьники приучаются нести ответственность за принятые решения, у них быстрее и успешнее формируются гражданские качества.

- Успешно осуществлять принцип связи воспитания с жизнью невозможно без постоянного пересмотра и обновления содержания, организации и методики воспитания в соответствии с преобразованиями в социальной сфере и хозяйстве страны.

- Воспитательный процесс будет построен таким образом, чтобы школьники чувствовали, что их труд нужен людям, обществу, чтобы он приносил удовлетворение.

- Воспитатель учтет новые реалии: рыночные преобразования в стране, развитие частного предпринимательства. Воспитательный процесс он будет строить так, чтобы формировать цивилизованные представления школьников о бизнесе, рыночных отношениях, индивидуальной предпринимательской деятельности. На конкретных примерах он покажет ошибочность и бесперспективность нечестного бизнеса, общественный и личный вред этого явления.

ОПОРА НА ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ

Если педагог в своем воспитаннике выявит хотя бы капельку хорошего и будет затем опираться на это хорошее в процессе воспитания, то он получит ключ к душе ребенка и достигнет хороших результатов. Такие простые и емкие советы воспитателям можно встретить в старинных педагогических руководствах. Мудрые педагоги настойчиво ищут даже в плохо воспитанном человеке те положительные качества, опираясь на которые можно добиться устойчивых успехов в формировании всех других заданных целью воспитания качеств. Требования принципа опоры на положительное в воспитании просты: педагог обязан выявлять положительное в человеке и, опираясь на хорошее, развивать другие, недостаточно сформированные или отрицательно сориентированные качества, доводя их до необходимого уровня и гармонического сочетания.

Основа этого принципа — известное философское положение о «противоречивости» человеческой природы. В человеке положительные качества (любовь к животным, природная доброта, отзывчивость, щедрость и др.) могут легко ужиться и мирно сосуществовать с отрицательными (неумение держать слово, лживость, лень и т. п.). Сплошь «отрицательных», как и стопроцентно «положительных» людей, не бывает. Добиваться, чтобы в человеке стало больше положительного и меньше отрицательного, — задача воспитания, направленного на облагораживание личности.

Чтобы деятельность воспитателя была успешной, приносила быстрые и положительные результаты, нужно соблюдать правила реализации принципа.

В воспитательном процессе недопустима конфронтация, борьба воспитателя с воспитанником, противопоставление сил и позиций. Только сотрудничество, терпение и заинтересованное участие воспитателя в судьбе воспитанника дают положительные результаты.

Недопустимо акцентировать внимание только на промахах и недостатках в поведении школьников. Мастера воспитания действуют как раз наоборот — выявляют и поддерживают положительное. Конечно, отрицательные качества надо осуждать и исправлять. Но главное все же — это формирование положительных черт, которые прежде других надо выявлять и развивать. Педагогически всегда выгоднее опираться на положительные

интересы воспитанников (познавательные, эстетические, любовь к природе, животным и т. д.), с помощью которых возможно решать многие задачи трудового, нравственного, эстетического воспитания. Принцип опоры на положительное связан с выбором ведущего звена в воспитательном процессе. Найти это звено в каждом конкретном случае — задача воспитателя.

Опора на положительное имеет еще один аспект, который можно обозначить как создание положительного воспитательного фона. Сюда относятся и жизнедеятельность воспитанников, и стиль воспитательных отношений, и даже «дух» (выражение К. Д. Ушинского) учебно-воспитательных заведений. Спокойная, деловая обстановка, где каждый занят своим делом и не мешает другим, где высокая организация труда и отдыха способствует бодрому, уверенному движению вперед, где и стены воспитывают, потому что продуманы все мелочи интерьера, где чувствуется слаженность действий и заботливое отношение друг к другу, не может не оказывать благоприятного воздействия.

Воспитанники, которым часто напоминают об их недостатках, начинают терять веру в себя, свои силы и возможности. Опытные воспитатели не скупаются на комплименты, щедро авансируют будущие положительные сдвиги. Они проектируют хорошее поведение, внушают уверенность в успешном достижении высоких результатов, оказывают доверие воспитанникам, ободряют их при неудачах.

ЕДИНСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

Этот принцип называют также принципом координации усилий школы, семьи и общественности или, в другом варианте, принципом совместной деятельности учителей, общественных организаций и семьи по воспитанию подрастающих поколений. Он требует, чтобы все лица, организации, общественные институты, причастные к воспитанию, действовали сообща, предъявляли воспитанникам согласованные требования, помогали друг другу, дополняя и усиливая педагогическое воздействие. Если такое единство и координация усилий не достигаются, то участники воспитательного процесса уподобляются крыловским персонажам — Раку, Лебедю и Щуке, которые, как известно, тянули воз в разные стороны. Если воспитательные усилия не складыва-

ются, а противодействуют, то на успех рассчитывать трудно. Воспитанник при этом испытывает огромные нервные перегрузки, так как не знает, кому верить, за кем идти, не может определить и выбрать среди авторитетных для него влияний правильные. Освободить его от этой перегрузки, сложить действие всех сил, увеличивая тем самым влияние на личность, и требует принцип единства воспитательных воздействий.

Правила реализации принципа помогают воспитателям охватить все стороны воспитательного взаимодействия.

- Личность воспитанника формируется под влиянием семьи, товарищей, окружающих взрослых людей, общественных организаций, ученического коллектива и т. д. Среди этих многообразных влияний немалая роль принадлежит классному коллективу и личности воспитателя, однако он всегда должен помнить и о других сферах воспитательного воздействия. Очень важно, чтобы все требования были едиными и не противоречили одно другому.

- Огромная роль в формировании личности принадлежит семье. Интимность отношений, индивидуальность воздействий, неповторимость подходов к воспитанию в сочетании с глубоким учетом особенностей детей, которых родители знают значительно лучше воспитателей, никакими другими педагогическими воздействиями заменить нельзя. Недаром большинство педагогов согласно с формулой: по-настоящему в человеке воспитано лишь то, что воспитано в семье. Отсюда требование поддерживать и укреплять связь с семьей, опираться на нее при решении всех воспитательных задач, тщательно согласовывать воспитательные действия.

Проверенное средство связи школы с семьей — дневник школьника. Педагогически правильное ведение этого документа позволяет эффективно координировать усилия родителей и учителей. Сейчас в некоторых школах отказались от дневников, в других учителя не обращают внимания на то, что ребята ведут дневники неряшливо. Но ведь пока нет лучшего средства оперативной связи — индивидуальные компьютерные карточки, используемые в западных школах, вряд ли скоро придут в нашу школу. Поэтому, наоборот, нужно повысить роль дневника, сделать его главным оперативным документом, отражающим текущую жизнь школьника.

- Воспитатель, будь воспитан сам; родитель, воспитай себя. У другого нельзя воспитать того, чего не имеешь сам. Поэтому

у педагогов и родителей нет иного пути, как культивировать у себя те качества, которые они хотели бы прививать своим детям.

- В практике воспитания нередко возникают конфликтные ситуации, когда воспитатели не соглашаются с деятельностью семьи или, напротив, семья отрицательно относится к требованиям воспитателей. Часто родители сводят на нет усилия педагогов. Устранять недоразумения следует, опираясь не на то, что разобщает, а на то, что соединяет все воспитательные усилия.

- Бывает, что воспитатель не согласен с мнением администрации, родителей, критикует действия других воспитателей. Все это не может не отражаться отрицательно на формировании взглядов и убеждений личности. Поэтому воспитатели должны всегда помнить о необходимости поддерживать разумные требования друг друга.

- Практическая реализация этого принципа требует создания единой системы воспитания как на занятиях, так и во внеучебное время. Систематичность процесса воспитания обеспечивается соблюдением преемственности и последовательности в формировании личности. В воспитательной работе следует опираться на приобретенные ранее положительные качества, нормы поведения. Постепенно и нормы, и средства педагогического воздействия должны усложняться. Воспитатели следят за соблюдением этого требования в семье, консультируя родителей.

- Способ достижения единства воспитательных воздействий — координация усилий причастных к воспитанию людей, служб, социальных институтов. Вот почему воспитатели, классные руководители не должны жалеть усилий на установление и восстановление связей между всеми причастными к воспитанию людьми: работниками молодежных и спортивных организаций, творческих союзов.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Методы воспитания — это пути (способы) достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать, что методы — это способы воздействия на соз-

вание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных качеств. Несомненно, одни пути ведут к цели быстрее, чем другие. Практика воспитания использует прежде всего те из них, которыми вели своих учеников воспитатели, жившие прежде нас. Эти пути называются общими методами воспитания. Однако во многих случаях общие методы воспитания могут оказаться малоэффективными, поэтому перед воспитателем всегда стоит задача найти новые, неизведанные пути, которые максимально соответствуют конкретным условиям воспитания, позволяют быстрее и с меньшими усилиями добиваться намеченного результата. Конструирование, выбор и правильное применение методов воспитания — вершина педагогического профессионализма.

Однако создать принципиально новый метод воспитания ни одному воспитателю не под силу, хотя задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. Такие частные совершенствования методов называются приемами воспитания. Прием воспитания — часть общего метода, отдельное действие (воздействие), конкретное улучшение. Образно говоря, приемы — это неизведанные тропинки, которые прокладывает воспитатель вместе со своими воспитанниками, чтобы быстрее достичь цели. Если ими начинают пользоваться и другие воспитатели, то постепенно приемы могут превратиться в широкие столбовые пути — методы. Знание методов и приемов воспитания, умение правильно их применять — одна из важнейших характеристик педагогического мастерства. Такова связь методов и приемов воспитания.

Выделяется также понятие средств воспитания. Если под приемом понимается единичное воздействие, то под средством — совокупность приемов. Средство — уже не прием, но еще не метод. Например, труд — средство воспитания, но показ, оценка труда, указание на ошибку в работе — это приемы. Слово (в широком понимании) — средство воспитания, но реплика, ироническое замечание, сравнение — приемы. В связи с этим иногда метод воспитания определяют как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели, так как в структуре метода приемы и средства присутствуют обязательно.

ВЫБОР МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется. Какими причинами детерминируется применение того или иного метода? Какие факторы влияют на выбор метода и заставляют воспитателя отдавать предпочтение тому или иному пути достижения цели? Выбор методов жестоко детерминирован, ибо он глубоко причинно обусловлен. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее намечает пути воспитания, выбирает наиболее эффективные методы.

На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший — оптимальный. Выбор метода — всегда поиск оптимального пути воспитания. Оптимальным называется наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами времени, энергии, средств достичь намеченной цели. Избрав показатели этих затрат в качестве критериев оптимизации, можно сравнивать между собой эффективность различных методов воспитания.

Среди общих причин (условий, факторов), определяющих выбор методов воспитания, прежде всего должны быть учтены следующие:

- Цели и задачи воспитания: цель не только оправдывает методы, но и определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.
- Содержание воспитания: надо иметь в виду, что одни и те же задачи могут быть наполнены разным смыслом. Очень важно поэтому правильно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом. Поскольку содержательная характеристика методов очень важна, она также учитывается при классификации.
- Возрастные особенности воспитанников: одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от возраста воспитанников. За возрастом — приобретенный социальный опыт, уровень социального, нравственного, духовного развития. Формировать, скажем, чувство ответственности нужно и в младшем, и в среднем, и в старшем школьном возрасте, но методы воспитания должны меняться. Те, которые подходят первокласснику,

снисходительно воспринимаются в третьем и отвергаются в пятом классе.

- **Уровень сформированности коллектива (школьного класса):** по мере развития коллективных форм самоуправления методы педагогического воздействия не остаются неизменными, гибкость управления — необходимое условие успешного сотрудничества воспитателя с воспитанниками.

- **Индивидуальные и личностные особенности воспитанников:** общие методы, общие программы — лишь канва воспитательного взаимодействия, необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развить свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

- **Условия воспитания:** к ним кроме материальных, психофизиологических, санитарно-гигиенических относятся и отношения, складывающиеся в классе — климат в коллективе, стиль педагогического руководства и др. Абстрактных условий, как известно, не бывает, они всегда конкретны. Их сочетание порождает конкретные обстоятельства. Обстоятельства, в которых совершается воспитание, получили название педагогических ситуаций.

- **Средства воспитания:** методы воспитания становятся средствами, когда выступают компонентами воспитательного процесса. Кроме методов, существуют и другие средства воспитания, с которыми методы тесно взаимосвязаны и применяются в единстве. Например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, средства массовой информации — необходимое подспорье для эффективного применения методов. К средствам воспитания относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т. д.), средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность учителей и учеников. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, значение фактора может стать определяющим. Известно, например, какие послабления делаются больным детям. Невыспавшийся, нервничающий воспитанник требует иных методов, чем воспитанник здоровый и бодрый. Отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает воспитателя корректировать методы, обходиться тем, что есть, и т. д.

- **Уровень педагогической квалификации.** Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Следствие — гораздо более низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных методов, адекватных целям, задачам и условиям.

- **Время воспитания:** когда времени мало, а цели большие, применяются «сильнодействующие» методы, в благоприятных условиях используются «щадящие» методы воспитания. Деление методов на сильнодействующие и щадящие условно, первые связаны с наказаниями и принуждениями, вторые — это увещания и постепенное приучение. Сильнодействующие методы используются обычно при перевоспитании, когда за возможно более короткое время требуется искоренить негативные стереотипы поведения. Нет единой точки зрения относительно того, достаточно ли школьного времени для формирования устойчивых качеств личности. Некоторые педагоги считают, что его недостаточно, а поэтому склоняются в пользу сильнодействующих методов. Как бы там ни было, фактор времени остается очень важным при проектировании и выборе методов воспитания.

- **Ожидаемые последствия:** выбирая метод (методы), воспитатель должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет применение метода.

ПРАВИЛА ВЫБОРА МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

Общий принцип выбора методов воспитания — гуманизм отношений педагога с воспитанниками. Методы воспитания в свете гуманистического подхода — это не набор чисто профессиональных средств в руках людей, равнодушных к судьбе своих воспитанников; методы — живые отношения живых людей. Метод требует эластичности, гибкости, даже нежности — эти качества придает ему воспитатель. Общие условия выбора методов определяют крупные зависимости, между тем в воспитательном процессе приходится учитывать и множество тончайших нюансов.

Начинающим воспитателям нельзя забывать, что мы всегда имеем дело с системой методов и никогда никакое вырванное из

системы отдельное средство не принесет успеха. Поэтому в жизни, на практике один метод или прием всегда дополняет, развивает или поправляет и уточняет другой.

Выбор методов должен быть подготовленным и предполагать реальные условия для осуществления. Нельзя выбирать метод, который в данных условиях неприменим. Нельзя ставить перспективы, которых все равно не достичь. Это само собой разумеется, а между тем многие молодые педагоги часто нарушают это элементарное правило.

Действие метода часто остается безрезультатным потому, что нет необходимых средств. Простейший пример: педагог выводит воспитанников работать в сад и предлагает им сажать деревья, а для этого не подготовлен ни инструмент, ни посадочный материал. Замысел, не подкрепленный средствами, оказывается бесполезным. Вдумчивый воспитатель никогда не окажется в такой ситуации.

Любое разумное и подготовленное действие педагога должно быть доведено до конца. Метод требует логического завершения. Выполнять это правило важно потому, что только в этом случае воспитанники обретают полезную привычку доводить дело до конца, а воспитатель укрепляет свой авторитет организатора.

Метод не терпит шаблона в применении. Поэтому воспитатель всякий раз должен подыскивать наиболее эффективные средства, соответствующие данным условиям, вводить новые приемы. Для этого надо глубоко проникнуть в сущность воспитательной ситуации, которая и порождает потребность в определенном воздействии.

Выбор метода зависит от стиля педагогических отношений. При товарищеских отношениях будет действенным один метод, при отношениях нейтральных или отрицательных приходится выбирать другие пути взаимодействия.

Метод зависит от характера вызываемой им деятельности. Заставить воспитанника заниматься легким или приятным делом — это одно, а добиться выполнения им серьезного и непривычного труда — совсем другое.

Проектируя методы воспитания, надо предвидеть психическое состояние воспитанников в то время, когда методы будут применяться. Это не всегда разрешимая для воспитателя задача, но, по крайней мере, общее настроение, отношение воспитанников к проектируемым методам должно быть учтено заранее.

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов для достижения практически любых целей. Методов и особенно различных версий (модификаций) методов накоплено так много, что разобраться в них, выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам помогает лишь их упорядочение, классификация. Классификация методов — это выстроенная по определенному признаку система методов, которая помогает обнаружить в методах общее и специфическое, существенное и случайное, теоретическое и практическое и тем самым способствует их осознанному выбору, наиболее эффективному применению. Опираясь на классификацию, педагог не только ясно представляет себе систему методов, но и лучше понимает назначение, характерные признаки различных методов и их модификаций.

По каким признакам могут быть выстроены в систему методы воспитания? Таких признаков много, поскольку метод воспитания — явление многомерное. Отдельную классификацию можно составлять по любому общему признаку. На практике так и поступают, получая различные системы методов. В современной педагогике известны десятки классификаций: одни более пригодны для решения практических задач, другие представляют лишь теоретический интерес.

По *характеру* методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение и наказание (*Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев* и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны. К этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, трактующая характер методов более обобщенно (*Т. А. Ильина, И. Т. Огородников*). Она включает методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения школьников. В классификации *И. С. Марьенко* названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания.

По *результатам* методы воздействия на воспитанника можно разделить на два класса: влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления,

понятия, идеи; влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе *направленности* — интегративной характеристики, предусматривающей единство целевой, содержательной и процессуальной сторон методов воспитания (Г. И. Щукина). В соответствии с этой характеристикой выделяются три группы методов воспитания: формирования сознания личности; организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; стимулирования поведения и деятельности.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Первый этап правильно организованного воспитания — знание (понимание) воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания. Трудно воспитать, выработать какое-либо качество, не добившись прежде ясного понимания значения этого качества. Для формирования взглядов, понятий, убеждений используются методы, получившие общее название методов формирования сознания личности. Методы этой группы очень важны и для успешного прохождения следующего важного этапа воспитательного процесса — формирования чувств, эмоционального переживания, требуемого поведения. Если ученики безразличны к педагогическому воздействию, то, как известно, процесс развивается медленно и редко достигает намеченной цели. Глубокие чувства рождаются тогда, когда осознанная школьниками идея облекается в яркие, волнующие образы. В учебных пособиях прежних лет методы этой группы назывались короче и выразительнее — методами убеждения, поскольку главное их назначение — формировать устойчивые убеждения. Не знания, а убеждения стимулируют поступки школьников, поэтому не столько понятия и суждения, сколько нравственная уверенность в общественной необходимости и личной полезности определенного типа поведения должна формироваться на этапе развития сознания. Методы достигают цели, когда у воспитанников сформировалась готовность активно включаться в предусмотренную содержанием воспитания деятельность.

Убеждение в воспитательном процессе достигается при использовании различных методов. В старой школе, например, для этого широко применялись назидательные истории, притчи, басни, другие не прямые и образные способы сообщения воспитанникам необходимых знаний. Выводы (мораль) должны были делать сами ученики. В нынешней школе почти полностью отказались от использования традиционных воспитательных средств, заменив их прямыми, упрощенными, не требующими размышлений способами морализирования. Эффективность таких методов оказалась низкой: бесконечные указания принесли воспитанию мало пользы. Нынешние наставники все больше включают в арсенал методов убеждения забытые библейские притчи, эзоповы и крыловские басни, назидательные рассказы К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, усматривая в них средства возрождения духовных начал воспитания. Широко практикуются также рассказы и беседы на этические темы, объяснения, разъяснения, лекции, увещания, внушения, инструктажи, диспуты, доклады. Сильнодействующий метод убеждения — пример.

Каждый из методов имеет свою специфику и область применения. Несмотря на кажущуюся простоту, все без исключения методы этой группы требуют высокой педагогической квалификации. Применяются они системно, в комплексе с другими методами. Среди наиболее сложных по содержанию и применению — методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическая беседа, диспут, а также метод наглядно-практического воздействия — пример.

Рассказ на этическую тему, который используется преимущественно в младших и средних классах, — это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Воздействуя на чувства, рассказ помогает воспитанникам понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. Хороший рассказ не только раскрывает содержание нравственных понятий, но и вызывает у школьников положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение. У рассказа на этическую тему несколько функций: служить источником знаний, обогащать нравственный опыт личности опытом других людей. Наконец, еще одна важная функция рассказа — служить способом использования положительного примера в воспитании.

К условиям эффективности этического рассказа относятся следующие:

— соответствие социальному опыту школьников. В младших классах он краток, эмоционален, доступен, соответствует переживаниям детей. Рассказ для подростков более сложный: им гораздо ближе поступки, которые волнуют своим высоким смыслом;

— сопровождение иллюстрациями, которыми могут стать произведения живописи, художественные фотографии, изделия народных умельцев. Усиливает восприятие и хорошо подобранное музыкальное сопровождение;

— соответствующая обстановка для восприятия этического рассказа. Эмоциональное воздействие окружающей обстановки должно соответствовать замыслу и содержанию рассказа. В арсенале педагогических средств профессионального воспитателя всегда наготове рассказ для любой обстановки — походного костра, автобусного путешествия, неубранного поля и уютной комнаты, площади большого города или весеннего сада;

— создание должного впечатления, т. е. рассказ должен излагаться профессионально. Неумелый, косноязычный рассказчик не может рассчитывать на успех;

— должное восприятие слушателями. Нужно позаботиться, чтобы впечатления от рассказа сохранялись как можно дольше. Нередко воспитательное значение этического рассказа сильно снижается только потому, что сразу после него дети переходят к делу, совершенно отличному и по содержанию, и по настроению, например, к спортивному соревнованию.

Разъяснение — эмоционально-словесное воздействие на воспитанников. Важная черта, отличающая разъяснение от объяснения и рассказа, — ориентированность воздействия на данную группу или отдельную личность. Этот метод основывается на знании особенностей класса и личностных качеств членов коллектива. Для младших школьников применяются элементарные приемы и средства разъяснения: «Поступать нужно так», «Все так делают» и т. п. При работе с подростками необходимы глубокая мотивация, разъяснение общественного смысла моральных понятий.

Разъяснение применяется только там и тогда, когда воспитаннику действительно необходимо что-то объяснить, сообщить о новых нравственных положениях, так или иначе повлиять на его сознание и чувства. Но разъяснения не нужны там, где речь идет

о простых и очевидных нормах поведения в школе и обществе: нельзя резать и разрисовывать парту, грубить, плевать и т. д. Здесь необходимы категорические требования. Разъяснение применяется, чтобы сформировать или закрепить новое моральное качество или форму поведения, а также для выработки правильного отношения воспитанников к определенному поступку, который уже совершен (например, весь класс не пришел на урок).

В практике школьного воспитания разъяснение опирается на *внушение*, для которого, однако, характерно некритическое восприятие школьником педагогического воздействия. Внушение, проникая незаметно в сознание, действует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности. Дети и подростки особенно внушаемы. Педагог, опираясь на эту специфику психики, использует внушение в тех случаях, когда воспитанник должен принять определенные установки. Внушение используется для усиления воздействия других методов воспитания.

В практике воспитания прибегают и к *увещеваниям*, сочетающим просьбу с разъяснением и внушением. Действие увещевания почти целиком зависит от принятой воспитателем формы обращения. Применяя увещевание как воспитательный метод, педагог проектирует в личности воспитанника положительное, вселяет веру в лучшее, в возможность достигнуть высоких результатов. Педагогическая эффективность увещевания во многом зависит от авторитета воспитателя, его нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Опора на положительное, похвала, обращение к чувствам собственного достоинства, чести создают необходимые предпосылки для почти безотказного действия увещевания даже в очень сложных ситуациях воспитания.

Увещевание иногда принимает форму возбуждения чувств стыда, покаяния, неудовлетворенности собой, своими поступками. Педагог не только вызывает эти чувства и заставляет воспитанника переживать их, но и указывает пути к исправлению. В таких случаях необходимо убедительно показать значение, суть негативного поступка и его последствий, создать эффективный стимул, положительно влияющий на поведение. Иногда негативное поведение бывает следствием незнания, неосведомленности. Увещевание в данном случае сочетается с разъяснением и внушением и осуществляется так, чтобы воспитанник осознал свои ошибки, исправил поведение.

Педагог всегда знает, что при неквалифицированном применении рассказ, разъяснение, увещание, внушение могут принимать форму нотаций, но они никогда не достигают цели, скорее вызывают противодействие у воспитанников, желание поступить вопреки. Нотация не становится формой убеждения.

Этическая беседа — метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон, воспитателя и воспитанников. Беседа отличается от рассказа, инструктажа именно тем, что воспитатель выслушивает и учитывает мнения, точки зрения своих собеседников, строит свои отношения с ними на принципах равноправия и сотрудничества. Этической беседа называется потому, что ее предметом чаще всего становятся нравственные, моральные, этические проблемы. Цель этической беседы — углубление, упрочение нравственных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных взглядов и убеждений.

Этическая беседа — метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам. Обсуждая ситуации, конкретные поступки, ребята легче постигают их сущность и значение. Метод особенно актуален для учеников пятого—восьмого классов, когда наступает сензитивный период формирования «картины мира».

В практике школьного воспитания используются плановые и неплановые этические беседы. Первые намечаются классным руководителем заранее, к ним ведется подготовка, а вторые возникают непреднамеренно, стихийно, рождаются школьной и общественной жизнью. Темы плановых этических бесед определяются исходя из общего содержания воспитательного процесса, уровня воспитанности и возраста школьников. Поскольку этическая беседа предполагает не только изложение знаний педагогом, но и активное участие в ней воспитанников, то ее план или основные вопросы заблаговременно сообщаются участникам беседы. Допускается предварительная подготовка выступающих по отдельным вопросам. К беседе рекомендуется литература, подбираются факты, примеры из жизни, литературные иллюстрации. Ведущий делает вступление, затем ставит вопросы перед участниками беседы, стимулирует их активность, выслушивает различные точки зрения, дает оценку выступлениям, дополняет, исправляет и обобщает высказанные мнения, подводит итоги. Хорошо, когда этическая беседа завершается реальным полезным делом, в котором ее участники могут практически

закрепить рассмотренные во время беседы положения, нормы и правила поведения.

В большинстве случаев поводом для этической беседы становятся конкретные факты, события, поступки одноклассников. Такая беседа, как правило, проводится по «горячим следам», т. е. сразу же после события, поступка или несколько позже, когда ребята осмысливают и поймут их.

Эффективность этической беседы зависит от соблюдения ряда важных условий:

— проблемный характер, т. е. предполагается борьба взглядов, идей, мнений. Воспитатель должен стимулировать нестандартные вопросы, помогать школьникам самим находить на них ответы;

— нельзя допускать, чтобы беседа развивалась по заранее составленному сценарию с заучиванием готовых или подсказанных взрослыми ответов. Нужно дать ребятам возможность говорить то, что они думают, учить их с уважением относиться к мнениям других, терпеливо и аргументированно вырабатывать правильную точку зрения;

— нельзя допускать также, чтобы беседа превращалась в лекцию: воспитатель говорит, воспитанники слушают. Лишь открыто высказанные мнения и сомнения позволяют воспитателю направить беседу так, чтобы ребята сами пришли к правильному пониманию сущности обсуждаемого вопроса. Успех зависит от того, насколько теплым будет характер беседы, раскроют ли в ней воспитанники свою душу;

— близость материала для беседы эмоциональному опыту воспитанников. Нельзя ожидать и требовать от них активности при обсуждении трудных вопросов или таких, в которых за основу берутся факты или явления, связанные с непонятными либо чуждыми событиями, чувствами. Только при опоре на реальный опыт беседы на отвлеченные темы могут быть успешными;

— выявление и сопоставление всех точек зрения. Ни чье мнение не может быть проигнорировано, это важно со всех точек зрения — объективности, справедливости, культуры общения;

— правильное руководство ходом беседы, чтобы помочь воспитанникам самостоятельно прийти к нужному выводу. Для этого воспитатель должен уметь смотреть на события или поступки глазами воспитанника, понимать его позицию и связанные с ней чувства.

Ошибочно думать, будто беседа — метод спонтанный. Высокопрофессиональные воспитатели проводят беседы нечасто и готовятся к ним основательно. Этические беседы строятся примерно по такому сценарию: сообщение конкретных фактов, объяснение этих фактов и их анализ с активным участием всех собеседников, обсуждение конкретных аналогичных ситуаций, обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, мотивация и формулировка морального правила, применение учащимися усвоенных понятий при оценке своего поведения, поведения других людей.

В школе первой ступени этическая беседа имеет более простую структуру. Здесь предпочтителен индуктивный путь: от анализа конкретных фактов, их оценки до обобщения и самостоятельного вывода. В средних и старших классах беседу можно начать с формулировки морального правила и для иллюстрации использовать конкретный материал из жизни, художественной литературы.

Высокого профессионализма требуют индивидуальные этические беседы с провинившимися воспитанниками. Очень важно, чтобы во время такой беседы не возник психологический барьер. Если ученик неправильно понимает ситуацию, надо тактично, не ущемляя его достоинства, объяснить, что он ошибается. В присутствии товарищей беседа должна быть краткой, деловой, спокойной, без иронии или высокомерия. Воспитанник лишь тогда откликнется на призыв воспитателя, когда почувствует, что обсуждаемый вопрос действительно беспокоит его наставника, что он болеет за дело и хочет помочь. Если воспитатель сумеет придать индивидуальной беседе задушевный характер, то можно рассчитывать на полный успех.

Диспуты — это живые горячие споры на разные темы, волнующие воспитанников. Диспуты проводят в средних и старших классах на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы: «О вкусах спорят», «Право быть или слыть», «Воспитанные ли мы люди?» и т. п. Диспуты ценны тем, что убеждения вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения.

В основе диспута — спор, борьба мнений. Чтобы диспут дал хорошие результаты, к нему нужно готовиться: разработать пять-шесть вопросов, требующих самостоятельных суждений, и познакомить с ними участников диспута заранее. Иногда

воспитатель может назначить участников спора. Выступления должны быть живыми, свободными, краткими. Тексты записывать не надо, иначе диспут будет скучным, формальным. Цель диспута — не вывод, а процесс. Но нельзя допускать, чтобы диспут превращался в спор ради спора. Педагог помогает ребятам дисциплинировать мысль, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию.

Диспут — сложный метод и требует высокого уровня профессиональной подготовки воспитателя. Чтобы научить других, воспитатель сам должен пройти хорошую школу умело организованных диспутов. С максимальной деликатностью и уважением надо относиться к высказываниям школьников. Это не означает, что педагог должен занять позицию невозмутимого и беспристрастного наблюдателя. Он воздействует силой аргументов, никого не обижая и не унижая. Опытные наставники иногда умышленно ошибаются, чтобы затем публично признать свои ошибки и тем самым показать пример другим участникам диспута. Это рискованный прием, для которого необходимо чувство меры и мастерство учителя.

Полезно заранее готовить школьников к будущим диспутам. Для этого можно дать им возможность несколько раз понаблюдать и послушать как проводят диспуты старшеклассники. В зарубежных школах, где диспуты и дискуссии едва ли не главный метод формирования взглядов и убеждений, специально обучают правилам доказательного и запоминающегося выступления.

Пример — воспитательный метод исключительной силы. Его воздействие основывается на известной закономерности: явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример действует на уровне первой сигнальной системы, а слово — на уровне второй. Пример дает конкретные образцы для подражания и тем самым активно формирует сознание, чувства, убеждения, активизирует деятельность. «Долог путь наставлений, — говорил римский философ Сенека, — короток путь примера». Когда говорят о примере, подразумевают прежде всего пример живых конкретных людей — родителей, воспитателей, друзей. Но большую воспитательную силу имеет и пример героев книг, фильмов, исторических деятелей, выдающихся ученых, политических личностей. Психологической основой примера служит подражательность. Благодаря ей люди овладевают соци-

альным и нравственным опытом. Не всегда подражательность имеет непосредственный характер, часто мы ее наблюдаем в опосредованной форме — это не механический процесс, не автоматическое перенесение черт, качеств, опыта определенной личности, не простое повторение и отражение. Подражательность — деятельность индивида. Иногда очень трудно определить границу, где заканчивается подражание и начинается творчество. Часто творчество проявляется в особенном, своеобразном подражании.

Исследования показали, что характер подражательной деятельности изменяется с возрастом и по мере накопления социального опыта. Многие качества поведения дети приобретают, подражая взрослым. Младшие школьники подражают тем, кто оказывает на них наиболее сильное впечатление. Поэтому, заботясь о развитии нравственности ребенка, очень важно окружить его положительными примерами для подражания. В среднем и старшем школьном возрасте подражательность (наследование) приобретает избирательный, сознательный характер. Подросток все больше опирается на собственный опыт, собственные взгляды и суждения. В процессе наследования, осознавая необходимость определенного способа действия, он для достижения цели сознательно прилагает собственные усилия.

В процессе подражательности психологи выделяют три этапа: непосредственное восприятие конкретного образа действия другого лица, формирование желания действовать по образцу и, наконец, синтез самостоятельных и подражательных действий, проявляющийся в приспособлении поведения к поведению кумира. Процесс подражательности сложный и неоднозначный, ведущую роль в нем играют опыт, интеллект, свойства личности, жизненные ситуации. Поэтому очень важным условием является правильная организация среды, в которой человек живет и развивается.

Жизнь дает не только положительные, но и отрицательные примеры. Обращать внимание школьников на негативное в жизни и поведении людей, анализировать последствия неправильных поступков, извлекать правильные выводы не только желательно, но и необходимо. Вовремя и к месту приведенный негативный пример помогает удержать воспитанника от неправильного поступка.

Естественно, что воспитание зависит от личного примера воспитателя, его поведения, отношения к воспитанникам,

мировоззрения, деловых качеств, авторитета. Сила положительного воздействия личного примера наставника увеличивается, когда он свой авторитет использует систематически и последовательно. Сила положительного воздействия педагога будет возрастать и тогда, когда воспитанники убедятся: между словом и делом их наставника нет расхождений, ко всем своим воспитанникам он относится ровно и доброжелательно.

МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воспитание должно формировать требуемый тип поведения. Не понятия, убеждения, а конкретные дела, поступки характеризуют воспитанность личности. В этой связи организация деятельности и формирование опыта общественного поведения рассматриваются как сердцевина воспитательного процесса.

Все методы этой группы основаны на практической деятельности воспитанников. Управлять этой деятельностью педагоги могут благодаря тому, что ее удается разбить на составные части — конкретные действия и поступки, а иногда и на более мелкие части — операции. Воспитательный процесс заключается в том, что педагог совершает переход от управления операциями к управлению действиями, а затем к управлению деятельностью воспитанников (*В. А. Сластенин*).

Организация полезных дел воспитанника обязательно ведет к включению его в многоплановые отношения с другими людьми. Складывающиеся в процессе коллективных отношений различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения: сложные акты поведения и черты личности человека успешно формируются на основе более простых.

Всеобщий метод формирования необходимых качеств личности — упражнение. Он известен с древнейших времен и обладает исключительной эффективностью. В истории педагогики едва ли сохранился случай, чтобы при достаточном количестве разумно подобранных и надлежащим образом выполненных упражнений у человека не сформировался заданный тип поведения.

В освоении опыта общественного поведения решающая роль принадлежит деятельности. Нельзя научить ребенка писать, рассказывая, как «пишут другие»; невозможно обучить игре на музыкальном инструменте, только демонстрируя виртуозное ис-

полнение. Точно так же невозможно сформировать требуемый тип поведения, не привлекая воспитанников к активной целенаправленной деятельности. Способом привлечения к деятельности становится упражнение — практический метод воспитания, сущность которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результат упражнений — устойчивые качества личности: навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К. Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Многочисленные трудности, которые можно одолеть лишь привычкой, задерживали бы человека на каждом шагу. Привычка освобождает разум и волю для новой работы. Вот почему воспитание, которое выпускает из поля зрения формирование полезных привычек и заботится лишь об умственном развитии, лишает это развитие крепчайшей опоры.

В современной педагогике существуют две точки зрения на осознанность (осмысленность) упражнений. Современная поведенческая психология предлагает педагогам универсальную схему: стимул — реакция — подкрепление, исключая из этой цепочки понимание. Главное — устойчивая полезная привычка, а как она будет выработана, с участием сознания или без него, не суть важно. Наша школа не приемлет механистический подход и стремится к осознанной деятельности воспитанников, применяя методы убеждения. Плохо только то, что эти методы подчас применяются в неопределенно большой пропорции, даже там и тогда, когда в них нет нужды.

Эффективность упражнения зависит от системы упражнений, их содержания, доступности и посильности, объема, частоты повторений, контроля и коррекции, личностных особенностей воспитанников, места и времени выполнения упражнений, сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений, мотивации и стимулирования упражнений. Между такими важными факторами, как частота, объем упражнений, и достигнутыми результатами существует прямая зависимость: чем больше и чаще упражнений выполняется, тем выше уровень развития качеств, формируемых с их помощью. Эта зависимость корректируется личностными особенностями. Число упражнений, которые должны выполнять разные ученики для выработки качеств на одном и том же уровне, не совпадает: там,

где одним достаточно нескольких упражнений, другим нужны десятки и даже сотни попыток. Чем сложнее качество, тем больше упражнений необходимо выполнить для выработки устойчивой привычки, тем чаще их нужно повторять, чтобы не забыть. Для выработки даже такого простого навыка, как завязывание шнурков на ботинках, детям нужно их завязать в среднем около 200 раз. Что же говорить о числе упражнений для формирования сложных нравственных качеств!

Планируя систему упражнений, воспитателю надо предусмотреть, какие навыки и привычки будут вырабатываться. Адекватность упражнений спроецированному поведению — еще одно важное условие педагогической эффективности этого метода. Воспитание должно вырабатывать жизненно необходимые, важные, полезные навыки и привычки. Поэтому воспитательные упражнения не выдумываются, а берутся из жизни, задаются реальными ситуациями. В первую очередь используются упражнения для выработки общечеловеческих нравственных качеств, дефицит которых в современном обществе становится все острее. Использование упражнения признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивое качество во всех противоречивых жизненных ситуациях. Чтобы сформировать устойчивые навыки и привычки, надо начинать упражнение как можно раньше, ибо чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки (*К. Д. Ушинский*). Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно оценивает с позиций интересов других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения — качества, которые основываются на сформированных воспитанием привычках. Непременное условие эффективности упражнений — создание целостной системы постепенно усложняющихся упражнений, в которых постепенно же развиваются и крепнут полезные навыки и привычки.

Требование — это метод воспитания, с помощью которого нормы поведения, выражаясь в личных отношениях, вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность воспитанника и проявление у него определенных качеств. По форме предъявления различаются прямые и косвенные требования. Для прямого требования характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам форму-

лировки, не допускающие двух разных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой. Косвенное требование (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т. д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников.

Наиболее употребительными формами косвенного требования являются:

— требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит;

— требование в игровом оформлении (требование-игра). Опытные педагоги используют присущее детям стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований. Игры доставляют детям удовольствие, а вместе с ними незаметно выполняются и требования. Это наиболее гуманная и эффективная форма предъявления требования, предполагающая, однако, высокий уровень профессионального мастерства;

— требование доверием. Когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения, доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон;

— требование-просьба. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребимых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба — форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения;

— требование-намек. Оно успешно применяется опытными педагогами в работе со старшеклассниками и в ряде случаев почти всегда превосходит по эффективности прямое требование;

— требование-одобрение. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул. В практике мастеров педагогического труда одобрение принимает различные, но всегда целесообразные формы.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В этой

связи выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся осуждения и угрозы. Они обычно рожают лицемерие, двойственную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают непосредственное и опосредованное требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, — опосредованные. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий — последующие требования к товарищам.

Одно из основных условий эффективности данного метода — чувство меры: «Приучайте дитя сначала повиноваться двум-трем легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множественностью, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться», — писал К. Д. Ушинский.

Приучение — это интенсивно выполняемое упражнение. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать требуемое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например армейская, где этот метод сочетается с наказанием.

Использование метода приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежное для этого метода, направлено на благо самого человека, и это единственное насилие, которое может быть оправдано. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, требует по возможности смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми. Приучение плюс игра — влияние действенное и гуманное.

Приучение применяется на всех этапах воспитательного процесса, но наиболее эффективно оно на ранней стадии. Условия правильного применения приучения следующие:

- Ясное представление о цели воспитания у самого воспитателя и его воспитанников. Если воспитатель плохо понимает, для чего он стремится прививать те или иные качества, будут ли они полезны человеку в жизни, если его воспитанники не видят смысла в тех или иных действиях, то приучение возможно лишь на основе беспрекословного повиновения. Толка не будет, пока ребенок не поймет, что это ему необходимо.

- Приучая, воспитатель должен четко и ясно формулировать правило, но не давать казенно-бюрократические указания типа «Будь вежливым», «Люби свою родину». Лучше сказать примерно так: «Чтобы люди оценили твою неотражимую улыбку — вычисти зубы»; «У неряхи нет будущего: грязные уши отпугивают людей»; «Приветствуй соседа — и он будет вежлив с тобой».

- На каждый отрезок времени должен быть выделен оптимальный объем действий, посильных для воспитанников. Для выработки привычки необходимо время, торопливость здесь не приближает, а отдаляет цель. Вначале надо позаботиться о точности выполнения действий и лишь затем о быстроте.

- Показывайте, как выполняются действия, какие получают результаты. Сравните грязные и вычищенные ботинки, отутюженные и мятые брюки, но так, чтобы это сравнение вызвало отклик в душе воспитанника, заставило его устыдиться своей неряшливости и вызвало желание от нее избавиться.

- Лучше использовать последовательно-параллельную схему приучений. Если воспитывать качества личности последовательно, одно за другим, то это потребует очень много времени. Но нельзя сразу параллельно формировать все качества. Определите, какие из них органично сочетаются между собой, наметьте группы качеств, в которых уже сформированные качества облегчают воспитание новых нужных черт.

- Приучение требует постоянного контроля. Контроль должен быть благожелательным, заинтересованным, но неослабным и строгим, обязательно сочетаться с самоконтролем.

- Значительный педагогический эффект дает приучение в игровой форме. Ребенок добровольно выполняет определенные правила поведения без всяких указаний со стороны. Использовать игры целесообразно в тех случаях, когда цели деятельности

недостаточно привлекательны для воспитанников или процесс достижения цели скучен, однообразен, сопряжен с неприятными ощущениями.

Хорошие результаты дает метод *поручений*. С помощью поручений школьников приучают к положительным поступкам. Поручения имеют разнообразный характер: посетить больного товарища и помочь ему в обучении, изготовить игрушки для подшефного детского садика, украсить к празднику классную комнату и т. д. Для того, чтобы развить необходимые качества, неорганизованным дают задание подготовить и провести мероприятие, требующее точности и пунктуальности, и т. п. Причем не нужно в деталях объяснять, как выполнять поручения, особенно старшим ребятам. Контроль может иметь форму проверки в процессе выполнения, отчета о выполненной работе и т. п. Заканчивается проверка оценкой качества выполненного поручения.

Метод организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют *методом воспитывающих ситуаций*. Выделяется несколько важных моментов, обязательных для успешного применения воспитывающих ситуаций. Прежде всего ситуации не должны быть надуманными, но отражать жизнь со всеми ее противоречиями и сложностями. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации, а сама ситуация должна быть естественной. Такие ситуации школьная жизнь преподносит на каждом шагу.

Немалую роль для успешного использования метода играет неожиданность. Воспитанник, ожидающий определенной реакции педагога, заранее готовит себя к сопротивлению и, если действия для него неожиданны, в большинстве случаев принимает его позицию. Нарушителей разоружают великодушие, доброта, но при единственном и важном условии: они должны быть правильно поняты именно как гуманные действия, а не проявления слабости, неуверенности. В отдельных случаях оправдывает себя невмешательство воспитателя в развитие ситуации.

Метод имеет модификации. Это может быть проиллюстрировано на примере организации так называемых ситуаций «непринужденной принудительности» (термин *Т. Е. Конниковой*). Смысл в том, что школьникам предъявляется «нравственный образец», пример правильного поведения, и создаются условия, побуждающие их к аналогичному поведению.

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ

С древних времен известны такие методы стимулирования человеческой деятельности, как *поощрение* и *наказание*. Педагогика XX в. обратила внимание на еще один весьма действенный, хотя и не новый метод стимулирования — соревнование. В последние десятилетия к этим традиционным рычагам манипулирования деятельностью и поведением человека, кажется, добавился еще один — субъективно-прагматический. Научные исследования и практика подтверждают, что отличительная черта нынешних подрастающих поколений — ярко выраженное деловое (прагматическое), потребительское отношение к жизни, вытекающее из него избирательное отношение к воспитанию, его ценностям. Что мне даст воспитание, зачем оно нужно, когда понадобится, выгодно ли и насколько выгодно быть воспитанным — вот вопросы, которые задают себе и друг другу ребята уже в средних классах и в зависимости от ответов строят на них свое отношение к воспитанию. Учитывая эти утилитарно-прагматические тенденции, некоторые зарубежные педагогические системы смотрят на процесс воспитания как на коммерческие отношения партнеров — воспитателей и воспитанников, где главной побуждающей силой становится личная выгода. Метод еще не оформился окончательно, но уже повсеместно действует через систему контрактных сделок воспитателей и воспитанников, различного рода договоров и взаимных обязательств.

Поощрение — выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет требуемые навыки и привычки. Действие поощрения основано на возбуждении положительных эмоций. Именно поэтому оно вселяет уверенность, создает приятный настрой, повышает ответственность. Виды поощрения весьма разнообразны: одобрение, ободрение, похвала, благодарность, предоставление почетных прав, награждение грамотами, подарками и т. д.

Одобрение — простейший вид поощрения. Воспитатель выражает его жестом, мимикой, положительной оценкой поведения или работы воспитанников, коллектива, доверием в виде поручения, ободрением перед классом, учителями или родителями. Поощрение вниманием возможно при внимательном отношении к успехам и неудачам воспитанников, переживании вместе с ними горя и радости. Уважение, доверие вселяют уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства.

Поощрения более высокого уровня — благодарность, награждение и т. д. — вызывают и поддерживают сильные и устойчивые положительные эмоции, дающие воспитанникам или коллективу длительные стимулы, так как они не только венчают длительный и упорный труд, но и свидетельствуют о достижении нового, более высокого уровня. Награждать надо торжественно, при всех воспитанниках, педагогах, родителях — это значительно усиливает эмоциональную сторону стимулирования и связанные с ним переживания.

Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и известной осторожности. Длительный опыт использования метода показывает, что неумение или избыточное поощрение может приносить не только пользу, но и вред воспитанию. Учитывается прежде всего психологическая сторона поощрения, его последствия.

- Поощряя, воспитатели должны стремиться, чтобы поведение воспитанника мотивировалось и направлялось не стремлением получить похвалу или награду, а внутренними убеждениями, нравственными мотивами.

- Поощрение не должно противопоставлять воспитанника остальным членам коллектива. Поэтому поощрения заслуживают не только ребята, добившиеся успеха, но и те, кто добросовестно трудился на общее благо, показывал пример честного к нему отношения. Надо поощрять тех, кто проявлял высокие нравственные качества — трудолюбие, ответственность, отзывчивость, помогая другим, хотя и не добился выдающихся личных успехов.

- Поощрение должно начинаться с ответов на вопросы — кому, сколько и за что. Поэтому оно должно соответствовать заслугам воспитанника, его индивидуальным особенностям, месту в коллективе и не быть слишком частым. Выбирая поощрения, важно найти меру, достойную воспитанника. Неумеренные похвалы приводят к зазнайству. Поощряя, учитывайте мнение коллектива.

- Поощрение требует личного подхода. Очень важно вовремя ободрить неуверенного, отстающего. Поощряя положительные качества учеников, воспитатель вселяет в них уверенность, воспитывает целеустремленность и самостоятельность, желание преодолеть трудности. Воспитанник, оправдывая оказанное доверие, преодолевает свои недостатки.

- Пожалуй, главное в нынешнем школьном воспитании — соблюдать справедливость. Решая вопрос о поощрении, чаще советуясь с воспитанниками.

Как только дети собираются вместе, сразу же начинают выяснять отношения: кто есть кто. Детям, подросткам, юношам в высшей степени присуще стремление к соперничеству, приоритету, первенству. Утверждение себя среди окружающих — врожденная потребность человека. Реализует он эту потребность, вступая в *соревнование* с другими людьми. Результаты соревнования прочно и на длительное время определяют и закрепляют статус человека в коллективе.

Нельзя ли мощное естественное стремление человека к первенству направить на пользу воспитанию? Так еще в древности возник метод соревнования, которому в истории педагогики был уготован нелегкий путь: о нем то надолго забывали, то внезапно возводили в ранг главного средства. В отечественной школе 20—90-х гг. этот метод получил название социалистического соревнования и, к сожалению, оброс командно-бюрократическими атрибутами — в школу пытались перенести законы соревнования, действующие на производстве. Не удивительно, что метод превратился в формальное понукание школьников бороться за достижение непонятных и незначимых для них целей и в конце концов стал малоэффективным, а затем и малоупотребимым. Между тем в педагогически правильно организованном соревновании имеются действенные стимулы для повышения эффективности воспитательного процесса.

Соревнование — это метод направления естественной потребности школьников к соперничеству и приоритету на воспитание нужных человеку и обществу качеств. Соревнуясь между собой, школьники быстро осваивают опыт общественного поведения, развивают физические, нравственные, эстетические качества. Особенно большое значение имеет соревнование для отстающих: сравнивая свои результаты с достижениями товарищей, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать больше усилий. Организация соревнования — трудное дело, требующее знания психологии воспитания, соблюдения целого ряда важных условий и требований, среди которых отметим следующие.

1. Организация соревнования — основа его эффективности. Определяются цели и задачи соревнования, составляется программа, разрабатываются критерии оценок, создаются условия для проведения соревнования, подведения итогов и награждения победителей. Соревнование должно быть достаточно трудным, увлекательным. Кроме того, пункты соревнования нужно сделать конкретными, чтобы результаты их выполнения можно было

оценить и сравнить. Критерии оценок должны быть простыми и понятными для всех участников. Механизм подведения итогов и определения победителей лучше сделать наглядным.

2. Должны быть установлены направленность и содержание соревнования. Классическим видом состязаний в учебных заведениях было соревнование за звание первого ученика школы, класса, лучшего знатока предмета. В нашей школе последних десятилетий соревнование по конкретным показателям успеваемости не проводилось. Отмечались робкие попытки внедрить элементы соревнования в практику учебной работы с младшими школьниками по таким, например, показателям, как систематическое выполнение домашних заданий, прилежность, отсутствие замечаний на уроке, опрятность тетрадей, строгое выполнение школьного и домашнего режима дня, чтение дополнительной литературы. В частных школах, школах повышенных требований — гимназиях и лицеях эти традиции возрождаются.

3. Цель соревнования понятна всем — быть первым. Но так откровенно ее формулировать в школах до недавнего времени остерегались. В рекомендациях отмечалось: необходимо заботиться, чтобы соревнование не переродилось в конкуренцию, толкающую воспитанников на использование недопустимых средств. Многие педагоги, выполняя наставления и стремясь затушевать смысл вечной человеческой борьбы за существование, подменяли истинные цели соревнования псевдоцелями, облакали их в размытые, неконкретные формы. В результате соревнование выходило из-под контроля, принимало искаженные формы. Победить в честной, открытой, принципиальной борьбе возможности не было. Теперь же, в демократическом обществе, каждый человек получает право реализовать свои возможности, личные качества. Школа перестраивается и в отношении метода соревнования — соревнуясь, учащиеся выигрывают стипендии, гранты, право поступления в вуз без экзаменов.

В современной педагогике нет пока единой точки зрения и на метод *наказания*. Диапазон требований — от полной отмены школьных наказаний до максимального их ужесточения. Некоторые педагоги предлагают считать интенсивность наказаний критерием гуманизации воспитательной системы, пробным камнем ее жизнестойкости.

Содержанием наказания в старой российской школе было переживание страдания. Выдвигались и другие не лишённые

смысла аргументы, благодаря чему наказание в арсенале воспитательных средств занимало видное место. Даже такой известный педагог прошлого века, как Н. И. Пирогов, будучи попечителем Киевского округа по учебным заведениям, выдвигал в целях «воспитания законности» систему физических наказаний, в том числе и порку, за что был подвергнут уничтожающей критике.

До мельчайших подробностей была продумана система наказаний в старой прусской школе. Для нее характерно полное игнорирование индивидуальных особенностей ребенка, причин, побудивших его совершить тот или иной проступок, обстоятельств, в которых он совершен. Мера воздействия применялась по жесткой и прямолинейной формуле «проступок — наказание» в соответствии с установленной «шкалой наказаний», где были расписаны всевозможные нарушения и указана «цена расплаты» за них. Муштра тем не менее давала известные результаты: ни одна нация в мире не может соревноваться с немецкой по дисциплине, трудолюбию, приверженности к порядку.

Наказание — это метод педагогического воздействия, которое должно предупреждать нежелательные поступки, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми. Наказание рассчитано на постепенное превращение внешних стимулов в стимулы внутренние.

Известные виды наказания связаны с наложением дополнительных обязанностей, лишением или ограничением определенных прав, выражением морального порицания, осуждения. В нынешней школе практикуются разнообразные формы наказаний: неодобрение, замечание, порицание, предупреждение, осуждение на собрании, взыскание, отстранение от занятий, исключение из школы и др. Внутри этих общих форм — большое разнообразие конкретных форм наказаний, однако их тоже можно, в свою очередь, подразделить на наказания, осуществляемые по логике «естественных последствий», традиционные и наказания-экспромты.

Среди педагогических условий, определяющих эффективность метода наказания, отметим следующие:

1. Сила наказания увеличивается, если оно исходит от коллектива класса или поддерживается им. Ученик острее переживает чувство вины, если его проступок осудили не только воспитатель, но и ближайшие товарищи, друзья. Поэтому надо опираться на общественное мнение.

2. Не рекомендуется применять групповые наказания. В хорошо организованных коллективах за проступок всего коллектива иногда наказывают уполномоченных, но этот вопрос настолько деликатный, что требует очень тщательного разбора всей ситуации.

3. Если решение о наказании принято, то нарушитель должен быть наказан.

4. Наказание действенно, когда оно понятно ученику и он считает его справедливым. После наказания о нем не вспоминают, а с учеником сохраняют нормальные отношения.

5. Употребляя наказание, нельзя оскорблять воспитанника. Наказываем не по личной неприязни, а по педагогической необходимости. Формула «проступок — наказание» должна соблюдаться неукоснительно.

6. При решении вопроса, за что наказывать, рекомендуется соблюдать такую линию развития: от наказаний, направленных преимущественно на торможение отрицательных поступков, черт характера, привычек, к наказаниям, главный смысл которых — выработать определенные положительные качества.

7. Основа для наказания — конфликтная ситуация. Но не всякие нарушения и отклонения от нормы приводят к действительным конфликтам и, следовательно, далеко не при всяком нарушении надо прибегать к наказаниям. Нельзя дать каких-либо общих рецептов в вопросе о наказании, так как каждый проступок всегда индивидуален, и в зависимости, от того, кем он совершен, при каких обстоятельствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть разным — от самого легкого до самого сурового.

8. Наказание — метод сильнодействующий. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае. Поэтому воспитатель не будет применять наказание до тех пор, пока нет полной ясности в создавшейся ситуации, пока нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания.

9. Воспитатель-гуманист никогда не допустит превращения наказания в орудие мести. Он сформирует убеждение, что воспитанника наказывают для его же пользы. Он не станет на путь формальных мер воздействия, ибо наказание действенно лишь тогда, когда максимально индивидуализировано.

10. Индивидуализация, личная направленность наказаний не означает нарушения справедливости. Это очень серьезная педагогическая проблема. Педагог должен определить для себя: если

он принимает личностный подход, то наказания, как и поощрения, дифференцируются; если же он отвергает индивидуальный подход, то видит лишь проступок, но не человека, его совершившего. Надо объяснить свою педагогическую позицию воспитанникам, тогда они будут понимать, почему воспитатель поступает так или иначе. Есть смысл спросить их мнение, узнать, какую позицию они разделяют.

11. Наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не помочь. Потому наказание применяется в комплексе с другими методами воспитания.

Субъективно-прагматический метод стимулирования деятельности и поведения воспитанников основывается на создании условий, когда быть невоспитанным, необразованным, нарушать дисциплину и общественный порядок становится невыгодно, экономически накладно. Развитие общественных и экономических отношений с раннего детства погружает детей в жестокую конкурентную борьбу и заставляет готовиться к жизни со всей серьезностью. Не удивительно, что школьное воспитание в развитых странах приобретает все более утилитарный характер и подчинено по сути одной главной цели — найти после окончания учебного заведения работу, не остаться без средств к существованию.

Педагоги используют напряженную общественно-экономическую ситуацию в воспитательных целях. Они прежде всего подчеркивают тесную связь хорошего школьного воспитания с будущим социально-экономическим положением человека: на конкретных примерах убеждают, что маловоспитанные, необразованные люди имеют мало шансов занять хорошие должности, оказываются на низкооплачиваемых и непрестижных работах, первыми пополняют ряды безработных. В этой связи воспитание приобретает обостренно-личностную направленность, когда воспитанник изо всех сил стремится заслужить положительные отзывы, которые большинство предприятий в ряде стран сделали обязательным условием для поступления на работу или учебу. Если академические успехи, считают они, зависят от способностей и не каждому даются, то хорошо воспитанными гражданами должны быть все.

Конкретные модификации субъективно-прагматического метода следующие: контракты, которые заключают воспитанники с воспитателями, где четко определяются обязанности сторон; личные карточки самосовершенствования (программы

самовоспитания), которые составляются воспитателями и родителями; дифференцированные группы по интересам, которые делаются платными для усиления личной заинтересованности, а также так называемые «группы риска» из детей, склонных к правонарушениям, с которыми ведется профилактическая работа; мониторинг, т. е. непрерывное наблюдение за поведением, социальным развитием воспитанника с помощью новейших технических средств и ЭВМ, способных рассчитывать тенденцию индивидуального развития, определять «сценарии судьбы» при той или иной направленности воспитания, развития тех или иных качеств личности; тесты воспитанности, социальной зрелости, гражданственности, «наложенные» на постоянно проводящиеся игры, соревнования, конкурсы; штрафы (в баллах, очках), влекущие за собой вполне реальные наказания — денежные компенсации неправильного поведения, лишение прав и свобод, привилегий и т. д.

Этот метод пока мало используется в практике отечественной школы. Но, судя по набирающим силу тенденциям социального и экономического развития, это метод завтрашнего дня.

ФОРМЫ ВОСПИТАНИЯ

Форма воспитания — внешнее выражение этого процесса. Философские категории содержания и формы отражают единство внутреннего и внешнего в явлениях воспитания: первая указывает на то, что имеется, а вторая — в каком виде выражается. Содержание и форма, как известно, неразрывно взаимосвязаны: изменение содержания влечет за собой изменение формы и наоборот. Содержание формируется, форма наполняется содержанием. Ведущая роль принадлежит содержанию.

Содержание воспитательного процесса составляют качества и свойства всесторонне и гармонически развитой личности — интеллектуальные, физические, эстетические, трудовые, социальные, нравственные, духовные. На практике содержание воплощается в конкретную организацию, которая должна ему максимально соответствовать. Если это соответствие нарушается, то воспитание сталкивается с серьезными, иногда неразрешимыми противоречиями. Так, стремление сохранить старые формы при новом содержании неизбежно затормозит развитие, так же как и желание скорее внедрить новые идеи в устаревшую орга-

низацию, вписать их в старую форму, созданную для реализации иного содержания, на ином уровне, в других условиях.

История педагогики знает различные формы организации воспитательного процесса. Каждая из них создавалась для реализации определенного содержания в определенных условиях, которые, как известно, не остаются постоянными. Изменялось прежде всего число детей: от единиц и десятков школьников в далеком прошлом до обязательного школьного воспитания всех детей сегодня. Поэтому первым критерием для анализа форм воспитания может быть количественный. По количеству охватываемых процессом воспитания людей формы воспитания делятся на индивидуальные, микрогрупповые, групповые (коллективные) и массовые. Число воспитанников в группе (коллективе) колеблется от 5—7 до 25—40, а при массовых формах верхний предел числа не ограничен.

Установлено, что эффективность воспитательного процесса зависит от формы его организации. На реализации содержания и особенно на управлении воспитательной деятельностью сказывается число воспитанников. При увеличении числа воспитанников качество воспитания обычно снижается. Сравнение эффективности различных форм заставляет отдавать предпочтение индивидуальным и микрогрупповым формам воспитания. Их неоспоримое преимущество — возможность очень быстро и прицельно пересматривать формы организации воспитания, оперативно изменять педагогическую тактику при изменении условий. Однако высокая экономическая стоимость индивидуального и микрогруппового воспитания — серьезное препятствие на пути его широкого распространения. Большинство современных воспитательных систем перешло к использованию групповых (коллективных) форм воспитания, достаточно эффективных при условии квалифицированного педагогического руководства и относительно низкой экономической стоимости педагогических услуг. Последняя причина — решающая при выборе формы воспитания в нашей стране.

УЧЕНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Латинское слово *collectivus* переводят по-разному: собрание, толпа, совместное собрание, объединение, группа. Неудивительно, что оно стало нечетким. Ясно лишь, что коллектив — это

группа людей. Но любая ли группа — коллектив? В современной литературе употребляются два значения понятия «коллектив». Первое — под коллективом понимается любая организованная группа людей (например, коллектив предприятия); второе — только высокоорганизованная группа. В том значении, которое приобрело это понятие в педагогической литературе, коллективом называется объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков.

- Общая социально значимая цель. Цель есть у любой группы: ее имеют и пассажиры, севшие в трамвай, и преступники, создавшие воровскую шайку. Все дело в том, какая это цель, на что она направлена. Цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством, не противоречит господствующей идеологии, конституции и законам государства.

- Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности. Люди объединяются в коллективы, чтобы совместными усилиями быстрее достичь определенной цели. Для этого каждый член коллектива обязан активно участвовать в совместной деятельности, должна быть общая организация деятельности. Членов коллектива отличает высокая личная ответственность за результаты совместной деятельности.

- Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие единство не только цели и деятельности (рабочее сплочение), но и связанных с ними переживаний, оценочных суждений (моральное единение).

- Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. Органы управления коллективами формируются при прямом и открытом избрании наиболее авторитетных членов коллектива.

Эти характеристики могут быть присущи и другим видам групповых объединений (ассоциации, кооперации, корпорации и т. д.). Но особенно отчетливо они проявляются лишь при коллективной организации.

Кроме названных признаков, коллектив отличается и другими очень важными особенностями, которые отражают внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких особенностей — сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищен-

ность, «чувство локтя», причастность к коллективу. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимоответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование. Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающем всеми перечисленными признаками, формируется иная система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умением подчинять личное общественному. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

Наиболее стабильное звено в официальной структуре школьного коллектива — коллектив класса, в рамках которого протекает основная деятельность школьников — учение. Именно в классном коллективе между школьниками образуется густая сеть межличностных связей и отношений. В силу этого он выполняет роль своеобразного фундамента, на базе которого формируются различные школьные коллективы.

Проецируя на школьный класс выделенные признаки коллектива, приходим к выводу, что ученический коллектив — это группа учеников, объединенных общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности. Группа имеет общие выборные органы и отличается сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях.

Ученический коллектив как система — это:

— органичная часть более сложного объединения — воспитательного коллектива, включающего, помимо детского, и коллектив педагогов-воспитателей;

— относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;

— скоординированное единство двух структур: официальной, которая складывается под влиянием взрослых, определяющих организационное строение и деятельность коллектива, а также неофициальной, складывающейся в значительной степени в процессе межличностного общения;

— субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей;

— носитель общего интегративного свойства — его поля (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как целостное образование, отличное от суммы составляющих его индивидов и входящих в него микрогрупп, и проявляющегося в общественном мнении коллектива, в его эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;

— субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов.

При этом ученический коллектив рассматривается как система динамическая, развитие которой детерминировано изменениями во внутреннем мире воспитанников и в жизни общества в целом, в непосредственно окружающей коллектив среде, в характере педагогического руководства деятельностью коллектива. Движет процесс развития коллектива, как везде и всюду, борьба противоречий, возникающих между перспективами достигнутыми и планируемыми, между интересами коллектива и отдельных членов, между потребностями учеников и возможностями их удовлетворения в коллективе.

УЧЕНИЕ А. С. МАКАРЕНКО О КОЛЛЕКТИВЕ

Виднейшим представителем отечественной педагогики, разработавшим теорию коллектива, был А. С. Макаренко. Его перу принадлежат многочисленные педагогические и художественные сочинения, в которых детально разработана методика коллективистского воспитания. Учение А. С. Макаренко содержит подробную технологию поэтапного формирования коллектива. Он сформулировал закон жизни коллектива: движение — форма жизни коллектива, остановка — форма его смерти; определил принципы развития коллектива (гласность, ответственная зависимость, перспективные линии, параллельное действие); вычленил этапы (стадии) развития коллектива.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А. С. Макаренко выделил несколько стадий (этапов).

Первая стадия — становление коллектива (стадия первоначального сплочения). В это время коллектив выступает преж-

де всего как цель воспитательных усилий педагога, стремящегося организационно оформленную группу (класс, кружок и т. д.) превратить в коллектив, т. е. такую социально-психологическую общность, где отношения учеников определяются содержанием их совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями. Организатор коллектива — педагог, от него исходят все требования. Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Вторая стадия — усиление влияния актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что — ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога.

Для второй стадии характерна стабилизация структуры коллектива. Коллектив выступает уже как целостная система, в которой начинают действовать механизмы самоорганизации и саморегуляции. Он уже способен требовать от своих членов определенных норм поведения, при этом круг требований постепенно расширяется. Таким образом, на второй стадии развития коллектив уже выступает как инструмент целенаправленного воспитания определенных качеств личности.

Основная цель педагога на этой стадии — максимально использовать возможности коллектива для решения тех задач, ради которых этот коллектив создается. Практически только теперь коллектив достигает определенного уровня своего развития как субъект воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика. В общей атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности, коллектив становится средством развития социально важных качеств личности.

Развитие коллектива на этой стадии связано с преодолением противоречий: между коллективом и отдельными учениками, опережающими в своем развитии требования коллектива или, наоборот, отстающими от этих требований; между общими

и индивидуальными перспективами; между нормами поведения коллектива и нормами, стихийно складывающимися в классе; между отдельными группами учеников с различными ценностными ориентациями и т. д. Поэтому в развитии коллектива неизбежны скачки, остановки, движение вспять.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам. Одно это уже свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений, привычек. Если коллектив доходит до этой стадии развития, то он формирует целостную, нравственную личность. На данной стадии коллектив превращается в инструмент индивидуального развития каждого из его членов. Общий опыт, одинаковые оценки событий — основной признак и наиболее характерная черта коллектива на третьей стадии.

Развитие коллектива рассматривается отнюдь не как плавный процесс перехода от одной стадии к другой. Между стадиями нет четких границ — возможности для перехода к последующей стадии создаются в рамках предыдущей. Каждая последующая стадия не сменяет предыдущую, а как бы добавляется к ней. Коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, даже если он достиг очень высокого уровня. Поэтому некоторые педагоги выделяют четвертую и последующие стадии движения. На этих стадиях каждый школьник благодаря прочно усвоенному коллективному опыту сам предъявляет к себе определенные требования, выполнение нравственных норм становится его потребностью, процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания.

На всех стадиях развития коллектива возникают, крепнут и сплавиваются коллектив большие и малые традиции. Эти устойчивые формы коллективной жизни эмоционально воплощают нормы, обычаи, желания воспитанников. Традиции помогают вырабатывать общие нормы поведения, развивают коллективные переживания, украшают жизнь.

Традиции бывают большие и малые. Большие — это яркие массовые события, подготовка и проведение которых воспитывают чувство гордости за свой коллектив, веру в его силы, уважение к общественному мнению. Малые, будничные, повседневные традиции скромнее по масштабам, но не менее важны по воспи-

тательным воздействиям. Они учат поддерживать установленный порядок, вырабатывая устойчивые привычки поведения. Малые традиции не требуют особых усилий, их поддерживает установившийся порядок, всеми добровольно принятое соглашение. Традиции меняются и обновляются. Новые задачи, встающие перед коллективом, новые способы их решения становятся со временем более или менее популярными — это способствует возникновению новых и стиранию старых традиций.

Особенно важным А. С. Макаренко считал выбор цели. Практическую цель, которая способна увлечь и сплотить воспитанников, он называл *перспективой*. При этом он исходил из положения о том, что «истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость». Понятная каждому воспитаннику, осознанная и воспринятая им перспективная цель становится мобилизующей силой, помогающей преодолевать трудности и препятствия.

В практике воспитательной работы А. С. Макаренко различал три вида перспектив: близкую, среднюю и далекую. Близкая перспектива выдвигается перед коллективом, находящимся на любой стадии развития, даже начальной. Близкой перспективой может быть, например, совместная воскресная прогулка, поход в цирк или театр, интересная игра-соревнование и т. д. Основное требование к близкой перспективе заключается в том, что она должна опираться на личную заинтересованность: каждый воспитанник воспринимает ее как собственную завтрашнюю радость, стремится к ее осуществлению, предвкушая ожидаемое удовольствие. Высший уровень близкой перспективы — это ожидаемая радость коллективного труда, когда уже один образ совместного дела захватывает ребят как приятная близкая перспектива.

Средняя перспектива, по мнению А. С. Макаренко, заключается в проекте коллективного события, несколько отодвинутого во времени. Для достижения этой перспективы нужно приложить усилия. Примерами средних перспектив, получивших распространение в современной школьной практике, можно назвать подготовку к проведению спортивного соревнования, школьного праздника, литературного вечера. Среднюю перспективу наиболее целесообразно выдвигать тогда, когда в классе уже сформировался работоспособный актив, который может выступить с инициативой и повести за собой всех школьников. Для коллективов на различных уровнях развития средняя перспектива должна дифференцироваться по времени и сложности.

Далекая перспектива — это цель отодвинутая во времени, наиболее социально значимая и требующая значительных усилий для своего достижения. В такой перспективе обязательно сочетаются личные и общественные потребности. Пример наиболее распространенной далекой перспективы — цель успешного окончания школы и последующего выбора профессии. Воспитание на далекой перспективе дает значительный эффект лишь тогда, когда главное место в коллективной деятельности занимает труд, когда коллектив увлечен совместной деятельностью, когда для достижения поставленной цели требуются коллективные усилия.

Система перспективных линий должна пронизывать коллектив. Выстроить ее нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для ее осуществления. Развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчетом, чтобы работа закончилась реальным успехом. Прежде чем ставить перед учениками трудные задачи, необходимо учесть общественные нужды, уровень развития и организованности коллектива, опыт его работы. Непрерывная смена перспектив, постановка новых, все более трудных задач — обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Давно установлено, что непосредственное воздействие педагога на ученика по ряду причин может быть малоэффективным. Лучшие результаты дает воздействие через окружающих его школьников. Это учитывал А. С. Макаренко, выдвигая принцип параллельного действия. В его основе — требование воздействовать на школьника не непосредственно, а опосредованно, через первичный коллектив. Каждый член коллектива оказывается под «параллельным» воздействием по крайней мере трех сил — воспитателя, актива и всего коллектива. Воздействие на личность осуществляется как непосредственно воспитателем, так и опосредованно через актив и коллектив. При повышении уровня сформированности коллектива непосредственное воздействие воспитателя на каждого отдельного воспитанника ослабевает, а воздействие коллектива усиливается. Принцип параллельного действия применим уже на второй стадии развития коллектива, где роль воспитателя и сила его воспитательного воздействия еще значительны. На

более высоких уровнях развития коллектива возрастает влияние актива и коллектива. Это не означает, что воспитатель полностью перестает прямо влиять на воспитанников. Теперь он все больше опирается на коллектив, который уже сам становится носителем воспитательного воздействия (субъектом воспитания).

В сочинениях А. С. Макаренко находим много примеров успешного осуществления принципа параллельного действия. Так, он никогда сам не искал конкретных виновников нарушений, предоставляя коллективу право разбираться в их проступках, лишь исподволь направляя действия актива.

Современная практика школьного воспитания обогатилась новыми примерами применения принципа параллельного действия. Наряду с умелым, вдумчивым использованием преимуществ параллельного действия встречаются и непродуманные решения. Например, этот принцип используется для коллективного осуждения провинившихся. Если к делу нерадиво отнеслись отдельные ребята, наказание налагается на весь коллектив. Естественно, такое педагогическое действие вызывает резкое осуждение проступка товарищей. Последствия не всегда удается предвидеть. Например, из-за того, что кто-то плохо дежурил, классу приходится целую неделю дежурить повторно, выполнять работу вне очереди. А. С. Макаренко советовал пользоваться данным принципом очень осторожно, так как коллектив может наказать провинившихся очень сурово.

Большое значение А. С. Макаренко придавал стилю внутриколлективных отношений. Отличительными признаками сформированного коллектива он считал мажор — постоянную бодрость, готовность воспитанников к действию; ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; дружеское единение его членов; ощущение защищенности каждого члена коллектива; активность, проявляющуюся в готовности к упорядоченному, деловому действию; привычку к торможению, сдержанности в эмоциях и словах.

Долгие годы авторитет А. С. Макаренко был непоколебим, но в последнее время положение изменилось. Процессы демократизации и гуманизации воспитания подтолкнули педагогов к осмыслению и переосмыслению прежних ценностей. Появились альтернативные взгляды на воспитательную систему А. С. Макаренко.

КОЛЛЕКТИВ И ЛИЧНОСТЬ

Вопрос об отношениях коллектива и личности — один из ключевых, и в условиях демократизации воспитания, соблюдения прав и свобод человека он приобретает особую важность. Многие десятилетия вопрос о формировании личности ученика через воздействие на коллектив в отечественной педагогической литературе почти не рассматривался. Считалось, что личность должна безусловно подчиняться коллективу. Сейчас приходится искать новые, соответствующие духу времени решения, опираясь на глубинные философские концепции человека и опыт мировой педагогической мысли.

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив. Прежде всего необходимо отметить, что он глубоко индивидуален. Школьники, будущие члены коллектива, отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают обратное влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения. Он может соответствовать или не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе. Там, где это соответствие налицо, включение личности в систему сложившихся отношений значительно облегчается. В тех же случаях, когда у школьника опыт иной (уже, беднее или, наоборот, богаче, чем опыт социальной жизни коллектива), ему труднее устанавливать взаимоотношения со сверстниками. Особенно сложным оказывается его положение, когда индивидуальный социальный опыт противоречит ценностям, принятым в коллективе. Столкновение противоположных линий поведения, взглядов на жизнь здесь просто неизбежно и приводит, как правило, к различным, не всегда предсказуемым результатам. Поэтому как сложатся отношения личности и коллектива, зависит не только от качеств самой личности, но и от коллектива. Наиболее благоприятно, как подтверждает опыт, отношения складыв-

ваются там, где коллектив уже достиг высокого уровня развития и представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления. Такой коллектив сравнительно легко устанавливает нормальные отношения с теми, кто в него входит.

Каждый человек с большей или меньшей энергией стремится к самоутверждению в коллективе, к тому, чтобы занять в нем благоприятное для себя положение. Но далеко не всем это удается — мешают субъективные и объективные причины. Не каждому, в силу природных возможностей, удастся добиться видимых успехов, преодолеть застенчивость, критически осмыслить расхождения в ценностных ориентациях с коллективом. Особенно трудно младшим школьникам, у которых еще недостаточно развиты самосознание и самооценка, умение правильно оценить отношение к себе коллектива, товарищей, найти то место в коллективе, которое, соответствуя возможностям, делало бы их в глазах товарищей людьми интересными, заслуживающими внимания. Помимо субъективных, есть и объективные причины: однообразие деятельности и узкий диапазон тех социальных ролей, которые школьник может играть в коллективе; бедность содержания и однообразие организационных форм общения между членами коллектива, недостаток культуры восприятия друг друга, неумение видеть в товарище то интересное и ценное, что заслуживает внимания.

Научными исследованиями выделены три наиболее распространенных модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (конформизм); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония); 3) личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм). В каждой из этих моделей выделяется множество линий взаимоотношений — например, коллектив отвергает личность; личность отвергает коллектив; сосуществование по принципу невмешательства и т. д.

Согласно первой модели личность может подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, может уступать коллективу как внешней превосходящей силе, а может пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально. Если очевидно стремление войти в коллектив, личность склоняется к ценностям коллектива, принимает их. Коллектив «поглощает» личность, подчиняет ее нормам, ценностям и традициям своей жизни.

По второй линии поведения возможны различные пути развития событий: личность внешне подчиняется требованиям коллектива, сохраняя внутреннюю независимость; личность открыто «бунтует», сопротивляется, конфликтует. Мотивы приспособления личности к коллективу, его нормам и ценностям разнообразны. Наиболее распространенный, бытовавший в наших школьных коллективах мотив — стремление избежать лишних и ненужных осложнений, неприятностей, боязнь испортить «характеристику». В этом случае школьник только внешне воспринимает нормы и ценности коллектива, высказывает те суждения, которые от него ждут, ведет себя в различных ситуациях так, как это принято в коллективе. Однако вне школьного коллектива он и рассуждает, и думает иначе, ориентируясь на ранее сложившийся у него социальный опыт. Такое состояние может быть временным, переходным, а может оставаться постоянным. Последнее наблюдается тогда, когда сложившийся ранее социальный опыт личности, неадекватный опыту коллектива, получает подкрепление со стороны других коллективов (семьи, дворовой компании и т. д.).

Открытый «бунт» против коллектива — явление в наших школах редкое. Ребята «бунтуют» лишь изредка, и то по принципиальным вопросам. Чувство самосохранения берет верх. Коллектив, сломавший личность, выступает по отношению к ней в роли жандарма. Это противоречит гуманному подходу к воспитанию, и педагогам есть над чем думать, разрабатывая новые пути совершенствования отношений личности с коллективом.

Идеал взаимоотношений — гармонизация личности и коллектива. По некоторым оценкам, комфортными условия своей жизни в коллективе считает менее 5% опрошенных школьников. Углубленное изучение этих ребят показало, что они наделены редкими природными коллективистскими качествами, а поэтому способны уживаться в любом коллективе, приобрели положительный социальный опыт человеческого общежития и к тому же оказались в хороших сформированных коллективах. В этом случае между личностью и коллективом никаких противоречий нет. Каждый член коллектива заинтересован в существовании дружного длительного объединения.

Типичная модель отношений личности и коллектива, характерная для недавней нашей школы, — сосуществование. Личность и коллектив сосуществуют, соблюдая формальные от-

ношения, называясь при этом коллективом, но не будучи им по сути. В большинстве случаев в коллективе устанавливается двойная система ценностей, двойное поле морального напряжения, когда в рамках организованной при участии педагогов деятельности между школьниками устанавливаются позитивные отношения, а при неорганизованном общении они остаются отрицательными. Это связано с тем, что ребята не могут проявить в коллективе свою индивидуальность и вынуждены играть навязанные им роли. Там, где удастся расширить диапазон ролей, школьники находят удовлетворяющие их позиции в коллективе, и их положение в системе отношений становится более благоприятным.

Третья модель взаимоотношений личности с коллективом, когда личность подчиняет себе коллектив, встречается нечасто. Все же, учитывая деятельность так называемых неформальных лидеров, а следовательно, и наличие двойных, нередко и тройных систем ценностей и отношений, эту модель нельзя игнорировать. Яркая личность, ее индивидуальный опыт могут в силу тех или иных причин оказаться привлекательными в глазах членов коллектива. Эта привлекательность чаще всего обусловлена личностными качествами, необычностью суждений или поступков, оригинальностью статуса или позиции. В таком случае социальный опыт коллектива может измениться. Этот процесс может иметь двойственный характер и приводить как к обогащению социального опыта коллектива, так и к обеднению, если новый кумир становится неформальным лидером и ориентирует коллектив на более низкую систему ценностей, чем та, которой коллектив уже достиг.

Психологи и педагоги отмечают распространенную позицию членов школьных коллективов, при которой индивидуализм проявляется в скрытой, завуалированной форме. Есть немало школьников, весьма охотно берущихся за предложенную работу, особенно ответственную. Блеснуть, быть у всех на виду, показать свое превосходство над другими и нередко за счет других — частый мотив их усердия. Их не печалит плохое состояние дел в коллективе, иногда даже радуют общие неудачи класса, так как на этом фоне ярче блещут их собственные достижения.

Разумеется, рассмотренными моделями не исчерпывается все огромное многообразие отношений личности и коллектива, к анализу которого в каждом конкретном случае надо подходить

во всеоружии знания психологических механизмов мотивации деятельности и поведения личности, а также закономерностей социальной педагогики и психологии.

КОЛЛЕКТИВ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ ГРУППЫ

В любом школьном коллективе, независимо от возраста его членов и их сплоченности существуют микрогруппы, связанные неформальными отношениями. Как правило, такие группы возникают на основе приятельских отношений, личных симпатий. В старшем подростковом возрасте в неформальной структуре коллектива большое место занимают дружеские группы с более узким и более устойчивым составом партнеров. Образование микрогрупп связано с усиливающимся в этом возрасте стремлением к самопознанию. Под влиянием этих групп трансформируются ценности коллектива, формируется общественное мнение, определяется ранговое положение школьников в системе неформальных отношений. Особенно велика роль лидирующей группы, авторитет которой среди сверстников высок. Нередко она становится эталонной. Таким образом, неофициальная структура коллектива в значительной степени определяет его качество и возможности как субъекта и инструмента воспитания.

В тех случаях, когда неформальная группа становится носителем позитивных социальных ценностей и когда она авторитетна для ученика, ее влияние обогащает процесс социального развития личности, дополняя и углубляя влияние коллектива. Однако влияние микрогруппы часто расходится с влиянием коллектива. В таких случаях процесс социального развития личности затрудняется.

Определение и координация общей направленности влияния неформальных объединений на личность не только педагогическая, но и социальная проблема огромной важности, ибо нравственное здоровье подрастающих поколений — забота всего общества. Внимание к классному коллективу должно быть усилено, потому что он среди других средств воздействия на личность остается наиболее влиятельным, а главное — управляемым. Классный коллектив — это нередко единственное средство уберечь личность от опасного воздействия негативно направленных неформальных объединений. Он усиливает воздействие всех имеющихся в распоряжении педагогов средств (живого слова,

наглядности, личного примера) и становится той естественной средой, где ребята приобретают собственный социальный опыт, включаясь в совместную со сверстниками общественно полезную деятельность.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО КОЛЛЕКТИВОМ

Коллектив непрерывно меняется, потому что непрерывно меняются люди, его образующие. Изменяется и характер влияния коллектива на личность. В школьных коллективах процессы развиваются так интенсивно и быстро, что даже специалисты не успевают за ходом событий. Однако, взглядевшись повнимательнее, видим: процесс развития коллектива отнюдь не стихийный, а педагогически управляемый. Эффективность управления зависит от того, в какой мере исследованы закономерности его развития, насколько правильно воспитатель диагностирует ситуацию и выбирает средства педагогического воздействия.

Управлять ученическим коллективом — значит управлять процессом его функционирования, использовать коллектив в качестве инструмента воспитания школьников с учетом той стадии развития, на которой он находится. Управление будет тем эффективнее, чем полнее учитываются особенности коллектива и его возможности самоуправления. Управление ученическим коллективом представляет собой два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: первый — сбор информации об ученическом коллективе и входящих в него школьниках, второй — организация адекватных его состоянию воздействий, имеющих целью совершенствовать сам коллектив и оптимизировать его влияние на личность каждого отдельного ученика (*А. Т. Курakin*).

Оптимизация управления ученическим коллективом связана с вычленением параметров и разработкой критериев, характеризующих уровень развития коллектива и положение школьника в системе коллективных отношений; с разработкой методик изучения коллектива, форм и методов использования полученной информации. Важнейшее условие оптимизаций — интеграция оказываемых на коллектив воспитательных воздействий в единую систему, обеспечивающую непрерывность этих процессов. Такая интеграция достигается путем использования комплекса педагогических воздействий на коллектив; постоянной

и многосторонней заботы членов коллектива друг о друге в повседневной жизни; создания таких ситуаций в жизни коллектива, которые способствуют его положительному влиянию на отдельных членов; расширения функций ученического самоуправления; объединения усилий всех тех, кто участвует в работе с коллективом.

В практике педагогического управления коллективом школьников необходимо соблюдать следующие важные правила:

- Разумно сочетать педагогическое руководство с естественным стремлением учеников к самостоятельности, независимости, желанием проявить свою инициативу и самодеятельность. Не подавлять, а умело направлять активность ребят, не командовать, а сотрудничать с ними. Строго дозировать педагогическое воздействие, внимательно следя за ответной реакцией школьников. При отрицательном восприятии надо немедленно изменить тактику, искать другие пути. Необходимо добиваться, чтобы цели, задачи, которые нужно решить, ставили сами ребята, и к этому их надо готовить. Выбирайте посильные цели, видимые и понятные каждому члену коллектива.

- Коллектив — динамическая система, он постоянно изменяется, развивается, крепнет. Поэтому педагогическое руководство им также не может оставаться неизменным. Начиная как единоличный организатор коллектива на первой стадии, педагог по мере развития коллектива постепенно меняет тактику управления, развивает начала демократии, самоуправление, общественное мнение и на высших стадиях развития коллектива вступает в отношения сотрудничества с воспитанниками.

- Высокой эффективности коллективного воспитания классный руководитель добивается лишь тогда, когда опирается на коллектив учителей, работающих в этом классе, включает коллектив класса в общешкольную деятельность и сотрудничество с другими коллективами, поддерживает тесную и постоянную связь с семьей. Организация и координация воспитательных влияний — важнейшая обязанность классного руководителя.

- Формализм — злейший враг воспитания. Перестройка управления коллективом заключается не только в пересмотре целей и содержания коллективистского воспитания, которые обретают личностную направленность, но также и в смене объекта педагогического управления. Им становится требующая квалифицированной педагогической помощи развивающаяся личность.

Не надо забывать, что приоритет ценностей формирует учитель: какие образцы он предлагает своим воспитанникам, такие качества у тех формируются.

- Показатель правильного руководства — наличие в коллективе общего мнения по важнейшим вопросам жизни класса. Коллектив усиливает и ускоряет формирование необходимых качеств: пережить все ситуации каждый воспитанник не может, опыт товарища, коллективное мнение должны убедить его и выработать необходимую линию общественного поведения.

- Демократизация воспитания не означает упразднения контроля за выполнением членами коллектива своих обязанностей. Оправдывает себя испытанная в учебных заведениях вертикально-горизонтальная структура контроля и коррекции. Сущность ее в том, что система контроля направляется на все более высокий уровень развития коллектива и каждого ученика (по вертикали), а конкретно осуществляют контроль и самоконтроль в первичном коллективе (по горизонтали).

- Исследования показали, что межличностные отношения в коллективе имеют многоуровневую структуру. Первый уровень образует совокупность межличностных отношений непосредственной зависимости (персональных отношений). Они проявляются в эмоциональной привлекательности или антипатичности, совместности, затруднительности или легкости контактов, совпадении или несовпадении вкусов, большей или меньшей внушаемости. Второй уровень образует совокупность межличностных отношений, опосредованных содержанием коллективной деятельности и ценностями коллектива (партнерские отношения). На этом уровне отношения между членами коллектива проявляются как отношения между участниками совместной деятельности, товарищами по учебе, спорту, труду, отдыху. Третий уровень образует систему связей, выражающих отношение к предмету коллективной деятельности (мотивационные отношения): мотивы, цели коллективной деятельности, отношение к объекту деятельности, социальный смысл коллективной деятельности.

К чему это обязывает воспитателя? К такой организации коллективного взаимодействия, при котором персональные, партнерские и мотивационные отношения между членами коллектива сливаются в процессе дружеского единения, общения, сотрудничества. Добиться этого очень непросто: избирательное отношение членов коллектива друг к другу будет существовать всегда. Мудрый воспитатель будет учить терпеливо относиться

к недостаткам других, прощать неразумные действия, нанесенные обиды.

- Одна из причин неблагоприятного положения учеников в системе коллективных отношений — неадекватность выполняемых ими ролей реальным возможностям. Если постоянные или временные поручения не вызывают их интереса или не соответствуют их возможностям, то они выполняются формально либо совсем не выполняются. В этом случае ребята фактически выпадают из системы коллективных отношений. Вот почему в разработке индивидуальных поручений следует идти не только от потребностей коллектива, но и от возможностей и интересов самих школьников. Тогда положение каждого в системе коллективных отношений окажется наиболее благоприятным.

- Исследования показали, что благоприятное или неблагоприятное положение в коллективе школьники занимают уже в начальный период своего пребывания в нем и в дальнейшем оно оказывается для большинства стабильным. Естественно, эти выводы немедленно ставят перед педагогом вопрос о необходимости активного вмешательства в систему стихийно складывающихся в коллективе отношений. Для того чтобы руководство этим процессом было эффективным, необходимо контролировать факторы, влияющие на положение ученика в системе стихийно складывающихся внутриколлективных отношений. К таким факторам относятся особенности самого школьника (сдержанность, эмоциональность, общительность, оптимизм, внешняя привлекательность и т. д.), черты, характеризующие его нравственный облик (внимательное отношение к товарищам, справедливость и др.), физические данные (сила, красота, ловкость и т. п.).

- Положение ученика в коллективе зависит также от норм и стандартов принятых в коллективе отношений, коллективных ценностных ориентаций. Один и тот же ученик в одном коллективе может оказаться в благоприятном, а в другом — в неблагоприятном положении. Поэтому надо создавать временные коллективы, переводить неблагополучных учеников в тот коллектив, где они могут получить более высокий статус.

- На положение школьника весьма ощутимо влияет изменение характера деятельности в коллективе. Тогда появляются новые лидеры, которые занимают в силу своей компетентности ведущее положение, тем самым сразу и намного повышая свой

престиж. Вдумчивый классный руководитель постоянно заботится об изменении характера и видов коллективной деятельности, позволяющей вводить школьников в новые отношения.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Воспитание, сложившееся в нашей школе в последние десятилетия, тяготеет к авторитаризму, т. е. в нем доминирует власть воспитателя, а воспитанник остается в положении подчиненности и зависимости. Иногда такое воспитание называют еще директивным (руководящим), потому что решения принимает и направляет весь процесс воспитатель, а воспитанник обязан только выполнять требования. Таким он и вырастает — пассивным исполнителем, равнодушным к тому, что и как делает. Педагогика указаний рассматривает воспитательное влияние по схеме «требование—восприятие—действие».

Для воспитания свободной личности, способной самостоятельно принимать решения и отвечать за их последствия, требуется иной подход. Необходимо воспитывать умение думать раньше, чем действовать, действовать всегда правильно, без внешнего принуждения, уважать выбор и решение личности, считаться с ее позицией, взглядами, оценками и принятыми решениями. Этим требованиям отвечает гуманистическое личностно ориентированное воспитание. Оно создает новые механизмы моральной саморегуляции воспитанников, постепенно вытесняя сложившиеся стереотипы принудительной педагогики. В воспитании, ориентированном на личность, ее жизнь, деятельность перспективными являются такие формы взаимодействия между воспитателями и воспитанниками, которые активизируют процесс повышения воспитательной инициативы у детей. От состояния «Я должен» к состоянию «Я хочу» приводит ребенка его личное отношение к тому, что он делает.

Личностно ориентированное воспитание — это такая воспитательная система, где ребенок является высшей ценностью и ставится в центр воспитательного процесса. Вокруг личности воспитанника концентрируются все остальные приоритеты. Личностно ориентированное воспитание основывается на известных принципах гуманистической педагогики: самоценность личности, уважение к ней, природосообразность воспитания, добро и ласка как основное средство. Иными словами, личностно

ориентированное воспитание — это организация воспитательного процесса на основе глубокого уважения к личности ребенка, учете особенностей его индивидуального развития, отношения к нему как к сознательному, полноправному и ответственному участнику воспитательного процесса. Это формирование целостной, свободной, раскрепощенной личности, осознающей свое достоинство и уважающей достоинство и свободу других людей.

Детей не принуждают выполнять те или иные требования, а различными способами создают такие условия, чтобы ребенок сам пришел к пониманию значения данного требования лично для себя, признал и принял его, захотел выполнить и выполнил. Для большей эффективности воспитательного влияния педагог считает ребенка своим соратником, единомышленником, когда он активно помогает в создании самого себя. За ребенком признается его уникальность, наполненная различного рода стремлениями, интересами, которые обязательно нужно удовлетворять, иначе развития не произойдет. Педагог при этом — помощник. Он приспособливается к развитию. Воспитатель лишь создает условия для детского саморазвития, в этом проявляется его мастерство. Не пускается ли важнейший процесс на самотек? Ослабление педагогического влияния допустимо лишь в определенных пределах и лишь тогда, когда воспитатель видит, что ребенок уже поднялся на определенный уровень развития. В иных случаях педагогическое вмешательство в процесс развития личности оправданно и необходимо. Взрослый вмешался в естественное течение процесса, правильно организовал его и тем самым ускорил. В этом мудрость педагогического руководства: понимать, где не нужно вмешиваться и насильственно ускорять развитие, а где, видя трудности ребенка и его неспособность справиться с проблемами собственными силами, «подтолкнуть» процесс, значительно сэкономив при этом время и силы.

Только личностно ориентированному воспитанию по силам достижение развивающей цели, поскольку оно направлено на осознание себя воспитанником как личности, на его свободное и ответственное самовыражение. Этого невозможно достичь без уважительного, доброго отношения к ребенку со стороны значимых для него взрослых.

Традиционно еще многие наши учителя не только в младших, но и в старших классах относятся к ученику без должного уважения. Возможно, это специфика нашего менталитета и ничего

особенного в этом нет. Привыкли. Но подход все же нужно менять, если мы хотим, чтобы ребенок воспринимал и принимал себя серьезно. Ведь совершенно очевидно, что, смирившись с этим в начальной школе, он уже не будет особенно напрягаться, чтобы ответственно взрослеть.

Если ребенок не справляется с требованиями, его унижают и наказывают. Это вызывает протест и враждебное отношение к воспитателю, поскольку ребенок не может сохранить собственное достоинство. Протест невозможен — он будет направлен против педагога, чье поощрение ребенок хочет получить. Поэтому до поры до времени он таит и копит обиды. Так формируется внутренний конфликт, который отнимает много сил. Чутьочку доброты — и эти силы будут направлены на созидание.

В современной школе еще, к сожалению, существует взгляд на методы воспитания как средство преодоления негативных тенденций в развитии личности, средство перевоспитания, а не формирования положительных качеств. Это свидетельство устоявшегося отношения к ученику как объекту воспитательной деятельности, игнорирование его роли как субъекта этой деятельности. Естественно, ребенок будет тянуться туда, где его любят, где он может быть самим собой, где его понимают и поддерживают. Если мы когда-нибудь сумеем сделать школу таким местом, то наши дети будут в ней самыми счастливыми людьми на свете. А школа, в которой ребенок сталкивается с прямо противоположным, делает его самым несчастным существом.

Существуют ли специальные методы, организационные формы для личностно ориентированного воспитания? Их нет. Воспитатель-гуманист пользуется всеми известными воспитательными средствами классической педагогики. Но они трансформированы, преобразованы в соответствии с новыми целями и задачами воспитания. Главное, что изменяется в методах и формах воспитательного процесса, — направленность. Взять хотя бы такие общие методы воспитания, как убеждение или приучение. Как по-разному используют их педагоги различной ориентации. Тяготеющие к жесткому управлению авторитаристы направляют убеждение прямолинейно, заботясь лишь о ясности и достаточной категоричности его предъявления. В гуманистической педагогике то же самое убеждение будет выражено много мягче в зависимости от особенностей воспитанников и ситуации. Оно примет новые формы. Главное — удовлетворить запросы, потребности, интересы воспитанника.

То же самое нужно сказать и об организационных формах воспитания. Воспитательное дело — одна из общих форм. Но превратится ли оно в формальное мероприятие сторонника жесткого управления или станет увлекательным занятием самих ребят с участием воспитателя, зависит от направленности, организации. Таким образом, хотя основные формы традиционного и лично ориентированного воспитания сохраняются, они все же отличаются между собой. Эти отличия заметны сразу, так как лично ориентированное воспитание направлено на формирование внутренне свободной, уважающей себя и других, активной личности. Значит, и формы, и методы необходимо направлять так, чтобы они максимально приближали нас к достижению цели.

Чтобы формы и методы воспитания «повернуть» в гуманистическое русло, необходимо придерживаться правил, выработанных практикой лично ориентированного воспитания. Итак, воспитатель должен:

- Постоянно подвергать ревизии традиционные методы, формы, средства воспитания, чтобы не допускать проникновения тех их требований, которые противоречат гуманистической направленности воспитания. И хотя в методах и формах осело все самое ценное, самое существенное и важное, нельзя забывать, что разрабатывались они преимущественно для других целей и в тех воспитательных теориях, которые господствовали в других социально-экономических условиях.
- Исключать методы наказания, унижающие личность, оскорбляющие ее достоинство.
- Выбирать только такие формы организации воспитательного процесса, которые не наносят ущерба здоровью воспитанников, не травмируют их психику. Воспитателя-гуманиста ужаснет традиция проводить двухчасовую линейку по случаю окончания начальной школы под палящими лучами солнца на асфальте школьного двора.
- Всеми силами поощрять стремление ребенка честно относиться к своим обязанностям.
- Принципиально, строго, но обязательно доброжелательно и терпеливо осуждать плохие поступки воспитанника, объяснять, помогать ему понять, почему нельзя поступать так, как это сделал он.
- Помогать воспитаннику обнаруживать ошибки, терпеливо, мягко, убедительно объяснять, какие недостатки выявлены в его работе.

- Поддерживать эмоциональное благополучие ребенка.
- Формировать положительную самооценку школьника, веру в себя, уважение к себе.
- Постоянно наращивать требования, закреплять достигнутые результаты.
- Искать возможность вызвать активную деятельность личности в нужном направлении, а не пассивно ждать появления негативного поступка, чтобы затем его подавить.
- Безусловно понимать, принимать, любить ребенка доброй, но требовательной любовью.
- Жить интересами, переживаниями ребенка, не вторгаться, а входить в его внутренний мир осторожно, тактично, проявляя эмпатию.
- Хорошо понимать себя, свои сильные и слабые стороны, использовать в воспитании других только свои преимущества. Следить за своим поведением, чтобы быть образцом для детей во всем.
- Зорко всматриваться в своих воспитанников, чтобы в каждый момент знать, как идет процесс воспитания, на каком уровне воспитанности находятся дети.
- Искренне радоваться каждому успеху своего воспитанника.
- Предоставлять ребенку возможности для самоутверждения.
- Постоянно напоминать ребенку, чего от него требуют, каким хотят его видеть.
- Учитывать состояние и настроение воспитанника. Часто бывает, что ребенок отказывается выполнять какое-то требование. Нужно отступить и выбрать момент, когда он это требование выполнит с удовольствием. Тут убиваем пять зайцев сразу: уважаем желания личности, не фиксируем факт непослушания, не формируем негативного отношения к действию, открываем путь к самостоятельному пониманию ребенком, что он, может быть, не прав, даем возможность спасти репутацию. Подумайте, что могло бы быть, вздумай воспитатель непременно настоять на своем.
- Слушать ребенка очень внимательно, демонстративно отложив в сторону самую срочную работу.
- Крепко удерживать воспитательный процесс под контролем в рамках выбранной стратегии.
- Получать удовольствие от общения с воспитанниками.
- Разговаривать с воспитанником только так, как он хочет, чтобы разговаривали с ним.

- Направлять и развивать гуманистические тенденции в семье ребенка. Если семья придерживается традиционных норм жесткого воспитания, не ослаблять попыток до тех пор, пока не наступит смягчение. Но ни в коем случае, ни одним взглядом, ни словом не настраивать ребенка против родителей.

- Осуждать поступок, но уважать личность. Воспитатель может сказать: «Ты поступил гадко», но ни в коем случае: «Ты гадкий». Дайте понять воспитаннику, что его поступки недостойны тех добрых начал, которые он в себе носит, но пока подавляет. А вот когда воспитанник совершил доброе дело, хвалят уже не дело, а его самого: «Молодец, ты поступил правильно. Так действуй всегда».

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ

Идея целостности воспитательного процесса в практической технологии осуществляется через комплексный подход. Комплексность означает единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Острая необходимость в таком подходе возникла в связи с тем, что и в теории воспитания, и в практике воспитательной работы школы процесс воспитания в последние десятилетия фактически рассматривался как сумма частных процессов, составляющих его структуру. Считалось, что эти процессы можно организовать и совершенствовать как самостоятельные. Кроме того, упор делался на формирование не целостной личности, а отдельных ее качеств. Нарушался принцип всестороннего и гармонического развития личности.

Современные технологии воспитания осуществляют комплексный подход, выполняя обязательные требования:

- Воздействуют на воспитанников по трем направлениям — на сознание, чувства и поведение.

- Положительный результат достигается при органичном слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

- Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, школы, органов правопорядка, коллективов и групп — непременное условие комплексного подхода.

- Заданные качества личности формируются через систему конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременно осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе. Крупные недостатки воспитания в прошлом как раз и были следствием изолированного решения задач: нравственное воспитание недостаточно осуществлялось в трудовом и эстетическом, умственное — в физическом и нравственном, трудовое — в умственном и т. д. Теория воспитания состояла из фактически оторванных друг от друга блоков — умственного, нравственного и т. д. воспитания, что уже само по себе создавало прецедент некомплексного решения воспитательных задач, нацеливало практику на упрощенный подход.

- Комплексный подход предполагает системный подход к процессу воспитания и управлению им. Управление может быть успешным лишь тогда, когда будут учтены действующие в воспитании внешние и внутренние факторы и взаимосвязи между ними. Для этого необходимо иметь четкое представление об этих факторах и характере их влияния. К числу главных факторов относятся сложившийся образ жизни школьника, который может содействовать развитию заданных качеств или (при определенных условиях) противодействовать ему; условия жизни, которые содействуют становлению определенного образа жизни в рамках различных регионов (традиции, нравы, обычаи ближайшего окружения школы, национальные особенности, особенности природной среды); средства массовой информации; уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на личность школьника (воспитательные системы, сложившиеся в них, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат); нормы взаимоотношений, сложившиеся в первичных коллективах, положение школьника в системе коллективных отношений; индивидуальные и личностные особенности воспитанника.

- При комплексном подходе к формированию целостной личности должна быть учтена совокупность всех этих условий. Благоприятные для личности и общества изменения в результатах воспитания достигаются не только благодаря прямому воздействию на ту или иную сферу психики формирующейся личности, но и при изменении внешних условий, которые

препятствуют развитию нежелательных отклонений от нормы и сводят к минимуму отрицательные влияния.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДЕЛА

Системность, комплексность, последовательность, непрерывность воспитания лучше других передает понятие «воспитательное дело», которым в последнее время предпочитают пользоваться теоретики и практики. Воспитательное дело — это вид (форма) организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. Главные его отличительные особенности — необходимость, полезность, осуществимость. Воспитательный процесс состоит из цепи непрерывающихся воспитательных дел.

Воспитательные дела имеют коллективный и творческий характер и поэтому называются коллективными воспитательными делами или коллективными творческими делами. Коллективные творческие дела, отмечает один из создателей методики воспитания, основанной на системе таких творческих дел, проф. И. П. Иванов, это не мероприятия, а забота; это способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство. В воспитательных делах сливаются формы, средства и способы взаимодействия воспитателей со школьниками.

В основе воспитательных дел два подхода — деятельный и комплексный. Первый требует организации различных видов деятельности школьников: познавательной, трудовой, общественной, художественной, спортивной, свободного общения, а второй — органичного «сращивания» всех видов деятельности, их влияния в едином процессе. Воспитательное дело одновременно содержит в себе влияния — нравственные, эстетические, трудовые, интеллектуальные. Деятельностный подход определяет направленность воспитания, а комплексный — характер его содержания.

Если рассматривать воспитательные дела как обособленные системные образования, то, несмотря на большое их разнообразие в школах, можно выявить, что все они конструируются в основном одинаково. В любом деле выделяются этапы целеполагания (анализа ситуации, формирования доминирующей и сопутствующих воспитательных целей), планирования, организации и

подготовки, непосредственного осуществления дела, анализа достигнутых результатов.

Важным источником целеполагания и проектирования воспитательного дела выступает социальная ситуация того периода, в котором оно осуществляется. Эта ситуация обуславливается общественными событиями в стране и мире, государственными праздниками, юбилейными датами, правительственными постановлениями, общественно значимыми идеями, а также событиями местной жизни. Другим источником организации и проведения воспитательного дела служит педагогический диагноз сформированности необходимых качеств и черт формируемого типа личности. Еще один источник — общая направленность работы учебно-воспитательного заведения на определенный период. Эти источники в единстве наполняют воспитательные дела жизненной силой, безошибочно определяют их актуальность и направленность.

Доминирующая воспитательная цель (обычно цель нравственного воспитания) определяет задачи конкретных дел. В каждом деле выделяется стержневая идея, которая совпадает с одним из общих направлений воспитания — умственным, физическим, трудовым и т. д.

Задача педагога на этапе целеполагания — учесть социальную ситуацию, подчинить свою воспитательную деятельность доминирующей цели, поставить диагноз уровня воспитанности коллектива и отдельных его членов, а затем уже провести детальный педагогический анализ уровня подготовленности воспитанников к восприятию той системы воздействий, которые предусматриваются в будущем деле. Должны быть получены совершенно определенные ответы на вопросы: «Каков коллектив, на который направляется воспитательное воздействие?», «Каков уровень его развития по данному направлению?», «Что необходимо достигнуть в результате осуществления дела?», «Какой системой воспитательных средств можно достигнуть запланированного результата?» Внимание уделяется также анализу недостатков, выявленных практикой воспитательной работы в прошлом. После обработки поступившей информации формулируется цель воспитательного дела по алгоритму: состояние коллектива и отдельных личностей — возможности педагога и школьников — определение цели и конкретных задач.

Обобщение опыта работы лучших воспитателей, достигающих успеха в работе с различными ученическими объединениями,

позволяет сформулировать ряд методических рекомендаций (правил), соблюдение которых облегчает путь к высоким результатам.

- Глубокое осмысление конкретных задач воспитательного дела — необходимое условие его эффективности. Эти задачи должны быть умело интерпретированы и доведены до учеников. Не надо навязывать свою точку зрения, убедите ребят принять необходимое решение, которое они должны воспринять как свое.

- Любое воспитательное дело проектируется на основе деятельностного и комплексного подходов. Первый требует живой, творческой, заинтересованной деятельности самих воспитанников и нацеливает на выбор дел динамичных, где нужно приложить усилия. А второй позволяет педагогу получить от одного дела разносторонний эффект.

- Не следует стремиться к равнозначности всех решаемых в процессе воспитательного дела задач, потому что оптимизировать систему одновременно по нескольким критериям невозможно. В любом деле выделяется главное звено, через которое решаются все остальные задачи.

- Очень важно определить содержание воспитательных дел в связи с его задачами и условиями осуществления. Материал подбирается таким образом, чтобы он служил основой предполагаемого воздействия. Чтобы не ошибиться, воспитателю нужно знать интересы и увлечения воспитанников, не потакать их желаниям, но опираться на них, развивая правильные ориентации.

- Рациональные методы, приемы и средства проектируются для каждого этапа воспитательного дела. При этом надо иметь в виду, что методы должны обеспечивать максимальную активность, инициативность, самостоятельность. Пассивность — первый враг воспитательных дел: присматривайтесь к поведению школьников, они сами подскажут, что нужно изменить.

- При подготовке воспитательного дела стремитесь к максимальной организационной четкости. Любое воспитательное дело должно стать «школой организации» для воспитанников. Подготовка вырабатывает инициативность, требовательность, общительность, умение распределять обязанности, быстро ориентироваться в ситуациях. Подготовка и проведение дела — верный путь к сплочению коллектива.

- Воспитательные дела не терпят шаблона, гибкость и широта маневра — их отличительные признаки. Стремитесь максимально использовать непохожесть классов, отдельных учащихся

ся. Проектируя дело, помните, что удачный опыт, полученный в одном классе, далеко не всегда прививается в параллельном. Шаблонный подход, трафаретность, формализм погубят дело, если педагог позволит себе хотя бы раз воспользоваться не скорректированным по обстоятельствам сценарием.

- Воспитательные дела должны быть разнообразными. Яркие дела воспитанники помнят долго, а поэтому любое повторение нежелательно, ибо оно сыграет отрицательную роль. Все время находить новое трудно, но необходимо. В арсенале воспитательных дел много интересных разработок, и это гарантирует новизну, а совершенствовать их, соотнося с конкретными условиями, можно до бесконечности.

- Воспитательные дела проектируются как мощный катализатор эмоций. Известно, что взволнованный человек более восприимчив. Найти в каждом воспитательном деле близкое, созвучное воспитанникам и донести его так, чтобы оно помогло в развитии положительных черт характера, в формировании твердой жизненной позиции, в правильном понимании окружающей действительности — один из важнейших путей в деле повышения культуры воспитательной работы (*Ю. А. Конаржевский*).

Этап планирования воспитательных дел наступает вслед за этапом целеполагания и отделяется от него только теоретически, практически же это единый неразрывный процесс. На этом этапе перед педагогом стоит важная задача — вместе с воспитанниками во всех деталях определить направление деятельности, распределить обязанности между участниками, указав не только то, что должно быть сделано, но и то, как это должно быть сделано.

Многие педагоги считают грубым нарушением планирование воспитательных дел без участия воспитанников. Известно: самому что-то сделать легче и быстрее, чем учить этому других. Но функция педагога в том и состоит, чтобы организовать работу воспитанников. Поэтому и планируются, и готовятся воспитательные дела вместе с ними, точнее готовят и проводят их сами ребята под руководством классного руководителя. Иначе это будет мероприятием, а не собственным делом школьников.

От качества планирования и организации зависит, как будет выполнено воспитательное дело. Чтобы не упустить главное, не сбиться с намеченного курса и достичь поставленной цели, педагогу нужно научиться отделять главное от второстепенного,

иначе детали, мелочи отнимут много сил и времени. Вопросы нужно решать комплексно: делая одно, делать многое.

Сложные общешкольные дела, охватывающие множество участников, рекомендуется планировать методом сетевого графика. На нем в наглядной и удобной для восприятия форме изображаются цели, задачи, пути (маршруты) их достижения, распределяются участники, намечаются формы и методы работы, промежуточные этапы (станции), дается другая информация, необходимая для понимания идеи. Сетевые графики вывешиваются на видных местах. Флажками отмечаются пройденные участки.

Принимая участие в планировании воспитательных дел, ученики проходят хорошую школу плановой организации деятельности. Поэтому чрезвычайно важно показывать им прикладное, практическое значение планирования работы. Планирование будет успешным, если классный руководитель учтет следующие рекомендации:

- Будет опираться на уровень подготовленности воспитанников, максимально учитывать их возрастные и личностные особенности. Чрезвычайная сложность дел, недоступный пониманию ребят замысел педагога, смутное представление о том, что, зачем и почему нужно делать, превращают воспитательное дело в формальное мероприятие. Интересы к следующему делу добиться будет нелегко.

- Воспитательное дело — занятие коллективное. Дайте ребятам почувствовать, что составление плана очень ответственное занятие, что каждый раздел, над которым работает ученик, обязательно связывается с другими разделами и зависит от них. Планирование должно иметь коллективный характер.

- Познакомьтесь с методами сетевого планирования, методикой составления наглядных, удобочитаемых и понятных графических планов. Изучите ее с учениками, научите их применять сетевые графики при планировании других видов труда.

Без организации невозможно осуществить ни одно дело. Только при организации весь комплекс: воспитатели, воспитанники, средства — могут образовать некий жизнеспособный процесс.

На завершающем этапе воспитательного дела подводятся итоги. Это может быть коллективное обсуждение или индивидуальный педагогический анализ. Ставится цель вскрыть причины успехов и неудач. Целесообразно придерживаться апробированной схемы анализа воспитательного дела, последовательно

отвечая на вопросы: все ли позиции подготовки и проведения дела нашли отражение в плане; отвечало ли содержание программы намеченной цели; отвечал ли намеченной цели, задачам и требованиям уровень организации; все ли запланированные меры в достаточной степени были подкреплены ресурсами; какие фрагменты, части дела удались лучше и почему; выдержано ли воспитательное дело во времени; кто и почему срывал сроки; представляло ли дело систему или же было набором мало связанных между собой фрагментов и частей; был ли эффект новизны; отвечала ли эмоциональная окраска воспитательного дела его замыслу; удовлетворяет ли качество дела, каково отношение к нему учеников, над какими вопросами заставило оно их задуматься; какой оценки заслуживает каждый член коллектива, принимавший участие в деле; каким было поведение учеников; почему возникла отрицательная реакция части учеников на те или иные педагогические действия; от чего нужно отказаться и что ввести нового в следующие воспитательные дела.

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДЕЛА

Цели и назначение определяют многие виды воспитательных дел: этические, патриотические, социально ориентированные, эстетические, познавательные, спортивно-физкультурные, экологические, трудовые и др. Воспитательные дела, в которых доминирующей целью выступает воспитание общественно значимых качеств, условно называют социально ориентированными. Условно — потому что цели любого воспитательного дела имеют комплексный характер. Главная цель воспитательного дела данного направления — формирование у школьников системы социальных отношений: к обществу, органам государственной власти, правопорядка и т. д.

Каково содержание стержневых общественных качеств личности? Важнейшее из них — гражданская позиция (гражданственность), которая проявляется в личной причастности ко всему, что происходит в обществе, стране, мире. Чувство гражданского долга приобретает в современных условиях первостепенное значение. С ним неразрывно связано и другое важнейшее социально-нравственное качество личности — дисциплинированность. Оно не случайно оказалось в ряду социально значимых:

именно через понятную даже младшим школьникам дисциплину — осознанную необходимость — совершается постепенный и незаметный переход к усвоению социальных отношений.

Дисциплинированность проявляется в поступках и действиях человека и отражает сознательное выполнение общественных норм и правил поведения. Она не требует постоянного напряжения мысли, потому что это следствие привычки поступать в соответствии с уже сложившимся образом мыслей и действий, который характеризует отношение к гражданским, политическим, нравственным, юридическим правам и обязанностям. Благодаря такому сложившемуся отношению человек находит верную линию поведения в разных ситуациях.

Дисциплинированность требует выдержки, твердости, настойчивости, умения себя сдерживать. Она имеет в своей основе волевое начало, но включает и другие нравственные привычки, необходимые для общения: вежливость, предупредительность, внимание к окружающим, внутреннюю собранность и организованность. Выработка полезных привычек, развитие воли тоже дисциплинируют человека. При этом важны не только внешняя собранность, подтянутость, приятные манеры, но и внутренняя убежденность в необходимости избранной линии поведения.

Основной путь выработки сознательной дисциплины — организация воспитательных дел, входящих в систему социально ориентированных. Доминирующая цель этих дел — выполнение правил поведения, соблюдение распорядка жизни, деятельности школьников. Для этого в каждом учебном заведении определяются правила поведения, которые отражают, с одной стороны, моральные принципы общества, с другой — специфику работы данного учебного учреждения. Правила поведения раскрывают смысл дисциплинарных требований и их значение. Так, «Правила для учащихся» и «Правила внутреннего распорядка» в школе обязывают учащихся поддерживать чистоту помещения, аккуратный внешний вид, быть сдержанными, предупредительными, вежливыми по отношению друг к другу и к старшим, добросовестно относиться к своим обязанностям.

Среди общих требований дисциплинарной направленности выделяются следующие. Каждое новое дело, основываясь на предыдущем, должно продолжать процесс выработки сознательной дисциплины на более высоком уровне. Поэтому и сами дела не могут повторяться или механически переноситься из одной школы в другую. Они должны исходить из общих принципов, но

быть нестандартными, соответствовать условиям места и времени, потребностям именно данной школы, все время усложняться. Поскольку воспитание идет не по частям, а в комплексе, то и дела всегда должны выполняться в определенной, четко слаженной системе.

Если дисциплинированность все время изменяется, то педагогам надо научиться видеть, где и когда наступают эти изменения. А поэтому нельзя смотреть на дисциплинированность как на чисто количественный, суммарный процесс. Число воспитательных дел никак не определяет успех. Педагогическое мастерство проявляется в том, чтобы умело направлять воспитательные дела и на определенном этапе содействовать переходу к новому качеству. Оно должно не просто наращиваться, а приходиться в процессе отрицания того прежнего, что уже устарело, стало ненужным, при сохранении всего лучшего, что в нем было.

Среди распространенных мешающих организовать эффективные воспитательные дела дисциплинарной направленности выделяются следующие причины:

- слабая постановка учебно-воспитательной работы в школе, когда остро ощущается дефицит знаний, умений, навыков;
- односторонность в воспитательной работе, когда дисциплинированность отрывается от других качеств или когда пытаются прививать их поочередно;
- кампанейщина в воспитательной работе, когда нет надлежащего ритма, размеренности, плавности;
- недостаток педагогической культуры, выдержки, такта в обращении воспитателей с учениками;
- формализм, когда педагоги больше заботятся о показном порядке, мнимом благополучии;
- неправильный подход к использованию дисциплинарных средств воздействия, их недооценка или переоценка;
- отсутствие согласованной системы воспитательных действий, когда надеются на отдельные разрозненные средства, не видят главного.

Устранив эти причины, педагог может рассчитывать на существенное повышение дисциплинированности школьников.

Жизненная позиция — это внутренняя установка, ориентация на определенную линию поведения, вытекающую из мировоззренческих, моральных и психологических качеств личности и отражающую ее субъективное отношение к обществу. Она имеет

практическую направленность, проявляется в реальном поведении человека. Жизненная позиция может быть активной и пассивной. Активная предполагает равнодушное отношение к действительности, постоянное стремление ее изменить. При пассивной позиции человек воспринимает готовые взгляды, ценности, образцы поведения, не пытаясь их анализировать, выбирает «линию наименьшего сопротивления», следования по привычным, накатанным дорогам жизни. Она связана с отказом от инициативы и каких-либо усилий, направленных на изменение окружающей среды. «Моя хата с краю», «живи, как все», «своя рубашка ближе к телу» — вот нехитрые житейские формулы, выражающие эту позицию.

Не всякая активность человека равнозначна его активной позиции. Социальная активность личности предполагает не соглашательское, а критическое отношение к действительности, что означает постоянную потребность самостоятельно осмысливать происходящее в стране и мире, стремление сделать жизнь лучше. Пассивная жизненная позиция — не обязательно бездеятельность. Ее может занимать и добросовестный ученик, получающий только отличные оценки, и директор школы, ревностно выполняющий все инструкции, даже в ущерб делу. Суть такой позиции — в боязни нового, ориентации на стереотипы мышления, в отказе от собственной инициативы. Пассивная позиция может даже сопровождаться положительным отношением к прогрессивным нововведениям, но тогда, когда они санкционируются сверху и не надо за них бороться, идти на риск, нести ответственность.

Социально ориентированные воспитательные дела создают необходимые условия для формирования жизненной позиции школьников, когда они привлечены к преобразующей практической деятельности. Это должны быть не игровые, а настоящие серьезные и ответственные дела. Пока наша школа не нашла себя в организации таких дел. Что она предлагает школьнику? Классный час, правоучительную беседу, собрание, экскурсию, культпоход. Доминирует слово, а не дело. Между тем школьники испытывают большой интерес к производственно-преобразующей деятельности. Они с большим удовольствием учатся столярничать, слесарить, водить автомашину или трактор, стремятся овладеть навыками мастерства в любом деле. Однако эти стремления редко поддерживаются и поэтому гаснут, замещаются интересами потребительского характера. Практические воспи-

тательные дела, по некоторым оценкам, сегодня занимают 2—3% времени, затраченного на воспитательную работу.

В связи с изменением социальных ориентаций в стране (введение различных форм собственности, рыночных отношений и т. д.), а также приобретением в личное пользование дачных участков, загородных домов, развитием индивидуальной трудовой деятельности, другими изменениями в социальной и экономической политике часть педагогов высказывает мнение о смещении центра воспитания в семью, где в совместном труде проявляется влияние взрослых, родителей. В последние десятилетия школьники все реже привлекались к домашнему труду. Если в конце 20-х гг. поручения родителей и взрослых мальчики выполняли в среднем 10,5 ч в неделю, а девочки — почти 15 ч, то в конце 60-х мальчики были заняты только 2 ч, а девочки — 3,3 ч в неделю. В 80—90-е гг. эти показатели еще больше снизились. Городские школьники практически не участвуют даже в домашнем труде. Ребенок, подросток, молодой человек живет иждивенцем, и это неизбежно порождает соответствующую психологию.

Сегодня положение начинает улучшаться: трудности жизни заставляют детей и подростков все больше заниматься различными видами труда вместе со взрослыми членами семьи. Школа в этих условиях берет на себя роль центра, координирующего воспитательный процесс.

ЭТИЧЕСКИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДЕЛА

Нравственное воспитание — это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения. Нравственное воспитание направлено на формирование у человека сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества; ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, понимание их правомерности и разумности; превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих

убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств и нравственных качеств, высокой культуры поведения как одного из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

Содержание нравственного воспитания в современной школе претерпевает существенные изменения в связи с тем, что возникла острая необходимость возродить общечеловеческие ценности.

Главная такая ценность — жизнь. Право человека на жизнь свято и нерушимо. С молоком матери дети должны впитать истину, что покушение на жизнь и здоровье других людей и на свою жизнь недопустимо. Сегодня большую тревогу вызывает увеличение числа самоубийств среди школьников. Некоторые из них идут на это, потеряв смысл жизни, утратив идеалы, оказавшись в изоляции. Христианская мораль на протяжении веков учила: когда трудно, неудобно, одиноко, надо идти к людям, искать у них помощи и защиты.

Актуальной проблемой остается отношение к детям как к ценности. Дать жизнь еще одному человеческому существу, иметь детей, воспитать их — на это, к сожалению, нет установки у многих молодых людей. В школе растут будущие отцы и матери, воспитатели своих детей. Однако до недавнего времени педагоги их так не воспринимали, в результате чего установка на брак, на материнство, отцовство, на исполнение родительских обязанностей у многих выпускников школ не сформирована. Молодые люди, вступив в брак, или вообще не хотят иметь детей, решив «жить для себя», либо относятся к детям как к досадной помехе, уклоняются от исполнения своих родительских обязанностей. Все чаще молодые мамы оставляют детей в роддоме или бросают их на произвол судьбы.

Еще одна общечеловеческая ценность — свобода. В условиях демократизации значительно возросли права и свободы личности. На этом фоне отчетливо виден низкий уровень культуры, воспитанности многих старшеклассников, выпускников школ. Демократический стиль общения малокультурный человек понимает как безграничную свободу самовыражения, право игнорировать чувства, достоинство окружающих. На самом деле свобода и ответственность, свобода и дисциплина — нерасторжимые понятия. Послушание в школе необходимо, это одно из условий плодотворного воспитания, особенно в младшем возрасте. Но от послушания ребенок должен как можно быстрее переходить к ответственности, к осознанной дисциплине.

Не утратили своего значения, а, наоборот, стали еще важнее такие нравственные качества, как патриотизм, интернационализм, долг, честь, совесть, порядочность, доброта, бескорыстие и др. Чрезвычайно актуальны в системе современного нравственного воспитания проблемы полового воспитания школьников, отношения к труду. Проблем много, разных, сложных. Тунеядство, наркомания, алкоголизм, проституция, агрессивность, жестокость молодежи — вот далеко не полный перечень негативных явлений, с которыми школа сталкивается ежедневно. Они разрушают и нравственную сферу, и самого человека: он деградирует духовно и физически. Идет процесс самоуничтожения. Нравственные критерии всегда и особенно в деле воспитания должны стоять выше всех других интересов. Сегодня вопрос стоит о спасении молодых поколений.

Если в физическом, эстетическом воспитании для достижения цели бывает достаточно организовать и осуществить систему хорошо подобранных воспитательных дел, то в нравственном воспитании все намного сложнее. Вдумчивые педагоги не без оснований утверждают: не от метода здесь нужно идти, не от формы, какими бы привлекательными, новыми и технологичными они ни казались, а от индивидуальности каждого воспитанника, особенностей конкретной ситуации и уже в соответствии с ними планировать воспитательные дела, избирать приемы и методы. Если это требование нарушается, то работа будет формальной.

В структуру этических воспитательных дел педагог включает сведения о человеческой морали, добивается ясного понимания того, что мораль — форма человеческого сознания, часть человеческой культуры. Понимание сущности, норм и принципов морали приводит воспитанников к нравственным суждениям, с помощью которых они оценивают поступки свои и других людей. На основе нравственных понятий, оценок и суждений формируются нравственные убеждения, которые в конечном счете определяют поведение и поступки человека. Нравственно убежденный человек глубоко уверен в справедливости моральных норм, признает необходимость их выполнения. Но знание и понимание нравственных норм еще не могут сами по себе обеспечить действенность убеждений, а становятся лишь необходимой предпосылкой для их формирования. Нравственные знания становятся убеждениями, когда они применяются в жизненном опыте, продуманы, критически переработаны воспитанниками.

В систему этических воспитательных дел органично вплетаются средства, стимулирующие нравственные чувства, под которыми понимается переживание человеком своего отношения к действительности, людям, своему собственному поведению. Но конечная и главная цель этических воспитательных дел — формирование нравственного поведения. Воспитательные дела составляют цепь нравственных поступков в ежедневных жизненных ситуациях. Именно поступок характеризует отношение человека к окружающей его действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия. Однако даже поступки не всегда говорят о нравственной воспитанности. Важны и побудительные мотивы, которые движут человеком и объясняют поступки. Поэтому формирование высоконравственных мотивов деятельности — важная и необходимая часть этических воспитательных дел.

Чтобы воспитанник совершал нравственные поступки, у него должна возникнуть в этом потребность. Формирование нравственных потребностей есть процесс усвоения и переработки моральных норм и принципов в систему индивидуального сознания. С помощью нравственных потребностей создается основа самой природы морали — возможность свободного выбора. Именно в выработке способности к свободному нравственному выбору состоит функция этических воспитательных дел.

Система поступков ведет к формированию нравственной привычки — устойчивой потребности совершать нравственные поступки. Привычки, как мы уже знаем, могут быть простыми (в их основе лежат правила общежития, культуры поведения, дисциплины) и сложными, когда создается потребность и готовность к деятельности, имеющей как общественное, так и личное значение.

Передовая педагогическая практика последних лет накопила ценный опыт, который должен быть учтен при организации и осуществлении этических воспитательных дел:

- Нельзя допускать, чтобы процесс нравственного воспитания превращался в «кампанию по борьбе». Воспитание не «борьба», а длительная кропотливая работа, складывающаяся из повседневных будничных дел.
- Нравственные качества личности не формируются без насущной жизненной необходимости. Поэтому можно организовать ситуации конфликтного столкновения нравственных позиций. Дайте воспитанникам пережить и почувствовать на себе послед-

ствия нарушений этических норм. Тогда древняя истина: поступай по отношению к другим так, как ты хочешь, чтобы они поступали по отношению к тебе, — приобретет понятный и конкретный смысл.

- Как можно больше поступков, побуждаемых благородными желаниями, стремлением личности к моральному идеалу, — вот одно из золотых правил воспитания нравственных качеств.

- Проектируя этические воспитательные дела, создающие нравственные привычки, не будем забывать советов К. Д. Ушинского: нельзя вырабатывать сразу несколько привычек, так как это требует больших затрат нервной энергии и контроля над собой; нужна повторность разумных действий, вначале чаще, затем реже, чтобы не доводить нервную систему до переутомления; число повторений разумных действий очень индивидуально: для одного человека их может быть меньше, для другого больше, все зависит от приобретенного опыта; еще более длителен и труден процесс искоренения дурной привычки. Здесь, с одной стороны, надо действовать против причин, ее породивших, с другой — необходимо вытеснять дурную привычку воспитанием положительной (привычку к грубости вытеснять привычкой к вежливости, привычку лгать — привычкой говорить только правду); при этом нужно добиваться, чтобы ребенок понимал, насколько вредна дурная и полезна хорошая привычка.

- Высокие нравственные качества основываются на простых, элементарных. Гуманизм, уважение к людям, милосердие нельзя воспитать, не вырабатывая навыков культурного поведения: вежливости, предупредительности, умения обращаться, деликатности в словах.

- Для воспитания патриотизма, коллективизма, гражданственности, сознательной дисциплины и многих других нравственных качеств должны быть прочно усвоены конкретные привычки: заботиться о других, сочувствовать людям, тормозить свои эгоистические порывы, выполнять требования коллектива, обязательства перед людьми, отвечать за свои слова и действия и т. п.

- Через призму моральных качеств рассматриваются и отрицательные привычки: слишком громко говорить, не слушать или перебивать других, грызть ногти, размахивать руками и т. п. На конкретных примерах педагоги покажут молодым людям, что их будущая жизнь, карьера могут не сложиться из-за таких безобидных на первый взгляд привычек.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ И ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДЕЛА

Эстетические (художественные) дела — общее название дел, доминирующей целью которых является формирование эстетического отношения к жизни: труду, общественной деятельности, природе, искусству, поведению. В числе главных задач эстетического воспитания — формирование эстетических понятий, оценок, суждений, идеалов, потребностей, вкусов, способностей. Критерием эстетической воспитанности считается овладение эстетической культурой, которая, как составная часть культуры духовной, предполагает умение отличать прекрасное от уродливого, благородное от пошлого. И не только в искусстве, но также в любом проявлении жизни: в труде, быту, поведении человека.

Эстетическое воспитание будит и развивает чувство прекрасного, облагораживает личность. Чуткий к прекрасному человек испытывает потребность строить свою жизнь по законам красоты. Эстетическое воспитание неразрывно связано с нравственным, умственным, трудовым и физическим. Любовь к природе, литературе, театру, музыке, поэзии, живописи и другим видам искусства служит стимулом для всестороннего умственного развития. Эстетическое воспитание имеет огромное значение для формирования нравственности. Эстетическое наслаждение вызывают не только произведения искусства, но и добрые дела, преданность Родине и коллективу, добросовестный труд. «Суть эстетического воспитания состоит в том, чтобы утверждать добро как прекрасное» (*Б. М. Неменский*). Высокая культура труда без развития чувства прекрасного также недостижима. Много элементов красоты включает физическое воспитание: гармония развитого тела, хорошей осанки, походки, изящных и энергичных движений облагораживает жизнь и поведение человека, образ его мыслей.

В художественных воспитательных делах необходимо предусмотреть овладение теоретическими знаниями. Школьники узнают, что термин «эстетика» происходит от греческого слова *aisthetikos* — чувственный. Слово это в качестве названия определенной науки было впервые введено немецким теоретиком искусства А. Баумгартеном. Его труд «Эстетика» был опубликован в 1750 г. С того времени словом «эстетика» стали обозначать отрасль научных знаний. Но сама эстетика зародилась зна-

чительно раньше, ее истоки уходят в глубокую древность. Уже на заре цивилизации у человека развилась способность чувствовать красоту окружающих его предметов. Эту способность называют эстетическим чувством. Как социальное явление оно развивалось и обогащалось в процессе труда, по мере того как человек, изменяя природу, изменял и собственную природу, социальные отношения.

Одна из основных категорий эстетики — категория прекрасного. Прекрасное — это и сама жизнь в ее наиболее совершенных проявлениях, и природа, и продукты человеческого труда, и человеческие отношения.

Вырабатываются эстетические знания в процессе выполнения конкретных воспитательных дел — конкурсов, викторин, праздников, выставок и т. д. Важно, чтобы ученики не только получали конкретные сведения, но и составляли целостное представление об эстетике — науке, изучающей сущность и законы эстетического познания и преобразования действительности, общие законы искусства, которое является высшей формой эстетического освоения мира.

Организуя воспитательные дела, надо учитывать психологические закономерности эстетического восприятия. Последнее уже присуще детям с раннего возраста и зависит от уровня развития эстетического опыта, степени сформированности представлений. Явления окружающей действительности сначала не выступают как эстетические: прежде чем стать таковыми, они должны стать осмысленными, содержательными, понятными. Следовательно, первая забота воспитателей, с учетом возрастных особенностей воспитанников, — достичь понимания все более сложных явлений и форм прекрасного, эстетических проблем.

Важнейший компонент эстетического восприятия — эмоциональность. Воспринимая высокохудожественные произведения искусства, ярко отражающие действительность, учащиеся испытывают радость или гнев, тревогу или надежду. Эти чувства вызывают желание жить по законам прекрасного.

Многообразие средств эстетического воспитания обуславливает широкий диапазон художественных дел. Воспитательные дела эстетической направленности приобретают различный характер в зависимости от того, что выступает средством эстетического воспитания — природа, труд, человеческие отношения, искусство и т. д. Чрезвычайно большие возможности предоставляют воспитательные дела, в которых источником эстетического

воспитания выступает природа. К. Д. Ушинский называл ее прекрасным воспитателем молодого поколения, оказывающим глубокое влияние на развитие эстетических чувств. Экскурсии, походы, прогулки, изучение произведений искусства, посвященных природе, — традиционные дела этого направления. Однако только пребывать среди природы недостаточно, надо уметь видеть ее красоту, эмоционально ее переживать. Эта способность развивается постепенно. Во время прогулок, походов, работы на пришкольном участке обращайте внимание воспитанников на богатство природы, совершенство и гармонию ее форм, воспитывайте потребность не только любоваться природой, но и бережно к ней относиться.

Учебный труд — основной вид труда школьников. Важно развивать способность видеть прекрасное в созидательном труде, вызывать радость участия в нем, создавать праздничную эстетическую обстановку трудовой деятельности.

Постоянный источник эстетических воспитательных дел — мир искусства. Произведения искусства всегда были «учебником жизни» (*Н. Г. Чернышевский*). Художественный образ, принятый в искусстве, в конкретной форме отражает типические явления окружающей действительности. Он эмоционален и активен, так как в нем выражено отношение художника к изображаемому им явлению. Искусство своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю людей и играет огромную роль в жизни общества. Все его виды и жанры имеют большое значение в эстетическом воспитании. Воспитание средствами искусства всегда привлекательно и действенно.

Известно эстетическое воздействие художественной литературы. Воспитательные дела эстетической направленности углубляют восприятие художественных произведений, помогают понять, в чем сила их художественного воздействия. Тактичный совет, умелая рекомендация педагога помогают воспитаннику осмыслить книгу, изменяют отношение к выбору литературы. Напротив, прямое принуждение или запрещение приводят к нежелательным результатам.

Музыка сопровождает человека с ранних лет. На произведениях композиторов-классиков воспитаны многие поколения эстетически развитых людей, и нельзя допустить, чтобы вечная музыка оказалась непосильной для нашей молодежи. Необходимо срочно возрождать забытые музыкальные традиции, возвращаться к народной музыке, хоровому пению.

Знание и понимание произведений великих отечественных и зарубежных художников и скульпторов воспитывают эстетические вкусы, влияют на нравственные чувства и мировоззрение человека. Проектируя эстетические воспитательные дела, надо предусматривать возможность активного самовыражения школьников. Во многих зарубежных системах (Япония, США) способность самовыражения средствами изобразительного искусства усиленно развивается. Педагоги не без основания усматривают в этом верный путь формирования эстетически развитой, неординарной личности. В последние годы многие наши школы, особенно начавшие работать по программам художественного воспитания Б. М. Неменского, успешно вводят своих воспитанников в сложный мир человеческой культуры, с огромной пользой для воспитания осваивают культурное наследие прошлого.

Современная педагогическая практика накопила большой опыт организации и проведения эстетических воспитательных дел различной направленности: художественных, литературных, музыкальных и т. д. Разработаны сценарии эффективных воспитательных дел для школы всех уровней. Среди них традиционные общие формы: конкурсы, викторины, лектории, школьные праздники, кружки, творческие объединения, а также новые формы работы в первичном коллективе — кольцо песен, концерт-«молния», кукольный театр, литературно-художественные конкурсы, турнир знатоков поэзии, эстафета любимых занятий, эстафета «ромашка» и др. (*И. П. Иванов*).

Поддержание чистоты и порядка, высокой гигиенической культуры как в учебных помещениях, так и на прилегающей территории — это тоже дело эстетической направленности. Нарядный внешний и внутренний вид школы создает такую обстановку, которая сама по себе заставляет школьников вести себя культурно, не допускать неряшливости. Педагоги учат школьников понимать: особых дел где-то на стороне искать не надо. Наш класс, наш коридор, наша клумба требуют повседневной заботы, украсим свой быт своими руками.

Доминирующая цель воспитательных дел физкультурной направленности вытекает из уже известных нам задач физического воспитания: укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию школьников; овладение физкультурно-спортивными знаниями; выработка двигательных умений и навыков; развитие двигательных качеств (силы, ловкости и т. д.); воспитание нравственных качеств (патриотизма, смелости,

настойчивости, дисциплинированности, коллективизма и др.); формирование эстетических качеств (осанки, культуры движений и т. п.); выработка привычки к систематическим занятиям физкультурой и спортом; формирование гигиенических умений и навыков. Большое разнообразие воспитательных дел физкультурной направленности позволяет решать в комплексе задачи нравственного, умственного, эстетического и трудового воспитания.

Одно из распространенных воспитательных дел данного направления — гимнастика перед занятиями (утренняя физзарядка), которой начинается трудовой день в школе. Педагоги знают, что утренние физические упражнения на открытом воздухе повышают работоспособность, содействуют общему закаливанию организма. Полноценность этих упражнений зависит от их систематичности и организации. Учитель физкультуры заранее составляет комплексы упражнений для учеников различных классов с учетом их подготовленности и организованности. При этом обязательно принимаются во внимание особенности школы и климатические условия. Основное содержание утренней гимнастики составляют общеразвивающие упражнения. Они дополняются ходьбой, легким бегом, прыжками на месте, танцевальными упражнениями, специально подобранными играми для всего класса.

К постоянным воспитательным делам физкультурной направленности относятся и физкультминутки, во время которых выполняются несколько упражнений, предупреждающих или уменьшающих переутомление. Смена деятельности помогает поддерживать высокую работоспособность. При хорошо организованном и методически правильном проведении физкультпаузы положительно сказываются на учебно-воспитательном процессе.

Воспитательные дела типа «подвижные перемены» обеспечивают ежедневное пребывание школьников на свежем воздухе в перерывах между занятиями. Для младших классов рекомендуется проводить подвижные игры с бегом и прыжками, метаниями. Упражнения и игры прекращаются за 5 мин до звонка на урок, чтобы ребята успели вернуться в класс.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И ТРУДОВЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДЕЛА

Опасность надвигающейся экологической катастрофы, которую можно предотвратить только немедленной и кардинально улучшенной природоохранной деятельностью, общеизвестна.

Жизнь требует не ограничиваться отдельными экологическими воспитательными делами, а соединить их в цепь непрекращающихся природоохранных действий, слить с трудовым воспитанием. Часть времени в таких воспитательных делах отводится экологическому просвещению — формированию необходимых знаний, суждений, понятий, убеждений.

Дополненные местным материалом и преподнесенные должным образом экологические сведения вырабатывают убеждение в необходимости безотлагательной помощи природе, стремление хотя бы частично возместить ей то, что мы так долго от нее брали. Если ребенок, подросток поймет, что его благополучие, его завтрашний день, счастье его самого, его близких и друзей зависят от чистоты воздуха и воды, конкретной помощи ручейку и березке, он встанет в ряды защитников и друзей природы.

Основной смысл экологических воспитательных дел — конкретная практическая природоохранная деятельность. Объектами этой деятельности становятся все источники жизнедеятельности человека — земля, вода, воздух, животные, растения. Потребности региона, местные условия определяют направленность, вид, организацию и осуществление экологических воспитательных дел — таких, как движение «зеленых» и «голубых» патрулей, юных друзей леса, защитников птиц и животных, селекционеров редких растений.

Человеческим трудом создаются все материальные и духовные блага; в процессе труда совершенствуется сам человек, формируется его личность. Поэтому учебный труд предполагает в том числе воспитание психологической и практической готовности школьников к труду. Современный этап общественного и экономического развития предъявляет высокие требования к личности производителя: отношение к труду как к важнейшему общественному и личному долгу; добросовестное отношение к любой работе, уважение к труду и его результатам; постоянное проявление инициативы, активного, творческого подхода к труду; внутренняя потребность работать в полную меру своих умственных и физических сил; стремление строить труд на принципах научной организации; отношение к труду как к осознанной необходимости и основной жизненной потребности человека.

В основе новых технологий трудового воспитания — принцип вариативности программ, методов и организационных форм образования. Программы трудового образования имеют типовой характер. В них заложен государственный минимум требований

к результатам воспитания, образования и обучения, по которым оценивается деятельность школьника, учителя и школы. Учитель составляет программу с учетом того или иного состава школьников, региональных особенностей, строго сохраняя единство базового компонента трудовой культуры. Базовый компонент составляет в среднем от 20 до 80% содержания данной, конкретной программы, остальное отводится для ее вариативной части.

Приобретенные в процессе трудового воспитания знания, умения и навыки не самоцель и не конечный продукт педагогической деятельности, а средство для развития главной человеческой способности — способности к труду, трудолюбию. Это предусматривает уменьшение удельного веса репродуктивных методов обучения и открывает простор для активных исследовательских методов познания, для усвоения основ эвристики и изобретательства.

Организационные формы трудового образования и обучения выбираются учителем. Чтобы труд превратился в любимое дело, ребенку надо пережить успех и радость труда. Поэтому целесообразно строить обучение на доступном уровне трудности; познавая радость заслуженного трудового успеха, юный человек приобретает чувство собственного достоинства, гордости за свой труд.

Акцент в новой технологии трудового воспитания делается на практическом применении школьниками теоретических знаний. Изменяется и структура трудового образования. Она становится комплексной, включает представления о технике и технологии, умение решать практические задачи, достигать качественных результатов. Особенно высоко должен быть оценен творческий подход к решению нестандартных задач, стремление повысить технико-экономические и социальные показатели.

Изменения в классно-урочной деятельности по трудовому воспитанию делают необходимой перестройку внеклассной и внеурочной воспитательной деятельности. Она становится лично-ориентированной, максимально полезной человеку и обществу. В практику работы классных руководителей проникают активные воспитательные дела трудовой направленности, вызванные к жизни социально-экономическими процессами. Среди трудовых воспитательных дел есть как традиционные, так и новые формы: вахта труда, праздник труда, выставка поделок, генеральная уборка, гуманитарная помощь, волонтерство, озеленение и благоустройство школы, турнир умельцев (помощниц

мам, членов кружка «Умелые руки»), неделя добрых дел, город веселых мастеров, косметический ремонт школы, акт добровольцев, шефская помощь, зоны заботы, разведка полезных дел, трудовой десант, ремонтная школьная бригада и др.

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ

Семейное воспитание (оно же воспитание детей в семье) — общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов. Социальное, семейное и школьное воспитание осуществляется в неразрывном единстве. Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. По данным исследований, семья здесь опережает и школу, и средства массовой информации, и общественные организации, трудовые коллективы, друзей, влияние литературы и искусства. Это позволило педагогам вывести довольно четкую зависимость: успешность формирования личности обуславливается прежде всего семьей. Чем лучше семья и чем лучше влияет она на воспитание, тем выше результаты физического, нравственного, трудового воспитания личности. За редким исключением, роль семьи в формировании личности определяется зависимостью: какова семья, таков и выросший в ней человек.

Эта зависимость давно используется на практике. Опытному педагогу достаточно пообщаться с ребенком, чтобы понять, в какой семье он воспитывается. Точно так же не составляет труда, пообщавшись с родителями, установить, какие в их семье вырастают дети. Семья и ребенок — зеркальное отражение друг друга.

Подытоживая эти в общем-то хорошо известные воспитательные функции семьи, приходим к следующим выводам:

- Влияние семьи на ребенка сильнее других воспитательных воздействий. С возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью.
- В семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье сформированы быть не могут.

- Семья осуществляет социализацию личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию. Из семьи выходят члены общества: какова семья — таково общество.

- Семья обеспечивает преемственность традиций.

- Важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества.

- Существенное влияние оказывает семья на выбор профессии.

В современном обществе все заметнее становится кризис семьи, пути выхода из которого пока не ясны. Кризис выражается в том, что семья все хуже реализует свою главную функцию — воспитание детей. Причины кризиса лишь отчасти связаны с ухудшением экономической ситуации в стране — у них более общий характер. Большинство специалистов приходит к весьма пессимистичному выводу: мы начинаем расплачиваться за индустриальную цивилизацию, неизбежно ведущую к разрушению устоев, ухудшению нравов и человеческих отношений и в конечном итоге к гибели общества. Легкомысленное отношение к браку и семье, забвение традиций, нравственных принципов, цинизм и пьянство, отсутствие самодисциплины и половая распущенность, высокий процент разводов самым пагубным образом отражаются на воспитании детей.

Современные семьи переживают не лучшие времена. В большинстве нынешних семей основные силы и время родителей расходятся на материальное обеспечение, а не на духовное формирование и развитие детей. По данным социологических исследований, работающая женщина в сутки уделяет воспитанию детей 16 мин, в выходные дни — 30 мин. Духовное общение родителей с детьми, их совместные занятия, к сожалению, для большинства семей остаются непозволительной роскошью. Общение родителей с детьми сводится в основном к контролю за учебной работой ребенка в школе, а сам контроль — к выяснению того, какие оценки получены.

Среди наиболее веских причин неудовлетворительного воспитания детей в семье отметим следующие:

- невысокий экономический уровень большинства трудовых семей, когда основное время родителей тратится на добывание средств к существованию (зарплаты, продуктов питания, товаров и т. д.);

- низкая культура общественной жизни, двойная мораль, лицемерие властей, социальная напряженность, неуверенность в

завтрашнем дне, угроза потери работы, боязнь заболеть и другие причины, приводящие людей в состояние повышенного нервного напряжения, стресса;

— двойная нагрузка на женщину в семье — в плане работы и семейных отношений. Обследование показало, что трудовая нагрузка горожанки в простых семьях с детьми составляет 77 ч в неделю, в том числе дома — 36 ч. Средний рабочий день женщины-матери, включая воскресенье, составляет 11 ч;

— высокий процент разводов как следствие многих социально-бытовых и моральных причин. Развод — это всегда проблема воспитания детей;

— бытующее общественное мнение, что муж лишь помогает жене в воспитании детей. Льготы по уходу за детьми имеет не семья, а женщина. Пока же законодательство закрепляет положение, при котором воспитание детей остается святой обязанностью матери. Объявленное законом равное право отца и матери в воспитании детей на практике нарушается;

— обострение конфликтов между поколениями, которые день ото дня становятся напряженнее. Сообщения об убийствах на бытовой почве не исчезают с газетных страниц;

— увеличение разрыва между семьей и школой. Обычная общеобразовательная школа, вследствие многих причин ставшая непрестижной и малопривлекательной, почти утратила роль помощника семьи. А новые общественные институты хотя и появились, но еще не окрепли и не в состоянии оказать действенную помощь семье.

Впервые за последние 70 лет наше общество столкнулось с проблемой детской беспризорности. Некоторая часть детей (5—6%) вообще лишена семейного уюта. Заботу о них вынуждено брать на себя государство, создавая сеть общественных учебно-воспитательных учреждений, количество которых в стране постоянно увеличивается. Детские приюты, дома ребенка, школы-интернаты, спецгруппы и спецучреждения заменяют тысячам детей родительский кров.

Что же может предложить педагогика для преодоления кризиса семьи и повышения ее воспитательного воздействия? Педагоги перестраивают свою деятельность по отношению к семье в плане гуманизации отношений. Авторитарные влияния, ответственность перед законом, требования, запугивания уже исчерпали себя — когда людям нечего терять, эти меры не срабатывают. Только

доброта, милосердие, конкретная помощь, заинтересованность учителя открывают сердца растерявшихся родителей и не позволяют им опускать руки в борьбе за лучшее будущее своих детей. Далее, происходит объединение усилий школы и церкви в духовном спасении людей, направление этих усилий не на деятельность вообще, а на разрешение конкретных проблем в конкретных семьях. Наконец, необходима координация усилий школы и гуманитарных фондов, обществ, волонтерских организаций, в частности организаций Красного Креста, разработка совместных благотворительно-воспитательных программ.

ТИПЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Сколько семей, столько особенностей воспитания, и тем не менее можно выделить типичные модели отношений между взрослыми и детьми в семьях. В основу анализа положено видоизменение отношений как одной из фундаментальных характеристик межличностных отношений. Отношения определяются по степени напряженности и последствиям негативного влияния на воспитание детей.

Семьи, уважающие детей. Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит. Уважают их мнения, переживания, стараются тактично помочь. Развивают интересы детей. Это наиболее благополучные для воспитания семьи. Дети в них растут счастливыми, инициативными, независимыми, дружелюбными. Родители и дети испытывают устойчивую потребность во взаимном общении. Их отношения характеризуются общей нравственной атмосферой семьи — порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях.

Отзывчивые семьи. Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую родители и дети стараются не нарушать. Дети знают свое место в семье, повинуются родителям. Родители сами решают, что нужно детям. Дети растут послушными, вежливыми, дружелюбными, но недостаточно инициативными. Часто не имеют собственного мнения, зависимы от других. Родители вникают в заботы и интересы детей, и дети делятся с ними своими проблемами. Внешне отношения благополучны, но некоторые глубинные, сокровенные связи могут нарушаться.

Материально-ориентированные семьи. Главное внимание уделяется материальному благополучию. Детей в таких семьях с раннего возраста приучают смотреть на жизнь прагматически, во всем видеть свою выгоду. Их заставляют хорошо учиться, но с единственной целью — чтобы поступить в вуз. Духовный мир родителей и детей обеднен. Интересы детей не учитываются, поощряется только «выгодная» инициативность. Дети рано взрослеют, хотя это нельзя назвать социализацией в полном смысле слова. Отношения с родителями, лишённые духовной основы, могут развиваться непредсказуемо.

Родители стараются вникать в интересы и заботы детей. Дети это понимают. Но чаще всего не принимают. Суть в том, что высокие помыслы родителей в этом случае зачастую разбиваются о низкую педагогическую культуру осуществления. Мечтая и надеясь предостеречь детей от опасностей, осчастливить их, обеспечить будущее, родители фактически обрекают своих питомцев на неправомерные ограничения и даже страдания.

Враждебные семьи. Детям в таких семьях плохо: неуважение к ним, недоверие, слезка, телесные наказания. Дети растут скрытными, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладят между собой и со сверстниками, не любят школу, могут уходить из семьи. Механизм отношений здесь такой. Поведение, жизненные стремления детей вызывают в семье конфликты, и при этом правы (скорее правы) родители. Такого рода ситуации обычно связаны с возрастными особенностями детей, когда они еще не могут оценить опыта родителей, их усилий на благо семьи. Справедливые огорчения родителей вызывают односторонние увлечения детей во вред учебе, основным занятиям, а в некоторых случаях — с аморальными поступками.

Важно, чтобы родители в таких ситуациях стремились разобраться в мотивах поведения детей, проявляли достаточное уважение к их доводам и аргументам. Ведь дети, будучи неправы, искренне убеждены, что правы именно они, что родители не хотят или не способны их понять. При всей правоте родителей им полезно знать, что существуют психологические барьеры общения: недостаточное знание общающимися друг друга, неприемлемые навыки общения, взаимного восприятия, различие характеров, противоборствующих желаний, отрицательные эмоции.

Антисоциальные семьи. Это скорее не семьи, а временные пристанища для детей, которых здесь не ждали, не любят, не

приемлют. Родители, как правило, ведут аморальный образ жизни: конфликтуют, угрожают друг другу и детям, пьянствуют, воруют, дерутся. Влияние таких семей крайне негативное, в 30% случаев ведет к антиобщественным поступкам. Дети из таких семей обычно берутся под опеку государства.

Что происходит в таких семьях, нетрудно понять. Родители, как правило, занимают конфликтную позицию. Конфликтные ситуации могут вызываться личными недостатками родителей, которые не имеют или не считают нужным подавлять их в себе, в своих отношениях друг с другом и с детьми. Это проявляется в нервозности, вспыльчивости, нетерпимости к иному мнению. Особенно болезненно реагируют дети на тягу родителей к сомнительным развлечениям, водке.

Острые конфликты могут возникать из-за эмоциональной глухоты родителей. Дети всех возрастов особенно ранимы в минуты тонких эмоциональных переживаний, душевного подъема, возвышенных устремлений, непонятных взрослым. Непонимание и неприятие таких переживаний взрослыми ведет к обоюдному отчуждению. Обе стороны утрачивают способность слушать и понимать друг друга.

На фоне новых возможностей самореализации личности в условиях демократических свобод современные подростки и старшеклассники пристальнее оценивают масштабы личности своих родителей, особенно отцов. Сегодня «кризис отцовства» остро проявляется в формах неполных семей, пьянства, отрешенности отца от семьи. На то существуют и объективные и субъективные причины, но детям от них не легче. Исследования Г. А. Филатовой показали, что в среднем 80% из них лояльно относятся к матери и только 20% — к отцам: «отец пьет много», «не заботится о семье», «не хочет помогать материально».

СОДЕРЖАНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Содержание воспитания в семье определяется генеральной целью демократического общества. Семья обязана формировать физически и психически здоровую, нравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Составными компонентами содержания семейного воспитания являются известные направления — физическое, нравственное, интеллектуальное, эсте-

тическое, трудовое воспитание. Они дополняются патриотическим, экономическим, экологическим, политическим, половым образованием подрастающих поколений.

Физическое воспитание детей и молодежи выступает сегодня на первый план. Больше никто не сомневается в том, что приоритет здоровья не может быть заменен никаким другим. Физическое воспитание в семье основывается на здоровом образе жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия спортом, закаливание организма и т. д.

Интеллектуальное воспитание предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании потребности их приобретения и постоянного обновления. Развитие познавательных интересов, способностей, наклонностей и задатков ставится в центр родительской заботы.

Нравственное воспитание в семье является стержнем отношений, формирующих личность. Здесь на первый план выступает воспитание непреходящих моральных ценностей — любви и уважения, доброты и порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства, долга. В семье формируются и другие нравственные качества: разумные потребности, дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, бережливость. Совсем неважно, на какие основы моральных ценностей опираются родители и дети — христианскую мораль, общезычные учения или моральный кодекс строителя коммунизма. Важно, чтобы они были добрыми, человечными, конструктивными.

Эстетическое воспитание в семье призвано развивать таланты и дарования детей или как минимум давать им представление о прекрасном в окружающей жизни. Это особенно важно теперь, когда прежние эстетические ориентиры подвергаются сомнению, появилось множество ложных ценностей, сбивающих и детей, и родителей с толку, разрушающих их внутренний мир, заложенную природой гармонию.

Трудовое воспитание детей в семье закладывает основу их будущей праведной жизни. У человека, не приученного трудиться, путь один — поиск «легкой» жизни. Оканчивается он, как правило, плохо. Если родители хотят видеть своего ребенка на этом пути, они могут позволить себе роскошь уклониться от трудового воспитания.

Какому родителю не польстят слова: «Ваши дети очень опрятны», «Ваши дети такие воспитанные», «Ваши дети удивительно соединяют в себе лояльность и чувство собственного

достоинства». Кому из них не хотелось бы, чтобы его дети отдавали предпочтение спорту, а не сигарете, бальному танцу, а не алкоголю, напряженному самообразованию, а не растранижению времени. Но для этого нужно долго и упорно трудиться на ниве воспитания. Для родителей семейное воспитание — процесс сознательного формирования физических и духовных качеств своих детей. Каждый отец и каждая мать должны хорошо понимать, что они хотят воспитать в ребенке. Этим определяется сознательный характер семейного воспитания и требование разумного, взвешенного подхода к решению воспитательных задач.

СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В современной практике семейного воспитания довольно определенно выделяются три стиля (вида) отношений: авторитарное, демократическое и попустительское отношение родителей к своим детям.

Авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми характеризуется строгостью, требовательностью, безапелляционностью. Угрозы, понукания, принуждение — главные средства этого стиля. У детей он вызывает чувство страха, незащищенности. Психологи утверждают, что это ведет к внутреннему сопротивлению, проявляющемуся внешне в грубости, лживости, лицемерии. Родительские требования вызывают либо протест и агрессивность, либо обычную апатию и пассивность.

В авторитарном типе отношений родителей к ребенку А. С. Макаренко выделял две разновидности, которые он называл «авторитетом подавления» и «авторитетом расстояния и чванства». Авторитет подавления он считал самым страшным и диким видом авторитета. Жестокость и террор — вот основные черты такого отношения родителей (чаще отца) к детям. Всегда держать детей в страхе — таков главный принцип деспотических отношений. Это неизбежно приводит к воспитанию детей безвольных, трусливых, ленивых, забитых, «слякотных», озлобленных, мстительных и, нередко, самодурствующих.

Авторитет расстояния и чванства проявляется в том, что родители либо «в целях воспитания», либо по сложившимся обстоятельствам стараются быть подальше от детей — «чтобы они лучше слушались». Контакты с детьми у таких родителей —

явление чрезвычайно редкое, воспитание они поручили бабушкам и дедушкам. Родители не хотят уронить свой престиж в глазах детей, а получают обратное: начинается отчуждение ребенка, а вместе с ним приходят непослушание и трудновоспитуемость.

Либеральный стиль предполагает всепрощенчество, терпимость в отношениях с детьми. Источником является чрезмерная родительская любовь. Дети растут недисциплинированными, безответственными. Попустительский тип отношения А. С. Макаренко называет «авторитетом любви». Суть его заключается в потакании ребенку, в погоне за детской привязанностью путем проявления чрезмерной ласки, вседозволенности. В своем стремлении завоевать ребенка родители не замечают, что воспитывают эгоиста, человека лицемерного, расчетливого, умеющего «подыгрываться» к людям. Это, можно сказать, социально опасный способ отношений с детьми. Педагогов, проявляющих такое всепрощенчество по отношению к ребенку, А. С. Макаренко называл «педагогическими бестиями», осуществляющими самый неумный, самый безнравственный вид взаимоотношений.

Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства. Они видят в родителях образец гражданственности, трудолюбия, честности и желая воспитать детей такими, какими являются сами.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Пути (способы), с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое влияние родителей на сознание и поведение детей, не отличаются от общих методов воспитания, но имеют свою специфику:

- Влияние на ребенка — индивидуальное, основанное на конкретных поступках и приспособленное к личности.
- Выбор методов зависит от педагогической культуры родителей: понимания цели воспитания, родительской роли, представлений о ценностях, стиля отношений в семье и т. д.

Поэтому методы семейного воспитания несут на себе яркий отпечаток личности их родителей и неотделимы от них. Сколько родителей — столько разновидностей методов. Например, убеждение у одних родителей — мягкое внушение, у других — угроза, крик. Когда в семье отношения с детьми близкие, теплые, дружеские, главный метод — поощрение. При холодных, отчужденных отношениях, естественно, превалируют строгость и наказание. Методы очень зависят от установленных родителями воспитательных приоритетов: одни хотят воспитать послушание — поэтому методы нацелены на то, чтобы ребенок безотказно выполнял требования взрослых; другие считают более важным учить самостоятельному мышлению, проявлению инициативы и обычно находят для этого соответствующие методы.

Все родители используют общие методы семейного воспитания: убеждение (объяснение, внушение, совет), личный пример, поощрение (похвала, подарки, интересная для детей перспектива), наказание (лишение удовольствий, отказ от дружбы, телесные наказания). В некоторых семьях, по совету педагогов, создаются и используются воспитывающие ситуации.

Разнообразны средства решения воспитательных задач в семье. Среди них — слово, фольклор, родительский авторитет, труд, учение, природа, домашний быт, национальные обычаи, традиции, общественное мнение, духовный и моральный климат семьи, пресса, радио, телевидение, режим дня, литература, музеи и выставки, игры и игрушки, демонстрации, физкультура, спорт, праздники, символы, атрибуты, реликвии и т. д.

Выбор и применение методов родительского воспитания опирается на ряд общих условий:

- Знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие поручения выполняют, какие трудности испытывают, какие отношения складываются с одноклассниками и педагогами, со взрослыми и с более младшими по возрасту, что более всего ценят в людях и т. д. Простые, казалось бы, сведения, но 41% родителей не знают, какие книги читают их дети, 48% — какие фильмы смотрят, 67% — какая музыка им нравится; больше половины родителей ничего не могут сказать об увлечениях своих детей. Только 10% учащихся ответили, что в их семьях знают, где они бывают, с кем встречаются, кто их друзья. По данным социологических исследований (1997 г.), 86% юных правонару-

шителей, оказавшихся за решеткой, ответили, что родители не контролировали их поздних возвращений домой.

- Личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером также сказываются на выборе методов. Эта группа родителей обычно выбирает наглядные методы, сравнительно чаще использует приучение.

- Если родители отдают предпочтение совместной деятельности, то обычно преваляют практические методы. Интенсивное общение во время совместного труда, просмотров телепередач, походов, прогулок дает хорошие результаты: дети более открытвенны, и это помогает родителям лучше понять их. Нет совместной деятельности — нет и повода, и возможности для общения.

- Педагогическая культура родителей оказывает решающее влияние на выбор методов, средств, форм воспитания. Давно замечено, что в семьях образованных людей дети всегда лучше воспитаны. Следовательно, учить педагогику, овладевать секретами воспитательного воздействия — вовсе не роскошь, а практическая необходимость. «Педагогические знания родителей особенно важны в тот период, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка... В возрасте от двух до шести лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависит от... элементарной педагогической культуры матери и отца, которая выражается в мудром понимании сложнейших душевных движений развивающегося человека», — писал В. А. Сухомлинский.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ

Школе принадлежит ведущая роль в организации семейного и общественного воспитания в микрорайоне. Для успешной координации воспитательного влияния она должна перестроить свою работу, отказаться от прежних, во многом заформализованных форм работы с родителями и общественностью, стать на гуманистические позиции педагогического просвещения. Координация деятельности школы, семьи и общественности по воспитанию детей осуществляется в определенных организационных формах:

— координация планов воспитательной работы педагогического коллектива школы, родительского комитета, советов

общественности по месту жительства, клубов, библиотек, стадионов, милиции и здравоохранительных органов с четким распределением функций каждого из участников воспитательного процесса;

— организация силами школы систематического обучения родителей и представителей общественности наиболее эффективным приемам работы с детьми;

— тщательное изучение и совместное обсуждение хода и результатов воспитательной работы, выявление причин обнаруживаемых недостатков и осуществление совместных мер по их устранению.

Основную работу с родителями школа проводит через родительские объединения, носящие различные названия: родительские комитеты, советы, конгрессы, ассоциации, общества содействия, ассамблеи, президиумы, комиссии, клубы и т. п. Каждое из таких объединений имеет свой устав (положение, регламент, план), в котором указаны главные направления деятельности, права и обязанности участников воспитательного процесса. Во многих случаях составляется единый план совместной деятельности семьи, школы и общественности. А там, где перешли к более тесной интеграции школьного и семейного воспитания, создаются комплексы «школа—семья». Главным требованием устава таких комплексов является обеспечение родительского контроля за всеми направлениями школьной деятельности.

Родители получили доступ к рассмотрению тех вопросов, куда традиционно их не допускали: выбор предметов для обучения, определение объемов их изучения, составление учебных планов, изменение сроков и длительности учебных четвертей и каникул, выбор профиля школы, выработка внутришкольных уставов, разработка системы мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания школьников, система поощрений и наказаний и т. д. Словом, при хорошо организованной совместной деятельности школа и семья становятся действительными партнерами в воспитании детей, где каждый имеет вполне определенные задачи и выполняет свою часть работы.

Одной из главных задач родительских объединений остается организация и осуществление педагогического всеобуча. Лектории, родительские университеты, «круглые столы», конференции, родительские школы, многие другие постоянные и разовые формы педагогического просвещения помогают тем родителям,

которые хотят лучше понять своего ребенка, правильно организовать процесс общения с ним, помочь в решении трудных вопросов, преодолеть конфликтные состояния. Многие родительские комитеты выделяют средства на закупку педагогической литературы для родителей, поддерживают издание и распространение популярных педагогических газет и журналов.

Работа по созданию общих этических, эстетических, нравственных, волевых, интеллектуальных ценностей начинается с создания родительской школы. Ее актив, как наиболее способный к сотрудничеству занимается убеждением всех родителей в необходимости изучения основ гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, деятельностного подхода. Результатом должно стать стимулирование стремления пополнять свои знания, научиться практическим основам правильного воспитания детей в семье.

Подавляющее большинство родителей хотели бы видеть своих детей одаренными и культурными, воспитанными и преуспевающими. На этом естественном стремлении и строятся отношения между школой и семьей. Последняя становится открытой системой для координации воспитывающих усилий. Скоординировать усилия школы и семьи — значит устранить противоречия, создать однородную воспитательную и развивающую среду.

Совместная деятельность школы и семьи направлена на развитие у детей интеллекта, нравственных качеств, физического здоровья, эстетического восприятия окружающего мира.

Современное семейное воспитание основывается на принципах гуманистической педагогики:

- креативности — свободного развития способностей детей;
- гуманизма — признания личности в качестве абсолютной ценности;
- демократизма, основанного на установлении равноправных духовных отношений между взрослыми и детьми;
- гражданственности, основанной на осознании места своего «Я» в общественно-государственной системе;
- ретроспективности, позволяющей осуществлять воспитание на традициях народной педагогики;
- приоритетности общечеловеческих нравственных норм и ценностей.

Развитие и воспитание ребенка в семье требует множества деятельностных ситуаций, в которых происходит формирование личности заданной ориентации.

Главная нагрузка по обеспечению реальной связи с семьей ложится на плечи классного руководителя. Свою деятельность он организует через классный родительский комитет, родительские собрания, а также учителей, работающих в данном классе. Важной частью его практической деятельности по поддержанию контактов с семьей является регулярное личное посещение учащихся на дому, изучение условий их жизни на месте, согласование и координация с родителями совместных мер по усилению воспитательного воздействия, предотвращению нежелательных результатов. Традиционной функцией классного руководителя остается *просвещенческая*: многие семьи нуждаются в педагогических советах, профессиональной поддержке.

В родительских лекториях полезно провести лекции-беседы о задачах, формах и методах семейного воспитания; психофизиологических особенностях учащихся данного возраста; подходах к воспитанию детей различного возраста; отдельных направлениях воспитания — нравственном, физическом, трудовом, интеллектуальном; новых сферах интеллектуального освоения действительности — экономическом, экологическом, хозяйственном, правовом воспитании; проблемах укрепления здоровья детей, организации здорового образа жизни; гражданственности и патриотизме; воспитании сознательной дисциплины, долга и ответственности. Отдельно следует рассмотреть наиболее острые вопросы семейного воспитания — преодоление отчужденности между родителями и детьми, конфликтных и кризисных состояний, возникновение затруднений в семейном воспитании, ответственность перед обществом, страной и Богом.

На родительских собраниях важно не просто информировать родителей об итогах успеваемости и посещаемости, фактах нарушения дисциплины, отставания в учебе, а вместе с ними выяснить причины, заинтересованно обсудить пути преодоления негативных явлений, наметить конкретные меры. Недопустимо превращать родительские собрания в нотации и разносы, нельзя подвергать учащегося и его семью публичному шельмованию, категорически запрещено педагогу брать на себя роль судьи, выносить безапелляционные решения и приговоры. Учитель-гуманист не имеет даже права на разнос, категорическое суждение, так как понимает насколько сложны и противоречивы причины, приводящие школьников к тому или иному действию. В ожесточающемся обществе классный руководитель показывает пример терпения, милосердия и

сострадания, защищает своих питомцев. Его советы родителям — мягкие, взвешенные, добрые.

Постоянная тема для обсуждения на родительских собраниях — соблюдение единства требований семьи и школы. Для этого берутся конкретные аспекты координационного плана, анализируется их выполнение, намечаются пути устранения появившихся расхождений.

Сохраняет остроту проблема нравственного воспитания подрастающих поколений, различные аспекты которой приходится постоянно обсуждать на родительских собраниях. В последние годы многие классные руководители приглашают для бесед на темы нравственности местных священнослужителей. Образующиеся объединения «школа—семья—церковь» обладают большими воспитательными возможностями, и хотя по закону школа отделена от церкви, вряд ли разумно возражать против духовного влияния, идущего на пользу родителям и их детям, способное приостановить процессы «одичания» молодежи.

Традиционной формой работы классного руководителя с семьей остается приглашение родителей в школу для беседы. Поводом для этого в школах с гуманистической ориентацией становятся достижения учащихся, о которых сообщается родителям для согласования программы дальнейшего развития дарованного школьника. В авторитарных школах причина всегда одна — недовольство поведением или учебой, а повод — конкретный факт. Как показали исследования, именно такие вызовы родителей, где они получают заряд негативных эмоций, больше всего отчуждают родителей от школы, а школу от детей. Многие школы вводят правило: каждый родитель должен побывать в школе обязательно раз в неделю. Тогда и проступки школьника, если они случаются перед очередным посещением, воспринимаются нормально и не вызывают острой реакции на общем положительном фоне. В такой форме школа помогает родителям (и приучает их!) систематически заниматься воспитанием собственных детей. Естественно, нагрузка на классного руководителя существенно возрастает, поскольку ему ежедневно приходится общаться с четырьмя—пятью родителями, а польза огромная. Со временем устанавливается как бы постоянное «расписание» посещений, оказывающее воздействие на всех школьников — отличников и отстающих, дисциплинированных и не очень.

Классный руководитель при посещении своих воспитанников изучает на месте не только бытовые условия, но и характер

организации семейного воспитания. Опытному наставнику многое может рассказать сама атмосфера дома, отношения между членами семьи. Исключительно важно соблюдать при посещении учащегося на дому следующие правила:

- Не идите непрошеным, постарайтесь любыми путями получить приглашение от члена семьи.
- Проявляйте высокий такт в разговоре с родителями, всегда начинайте с похвалы и комплиментов.
- Исключите жалобы на ученика, говорите о проблемах, подсказывайте пути их решения.
- Беседуйте в присутствии учащегося, только в исключительных случаях требуйте конфиденциальной встречи.
- Не предъявляйте претензий к родителям.
- Всячески подчеркивайте свою заинтересованность судьбой воспитанника.
- Советы и рекомендации давайте не навязчиво, взвешивайте уровень своих требований и возможности семьи.
- Выдвигайте совместные проекты, договоритесь о конкретных совместных делах.
- Не давайте беспочвенных обещаний, будьте крайне сдержанны в сложных случаях, выражайте осторожный оптимизм.

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАННОСТИ

Как узнать, достиг ли цели воспитательный процесс в целом или отдельный его этап? Естественно, для этого нужно сопоставить запроектованные и реальные результаты воспитания. Без знания достигнутых результатов, как промежуточных, так и конечных, ни планирование, ни управление процессом невозможно. Под результатами воспитательного процесса понимается достигнутый личностью или коллективом уровень воспитанности. Он может соответствовать запроектованному, но может и отличаться от него. Выявить степень соответствия помогает диагностика — оценочная процедура, направленная на прояснение ситуации, выявление истинного уровня воспитанности. Данные диагностического изучения сопоставляются с исходными (начальными) характеристиками воспитанности, разница между начальным и конечным результатами определяет эффективность процесса воспитания.

В качестве эталонных показателей, с которыми сравниваются достигнутые результаты, используются критерии (*от лат. criterium — сравнение*). Критерии воспитанности — это теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных качеств личности (коллектива).

Среди множества критериев воспитанности можно выделить две группы: содержательные и оценочные. Первые связаны с выделением адекватных изучаемому качеству показателей, а вторые — с возможностью более или менее точной фиксации интенсивности проявления диагностируемого качества.

Есть еще общие критерии — для диагностики конечных результатов достигнутого уровня воспитанности личности или коллектива и частные критерии — для анализа промежуточных результатов, связанных с выработкой отдельных свойств, черт и качеств. Первые отражают требования, зафиксированные в формулировке цели, а вторые — конкретные задачи воспитательно-го процесса.

По направленности, способу и месту применения критерии воспитанности условно делятся на две группы: связанные с проявлением результатов воспитания во внешней форме — суждениях, оценках, поступках, действиях личности и связанные с явлениями, скрытыми от глаз воспитателя — мотивами, убеждениями, планами, ориентациями.

Среди наиболее часто применяемых на практике методов диагностики воспитанности — прямые вопросы типа: «Что такое честность?», «Зачем людям нравственность?» и т. п. Ответы на них помогают воспитателю и самому воспитаннику лучше разобраться в различных качествах, осмыслить их. Для определения того, как относятся воспитанники к тем или иным фактам, поступкам, действиям, событиям, применяются специальные вопросы в устной или письменной форме: «Какие профессии ты считаешь самыми престижными?» и т. п. Они могут быть открытыми, требующими аргументированного ответа, или закрытыми, предполагающими выбор одного из альтернативных ответов.

Для диагностики оценочных суждений широко применяются сочинения на заданную тему: «Мой идеал современника», «Милосердие — как я это понимаю» и т. п. Ценность этих работ в том, что они отражают внутренние позиции выпускников, их сомнения, колебания и раздумья. Однако в последнее время усилился разрыв между внутренней позицией молодых людей и ее выражением, меньше стало откровенности в ученических

сочинениях, а поэтому их ценность как диагностического средства уменьшилась. Зато откровеннее стала молодежь в своих устных высказываниях — открыто выражает свои взгляды и убеждения.

Диагностическое значение имеет и позиция «умолчания», характеризующая стремление части воспитанников оставаться в тени, уклоняться от прямых ответов на поставленные вопросы, занимать нейтральную или примиренческую позицию. Наблюдения за поведением воспитанников и способами их самовыражения проверяются в личных беседах и обязательно корректируются; применяются также другие, в частности социометрические, методы выявления внутренней позиции. Только комплекс диагностических методов позволяет составить представление о степени сформированности необходимых качеств.

Внутренняя позиция личности обнажается в поведении. Как человек воспитан, так он и действует. Педагогика использует эффективный способ диагностики поведения — метод воспитывающих ситуаций. Он позволяет в единстве решать две задачи: диагностировать уровень развития требуемых качеств и воспитывать эти качества. Воспитывающая ситуация — это естественная или преднамеренно созданная обстановка, в которой воспитанник вынужден действовать и в своих действиях обнаружить уровень сформированности у него определенных качеств. Естественными ситуациями полна повседневная жизнь на уроках, переменах, в столовой, школьном дворе и т. д. Преднамеренно созданные ситуации обычно затрагивают очень важные для воспитанников стороны их жизни. Это, например, ситуация распределения обязанностей, поручений, подарков и наград, выбора между личным и общественным и т. п. В таких ситуациях поведение человека обычно адекватно его внутренней позиции. Эти ситуации могут стать остроконфликтными и даже неуправляемыми, а поэтому требуют пристального внимания и очень тонкого педагогического руководства.

В последнее десятилетие передовая педагогическая практика тяготеет к созданию проблемных воспитывающих ситуаций. Искусственно создаются ситуации, когда ребята вынуждены решать поставленные проблемы, а воспитатель может оценить, в каком состоянии находится коллектив и каждый из его членов на данном этапе, и, следовательно, правильно построить воспитательный процесс. Выделяются такие виды ситуаций: проверочная, воспитывающая, контролирующая, закрепляющая, не

предусмотренная воспитателем, но помогающая, не предусмотренная воспитателем, мешающая или вредная.

Регистрация результатов диагностики осуществляется в различных формах. Чаще других способов используется шестибалльная шкала: +1 (готовность к положительным проявлениям); +2 (устремленность к положительным действиям); +3 (устойчивость, активность при совершении положительных действий); 0 (нейтральная позиция); -1 (готовность к отрицательным проявлениям); -2 (устремленность к отрицательным действиям); -3 (антиобщественное поведение).

Следует всегда помнить, что в основу оценки воспитанности должна быть положена **общая нравственная направленность личности**, а не отдельные ее качества. Последние следует рассматривать в связи с мотивами поведения, поскольку поступок или действие, взятые вне связи с мотивом, их вызвавшим, не могут адекватно характеризовать уровень воспитанности. Известно, что иногда даже гуманные поступки, якобы свидетельствующие о воспитанности человека, на самом деле бывают обусловлены далеко не лучшими побуждениями. В других условиях, при иных обстоятельствах поведение могло бы измениться.

Учебное издание

Подласый Иван Павлович

Педагогика

Учебное пособие для вузов

Зав. редакцией *И. Н. Дмитриева*

Редактор

Зав. художественной редакцией *И. А. Пшеничников*

Художник

Компьютерная верстка *А. И. Попов*

Редактор-корректор *Н. А. Лелекова*

Лицензия ЛР № 064380 от 4.01.96 г.

Гигиенический сертификат

№ 77.ЦС.01.952.П.01652.С.98 от 28.08.98.

Сдано в набор 10.10.2000. Подписано в печать 00.00.2000.

Формат 60x90/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,00.

Тираж 00 000 экз. Заказ № .

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88.

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие
ордена Трудового Красного Знамени
полиграфический комбинат
Государственного комитета Российской Федерации по печати.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Учебное издание

Подласый Иван Павлович

ПЕДАГОГИКА
100 вопросов — 100 ответов

*Учебное пособие для студентов
высших учебных заведений*

Редактор *Н.А. Лелекова*
Художник обложки *М.Л. Уранова*
Компьютерная верстка *А.И. Попов*
Корректор *И.А. Правкина*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС».

Лицензия ИД № 00349 от 29.10.99.

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.03.953.Д.004993.08.05 от 16.08.2005.

Сдано в набор 10.10.00. Подписано в печать 23.01.01.

Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 23,0.
Доп. тираж 5 000 экз. Заказ №

Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 430-04-92, факс 735-66-25.
E-mail: vladospress@migmail.ru
<http://www.vlados.ru>

ООО «Полиграфист».
160001, Россия, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.